

ISSN 2675-3901

REVISTA

HUMANA

RES

R

#10

10 anos do Curso de
Ciências Sociais da Universidade
Estadual do Piauí -UESPI
V. 06 /Número 10/ 2024

HUMANA
RES



Apresentação da Revista Humana RES

Caro leitor,

A Revista Humana Res é parte de um projeto idealizado pelo Centro de Ciências Humanas e Letras e pelo Núcleo de Estudos Estado Poder e Política - NEEPP, no intuito de integrar, de forma sincrônica, o ensino com a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, este meio de divulgação eletrônica assume a função de difundir junto ao público interno e externo, o conhecimento que vem sendo produzido, no âmbito desta Instituição de Ensino Superior.

É ainda pretensão desta revista constituir-se como via de acesso à produção acadêmica de profissionais de outras IES, seja no país ou no exterior, abrangendo os campos das Humanidades, Ciências Sociais, Artes e Tecnologias, publicando em suas páginas matérias enviadas para esse fim. Trata-se, enfim, de um periódico interdisciplinar, que se propõe a congrega análises produzidas a partir de perspectivas e olhares diversos acerca da realidade local, nacional e internacional.

No Número **10 de Agos/Dez 2024**, a Revista Humana Res veicula a Edição “**10 Anos do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto**” com a coordenação da Prof. Dr^a Ana Maria Bezerra do Nascimento (UESPI), e do Prof Dr. Bruno Mello Souza(UESPI).

Sejam todos bem-vindos!

Antonia Valtéria Melo Alvarenga

Editora – Chefe
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Joseanne Zingleara Soares Marinho

Editora
Universidade Estadual do Piauí – UESPI



Revista Humana Res
Edição 010 Ano 006
Agosto/Dezembro | 2024
ISSN: 2675-3901

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO EDITORIAL

JOSEANNE ZINGLEARA SOARES MARINHO
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA-CHEFE)

MARCELO SOUSA NETO
(UESPI / HISTÓRIA-CCM / EDITOR)

JOÃO BATISTA VALE JÚNIOR
(UESPI / HISTÓRIA / EDITOR)

ANTONIA VALTÉRIA MELO ALVARENGA
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

MARIA DO SOCORRO RIOS MAGALHÃES
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS / EDITORA)

VIVIANE PEDRAZANNI
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

CLARICE HELENA SANTIAGO LIRA
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

CONSELHO EDITORIAL

ANTONIA VALTÉRIA MELO ALVARENGA
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

OMAR MÁRIO ALBORNOZ
(UESPI/LETRAS-ESPANHOL / EDITOR)

MARCELO SOUSA NETO
(UESPI / HISTÓRIA-CCM / EDITOR)

MARIA DO SOCORRO RIOS MAGALHÃES
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS / EDITORA)

JOÃO BATISTA VALE JÚNIOR
(UESPI / HISTÓRIA / EDITOR)

JOSEANNE ZINGLEARA SOARES MARINHO
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

CLARICE HELENA SANTIAGO LIRA
(UESPI / HISTÓRIA)

ELIZABETH MARY BAPTISTA
(UESPI / GEOGRAFIA)

FABRÍCIO FLORES FERNANDES
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS)

ANA CRISTINA MENESES
(UESPI / HISTÓRIA)

JORGE EDUARDO DE ABREU PAULA
(UESPI / GEOGRAFIA)

JOSÉ BISPO MIRANDA
(UESPI / CIÊNCIAS SOCIAIS)

JOSINALDO OLIVEIRA DOS SANTOS
(UESPI / LETRAS/ESPANHOL)

LUCIANA MARIA LIBÓRIO EULÁLIO
(UESPI / LETRAS-ESPANHOL)

LUCIRENE DA SILVA CARVALHO
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS)

ANTONIO MAURENI VAZ VERÇOSA DE MELO
(UESPI / HISTÓRIA)

MÁRLIA SOCORRO LIMA RIÉDEL
(UESPI / LETRAS-INGLÊS)

VIVIANE PEDRAZANNI
(UESPI / HISTÓRIA/EDITORA)

CONSELHO CIENTÍFICO

ALCEBÍADES COSTA FILHO
(UESPI)
ANA PAULA VOSNE MARTINS
(UFPR)
ARYDMAR VASCONCELOS GAYOSO
(UEMA)
TERESINHA DE JESUS MESQUITA QUEIROZ
(UFPI)
CATARINA FROIS
(AR)
CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES
(UFPI)
CRISTIANA COSTA DA ROCHA
(UESPI)
DANILO BEZERRA
(UESPI)
ELIZANGELA BARBOSA CARDOSO
(UFPI)
FERNANDO BAGIOTTO BOTTON
(UESPI)
FRANCISCO CHAGAS OLIVEIRA ATANÁSIO
(UESPI)
GISELE PORTO SANGLARD
(FIOCRUZ- RJ)
IRLANE GONÇALVES DE ABREU
(UFPI)
JACKSON DOS SANTOS RIBEIRO
(UEMA)
JÔNATAS LINCOLN ROCHA FRANCO
JONAS RODRIGUES MORAES
(UFMA)
JOSÉ BISPO DE MIRANDA
(UESPI / CIÊNCIAS SOCIAIS)
LÍEGE DE SOUZA MOURA
(UESPI)
LIVIA SUELEN SOUSA MORAES MENESES
(UFPI)
LUIS REZNIK
(UERJ)
MÁRCIA EDLENE MAURIZ LIMA
(UESPI)
MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA
(UESPI)
MARIA ELDELITA FRANCO HOLANDA
(UESPI)
MARIA LUZINEIDE GOMES DE PAULA
(UESPI)
MANOEL RICARDO ARRAES FILHO
(UFPI)
MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA
(UFPI)
PEDRO PIO FONTINELLES FILHO
(UESPI)
ZILDA MARIA MENEZES LIMA
(UECE)

EQUIPE TÉCNICA

GABRIEL ROCHA DA SILVA
(UESPI / HISTÓRIA / APOIO
TÉCNICO)
JOSIAS GOMES DOS
SANTOS NETO
(UESPI / HISTÓRIA / CHEFE
TÉCNICO)

SUMÁRIO

DOSSIÊ

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.....04

Ana Maria Bezerra do Nascimento

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA.....25

Lucianne Duque
Bruno Mello Souza

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA.....40

Fabio Martinez Serrano Pucci
Hermes de Sousa Veras
Joscimar Souza Silva

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO.....60

Maria Aldenires de Sousa Lima

Bruno Mello Souza

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI.....81

Marcos Rangel de Sousa Costa
Luciano de Melo Sousa

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....101

Maria Paula França da Silva
Ana Caroline Jardim Oliveira
Rebeca Hennemann Vergara de Souza

ARTIGOS LIVRES

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS.....123

Cássio Eduardo Soares Miranda

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELLECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....136

Kamila Vytória Santos e Silva
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.....158

Diones Gabriel Soares Da Silva
Antonia Valtéria Melo Alvarenga

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....185

Kelly Antoniêta Cosme da Silva
Kênia Cosme da Silva Cardozo
Darlene Abreu da Silva
Francisco Marques Cardozo Júnior

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.....200

Raimundo Nonato Barbosa da Silva

CAPACITAÇÃO DE BRINQUEDISTA E SUA ATUAÇÃO EM BRINQUEDOTECA.....216

Magda Núcia Albuquerque Dias
Lucimeire Rodrigues Barbosa
Bruna Elane Lopes do Nascimento

RESENHA

RITUAIS DE SABEDORIA FEMININA: ORIENTAÇÃO E ESCRITA ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DE DEBORA DINIZ.....228

Yasmin Lyra Sousa

ENTREVISTA

Dr. Alvino Rodrigues de Carvalho (Coordenador do Curso de Ciências Sociais-CCHL).....232

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria B. do Nascimento

EDITORIAL



10 anos do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí -UESPI

Em abril de 2023, o curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) atingiu um marco importante: a celebração de seus 10 anos de existência. Esse período é repleto de aprendizados, lutas e conquistas que refletem a constante busca pelo reconhecimento da importância da sociologia, da ciência política e da antropologia no cenário acadêmico e profissional. O evento comemorativo de 25 de abril de 2023, no espaço de convivência do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), marcou o início de uma série de atividades em homenagem a esse aniversário, que se estendeu ao longo dos meses do referido ano. Nas palavras do professor doutor e coordenador do curso, Alvin Rodrigues de Carvalho, esses “são anos de muitos aprendizados e conquistas”. No entanto, ele destacou que a luta pelo reconhecimento dessas disciplinas e da profissão de sociólogo é contínua, sendo uma questão que abrange toda a comunidade acadêmica das ciências sociais. A demanda por maior valorização dos profissionais da área e pela inserção das ciências sociais no mercado de trabalho permanece como um desafio a ser enfrentado.

Esta edição especial da Humana Res contribui para essa celebração com a publicação de um número especial, com seis textos que abordam temas centrais à área da sociologia e das

ciências sociais. Os artigos oferecem um panorama das múltiplas abordagens que têm sido exploradas no campo, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Em “A biografia na formação dos intelectuais do pensamento social brasileiro”, Ana Maria Bezerra do Nascimento examina o impacto das trajetórias individuais na construção do conhecimento sociológico no Brasil. Já Lucianne Duque e Bruno Mello Souza, em “O uso das artes como estratégia de ensino em sociologia”, exploram novas metodologias pedagógicas, destacando a importância das práticas artísticas no ensino da disciplina.

Outros textos nesta edição refletem o contexto educacional e político mais amplo, como em “Ensinar Ciências Sociais temporariamente na Universidade **Estadual do Piauí**”, de Fabio Martinez Serrano Pucci, Hermes de Sousa Veras e Joscimar Souza Silva, que discutem os desafios do ensino interdisciplinar e temporário na UESPI. Maria Aldenires de Sousa Lima e Bruno Mello Souza, por sua vez, investigam o perfil político dos estudantes de Ciências Sociais da UESPI em meio à guinada conservadora da sociedade brasileira nos anos 2010.

O número também inclui reflexões importantes sobre as relações entre a disciplina de sociologia e as juventudes nas escolas públicas de Teresina, com o texto de Marcos Rangel de Sousa Costa e Luciano de Melo Sousa, e sobre a presença (ou ausência) das mulheres nos projetos pedagógicos do curso de Ciências Sociais, com o artigo de Maria Paula França da Silva, Ana Caroline Jardim Oliveira e Rebeca Hennemann Vergara de Souza.

Além disso, esta edição da Humana Res oferece uma expansão temática para além das fronteiras das ciências sociais tradicionais, ao incluir três artigos que ampliam os horizontes das discussões contemporâneas. Em O discurso contemporâneo sobre a superdotação e a inteligência: apontamentos necessários, Cássio Eduardo Soares Miranda questiona as narrativas atuais sobre a inteligência e as práticas pedagógicas voltadas para indivíduos superdotados, trazendo reflexões cruciais sobre inclusão e diferenciação no ambiente educacional.

Em uma viagem pela história intelectual do Piauí, o texto As múltiplas expressões de uma trajetória: a participação de Joaquim Raimundo Ferreira Chaves na trama intelectual piauiense da segunda metade do século XX, de Kamila Vytória Santos e Silva e Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz, destaca a influência de Chaves no desenvolvimento cultural e acadêmico local, revelando a complexidade de sua atuação em diferentes campos de saber.

O artigo Inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem, assinado por Kelly Antoniêta Cosme da Silva, Kênia Cosme da Silva Cardozo, Darlene Abreu da Silva e

Francisco Marques Cardozo Júnior, discute o impacto das novas tecnologias no ambiente educacional, explorando como a inteligência artificial pode transformar as dinâmicas de ensino e aprendizagem, promovendo novas formas de interação e construção de conhecimento.

Na seção de artigo livres encontra-se o texto “A integração do Piauí nas políticas nacionais de saúde na primeira metade do século XX”, de Diones Gabriel Soares Da Silva e Antonia Valtéria Melo Alvarenga, que discute a integração do Piauí nas políticas de saúde pública do Brasil durante a primeira metade do século XX, entre os anos de 1920 e 1950, buscando entendê-las como parte de um movimento não apenas sanitário, mas também político.

A edição ainda se enriquece com o artigo de Raimundo Nonato Barbosa da Silva, que realiza um breve panorama da história da formação do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, oferecendo uma visão sobre a criação e desenvolvimento do curso, ao conectar trajetórias acadêmicas e institucionais que pavimentaram o caminho para o que é hoje um dos pilares da formação humanística na referida universidade. Outro importante trabalho foi o desenvolvido pelas pesquisadoras Magda Núcia Albuquerque Dias, Lucimeire Rodrigues Barbosa e Bruna Elane Lopes do Nascimento, com o título “Capacitação de brinquedista e sua atuação em brinquedoteca”, com resultado de um projeto de extensão, cujo o principal objetivo foi oferecer formação profissional para os alunos de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e para educadores da comunidade, capacitando-os para atuarem como brinquedistas.

Com essas contribuições, a Humana Res se reafirma como uma plataforma de debate crítico e inovador, acompanhando as transformações do campo das ciências sociais e as novas fronteiras do conhecimento. Celebrar os 10 anos do Curso de Ciências Sociais na UESPI é também reconhecer a importância de se ampliar e consolidar o espaço dessas disciplinas na sociedade, garantindo que seus saberes sejam valorizados e aplicados na construção de um mundo mais justo e consciente.

Conselho Editorial

SUMÁRIO

DOSSIÊ

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA.....04

Lucianne Duque
Bruno Mello Souza

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA.....25

Fabio Martinez Serrano Pucci
Hermes de Sousa Veras
Joscimar Souza Silva

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO.....40

Maria Aldenires de Sousa Lima
Bruno Mello Souza

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI.....60

Marcos Rangel de Sousa Costa
Luciano de Melo Sousa

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....81

Maria Paula França da Silva
Ana Caroline Jardim Oliveira
Rebeca Hennemann Vergara de Souza

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.....102

Ana Maria Bezerra do Nascimento

ARTIGOS LIVRES

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS.....117

Cássio Eduardo Soares Miranda

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.....139

Kamila Vytória Santos e Silva
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.....160

Diones Gabriel Soares Da Silva
Antonia Valtéria Melo Alvarenga

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....176

Kelly Antoniêta Cosme da Silva
Kênia Cosme da Silva Cardozo
Darlene Abreu da Silva
Francisco Marques Cardozo Júnior

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.....189

Raimundo Nonato Barbosa da Silva

CAPACITAÇÃO DE BRINQUEDISTA E SUA ATUAÇÃO EM BRINQUEDOTECA.....216

Magda Núcia Albuquerque Dias
Lucimeire Rodrigues Barbosa
Bruna Elane Lopes do Nascimento

RESENHA

RITUAIS DE SABEDORIA FEMININA: ORIENTAÇÃO E ESCRITA ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DE DEBORA DINIZ.....228

ENTREVISTA

Dr. Alvino Rodrigues de Carvalho (Coordenador do Curso de Ciências Sociais-CCHL).....232

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria B. do Nascimento

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

Lucianne Duque¹
Bruno Mello Souza²

4

RESUMO

O objetivo desta investigação é compreender como a arte é utilizada como estratégia de ensino de Sociologia no ensino médio. Este artigo aborda os desafios do ensino de Sociologia manifestados pela falta de legitimação e consolidação da disciplina no currículo escolar, assim como as idas e vindas da Sociologia na grade curricular que contribuíram para que estes desafios surgissem. Dessa forma, discute-se a Sociologia da Arte como uma ferramenta que contribui para o ensino de Sociologia na educação básica, a fim de que a mesma consiga atingir a sua legitimação. A Sociologia da Arte toma os elementos artísticos como fatos sociais que podem ser interpretados. Tendo como base esse argumento, pode-se analisar os usos da arte para uma Sociologia mais inclusiva às realidades dos alunos.

Palavras-chave: Sociologia. Arte. Ensino de Sociologia. Legitimação.

THE USE OF ARTS AS A SOCIOLOGY TEACHING STRATEGY

ABSTRACT

The objective of this investigation is to understand how art is used as a strategy to teach Sociology in high school. This research studies the challenges of Sociology teaching manifested by the lack of legitimization and consolidation of the subject in the school curriculum, as well as the comings and goings of Sociology in the curriculum that contributed to these challenges. Thus, the Sociology of Art is discussed as a tool that contributes to the teaching of Sociology in basic education, so that it can achieve its legitimization. The Sociology of Art takes artistic elements as social facts that can be interpreted. Based on this argument, one can analyze the uses of art for a Sociology more inclusive to the students' realities.

Keywords: Sociology. Art. Teaching Sociology. Legitimation. Sociology more inclusive to the students' realities.

EL USO DE LAS ARTES COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Ciência Política pela Faculdade Focus. Mestranda de Ciência Política pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: carvalholucianne7@gmail.com.

² Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí, e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Piauí. E-mail: brunosouza@cchl.uespi.br.

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

SOCIOLOGÍA

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender cómo se utiliza el arte como estrategia de enseñanza de Sociología en la educación secundaria. Este artículo aborda los desafíos de la enseñanza de Sociología manifestados por la falta de legitimación y consolidación de la disciplina en el currículo escolar, así como los vaivenes de la Sociología en el plan de estudios que contribuyeron a la aparición de estos desafíos. De esta manera, se discute la Sociología del Arte como una herramienta que contribuya a la enseñanza de la Sociología en la educación básica, con el fin de que esta pueda alcanzar su legitimación. La Sociología del Arte considera los elementos artísticos como hechos sociales que pueden ser interpretados. Basándose en este argumento, se pueden analizar los usos del arte para una Sociología más inclusiva con las realidades de los alumnos.

Palabras-clave: Sociología. Arte. Enseñanza de la Sociología. Legitimación.

1 Introdução

A proposta do artigo em leitura é a de promover uma discussão das possibilidades metodológicas e a contribuição da arte no ensino de Sociologia no ensino médio. Para tal, faz-se necessário compreender como a arte é utilizada como estratégia de ensino de Sociologia no ensino médio buscando entender quais são os desafios do ensino de Sociologia no Ensino Médio, compreender como conhecimentos de Sociologia da Arte são usados na didática no Ensino Básico e compreender quais as possibilidades de aprendizado de conhecimento de mundo e específico de Sociologia a partir do seu ensino através da arte.

O grande campo de estudos sobre ensino de Sociologia é constituído por pesquisadores como Cristiano Bodart (2012), Amurabi Oliveira (2011), Helson Flávio Silva Sobrinho (2007). Estes autores buscaram compreender a realidade da Sociologia enquanto disciplina que conviveu com instabilidades quanto à presença no currículo. No governo Michel Temer, bem como no governo Bolsonaro, a educação de maneira geral tornou-se um campo que inspira cuidados, e a Sociologia, neste primeiro governo citado, teve sua ausência curricular proposta. No segundo governo, teve-se a troca – por quatro vezes – de ministros da Educação, bem como a ausência de ações que pudessem diminuir os problemas educacionais causados pela pandemia do novo coronavírus, como aponta matéria. A matéria afirma que o governo precisaria garantir “a expansão do tempo integral, conectividade e formação de professores, mas isso não aconteceu” (Gestão Bolsonaro, 2022). Neste quadro geral, este artigo pode contribuir demonstrando caminhos possíveis para que a Sociologia continue questionando os fatos sociais e para que a imagem, o cinema e as músicas não passem incólumes à visão dos estudantes. Por esse motivo, é possível construir um ensino da Sociologia interdisciplinar com as diversas

formas artísticas.

Ademais, cabe enfatizar que menos de 14% dos professores brasileiros que ministram a disciplina são formados adequadamente na área (Pesquisa, 2021). Tendo como base essas dificuldades, busca-se, a partir das reflexões propostas, oferecer um método de ensino da Sociologia cuja própria realidade dos discentes e docentes é levada em consideração na construção das aulas. O questionamento da realidade social pode ter maior eficácia se discutido a partir dos referenciais comunitários dos atores presentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, discutiu-se a respeito dos sentidos de importância e/ou insignificância atribuídos por alunos à Sociologia (Silva Sobrinho, 2007). A fim de debater sobre novos métodos de ensino da Sociologia, buscou-se estabelecer um diálogo a partir de autores que estudam o uso de música no ensino da disciplina (Bodart, 2012) e o uso de filmes com a mesma finalidade (Martins, 2007). Além disso, construiu-se um debate a respeito da relação entre escola e modernidade, em que aquela é um dispositivo de controle de indivíduos (Oliveira, 2016).

2 Escola, modernidade e controle

Este tópico busca debater sobre o contexto geral em que a escola está inserida na contemporaneidade. Hodiernamente, vive-se um período com muitas inquietações que Anthony Giddens (2007) em seu “Mundo em descontrole” nomeou como modernidade e globalização e Stuart Hall (2006) considerou como pós-modernidade. Ambos os autores buscaram descrever como esse período contemporâneo fragmentou elementos sociais como classe, gênero, sexualidade e sociabilidade. Nesse sentido, buscamos compreender como a escola insere-se nesse contexto de mudanças.

Kaio Oliveira (2016) aborda a existência de um jogo de articulação. Quando o autor menciona esse jogo entre humanos, não humanos e dispositivos, ele está discutindo sobre “a escola enquanto dispositivo da ‘Constituição moderna’” explicando que o que ele chama de sujeito é resultado desse jogo de articulação mencionado (Oliveira, 2016, p. 27).

Os atores não-humanos são compostos pelos objetos que compõem o ambiente escolar como por exemplo, as paredes, filmes, *tablets*, *smartphones*, leitores digitais, lousa, giz, conexão à internet etc., além de estarem na escola como controle e disciplinamento. Todas essas características de não humanos agem mutuamente interferindo e influenciando o comportamento um do outro, redefinindo, assim, as realidades de troca do que são, ou seja, híbridos. Entre esses atores não-humanos temos a escola, que garante um disciplinamento dos

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

estudantes. Nesse aspecto, podemos pensar a escola como parte da modernidade, como discutiremos a seguir.

Uma das principais funções da escola é produzir subjetividades. Isso faz com que ela seja um dos mais importantes dispositivos da modernidade (Oliveira, 2016). As subjetividades são construídas nos vários âmbitos da vida das pessoas, seja na família, na escola, na religião, na arte ou no esporte. Nesse sentido, diferente das identidades, a subjetividade é uma construção que pode ser aprendida nesses espaços ou contrariar esses aprendizados (Guattari, 1992). Conforme Guattari e Rolnik (1996), a subjetividade é um processo de produção de sentido que é construído nas instâncias psíquicas das pessoas, mas também exteriores a essas instâncias, na socialização, por exemplo. Em consonância com Giddens (2008), podemos aprender através da socialização os modos de vida da nossa sociedade: neste sentido, a socialização é uma forma externa de construção da subjetividade. Alguns exemplos de identidades criadas a partir das já existentes pela escola são: a competição, uma vez que ela produz um sentido de que os alunos precisam disputar entre si; outro exemplo é a separação dos espaços. A sala torna-se o ambiente de aprendizado, enquanto o pátio é o ambiente de diversão. Nesse formato, o ambiente de alegria, de conversa com amigos, lanche e brincadeiras é visto como um espaço que não está destinado ao conhecimento (Prata, 2005; Oliveira, 2016).

Além disso, a escola distingue quem está dentro e quem está fora. As pessoas que estão sendo escolarizadas são consideradas distintas, inteligentes, reverenciáveis. Os sujeitos que estão fora da escola são sujeitos inferiorizados (Prata, 2005). É importante destacar que, tanto uma cisão interna como a separação de espaços de conhecimento e de não conhecimento, como cisão externa, caracterizada pela distinção entre pessoas que têm ou tiveram escolarização, são frutos de uma hierarquização produzida na modernidade através da razão. A razão torna-se, desde o Iluminismo, uma forma de diferenciar sujeito de objeto. Podemos ressaltar a diferença entre animais (considerados objetos) e humanos (considerados sujeitos); entre mulheres (objetificadas) e homens (sujeitos); entre razão e magia, etc.

Segundo Oliveira (2016, p. 28), a cisão entre sujeito e objeto provocada pela modernidade “acarreta a criação de abismos entre o social e a natureza” em que “propagam-se novas cisões: separação entre culturas (humanas) e técnicas (não-humanas)”. Nesse sentido, há opressão entre homens e mulheres, conhecimento e não-conhecimento, escolarizados e não-escolarizados, como mencionou-se anteriormente.

À medida em que a escola, como ferramenta moderna, separa realidades em inferiores e superiores (homens/mulheres; sujeito/objeto; cultos/incultos), ela serve como reconstrutora das relações entre os sujeitos, como afirma Aníbal Quijano (2009).

No decurso da evolução dessas características do poder actual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade [...] E as relações intersubjectivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjectivas de dominação sob hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a *modernidade* (Quijano, 2009, p. 74, grifo dos autores).

É importante ressaltar que, como afirma Kaio Oliveira (2016), a modernidade separa aquilo que é da sociedade e aquilo que é da natureza. Como exemplo, poderemos pensar em ratos, que fazem parte da natureza, e nos homens, que são apenas sociais para a visão da modernidade. O autor não considera que essa separação seja verdadeira. O processo de purificação também está presente no processo de hibridização: uma combinação entre o natural e o social. Todavia, esse processo de combinação faz parte da lógica moderna, pois separa o natural do social. A escola é encarregada, na modernidade, da separação entre o natural e o social, construindo muros entre aquilo que é ciência e aquilo que não o é. Esse estímulo produzido na escola produz várias dissimetrias como as que se exemplificou neste tópico. Nessesentido, Aníbal Quijano (2009) constata que a modernidade controla as relações entre indivíduos através do delineamento da forma de produção de conhecimentos, ou seja, a escolaincita a produção de conhecimento adquirida da Europa, no processo de colonialidade: a ciência positiva é a forma pela qual o conhecimento é validado. Não se vê um ancião da nossa sociedade ensinando, mas apenas a escola é percebida como local válido de produção de conhecimento. Essa forma de construção epistemológica produz dificuldades escolares, conforme descreve Oliveira:

[...] que marca a forte presença da “Constituição Moderna” discutida anteriormente nas relações sociais escolares é relatada pela autora quando diz “ficar no banco das atrasadas”, devido a dificuldade de aprender. Isso é um bom exemplo do processo disciplinador da modernidade presente na escola, instaurado pelo processo de disciplinamento e punição dos indivíduos como forma de fortalecer a ideia de dispositivo, que marcaram as representações dos tempos de escola da autora (Oliveira .2016, p. 40).

As listas de colocação de estudantes que fazem provas/simulados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, são uma forma de controle que a escola apresenta. As pessoas são controladas pela escola através de *rankings* divulgados em murais das instituições escolares, que acirram os processos de disputa pelos melhores lugares. Como forma de meritocracia, o conhecimento é tido como alvo de disputas. Os alunos são colocados em disputa a partir de notas, o que favorece um aumento de poder a partir do conhecimento.

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

Em suma, este tópico analisou, a partir da concepção de Kaio Oliveira (2016), a localização da escola na modernidade. A argumentação de Oliveira (2016) refere-se à escola como uma instituição moderna, que constrói subjetividades. Estas, sendo formadas por sujeitos (humanos), mas também por outros atores, como a arquitetura (as cores, os desenhos, pinturas e ornamentações nas paredes escolares), as mídias digitais disponibilizadas aos alunos e aos professores e o disciplinamento. É fundamental recordar que as escolas têm papel importante na constituição de subjetividades não apenas ditando os padrões, mas também a partir das manifestações indisciplinadas dos alunos contra as regras. O disciplinamento moderno, de acordo com as ideias de Quijano (2009), constrói-se a partir das dominações eurocentradas. Na escola, essas dominações manifestam-se, conforme discutiu-se, na hierarquização dos estudantes frente às notas do ENEM através dos *rankings* escolares; a competição – que, por meio daqueles *rankings*, instiga o individualismo entre os estudantes – e a separação de espaços de dois modos: a) a sala de aula é considerada o ambiente de aprendizado, enquanto os ambientes de recreação são considerados como ambientes de diversão ignóbil; e b) a escola é a produtora de conhecimentos e os ambientes externos não o são. Portanto, a escola manifesta-se como construtora de conflitos e hierarquizações e de disciplinamento dos sujeitos que estão dentro e fora dos seus muros.

3 Os desafios do ensino de Sociologia

No âmbito da educação brasileira, percebe-se que existem muitos professores que lecionam Sociologia no ensino médio sem formação acadêmica nesta disciplina³. Nesse meandro, é importante compreender os conceitos de Silva Sobrinho (2007), Oliveira (2011) e Lennert e Lima (2012). Silva Sobrinho (2007) aborda o discurso de importância e/ou insignificância da Sociologia, e como isso aumentou a dificuldade de consolidação e legitimidade da disciplina. Por outro lado, Oliveira (2011) enfatiza que o problema de consolidação da Sociologia seriam as idas e vindas da mesma no currículo. Lennert e Lima (2012) já chamaram a atenção para a importância da realização de seminários, congressos e pesquisas acadêmicas para assim alcançar a legitimidade e consolidação da disciplina.

No Brasil, constata-se uma problemática crescente em relação ao ensino de Sociologia nos dias de hoje, uma vez que um dos principais contribuintes para isso é o fato de existirem professores sem formação acadêmica na área, o que intensifica o discurso de importância e/ou

³ Matéria da Universidade Federal do Ceará (UFC) intitulada “Pesquisa destaca docentes de Sociologia sem formação específica” (PESQUISA, 2021) afirma que apenas 13,9% dos professores que ministram aulas de Sociologia no ensino médio têm formação acadêmica adequada na área.

insignificância do ensino de Sociologia no ensino básico (Silva Sobrinho, 2007). Segundo Silva Sobrinho (2007), o preconceito dos alunos na sala de aula a respeito da disciplina fortaleceu-se, assim como a dificuldade de consolidação e legitimidade da Sociologia. Amurabi Oliveira (2011) considera que as idas e vindas da Sociologia no currículo escolar fragilizaram a sua legitimidade enquanto disciplina.

Com isso, percebe-se a necessidade do fortalecimento da disciplina, principalmente nas universidades. Segundo Ana Lúcia Lennert e Letícia Bezerra de Lima (2012), a legitimidade da Sociologia como disciplina escolar vem ganhando espaço a partir de seminários, congressos e com o crescimento de pesquisas acadêmicas, o que faz acreditar que com a insistência dessas pesquisas acadêmicas, o ensino de Sociologia na educação básica poderia ganhar mais notoriedade no currículo e também para os alunos. Amurabi Oliveira (2011) já apontava que o processo formativo de professores de Sociologia seria o início do problema de legitimidade do ensino de Sociologia.

Um debate contemporâneo remete à ideia de que o curso de Ciências Sociais prioriza as matérias de base em detrimento das matérias pedagógicas, fazendo assim com que a aprendizagem de como ministrar aulas acabe ficando defasada, prejudicando, assim, o ensino da Sociologia no ensino médio. Desse modo, cursos de licenciatura em Ciências Sociais, que deveriam priorizar as práticas pedagógicas, acabam ficando com um aspecto de bacharelado.

A dualidade entre bacharelado e licenciatura ocorre quando se estabelece uma ideia de diferença entre os dois criando uma hierarquia, ou seja, bacharelado como um curso elitizado com predominância de mestres e doutores e licenciatura como um curso inferiorizado com somente professores da educação básica. Essa dualidade entre pesquisa e ensino reflete no ensino da Sociologia da educação básica, uma vez que isso ocorre porque a Sociologia vem sofrendo variações no currículo escolar. Isso contribui para um ensino nas universidades com poucas matérias pedagógicas, fazendo com que os professores da educação básica não tenham didática próxima da realidade dos alunos para ensinar Sociologia de forma com que os mesmos aprendam os aspectos da sociedade pensando “fora da caixa”, como apresentando algo para além dos livros didáticos para explicar Sociologia, incluindo artes, psicologia, arquitetura, ou seja, instigar os alunos para o conhecimento sociológico de maneira didática.

Ana Lúcia Lennert e Letícia Bezerra de Lima (2012) já chamaram a atenção para aulas de Sociologia voltadas para um ensino de Sociologia interdisciplinar, utilizando as obras do pintor M. C. Escher, em uma oficina pedagógica com o objetivo de introduzir o conhecimento sociológico para os alunos, utilizando os recursos de estranhamento e desnaturalização, para análise das imagens na oficina. M. C. Escher é um artista gráfico especialista em xilogravuras

Hum Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 24 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

e litografia⁴. As obras dele remetem muito a uma arquitetura com diversas interpretações e também um teor confuso. A dinâmica foi realizada tomando como base o olhar sociológico dos alunos para as obras. O procedimento de estranhamento faz com que o aluno perceba diferentes interpretações em um fenômeno, por mais difícil que seja e podendo ser utilizado como objeto da Sociologia estudando suas causas, função social, influências sobre os indivíduos, etc. (Lennert e Lima, 2012).

Já o processo de desnaturalização ocorre quando o aluno se questiona sobre as noções ou explicações dos fenômenos sociais. A experiência de usar pinturas, utilizando os recursos de estranhamento e desnaturalização na oficina pedagógica, fez com que os alunos participassem ativamente durante a aula, percebendo assim, um valioso recurso didático para as aulas de Sociologia (Lennert e Lima, 2012).

Com base na observação de estágio curricular, viu-se que um desafio constante da Sociologia, principalmente das escolas públicas, é a falta de tópicos pré-definidos para cada assunto ministrado em sala de aula. Na escola particular – com base em experiências vivenciadas como aluna de escola privada – o ensino de Sociologia utiliza a base de conteúdo, além de recursos interdisciplinares para explicar a matéria; diferente da escola pública, onde são ensinados apenas o "tripé" da Sociologia e outros assuntos, mas de uma forma que os alunos não se interessem pela matéria e nem aprendam. Neste sentido, a defasagem da atenção do Estado às escolas públicas promove uma baixa atenção às mesmas.

As escolas empresariais garantem um código de conduta docente que acata a conduta empresarial. Conforme afirma Luíz Carlos de Freitas (2014), em seu artigo “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”, as escolas empresariais “operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação” (idem, p. 1092). Além do controle sobre os professores, o controle de metas e objetivos demonstram uma adesão de grupos escolares privados a métricas a partir das quais a educação humanística, como o aprendizado de conteúdos ausentes em vestibulares, é posta em segundo plano. Como argumenta Freitas (2014), as escolas empresariais apresentam mecanismos (dos quais ressalta os testes avaliativos em larga escala) de controle e padronização do ensino e da aprendizagem. O autor afirma, sobre esses processos avaliativos informais, que “cria, em sala de aula, um histórico de juízos de valores que são definidores das possibilidades

⁴ Xilogravura é uma gravura feita em madeira, ou seja, é a prática de entalhar madeiras. Litografia significa imprimir sobre papel um desenho ou frases feitas com tinta em calcário ou metal por meio de prensa.

de progresso dos alunos, pois afetam as estratégias metodológicas seguidas pelo professor e a forma de envolvimento dos estudantes” (idem, p. 1097). Em suma, as escolas empresariais provocam métricas e hierarquias baseadas em empresas capitalistas em que os estudantes e professores são postos em posições altamente controladas e organizadas.

Muitas vezes, a defasagem na atenção e ministração de conteúdos ocorre porque o profissional não é formado na área, o que ocasiona mais um desafio para a Sociologia alcançar a sua consolidação e legitimidade enquanto matéria escolar (Lennert e Lima, 2012). O processo problemático de formação do licenciado em Sociologia pode conduzir a uma forma inadequada de ensinar a disciplina, como por exemplo não buscando outras maneiras de ensino além do livro. Com isso, a disciplina passa a ser insignificante para os alunos e a sociedade. Isso intensifica a dificuldade do processo de consolidação da disciplina no currículo escolar.

4 Tópicos de aprendizagem sobre arte e Ciências Sociais

Ao abordar os desafios da disciplina de Sociologia no ensino médio em relação à sua consolidação e legitimidade, é mister abordar também tópicos de aprendizagem sobre arte e Ciências Sociais, enfatizando as diversas formas de aprender Sociologia com as artes que serão apresentadas a seguir. Dessa forma, será desenvolvida uma reflexão sobre a presença da interdisciplinaridade no ensino desta disciplina na sala de aula ao usar música, cinema e outras artes, além de explanar aos alunos assuntos do dia-a-dia através desses tópicos.

4.1 A música no ensino das Ciências Sociais

Os desafios de ensino da Sociologia na educação básica são de diferentes tipos, como buscamos apresentar no tópico anterior. A superação desses desafios atravessa, entre outras possibilidades, o uso de artes no ensino das Ciências Sociais. A música pode ser utilizada como interdisciplinar à Sociologia, uma vez que, compreendendo a produção de sentido da mesma, podemos apreender sentidos que constituem a nossa sociedade. Em outras palavras, as músicas, se cuidadosamente escolhidas, podem fornecer críticas à realidade social ou um retrato desta, de modo que o professor busque fazer conexões com a crítica sociológica.

A disciplina ainda não está consolidada, além de não usufruir de professores formados na área da Sociologia. Esses dois desafios introduzem a necessidade do uso de letras de músicas nas aulas desta disciplina. Porém, é importante salientar que o uso de letras de músicas em sala

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

de aula deve ser cauteloso, uma vez que as aulas com utilização de músicas, principalmente compostas no passado, podem, sem querer, inclinarem-se para um teor histórico, geográfico ou filosófico (Bodart, 2012). Portanto, é necessário ter cautela quanto a análises de músicas compostas no passado, uma vez que “Identificar os fatos históricos contidos na letra da música não é realizar uma análise sociológica. Torna-se necessário compreender as estruturas sociais envolvidas [...]” (idem, p. 18).

Nesse contexto, essa fuga do aspecto sociológico da música analisada, principalmente do passado, para o histórico acontece devido a várias músicas serem analisadas na disciplina de História, além de remeterem a contextos vividos no passado, uma vez que esses atos são estudados nesta disciplina. Porém, o professor formado em Sociologia consegue através de recurso interdisciplinar analisar uma música em sala de aula sem fugir do contexto sociológico. Ao analisar uma música, o professor de Sociologia precisa considerar a relação entre a própria história, mas também o indivíduo e a sociedade, "buscando compreender a estrutura social que envolve o fenômeno descrito na letra da canção" (Bodart, 2012 p. 17). O autor também afirma que a música pode expressar pertencas às classes sociais, como por exemplo os *raps* que fazem questionamentos sociais. A sinalização à pertença social presente na música é um elemento importante que permite diferenciar a análise histórica e a análise sociológica (idem, p. 17).

A música Cálice, de Chico Buarque, pode ser tratada no primeiro momento como aspecto histórico da ditadura. No entanto, esse aspecto pode ser trazido à tona a partir do conceito de autoritarismo produzido no seio das Ciências Sociais. As letras podem revelar aspectos históricos como por exemplo no trecho em que o autor canta “como é difícil acordar calado se na calada da noite eu me dano. Quero lançar um grito desumano que é uma maneira de ser escutado.” (Chico Buarque, 1973). Nesse trecho, percebe-se um autoritarismo muito vigente causado pela Ditadura. Essa passagem da letra de Chico Buarque demonstra um fato histórico: a Ditadura. No entanto, é preciso estudar essa música em um contexto sociológico a partir do conceito de autoritarismo. Desse modo, podemos perceber que existe uma necessidade do professor se ater a não confundir Sociologia com História na análise de músicas produzidas no passado.

Atualmente, sabemos que na relação entre Sociologia e História não há limites que possam diferenciar claramente cada uma dessas disciplinas. Por existirem professores que não são da área de Sociologia ministrando aulas dessa disciplina, nota-se que quando há uma utilização de músicas por esses professores para explicar Sociologia, acontece essa fuga da disciplina para outras matérias como História e Geografia, ocasionando uma confusão nos alunos quando entram em contato com a Sociologia. O fato é que a utilização de músicas no

ensino de Sociologia pode ser muito importante, uma vez que analisar músicas pode entrar na realidade de qualquer aluno, além de ter um fácil acesso para os mesmos. De acordo com isso, André Comin e Leonice Mourad (2015) perceberam que a música é mais fácil de ser usada pelo fato de ser de baixo custo e poder ser usada por qualquer aluno, seja de escola pública ou particular.

Partindo da preocupação de Bodart (2012) em confundir História e Geografia com Sociologia, André Comin e Leonice Mourad (2015) chamam a atenção para o professor, ao utilizar músicas no ensino de Sociologia, cair em análises do senso comum devido à falta de fronteiras entre essas disciplinas e a Sociologia. Diante disso, há professores destas áreas ministrando aulas de Sociologia, ocasionando uma má interpretação dos conceitos sociológicos para os alunos que são prejudicados em sala de aula por não conhecerem a fundo as discussões pertinentes às Ciências Sociais.

Desse modo, as aulas de Sociologia ministradas por professores de outras áreas podem fazer com que o ensino dessa disciplina seja danificado, uma vez que as aulas passam a ser apenas expositivas, impedindo a interação do aluno e até o aprendizado do mesmo. Essas aulas expositivas, segundo Celso dos Santos Vasconcellos (2014), são apontadas a partir de professores que não são formados na área de Sociologia: por não saberem uma melhor forma de ensinar o conteúdo, eles acabam caindo nessa aula expositiva. Com isso, os alunos não irão aprender a gostar da disciplina de Sociologia e sairão da escola sem capacidade crítica para entender os distintos aspectos da sociedade.

Diante dessas questões preliminares apresentadas, buscamos compreender como a música pode ser utilizada de forma proveitosa para o ensino da Sociologia na educação básica. Como a música é de fácil acesso e tem um baixo custo para ser utilizada com alunos das escolas públicas e particulares, a mesma pode ter uma grande importância, já que esse recurso se encaixa na realidade de todos os alunos fazendo com que estes, através da música, possam entender sobre a sua própria realidade e assim poder desenvolver uma maior capacidade crítica diante da sociedade.

Isso se dá pelo fato de que, quando o professor de Sociologia utiliza recursos interdisciplinares na sala de aula para ensinar a disciplina, há uma maior interação de grande parte dos alunos, uma vez que os mesmos entram em contato com outros elementos cognitivos que estão além do livro, ou seja, a utilização de músicas que podem ser introduzidas nas aulas de Sociologia facilitando o aprendizado do aluno, além de uma maior interação dos mesmos.

As músicas produzidas no passado e atualmente podem ser utilizadas com diferentes visões da realidade social. Como afirma Cristiano Bodart (2012, p. 18), analisar as músicas

Hum Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 24 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

produzidas no passado produz o desafio de não limitar-se à perspectiva histórica, pois "identificar os fatos históricos contidos na letra da música não é realizar uma análise sociológica", mas é preciso "compreender as estruturas sociais envolvidas, assim como os padrões de comportamento socialmente construídos e mantidos". Em outras palavras, é fundamental que compreendamos as estruturas sociais e os padrões de comportamento das épocas em que foram compostas as músicas.

Por esse motivo, é preciso ter em mente que “o foco principal é a interpretação dos significados das letras das canções, mas o ritmo e outros aspectos das músicas podem e devem ser explorados para que os estudantes entendam não só os textos, mas também os contextos em que elas foram compostas” (Molin, 2020, p. 247). Esse foco exige uma interpretação de toda a realidade musical, da sua temporalidade, dos seus autores, da demanda social que pretendia explicar ou contrariar.

Nesse meandro, o diálogo entre as percepções de Molin (2020) e Bodart (2012) faz compreender que o período em que as músicas foram compostas pode servir de grande importância para a compreensão da Sociologia para os alunos, uma vez que além de compreenderem sobre a realidade social deles, analisando letras de músicas atuais, os mesmos também poderão entender através de músicas produzidas no passado, como seus antepassados viviam, pensavam e com que se preocupavam.

Em suma, é mister a percepção de que o ensino da Sociologia através da música pode ser utilizado para os alunos, seja de escola pública ou particular, por ser um recurso de fácil acesso. No entanto, esse ensino da Sociologia através da música pode se tornar um ensino direcionado às disciplinas de História, Geografia e Filosofia, pela falta de fronteiras entre essas matérias. Com isso, é notável que, para os alunos usufruírem de uma aula de Sociologia através da música, é necessário o professor se ater aos conceitos usados pelas Ciências Sociais para a análise das letras das músicas, a fim de que a aula seja totalmente direcionada para um sentido sociológico.

Diante disso, nota-se que o ensino de Sociologia através da música, pode ser um ótimo recurso interdisciplinar para os alunos, uma vez que os mesmos poderão entender sobre sua realidade de forma mais dinâmica, além de a disciplina ganhar mais espaço entre os alunos e toda a sociedade. Porém, esse ensino deve ser utilizado de forma que não fuja do aspecto sociológico, sendo assim, a música poderá ser uma boa forma de ensinar Sociologia para os alunos da educação básica.

4.2 Cinema no ensino das Ciências Sociais

O cinema é importante para o ensino da Sociologia porque abre um espaço de imaginação dos alunos com relação à sociedade de um modo que eles podem ver na “prática”, de modo ficcional, o que eles estão estudando. Filmes nacionais são importantes para serem expostos, pois demonstram a realidade mais próxima dos alunos. A utilização do cinema como recurso didático na educação básica pode vir a ser uma ótima estratégia de ensino da Sociologia no ensino médio, desde que a metodologia seja adequada para esse tipo de trabalho (Yashinishi, 2020).

Ao vermos um filme, compreendemos os comportamentos dos personagens, as visões de mundo deles, os valores que eles têm ou não, as identidades e ideologias daquela sociedade em que eles estão inseridos e podemos comparar com a sociedade em que se vivemos para verificar se é parecida, igual ou se não tem relação ao contexto fílmico (Martins, 2007). Para ilustrar essa afirmação, far-se-á uma análise de filmes que podem ser usados para reflexão sociológica: os filmes *Moonlight* (2016), que trata sobre o racismo e *Her* (2013), que reflete sobre a modernidade líquida.

Nesse sentido, em *Moonlight* podemos perceber questões sociais que podem ser comparadas à nossa sociedade. Este filme pode nos mostrar a interpretação da realidade das pessoas que vivem sob o racismo, homofobia e dependência de drogas ilícitas. O filme *Moonlight* mostra a escassez de privilégios que uma pessoa negra pode passar, abordando temas como crime, drogas, dependência, homofobia e principalmente racismo. O enredo é formado por duas personagens principais, Chiron e Juan, que se tornam amigos depois de o primeiro sofrer homofobia dos colegas da escola. Chiron não se comportava como os “valentões” da escola, e isso os incomodava muito, contribuindo para que a personagem sofresse diariamente homofobia mesmo não entendendo direito sobre sua identidade pelo fato de ser uma criança. Diante disso, ele conhece Juan, que se torna um pai que ele não tinha até então. Juan o ensina a como lidar com a homofobia lhe orientando de acordo com a linguagem da criança e também sobre racismo, o qual é muito bem abordado em uma cena em que Juan fala que quando ele estava tomando banho na praia à noite, uma mulher lhe abordou falando que ele ficava azul sob a luz do luar. Daí surgiu o nome do longa. Em relação ao racismo, podemos lembrar do caso de George Floyd⁵ e o quanto a nossa sociedade é racista. Segundo Moura:

^{4 5} George Floyd foi um homem negro assassinado em Minnesota, nos Estados Unidos. O caso deste assassinato causou grande indignação pois um policial branco cometeu o crime ajoelhando-se no pescoço de Floyd. A frase dita, em inglês, pela vítima “Não consigo respirar” repercutiu, pois, a força utilizada para imobilizar George Floyd foi desproporcional, dado que ele não estava armada e não apresentava resistência contra a polícia (Caso George Floyd, 2020).

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

[...] a forma de utilização da imagem nas aulas de Sociologia está vinculada à temática de determinado filme, fotografia ou vídeo. O racismo, as desigualdades sociais, [...], podem, segundo os professores entrevistados, ser percebidos e estudados num filme, numa imagem qualquer (Moura, 2011, p. 173).

O filme “Ela” (Her, 2013) pode ser utilizado voltando-se para os pensamentos de Bauman (2001) em relação à modernidade líquida e sobre como a sociedade está cada vez mais frenética tanto na tecnologia como também nas relações interpessoais. Um exemplo da utilização deste filme é sobre a fluidez das relações pós modernas, em que essa produção mostra uma pessoa que se apaixona por um sistema operacional, e isso demonstra muito sobre o amor líquido discutido por Bauman (2001), o que é muito importante ser debatido com os alunos para que haja um maior entendimento sobre essas realidades sociais e também para obter até um maior interesse nas aulas de Sociologia no ensino médio. Desse modo, Rachetti assinala que:

[...] uma ampliação na consciência crítica e uma possível participação nas mudanças que podem ocorrer no ambiente escolar, baseando na perspectiva de Martins, o filme pode reconstituir a realidade num dado contexto histórico e que destarte, seja um modo de compreender comportamentos, visões de mundo e ideologias em uma sociedade (Rachetti, 2016, p. 60, 61).

Recordando Martins (2007 apud Rachetti, 2016), o autor considera que a função social do filme é reconstituir a realidade em uma linguagem própria com o intuito de impactar o telespectador lhe causando desconforto. Ao abordar o filme de forma simples, assim como as pessoas já se veem e percebem a sociedade aos seus próprios olhos, o telespectador não irá reparar a mensagem que o autor quer passar. Desse modo, a mensagem terá que vir exagerada para as pessoas olharem a sua realidade com outras perspectivas antes não sentidas. Isso se explica pelo procedimento de estranhamento fazendo com que o espectador observe interpretações diferentes em um fenômeno (Lennert e Lima, 2012).

5 A sociologia da arte como ferramenta política

Em pesquisa de mestrado, Ricardo Santana (2013) estuda a Sociologia da arte e as suas questões estéticas. O autor ressalta que, “quando buscarmos um sentido para arte a problematizamos, e ao problematizá-la, geramos um discurso de valor compartilhado socialmente sobre elas”. Nesse aspecto, a arte é um discurso que constrói sentidos, seja por meio das esculturas, músicas, pinturas, grafite etc. Essas formas de construir sentido localizam a arte no âmago de questões sociológicas que ora abordaremos. O autor prossegue: “[...]”

justifica-se a reunião de determinadas obras em detrimento de outras em um museu, ou em um estudo crítico porque haveria, em certa medida, um julgamento ‘objetivo’ para aquela congregação” (Santana, 2013, p. 18). Partindo dessa ideia, é fundamental questionarmos (sobremaneira nas aulas de Sociologia) quais são as formas de hierarquização da arte. Além da questão estética, as artes estão repletas de estigmas, de origens sociais. Compartilhamos socialmente, segundo o autor, “um modo de olhar objetivo para com a arte”, criando discursos sobre ela (Santana, 2013, p. 18).

Os discursos sobre a arte podem advir, além dos setores acadêmicos, dos mercadológicos, do Estado e de instituições de arte, artistas e associações de artistas, curadores, colecionadores, etc. [...] Diante disso, o discurso da Sociologia da arte poder ser localizado como um dos discursos no interior desse campo da arte, assim, o mesmo entra em disputa/confronto com disciplinas que também produzem discursos sobre a arte, como as disciplinas voltadas à crítica de arte acadêmica (Santana, 2013, p. 18- 19).

Este comentário de Santana (2013) caracteriza a Sociologia da arte como apenas um dos atores sociais construtores de discursos sobre a arte. Nesse sentido, não apenas os usos da arte, mas também os usos da Sociologia da arte são fundamentais para que o/a professor/a de Sociologia construa seus planos de aula, escolha filmes, músicas e pinturas que questionem ou adiram à lógica burguesa etc. Nesse sentido, a Sociologia e a arte constroem discursos sobre a realidade que devem ser interpretados, estranhados e analisados em sala de aula. Nesse sentido, os níveis de consagração da arte (Bourdieu, 1996) estabelecem vínculos culturais e sociais de certas obras artísticas, sobre os quais debateremos adiante.

É possível observar diferentes formas artísticas com diferentes status de aclamação das pessoas. A música erudita, os filmes premiados em Hollywood ou músicas populares como o *rap*, filmes *blockbusters* (que têm grande apelo ao público, como filmes de heróis) têm diferentes graus de aclamação. As primeiras obras têm grande aceitação institucional da academia artística, que através de premiações formais, conhecidas mundialmente, acrescenta a certas obras artísticas um status elevado. Ao passo em que essas obras são premiadas, outras recebem aclamações populares, sem premiações da academia artística. A aclamação, ou na expressão bourdieusiana (Bourdieu, 1996), consagração, acontece em diferentes níveis de status e de importância para a indústria cultural. É fundamental que tomemos essas formas de consagração como ilustradoras do modo de vida difuso nas sociedades, como aponta o autor:

Às diferenças segundo o *grau de consagração* separam de fato *gerações artísticas*, definidas pelo intervalo, com frequência muito curto, por vezes apenas alguns anos, entre estilos de vida que se opõem como o ‘novo’ e o ‘antigo’, o original e o ‘ultrapassado’, dicotomias decisórias, muitas vezes

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

quase vazias, mas suficientes para classificar e fazer existir, pelo menor custo, grupos designados – mais do que definidos – por etiquetas destinadas a produzir as diferenças que pretendem enunciar (Bourdieu, 1996, p. 143).

Nesse sentido, o autor ressalta o caráter dicotômico e conflituoso das gerações artísticas que definem graus de consagração de acordo com vários elementos. Não há precisão em afirmar que os graus de consagração têm ligação apenas com o tempo novo ou antigo, mas esta é uma forma de classificação, de organização do status das artes. Além desta, podemos ressaltar também os significados construídos nos grupos, as classes sociais vinculadas aos tipos artísticos. Com isso, o cinema, por exemplo, passa por conflitos e graus de consagração.

Os graus de consagração consistem em formas de organização da importância atribuída a um tipo artístico. Bourdieu (1996) caracteriza a consagração institucional como a importância atribuída pela elite cultural, como por exemplo, o reconhecimento do Oscar, *Emmy*, *Grammy*, que são premiações do cinema, de televisão e música, respectivamente. A consagração carismática é o oposto da institucional, logo, é consumida por um maior número de pessoas, que é a massa. A consagração carismática é uma atribuição feita pela popularidade de algum meio artístico. Nesse sentido, pode-se ressaltar que há um conflito de sentidos, em que às artes são atribuídos diversos contornos de importância. Isso se define ao passo que é considerada, dessa forma, com base na antiguidade de determinada obra, como por exemplo, o reconhecimento da importância das obras cinematográficas de Stanley Kubrick e Alfred Hitchcock décadas após serem lançadas. Nesse caso, para Bourdieu (1996), quanto mais antiga a obra, mais importante ela vai ser. Diante disso, pode-se perceber que, apesar de a consagração institucional ser consumida apenas por um pequeno número de pessoas, ou seja, a elite, essas obras não terão muito lucro. Nesse caso, os tipos de obras de arte que estão incluídas nessa categoria para Bourdieu (1996) são as mais novas; desse modo, quanto mais jovem a obra, menos valor de consagração ela tem.

Por analogia, temos estilos artísticos consagrados popularmente como o *jazz*. Como vimos anteriormente, os sociólogos da arte não estão isentos de apresentarem discursos estéticos sobre a arte. Com base nisso, os sociólogos são atores sociais tanto quanto a academia artística, a indústria cinematográfica e fonográfica etc. No texto intitulado “Theodor Adorno e Eric Hobsbawm sobre o jazz”, o professor Luis Fridman (2020) aponta os conflitos presentes nos discursos desses sociólogos com respeito ao *jazz*. É mister acrescentar que os conflitos construídos a partir da discussão de Fridman (2020) delineiam particularidades dos dois autores mencionados no título do seu trabalho. Sobre Adorno, ele comenta:

Theodor Wiesengrund-Adorno nasceu em um ambiente musical. Sua mãe era

Hum Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 24 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

cantora lírica profissional, o que certamente influenciou seus estudos de composição com Alban Berg, autor de óperas e peças de câmara, vinculado à escola de pensamento musical de Viena, que tinha como expoentes Arnold Schoenberg e Anton Webern. Nos anos 1920, Adorno compôs obras para piano e quartetos de cordas e, inclinado às experiências de vanguarda, aproximou-se do atonalismo (Fridman, 2020, p. 494).

A biografia do sociólogo é fundamental para a análise de suas impressões sobre o *jazz*. Adorno é afiliado a uma família de músicos eruditos. Esta inclinação à música erudita o torna estranho à música popularizada com o *jazz*. O sociólogo Adorno, como a academia artística em Hollywood ou os críticos de cinema, de culinária, são construtores de discursos sobre arte. Os promotores da Sociologia não estão em um pedestal de onde vão proferir seus discursos acadêmicos, mas os discursos acadêmicos constituem o vasto universo de discursos. Nesse contexto, a Sociologia de Adorno é caracterizada pela crítica ao mercado que impulsionou o *jazz* como parte da indústria cultural e ao mesmo tempo, caracteriza esse estilo como conduzindo “à regressão da audição” (Fridman, 2020, p. 494).

De outro modo, Eric Hobsbawm assume uma postura diferente na crítica artística do *jazz*. O historiador considera o *jazz* como um fenômeno significativo na cultura no século XX, além de afirmar que mesmo fazendo parte da indústria fonográfica, este estilo musical é repleto de inovações e de resistências. Este estilo musical é proveniente de locais estigmatizados.

Tem-se notícia de que os *blues* já existiam em 1880, tocados em bares, bordéis, tabernas e casas de dança, para uma audiência de trabalhadores, marinheiros e gente sem ocupação definida. Seu padrão característico era o ‘canto e resposta’, oriundos das canções de trabalho dos escravos do sul da América, além do comentário da vidacotidiana, algo reconhecível até hoje. A mistura de influências musicais, tendo os *blues* como o coração daquela linguagem, deu origem ao *jazz*, que se expandiu enormemente nas primeiras décadas do século XX. Esse nascimento se deu por volta de 1900 (Fridman, 2020, p. 502).

Assim como os repentes e as batalhas de *rap*, o *blues* (raiz do *jazz*) tinha um padrão de canto e resposta, com características originadas das canções de trabalho escravo, mas também com vieses de descrição da vida cotidiana. Temos no *jazz*, em contraposição à música erudita, um questionamento social das raízes da escravidão, como o *rap* o faz com respeito ao questionamento do capitalismo e das hierarquias sociais. É fundamental que construamos, desde o ensino básico, nossos pontos de vista, considerando nossas localizações sociais e espaciais para que compreendamos as estruturas sociais em que somos envolvidos.

Em suma, é importante asseverar que a Sociologia não é um ator neutro dos discursos, mas é parte constituinte das construções sociais. As formas artísticas, bem como sua crítica, são imprescindíveis para a análise social das diferenças. Desse modo, a Sociologia da arte constrói

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

socialmente discursos, mas também a indústria cultural, a academia artística e os movimentos populares o fazem. O uso desses discursos artísticos em sala de aula é elemento fundamental para a construção autônoma da visão de mundo dos estudantes.

Considerações finais

O presente artigo buscou compreender como a arte é utilizada como estratégia de ensino de Sociologia no ensino médio. Dessa forma, foram abordados os desafios do ensino de Sociologia na educação básica, e argumentou-se sobre a recepção dos alunos a esta disciplina, bem como a falta de legitimação e consolidação da Sociologia no currículo escolar. Nesse caso, esses aspectos foram importantes para compreender os desafios do ensino de Sociologia no ensino médio, como eles contribuem para a falta de consolidação da disciplina e como todos esses aspectos impactam a metodologia de ensino com o uso da arte nas aulas de Sociologia. Por outro lado, discutiu-se, também, o uso da arte como um fato social a partir de conceitos bourdieusianos como consagração institucional e popular (Bourdieu, 1996), que contribuíram para compreender-se as diferentes hierarquias à qual a arte foi posta. Nesse sentido, as artes servem a um modelo de discussão sociológica que busca consolidar a disciplina de Sociologia.

Ademais, como foi argumentado anteriormente, a disciplina de Sociologia, ao longo dos anos, vem passando por algumas vicissitudes pelo fato de ainda não ser uma disciplina consolidada na grade curricular do ensino médio, uma vez que a mesma continua na posição de discussões sobre sua importância ou irrelevância. Nesse caso, é importante salientar também a importância de ter na Sociologia professores devidamente formados na área de Ciências Sociais. Portanto, é necessário que haja um maior investimento na formação dos professores de licenciatura em Ciências Sociais para que a Sociologia ganhe mais espaço no ensino médio no sentido de os professores ministrarem a aula utilizando recursos interdisciplinares, como a arte, para explicar fenômenos sociológicos.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Tradução de Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BODART, Cristiano das Neves. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. **Café com Sociologia – Revista do professor e estudante de Sociologia**, v. 1, ano. 1, nov. 2012. Disponível em: <<http://revistacafecomSociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/1>>. Acesso em: 31 Hum Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 24 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

dez. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na Sociologia**. Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASO GEORGE FLOYD: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>>. Acesso em: 07 jan. 2022.

CHICO BUARQUE. **Cálice (Cale-se)**. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RzlniinsBeY>>. Acesso em 31 dez. 2021.

CHICO BUARQUE. **Geni e o Zepelim**. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1986. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jWHH4MlyXQQ>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

COMIM, André Alvarez Grohe; MOURAD, Leonice Alves Pereira. **O uso da música como um recurso pedagógico para o ensino de ciências sociais no ensino médio**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2620?show=full>>. Acesso em 31 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FRIDMAN, Luis Carlos. Theodor Adorno e Eric Hobsbawm sobre o jazz. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 493-512, maio/ago., 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sant/a/Sw43XpPznY4mRHZKcZtbwtj/?lang=pt>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GESTÃO BOLSONARO na educação é pior da história, diz Priscila Cruz. **UOL Educação**, 2022. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/11/priscila-cruz-todos-pela-educacao-gestao-bolsonaro.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Hum Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 24 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O USO DAS ARTES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE EM SOCIOLOGIA

HER. Direção de Spike Jonze. Los Angeles/ Xangai: Annapurna Pictures, 2013.

LENNERT, Ana Lucia; LIMA, Letícia Bezerra. O uso das imagens de M. C. Escher para introduzir o conhecimento sociológico. **Perspectiva Sociológica**, n. 10, jul./dez. 2012. Disponível em: < <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1398>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filme em sala de aula. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 13., 2007, Recife. Anais eletrônicos...[s.l.]: Revista Brasileira de Sociologia, 2011.

MOLIN, Naiara Dal. O ensino da Sociologia e a Música. In: BRUNETTA, Antonio Alberto (org.) et al. **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia 2020.

MOONLIGHT. Direção de Barry Jenkins. Miami: Sony Music Entertainment, 2016.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima. Imagem e conhecimento: o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 12, n. 100, p. 159-182, jan./jul. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n100p159>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: desafios epistemológicos para o Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 119, abr. 2011. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11758>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus: Editus, 2016.

PESQUISA destaca docentes de Sociologia sem formação específica. Universidade Federal do Ceará, 2021. Disponível em: <<https://profsocio.ufc.br/pt/pesquisa-destaca-docentes-de-Sociologia-sem-formacao-especifica/>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wzdqPKjymZgRKYT6hJkdQwy/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 26 dez. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RACHETTI, Luiz Gustavo Ferri. **Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SANTANA, Ricardo Alexandro de. **Sociologia da arte e os paradoxos do valor estético: uma discussão metodológica**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. “Eu odeio/adoro Sociologia”: sentidos que principiam uma prática de ensino. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 13., 2007, **Hum Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 4 – 24 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Recife. Anais eletrônicos... [s.l.]: Revista Brasileira de Sociologia, 2011. p. 1 – 18.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

YASHINISHI, Bruno José. O uso de filmes em aulas de Sociologia. **Perspectiva Sociológica**, [s.l.], n. 25, p. 27-35. 2020. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/2697>>. Acesso em: 31 dez. 2021.

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

Fabio Martinez Serrano Pucci¹
Hermes de Sousa Veras²
Joscimar Souza Silva³

RESUMO

Relatamos nossas experiências docentes enquanto professores substitutos na licenciatura plena em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí, com as percepções pessoais e inquietações, através das quais, inspirados em Paulo Freire, possamos contribuir com uma pedagogia da esperança para o tema do ensino de ciências sociais, acrescentando reflexões sobre os desafios apresentados para professores temporários, entre as precariedades e fragilidades do cargo, junto com suas possibilidades e horizontes de atuação. Além disso, o texto é assinado por um antropólogo, um cientista político e um sociólogo, o que reforça a importância das Ciências Sociais enquanto eixo formativo para esses três campos do saber.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Sociais; Ensino de Sociologia; Ensino de Antropologia; Ensino de Ciência Política.

TEACHING SOCIAL SCIENCES TEMPORARILY AT THE STATE UNIVERSITY OF PIAUÍ: A NARRATIVE FROM SOCIOLOGY, ANTHROPOLOGY AND POLITICAL SCIENCE

ABSTRACT:

This paper is about our teaching experiences as substitute professors in the bachelor degree course in Social Sciences at the State University of Piauí. Through personal perceptions and concerns, inspired by Paulo Freire, we contribute to a pedagogy of hope for the subject of teaching social sciences, thinking about the challenges presented to temporary professors, such as the precariousness and weaknesses of the position, and also their possibilities and horizons for action. The text is signed by an anthropologist, a political scientist and a sociologist, which reinforces the importance of the Social Sciences as a more broad field which encompass these three fields of knowledge.

Keywords: Teaching Social Sciences; Teaching Sociology; Teaching Anthropology; Teaching Political Science.

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Substituto de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Dirceu.

² Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor assistente no Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

³ Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto no Instituto de Ciência Política (IPOL) da Universidade de Brasília (UnB) e Diretor Financeiro na Associação Brasileira de Pesquisadores Eleitorais (ABRAPEL).

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

LA ENSEÑANZA TEMPORARIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PIAUÍ: UN RELATO DESDE LA SOCIOLOGÍA, LA ANTROPOLOGÍA Y LA CIENCIA POLÍTICA

RESUMEN

Relatamos nuestras experiencias docentes como profesores suplentes en el programa de licenciatura completa en Ciencias Sociales de la Universidad Estadual de Piauí, con percepciones y preocupaciones personales a través de las cuales, inspirados en Paulo Freire, podemos contribuir a una pedagogía de la esperanza para el sujeto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, añadiendo reflexiones sobre los desafíos que se presentan a los profesores suplentes, entre las precariedades y debilidades del cargo, junto con sus posibilidades y horizontes de actuación. Además, el texto está firmado por un antropólogo, un politólogo y un sociólogo, lo que refuerza la importancia de las Ciencias Sociales como eje de formación de estos tres campos del saber.

Palabras clave: Enseñanza de las Ciencias Sociales; Enseñanza de la Sociología; Enseñanza de la Antropología; Enseñanza de las Ciencias Políticas.

Introdução

A nossa aposta não apresenta nenhuma novidade na tradição empírica das Ciências Sociais. Pretendemos, com a junção de nossos relatos profissionais mais recentes, lançar alguma inteligibilidade sobre a prática docente universitária, sobretudo na área das Ciências Sociais. Evidentemente, partimos de uma perspectiva e contexto considerado periférico: somos professores substitutos⁴, na categoria assistente, em uma universidade, que em sua dinâmica e relação com outras universidades estaduais da região nordeste, é periférica.

Talvez seja neste aspecto que esse relato agregue alguma novidade, ao tratar de desafios da formação e atuação profissional de cientistas sociais em espaços e universidades não centrais. Evidentemente que estamos simplificando os posicionamentos centro-periferia, como estratégia didática para fazer com que o relato ganhe mais fluidez, pois se fossemos aprofundar essas topografias, a nossa perspectiva seria de tensionar essas dicotomias. Esse artigo apresenta nossos respectivos relatos e conclui articulando nossas experiências.

- Relatos de experiência

⁴ Quando esse artigo foi escrito, os três eram professores substitutos. Atualmente, Joscimar é professor adjunto na UnB, Fábio, professor substituto no Instituto Federal do Piauí e Hermes permanece na UESPI. Nosso texto não menciona, por exemplo, a greve dos docentes da UESPI em 2024 e seus desdobramentos.

Exercitando o olhar sociológico (Fabio)

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) me deu a oportunidade de estreitar como docente em Ciências Sociais no ensino superior. Por conta da pandemia resultante da COVID-19, a primeira aproximação com a universidade se deu de forma remota, o que durou um semestre. Havia concluído recentemente estágio de docência na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), também de forma remota, o que me ajudou a elaborar um plano de curso com objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino e avaliação adequados ao ensino remoto emergencial. Esse primeiro contato com a docência ocorreu ao longo de um semestre e serviu como um desafio e oportunidade para colocar em prática os saberes das ciências sociais, em especial da sociologia, maturados ao longo da minha formação. Foi positivo no sentido de que me permitiu desenvolver a experiência inicial de ensino sem me preocupar com os trâmites de uma mudança de estado.

Portanto, no segundo semestre, a partir de abril de 2022, quando já estava “situado” na atividade didática, me preparei para a mudança de São Paulo para Teresina. Um novo desafio se colocava, qual seja, o de ministrar os cursos presencialmente. Estava animado com as possibilidades, pois o ensino remoto foi desgastante por conta de muitos fatores. Um deles, banal, mas que impacta bastante negativamente na experiência, o fato de boa parte de educandos e educandas deixarem suas câmeras desligadas. De forma presencial, os vínculos construídos com as turmas foram muito mais significativos, bem como as trocas de experiências com os professores substitutos, caso dos colegas Hermes e Joscimar.

É objetivo primordial do ensino de sociologia suscitar o estranhamento e desnaturalização dos(as) estudantes com relação aos fenômenos sociais. Muitos deles(as) me questionaram com certa perplexidade sobre o porquê de eu mudar de São Paulo para o Piauí. Aproveitei essa curiosidade para trabalhar com a desnaturalização, aprimorando o “olhar sociológico” para se compreender as relações desiguais entre as regiões brasileiras, refletindo sobre os processos de “etnocentrismo” e “determinismo geográfico”. A minha própria trajetória de vida, nesse sentido, serviu como ponto de partida para a reflexão sociológica e antropológica a respeito destes temas.

Além da experiência pessoal, também tinha como objetivo dar início ao trabalho com metodologias ativas de ensino, o que vinha planejando desde o início de minha trajetória na UESPI, mas que por conta do ensino remoto não havia sido possível colocar em prática. No entanto, com o ensino presencial desenvolvi a “Aprendizagem Baseada em Problemas”

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

(SOUZA; VEIGA, 2016)⁵ na disciplina de “Sociologia Geral e Jurídica”, ministrada para o primeiro período do curso de Direito. O ponto de partida desta metodologia de ensino se deu com base no filme “Quanto Vale ou É Por Quilo?” de Sérgio Bianchi (2005), o qual faz um paralelo entre os temas da escravidão e das formas de racismo e subalternidades presentes nas relações sociais contemporâneas. Esta prática se deu ao longo de sete semanas, possibilitando aos(as) educandos(as) eleger temas de pesquisa relacionando-os com conceitos e teorias da sociologia jurídica. Isso tornou as aulas mais dinâmicas e menos conteudistas.

Levei a cabo essa prática pedagógica por dois semestres seguidos, ministrando a disciplina de Sociologia Geral e Jurídica no curso de Direito e obtive resultados surpreendentes. A variedade temática trabalhada pelos estudantes passava pelas questões do trabalho contemporâneo, educação, crime organizado, prisões, corrupção, terceiro setor, racismo institucional e estrutural, entre outros. Seguindo as orientações de Souza e Veiga (2016), só dei início a essa metodologia após ter constituído entre os(as) estudantes os fundamentos básicos da sociologia clássica no que tange sua relação com o direito, tendo definido duas aulas para introduzir a contextualização histórica e social da Sociologia enquanto disciplina acadêmica, mais quatro aulas para Durkheim, quatro para Marx e quatro para Weber. Desse modo, já havia se consolidado o conhecimento sobre teóricos de raízes epistemológicas diferentes, não os(as) induzindo a esta ou aquela abordagem. A atividade consistiu em sete etapas, seguindo os passos indicados por Souza e Veiga:

- 1- Assistir o filme, discutir, identificar as temáticas e formar pequenos grupos [de 3 a 5 pessoas].
- 2- Escolher um problema, justificar e apresentar os autores bases e proposições para explicar o problema.
- 3- Investigar na literatura as hipóteses apontadas e delinear possíveis soluções.
- 4- Formular o objetivo e iniciar a escrita da resenha crítica (primeira versão).
- 5- Fazer as correções necessárias no texto e finalizar a resenha crítica.
- 6- Organizar a forma de socialização para os demais: seminário.
- 7- Socializar os resultados do trabalho desenvolvido com o coletivo da classe.⁶

⁵ SOUZA, Denise M. A.; VEIGA, Léia A. Aproximações entre aprendizagem baseada em problemas (PBL) e o curso de direito: relato de prática pedagógica no ensino superior. **Revista Jurídica da UniFil**, v. 13, n. 13, 2016, p. 113-124.

⁶ SOUZA, Denise M. A.; VEIGA, Léia A. Aproximações entre aprendizagem baseada em problemas (PBL) e o curso de direito: relato de prática pedagógica no ensino superior. **Revista Jurídica da UniFil**, v. 13, n. 13, 2016, p. 121.

Baseando-me no trabalho proposto por Eglitis, Buntman e Alexander (2016)⁷, solicitei aos(as) estudantes que buscassem na literatura por soluções para os problemas levantados em seus trabalhos, sendo uma solução a nível social (como a educação, por exemplo) e outra a nível legal. Além disso, pedi que refletissem sobre as potencialidades e limitações das soluções apresentadas. Por serem questões muito complexas, a exemplo da corrupção no terceiro setor e da questão da violência e do crime organizado, os(as) estudantes foram levados a refletir sobre os limites e potencialidades do direito enquanto ciência social aplicada. Também tiveram a oportunidade de pensar sobre as raízes sociológicas do problema escolhido, sendo levados na prática a confrontarem e/ou conciliar as distintas raízes epistemológicas da sociologia à luz do problema eleito.

No semestre letivo 2022.1, ministrado entre os meses de outubro de 2022 a fevereiro de 2023, ministrei a disciplina de Sociologia do Turismo e do Lazer, na qual resolvi adotar a etnografia como método de ensino, de pesquisa e de avaliação dos(as) educandos(as). Essa perspectiva já foi relatada por Melo e Moura (2017)⁸, as quais defendem que a etnografia é uma ferramenta que faz o elo entre os saberes científicos e os saberes escolares, rompendo com a dicotomia ensino e pesquisa.

Ao longo da disciplina trabalhei com o livro de Urry e Larsen (2022)⁹, os quais elaboram e desenvolvem diversos conceitos relacionados ao fenômeno do turismo e do lazer, tais como a “autenticidade”, a “performance” e o “olhar do turista”. Como forma de levar os(as) estudantes a operacionalizar estes conceitos, os incentivei a fazer algumas atividades preliminares à etnografia propriamente dita. A primeira atividade consistiu na observação de uma situação em que pessoas estejam esperando algum serviço ser realizado, para treinar o olhar etnográfico. Em seguida, em diálogo com o colega Hermes, que havia realizado atividade semelhante junto a discentes das Ciências Sociais e Geografia, foi realizada uma caminhada etnográfica pela universidade, com o propósito de desnaturalizar o olhar dos estudantes sobre os espaços e a vida social na universidade. Visitamos os prédios de outros cursos, a arena multifuncional, uma das estruturas da UESPI com funcionalidade mais evidente, onde o time profissional de futebol do Altos realiza treinos com frequência, e o prédio da reitoria.

⁷ EGLITIS, Daina S.; BUNTMAN, Fran L.; ALEXANDER, Dameon V. **Social Issues and Problem-based Learning in Sociology: Opportunities and Challenges in the Undergraduate Classroom.** *Teaching Sociology*, v. 44(3), 2016, p. 212-220.

⁸ MELO, Patricia B. de; MOURA, Tatiane O. de C. Perspectiva etnográfica como proposta de metodologia de ensino de sociologia. **Revista Portuguesa de Educação**, 2017, 30(1), pp. 107-133. doi:10.21814/rpe.7400.

⁹ URRY, John; LARSEN, Jonas. *Olhar do turista 3.0*. São Paulo: Sesc SP, 2022.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

Após essas atividades, propus que fizéssemos uma atividade de campo em Teresina. Estabeleci contato com a representante da turma e com o setor de transporte da UESPI, o qual disponibilizou um ônibus para a realização da atividade. Então, foi realizado contato prévio com o Museu do Piauí, onde seria feita parte da visita. A representante da turma entrou em contato com uma guia que fez o curso de turismo na UESPI. Contratamos esta guia para apresentar as particularidades históricas dos locais visitados. A atividade de campo teve o título de “O olhar do turista em Teresina: uma observação antropológica”. Além do Museu do Piauí, visitamos o Encontro dos Rios, local onde o Rio Poty deságua com o Rio Parnaíba. E também visitamos o Pólo de Artesanato do Poty Velho, bairro onde surgiu a cidade de Teresina e onde há produção e venda de artesanatos. Nesse ponto, a turma pôde estabelecer uma relação com os conceitos de “autenticidade” e “performance” (URRY; LARSEN, 2022)¹⁰. Por fim, foi solicitado que os estudantes entregassem um diário de campo, relacionando as observações feitas com o conteúdo teórico da disciplina.

- Chegar, aprender e ensinar em Teresina (Hermes)

A antropologia é uma ciência de relação intrínseca com o tempo. Independente dos paradigmas e escolas de seu pensamento em vigência e embate, o tempo tem uma dimensão formativa, ora cumulativa, ora descontínua, mas constantemente impregnando quem se dedica ao jogo antropológico, incluindo a pessoa que faz da antropologia profissão, as pessoas protagonistas do conhecimento da área a qual se dedica e a série de seres, itens e eventos que se costumam e se fazem dentro dessa participação. Dito de uma maneira diferente, a antropologia é um fazer imerso no tempo e só se faz no encontro entre pessoas, os mais diversos seres, coisas e suas experiências. A sala de aula, portanto, é um desses lugares repletos de potências onde a antropologia acontece.

Ao escrever essas linhas, estou completando um pouco mais de dois anos em sala de aula na UESPI. Para quem conhece a realidade local, não preciso reforçar que ser professor, em especial substituto nessa instituição, é literalmente estar em sala de aula. Resumirei aqui o que costumo dizer para a comunidade discente no início dos semestres. Por conta da minha formação ter acontecido em diferentes universidades, em distintas regiões do país, os semblantes expressam a dúvida e a inquietação:

¹⁰ URRY, John; LARSEN, Jonas. **Olhar do turista 3.0**. São Paulo: Sesc SP, 2022. **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

– Mas o senhor é de Belém ou de Fortaleza?

O senhor, evidentemente, é mais por respeito e menos por conta da minha aparência, que apesar de apresentar algumas cãs na barba, ainda é a considerada de adulto relativamente jovem, a idade esperada por nossa sociedade, portanto, de quem está em início de carreira.

Correspondo discentes, no sentido educacional elaborado por Tim Ingold (2020)¹¹, de que a educação é *correspondência*¹², apresentando a minha trajetória formativa, meus interesses enquanto docente e pesquisador, assim como exponho, mesmo que de maneira relativamente controlada, aspectos de minha vida pessoal, com uma dupla intenção de, por um lado, de me aproximar da comunidade discente, ao mesmo tempo que instiga que se revelem mais, e por outro, coloca em teste a hipótese de que a antropologia, por ser uma ciência curiosa, que se deleita ao falar da vida outra e alheia, também deve se revelar, expressando suas fragilidades e modos de produção do seu conhecimento, que para Ingold (2020), deveria ser uma sabedoria, ou seja, um saber que nos deixa vulneráveis na vida, pois engajados com o inesperado da vida social.

Traço, portanto, os elementos biográficos. Mostro que nasci na capital do estado do Ceará, onde cursei Ciências Sociais na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Revelo que desejei cursar uma pós-graduação em Antropologia, e sabendo que na época (2012) não havia nenhuma pós-graduação na área em meu estado, prestei a seleção para o Programa de Pós-graduação em Antropologia na Universidade Federal do Pará (PPGA/UFGA). A partir dessa primeira mudança, justifico o meu interesse por religiões afro-brasileiras em contexto amazônico, assim, resumo o que vivenciei para escrever a minha dissertação de mestrado, (VERAS, 2015)¹³, que posteriormente resultou em um livro (VERAS, 2021)¹⁴, sobre o Terreiro de Mina Deus Esteja Contigo, conduzido pelo sacerdote Pai Álvaro Pizarro. Portanto, dentro desse caminhar, conheci Pai Álvaro e a comunidade de seu terreiro, junto a tantos outros seres, que vão desde dona Maria Padilha até caboclo Zé Raimundo. Sem me aprofundar em assuntos específicos de antropologia da religião, comento o quão são importantes para a antropologia e a educação o movimento, a troca e a reciprocidade, além do reconhecimento de que não se faz nada sozinho. E isso tudo não se faz apenas entre humanos, e é isso que nos humaniza.

¹¹ INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 124p.

¹² INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 124p.

¹³ VERAS, Hermes de Sousa. **O sacerdote e o aprendiz: etnografia, experiência e ritual em um terreiro de Mina Nagô na Amazônia**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, 2015.

¹⁴ VERAS, Hermes de Sousa. **O sacerdote e o aprendiz: antropologia de um terreiro amazônico**. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

Essa apresentação nem sempre é linear. Reforço com discentes que se na minha graduação trabalhei com antropologia e sociologia das emoções, conectando juventude, tédio e redes sociais, o que me aproxima, de alguma forma, de alguns discentes, para o mestrado eu desejava me dedicar a um tema já clássico na antropologia, tendo que escolher entre a etnologia indígena e as relações étnico-raciais. Como eu já tinha interesse pelas religiões de matriz africana, decidi trilhar essa área. A partir daí, para explicar que fiz o meu doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul por conta de ser uma universidade que possui um núcleo de estudos de religião (NER) bem estabelecido e por ter apresentado uma alta possibilidade de eu conseguir uma bolsa de estudos, fica relativamente fácil. Mesmo lembrando que continuei fazendo pesquisa de campo no Pará, dessa vez, com as religiões afro-brasileiras e a encantaria na região do salgado, no Nordeste do Pará, o que resultou em minha tese de doutorado.¹⁵ A estratégia de elencar percurso acadêmico, interesses, temas e os imponderáveis da vida, junto com certa aleatoriedade de abordagens, como a passagem de uma socioantropologia das emoções no contexto das redes sociais digitais para o estudo antropológico de religiões afro-brasileiras, busca incentivar a compreensão de que as Ciências Sociais, em seu empreendimento, conseguem se articular com qualquer tema, ao mesmo tempo que busca inculcar o artesanato intelectual e a imaginação sociológica, na perspectiva de Wright Mills¹⁶ na comunidade discente, incentivando que costurem suas trajetórias e vidas pessoais com suas atividades enquanto cientistas sociais e docentes em formação.

A minha exposição costuma ser cortada por outra pergunta:

– Mas professor, o que você está fazendo aqui "nesse fim de mundo"?

E eu conto para as turmas que a Universidade Estadual do Piauí é a primeira universidade que me acolhe como professor, de fato, que antes minhas experiências foram de monitorias e estágio docente. Cheguei a realizar outras seleções para professor substituto e professor efetivo, sendo a UESPI a instituição a me convocar. Essa indagação da comunidade discente não é ingênua. Primeiro, a estranhei por sua recorrência. Não somente alunos, mas a vizinhança também indagava o que eu estava fazendo em Teresina, não como inquérito, pois o acolhimento é perceptível na capital piauiense, mas por acreditar que a cidade não teria muito

¹⁵ VERAS, Hermes de Sousa. **Convivendo com seres encantados: encontros e percursos da encantaria de Rei Sabá em São João de Pirabas, Pará.** 2022. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

¹⁶ MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

a oferecer a estrangeiros. Da parte da comunidade discente, imagino que essa indagação é mais por conta da situação de abandono que a população está vivendo, desprezada pelo poder público. Quando cheguei na cidade, os ônibus praticamente não circulavam e até hoje a sua mobilidade não é suficiente para atender a demanda da população. Como não me engajar na fala de um aluno de iniciação à antropologia, do turno da noite, cursando o primeiro bloco (semestre) de Ciências Sociais, que quando foi me responder onde era seu bairro, respondeu: “Perto do terminal de ônibus que não serve pra nada”, se referindo ao equipamento urbano que fica no bairro do Mocambinho, em situação de abandono ou parcamente utilizado.

Por essa e outras razões, Teresina enquanto encontro de experiências, ainda me parece ser uma cidade que demanda muitos desafios, por isso possibilita a formação de estudos etnográficos e urbanos, talvez aos modos da “Escola de Chicago”, mas sem repetir seus vícios. Quão interessante e importante seria ter um encontro de estudos urbanos, no campo das ciências sociais, formando algo como uma “Escola de Teresina”. Certamente aprenderíamos algo com essa experimentação, que cheguei a especular com o colega Fabio e discentes.

Diante disso, encontrei como professor o desafio de lidar com disciplinas que não eram da minha especialidade – um rito de passagem comum entre professores substitutos – além de, primeiramente, ter que começar a atividade docente de maneira remota. Mas não enfatizo esse momento, o meu foco é contar como foi o contato presencial, a partir de abril de 2022, referente ao semestre letivo de 2021.2. Seguindo os protocolos sanitários da universidade, dentro do contexto da pandemia da COVID-19, encontrei no campus Poeta Torquato Neto uma estrutura cambiante entre o precário e o satisfatório. Nos falta, para professores temporários e efetivos, sala de trabalho e espaços para maior permanência no campus para além da sala de aula, o que afeta também discentes. Por outro lado, encontrei liberdade profissional para experimentar com metodologias de ensino, inserção de bibliografias e propor aulas de campo, contando com o ônibus institucional para levar a comunidade discente aos trabalhos de campo.

Com esse cenário, destaco que venho elaborando o recurso da crônica (gênero literário) como recurso didático e metodológico, no estímulo ao ensino e a pesquisa em ciências sociais. Quando passei a experimentar essa metodologia de ensino, não procurei a existência de um subgênero que poderíamos denominar de crônica sociológica e/ou antropológica. Como escritor que também comete crônicas e por acreditar nesse gênero como um condensador de múltiplas experiências e possibilidades do mundo íntimo e social, fui impelido a essa experimentação.¹⁷

¹⁷ Realizei um projeto de escrita de crônicas de 2020 a 2023, denominado de *um mensageiro*, que consistiu em uma *newsletter* onde os textos eram enviados para assinantes, via e-mail, a cada domingo. A *newsletter* é um serviço de disparador de e-mails utilizado por empresas e anunciantes, mas que acabou sendo apropriado por **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

A elaboração teórica e metodológica foi construída em percurso. Em diálogo com discentes, junto a suas experimentações, dificuldades e ânimos. Eu sabia que queria incentivar a identidade de “aluno autor”, da maneira como Pedro Demo (2006¹⁸, 2011¹⁹) e Paulo Freire (2009)²⁰ propõem. A autoria forjada desde a sala de aula pretende incendiar a percepção dos habitantes desse espaço, sendo essa percepção experimentada a partir, também, do texto escrito. Junto a essa perspectivas, defendemos que não há ensino sem pesquisa, pois ambos estão estritamente associados. Ao reconhecermos na escrita possibilidade de ensino e ferramenta de trabalho, dialogamos com a noção de escrevivência de Conceição Evaristo (2008²¹, 2017²²) e a própria escrita antropológica como despertares entre discentes o engajamento desde a sala de aula e para além dela, mobilizando, como propõe a literatura de Conceição Evaristo, profundas relações entre escrita e vida.

Dentro da situação caótica dos semestres mais curtos e apertados, por conta da tentativa de sincronizar o calendário secular com o calendário letivo, a crônica antropológica e sociológica foi uma ferramenta de propulsão do “entusiasmo” na sala de aula, no sentido dado a essa palavra por bell hooks (2017)²³. Entusiasmo como força de transgressão. E como não ser transgressora uma prática que instiga uma comunidade discente que tem um perfil múltiplo, mas que principalmente é formada por pessoas que foram ensinadas a acreditarem que a escrita não lhes pertence enquanto lugar de formação e experimentação? A escrita, por vezes, é tida meramente como um recurso que, infelizmente, terá que ser mobilizado para a execução das tarefas dentro das disciplinas, os trabalhos finais e o próprio trabalho de conclusão de curso. Enquanto que na proposta da crônica sociológica e antropológica, escrever é se fazer, afinar as sensibilidades para a pesquisa imersa na vida social. E, principalmente, umas das possíveis expressões dentre as muitas outras. É utópico, mas esse projeto quer desestabilizar a escrita como distinção que separa o mundo entre alfabetizados e analfabetos. Tento mostrar para a

artistas como possibilidade de divulgação e relacionamento com o público, sem a interferência dos algoritmos que reduzem o alcance de publicações em redes sociais digitais. A *newsletter* foi encerrada quando atingiu a marca de mais de cem crônicas. Esse projeto me fez pensar melhor sobre as relações entre crônica, ensino e escrita em ciências sociais, pois boa parte de seu percurso foi dividido com a minha atividade docente, a escrita da tese e de um livro didático, simultaneamente.

¹⁸ DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

¹⁹ DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

²⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

²¹ EVARISTO, Conceição. **Escrevivências da Afro-Brasilidade**: história e memória. Releitura (Belo Horizonte), v. 1, p. 5-11, 2008.

²² EVARISTO, Conceição. Da construção de Becos. In: EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

²³ HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes. 2ed, 2017.

comunidade discente que ela pode se expressar das mais variadas formas, vivenciar as oralidades e o corpo em suas potências, só não pode acreditar que a escrita não é um lugar possível de ser habitado. Escrever, portanto, para chegar a um projeto de comunicação e autonomia²⁴. A escrita nessa proposta quer ser formadora de um senso de comunidade, não uma ferramenta da individualidade que discrimina²⁵.

O Brasil sob o caos: ser professor de Ciência Política em tempos desafiadores (Joscimar):

A UESPI me trouxe ao Piauí. Em abril de 2021 com o retorno às aulas presenciais, migrei de Guanambi, Bahia, para Teresina, Piauí, com o objetivo de ministrar aulas presenciais na UESPI. Já tinha vivido um semestre de aulas remotas, dado que o contrato como professor substituto começou em novembro de 2021. Porém, foi com a experiência presencial que pude realmente vivenciar a universidade. Já no primeiro dia houve uma recepção aos novos professores, com sabores de bolo de goma e cajuína. Também foi nesse momento no qual ouvimos e vimos sobre as condições precárias de infraestrutura e outras necessidades. Além disso, a conjuntura política se apresentava dentro de um governo de extrema direita que atacava as universidades e afirmava que essas não deveriam ser ocupadas pelos filhos das classes pobres, algo que me atingia diretamente.

O ambiente bucólico que constitui o campus Torquato Neto contém árvores nativas, de espécies que remetem às memórias afro diaspóricas, mas que trazem lembranças principalmente dos antigos colégios estaduais. Prédios térreos, paredes grossas, corredores estreitos, salas em sua maioria pequenas. Entretanto, sua pouca ocupação pela comunidade universitária foi o que mais me causou estranhamento. Um grande vazio. Poucas pessoas circulando, turmas escassas em número de estudantes, lanchonetes e áreas de convivência quase silenciosas. “Antes da pandemia não era assim”, diziam discentes. No mesmo ensejo, “essa UESPI já foi lotada, professor. Tinha até turno que começava às 5 horas da manhã”. Mas me atenho ao relato do que vivi.

Ali senti também falta de colegas professores e questioneei em que lugar seria nosso ponto de encontro. Onde é o local de reunião dos professores? Espantado fiquei ao saber que não existia esse espaço. Nem sala compartilhada, nem gabinetes individuais ou coletivos. Ou

²⁴ Após alguns meses de experimentação, formalizei essa atividade como projeto de pesquisa, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROP da UESPI, com o título "Crônica antropológica e sociológica: a imaginação e o escrever nas ciências sociais".

²⁵ HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021
Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

seja, esse campus da UESPI não nos convida a estar lá. Mas o problema maior não era a infraestrutura, nem a UESPI em si, eram as turbulências de um tempo difícil.

Era o terceiro ano do pior governo da história do Brasil (2019-2022). A educação superior pública era constantemente atacada, ser professor era sinal de perversão, ser estudante era sinal de “sem futuro”. Nada estimulava, nem as condições momentâneas nem as expectativas de futuro. Em meus quase dez anos como professor nunca havia presenciado um contexto de tamanho desalento. Estávamos voltando ao ensino presencial sem nenhuma regulamentação clara de como seria essa nova fase, ainda convivendo com a pandemia de COVID-19. O governo federal decidiu se omitir e fez um processo de desregulamentação do ensino superior orientado pelos interesses do ensino superior privado. Os governos estaduais não conseguiram responder à crise educacional ora instalada.

A UESPI estava fragilizada, seu corpo acadêmico não se encontrava fora desse difícil contexto. Todas as universidades públicas do país sofreram do mesmo esvaziamento: as condições econômicas, a situação política que desincentivam o ensino e a aprendizagem, a falta de proteção social e a sensação de risco desse tempo retiraram muitos estudantes da universidade, especialmente os mais vulneráveis socioeconomicamente, para quem houve manutenção do número de vagas para ingresso, ao mesmo tempo que as políticas de permanência ou o sonho de ascensão social com o ensino superior foram fortemente atacadas pelo governo de então. Mas a docência, profissão que escolhi, me motivava a estar ali, ainda que as contas não fechassem ao final do mês.

Nas turmas da Licenciatura em Ciências Sociais comecei a trabalhar com disciplinas que extraíam o máximo da minha formação, variando desde disciplinas optativas a disciplinas da Sociologia. Considerando minha especialidade em termos de Comunicação e Política e Política Latinoamericana, tratei desses temas em uma disciplina de Tópicos Avançados em Ciência Política. Nesta disciplina, pude reorganizar algumas reflexões acumuladas em toda a minha trajetória acadêmica sobre a comunicação política, lançando luz para compreender o momento turbulento pelo qual passava o Brasil, e como a desinformação política tinha se tornado uma arma poderosa nas crises políticas, econômicas, sociais e de saúde que enfrentávamos, já que naquele momento estávamos em processo de superação da pandemia de COVID-19. A perspectiva comparada com os demais países latinoamericanos²⁶²⁷ teve como

²⁶ MORENO, Alejandro. **El cambio electoral**: votantes, encuestas y democracia en México. México: FCE, 2018.

²⁷ SILVA, Joscimar S. **Partidismos y personalismo como indicadores para comprender la crisis de representación en nuevas democracias**: un aporte al caso de elecciones mexicanas 2018. *Agenda Política*, v. 8, n. 1, p. 202-221, 2020.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

foco o aprofundamento da crise de representação política, que tem provocado turbulências, rupturas governamentais, ascensão de novas lideranças políticas, ao mesmo tempo em que modifica estruturalmente a representação política como a conhecemos²⁸²⁹³⁰.

Também pude encarar o desafio de lecionar Sociologia Brasileira, onde recuperei uma análise crítica dos nossos principais autores e autoras. Nessa disciplina, pude desenvolver conjuntamente com o professor Hermes aulas sobre a produção da sociologia e da antropologia nacionais em perspectiva afro diaspórica, especialmente a partir de textos de Lelia Gonzalez (1984)³¹, mas também de contos de Machado de Assis³² e de como a presença africana e a escravidão marcam a nossa sociedade. Tratar disso é fundamental, principalmente no ambiente da universidade que apresenta a maior proporção de professores e professoras negras³³, além de possuir em seu corpo estudantil, uma maioria negra. Se fazia necessária uma pedagogia da esperança³⁴. Não sei se consegui, mas tentei dizer que era possível.

Além do curso de Ciências Sociais, pude atuar também no curso de licenciatura em Química, ministrando a disciplina Sociologia da Educação, em duas diferentes turmas. Essa experiência permitiu uma interlocução muito rica entre os estudantes de Química e o campo das Ciências Sociais. O desafio aqui foi metodológico quanto ao ensino. Optei por trabalhar o método de elaboração de portfólios. A cada aula os estudantes eram estimulados a anotar e refletir sobre a teoria/a ideia/a frase do sociólogo estudado que mais tenha chamado a sua atenção. E a partir disso foi provocada uma prática ativa de ensino e pesquisa, estimulando as competências de pesquisa³⁵ e a autonomia entre os estudantes³⁶, permitindo não apenas relatar as suas vivências, mas também refletir sobre as práticas de autonomia necessárias para futuros professores em sua área. Além disso, considerando o turbulento contexto de desinformação no

²⁸ CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

²⁹ SILVA, Joscimar Souza. **Surfando na crise de representação e nos valores: lideranças políticas emergentes e mídias sociais digitais na América Latina**. Tese de doutorado em Ciência Política. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

³⁰ TELLES, Helcimara S.; MORENO, Alejandro. (cords.). **El votante latinoamericano: comportamiento electoral y comunicación política. México: Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública. Cámara de Diputados, 2015.**

³¹ GONZALEZ, Lélia. O racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

³² ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. Domínio Público. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro. s/d. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&coobra=1951. Acesso em agosto/2023.

³³ Informação com base no Censo da Educação Superior, INEP/MEC (2018). Esse dado foi amplamente difundida pelo Governo do Estado do Piauí, conforme disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/uespi-tem-maior-representatividade-de-professores-entre-negros-e-pardos-do-pais/>. Acesso em fevereiro de 2023.

³⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

³⁵ DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ENSINAR CIÊNCIAS SOCIAIS TEMPORARIAMENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: UM RELATO DESDE A SOCIOLOGIA, A ANTROPOLOGIA E A CIÊNCIA POLÍTICA

país com o governo de extrema direita (2019-2022), na disciplina de Sociologia da Educação foi possível trabalhar de maneira contundente alguns temas fundamentais para a prática da docência contemporânea, como a compreensão das relações étnico-raciais, as temáticas de gênero e sexualidade, a educação e desigualdades sociais, bem como o contexto de desinformação ao qual estava inserida a comunidade discente, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. O princípio que norteou essa reflexão partiu da pontuação de Theodor Adorno³⁷ sobre educação reflexiva, para que não deixemos repetir os erros cometidos com uso de violência governamental, como no caso de Auschwitz, estudado pelo autor. Os resultados foram muito motivadores, pois cada estudante apresentou distintos aspectos da teoria e da análise sociológica e ainda desenvolveram a habilidade da imaginação sociológica.

Na minha experiência, a UESPI é uma prova viva de que a educação superior tem um papel fundamental no Brasil, permitindo a um grande número de pessoas antes excluídas da educação superior acessá-la, como também apresentando uma estratégia para a redução das desigualdades. Neste contexto, a necessidade de um ensino crítico e contextualizado pode ser fundamental para a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes de ensino superior. Lecionando nos cursos de licenciatura da UESPI aprendi na prática a importância de formar professores com uma educação que não ensine apenas a repetir conteúdo, mas que possam ser agentes de promoção de autonomia discente e capazes de agir diante dos contextos desafiadores que as conjunturas políticas e econômicas podem nos impor, com uma efetiva pedagogia da esperança.

Lembro-me dos encontros dos professores substitutos, meus amigos Fabio, Hermes, Vitor Vasquez (então substituto junto comigo na Universidade Federal do Piauí) e eu. Ali pensávamos o presente, falávamos sobre nossos passados e distintas origens geográficas, distantes de nós não apenas fisicamente. Nessa condição, nos víamos unidos e empenhados no presente para levar possibilidades e esperança a nossos discentes. Não poderia deixar de mencionar que em muitos encontros no bar, que ficou conhecido e registrado por nós como o "Espetinho e Sociedade", conversamos muito sobre um fazer docente que não cabe nestas páginas. Talvez em outras.

Conclusão

³⁷ ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz.** s/d. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090779/mod_resource/content/1/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf. Acesso em agosto de 2023.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 25 – 39 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Os relatos aqui expressos, a seis mãos, são registros esparsos de um momento vivido na UESPI e em Teresina. A experiência sociológica da sala de aula marcou os relatos do professor Fabio. A perspectiva da sala de aula como lugar de encontro e correspondência orientou os encontros do professor Hermes com os estudantes. Os tempos turbulentos afetaram a leitura do professor Joscimar sobre o momento político do Brasil.

Esses relatos são expressão de um momento compartilhado de experiências, focados no fazer docente, em especial dentro dessa condição que boa parte de nós passamos, ou teremos de passar, a de professor substituto/temporário. Esse fazer é permeado por constantes inquietações, aprendizados e reflete as personalidades de cada um dos narradores. As subjetividades e práticas expressas nesse texto podem ser um estímulo para impulsionar que outras e outros docentes façam o mesmo. Produzam seus diários de campo-sala-de-aula em seus registros de memória, tanto em ferramentas como os celulares e computadores, quanto no artesanal caderninho bagunçado. Que as percepções docentes não sejam esquecidas na escrivaninha, que sejam registradas nos diários, nas avaliações institucionais e na formulação de políticas educacionais, não apenas nos corredores e bares, embora o "Espetinho e Sociedade" seja fundamental para o esperar.

Que as percepções docentes sejam lidas pela multiplicidade de estudantes em formação, seja por desejarem a docência, por já estarem nela ou até mesmo por terem fugido da profissão. A pedagogia da esperança, nesse aspecto, é muito mais do que uma questão curricular da universidade pública, é a defesa da garantia desses espaços, com a garantia da gratuidade e da qualidade capilarizada por todo o Brasil.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

Maria Aldenires de Sousa Lima¹

Bruno Mello Souza²

RESUMO

O presente estudo busca refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, nos anos 2010, em seu movimento para uma agenda conservadora, analisando as repercussões dessas mudanças junto aos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, em Teresina, e verificando em que medida essas posições conservadoras da sociedade brasileira em geral, as relações binárias entre direita e esquerda, suas temáticas e tensões, se estabelecem para um perfil político-ideológico dos estudantes de Ciências Sociais da UESPI. Ao considerar a relevância das Ciências Sociais para a leitura da realidade e para a formação de narrativas, buscamos esse núcleo para manejar a possibilidade de compreensão dos acontecimentos que, de dentro da universidade, se conectam com as movimentações da sociedade brasileira em geral, numa tentativa de compreender se o perfil desses estudantes passou por modificações importantes de comportamentos, valores, sentimentos e conceitos que possam tê-los retirado de uma posição de tradição democrática e progressista para uma outra, eventualmente conservadora.

Palavras-chave: Ciências Sociais; UESPI; Perfil político-ideológico; Guinada conservadora; Sociedade brasileira.

THE UESPI SOCIAL SCIENCE STUDENTS AND THE CONSERVATIVE SHIFT WITHIN BRAZILIAN SOCIETY DURING THE 2010s – A POLITICAL PROFILE

ABSTRACT

This study seeks to reflect upon the changes that happened in the Brazilian society, during the 2010s, regarding its movement towards a conservative agenda, analyzing the repercussions of those changes along Social Science students at the State University of Piauí – UESPI, in Teresina, and verifying the extent of such conservative positions regarding Brazilian society in general, the binary relations between right and left, their themes and tensions, are transferred to a political-ideological profile among Social Science students at UESPI. By taking into consideration the relevance of Social Sciences for a better interpretation of reality and to the shaping of narratives, we sought that group to handle the possibility of understanding facts that, in the academic environment, are connected with how Brazilian society behaves in general, attempting to understand whether the students' profiles suffered important changes regarding their behavior, values, feelings and concepts that might have taken them away from the position of a democratic and progressist tradition to a different one, eventually conservative.

Keywords: Social Sciences; UESPI; political-ideological profile; conservative shift; Brazilian society.

LOS ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE UESPI Y LA GUINADA CONSERVADORA DE LA SOCIEDAD BRASILEÑA EN EL AÑO 2010 – UN PERFIL POLÍTICO

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, licenciada em Letras pela UFPI e mestra em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: niralim28@gmail.com.

² Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pós-doutor em Ciência Política pela UFPI – Universidade Federal do Piauí; doutor e mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: brunosouza@cchl.uespi.br.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 40 – 59, agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

RESUMEN

El presente estudio busca reflexionar sobre los cambios ocurridos en la sociedad brasileña, en el año 2010, en su movimiento para una agenda conservadora, analizando las repercusiones de esas mudanzas junto a los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Estatal del Piauí – UESPI, en Teresina, y verificando en qué medida esas posiciones conservadoras de la sociedad brasileña en general, las relaciones binarias entre derecha y izquierda, sus temáticas y tensiones, se establecen para un perfil político-ideológico de los estudiantes de Ciencias Sociales de UESPI. Al considerar la relevancia de las Ciencias Sociales para la lectura de la realidad y para la formación de narrativas, buscamos ese núcleo para manejar la posibilidad de comprensión de los acontecimientos que, desde dentro de la Universidad, se conectan con las movimentaciones de la Sociedad brasileña en general, en un intento de comprender si el perfil de esos estudiantes pasó por modificaciones importantes de comportamientos, valores, sentimientos y conceptos que puedan haberlos retirado de una posición de tradición democrática y progresista para otra, eventualmente conservadora.

Palabras clave: Ciencias Sociales; UESPI; Perfil político-ideológico; Guiñada conservadora; Sociedad brasileña.

Introdução

Os acontecimentos políticos e sociais ocorridos nos últimos anos no Brasil, com marco primordial em manifestações que se sucederam a partir do mês de junho de 2013 – e que continuaram, até culminar com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, – provocaram a dinâmica de uma conjuntura agudamente intensa, rica e preocupante, do ponto de vista da evolução de um cenário que passou a beneficiar correntes extremistas de direita, para finalmente colocar em risco as instituições da República e a nossa claudicante e ainda jovem democracia.

Os protestos iam desde a hostilidade em relação ao aumento de tarifas de transporte público nas grandes cidades, reivindicações por serviços básicos até uma acentuada revolta em relação às obras de estádios e outras, que se relacionavam à realização da Copa do Mundo de futebol no Brasil. Existiam demandas políticas diversas e contraditórias, abarcando um espectro político de natureza tão heterogênea em sua composição – da extrema esquerda revolucionária à direita tradicional, em princípio –, que até o mais acurado dos analistas teria dificuldades para sua interpretação³.

Tratava-se de uma recusa à “política institucional” e até mesmo de “antipolitismo” que, em verdade, configurava-se, finalmente, em “antipetismo”. Chirio (2021) lembra que

³ Chirio, Maud. Qual uso da rua pela direita? Considerações acerca da inscrição histórica e memorial das manifestações a favor do impeachment de 2016. In: Cunha, Diogo; Nabuco, Rodrigo; Chirio, Maud (orgs.). **Crise política e virada conservadora: o abismo brasileiro no espelho do mundo (2014-2018)**. Curitiba: Appris, 2021.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 40 – 59 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

essa insatisfação popular, parecendo legítima e heterogênea, desembocou em uma bipolarização em que organizações não partidárias, claramente identificadas com a direita, promoviam encontros de massa hostis ao governo. A direita ganhava as ruas ⁴.

Se em 2013 a palavra “revolução” estava presente nas manifestações – assim como o símbolo da anarquia, referências ao movimento Occupy, Antifas, bandeiras vermelhas e a máscara do Anonymous –, nas movimentações de rua de 2015-2016 esses símbolos desapareceram. Segundo Chirio (2021) “talvez porque envolvessem valores defendidos por correntes de esquerda”⁵. Ato contínuo, inicia-se a onipresença do verde e amarelo em bandeiras, camisas da seleção brasileira e do hino nacional brasileiro. Quem ousasse aparecer vestido de vermelho a alguma dessas manifestações era imediatamente hostilizado, chegando mesmo às raias da violência. A bipolarização se estabelecia, então, com oposições que tinham por base, de um lado, um suposto nacionalismo, nostalgia de um governo forte e militarista, defesa da família “tradicional” e de valores cristãos e, de outro, a defesa da diversidade e liberalização dos costumes, de um Estado presente com distribuição de riqueza e um, também suposto, comunismo. Estavam dadas as temáticas que delimitariam os territórios da direita e da esquerda nacional.

A direita, dessa forma, aparecia com força ganhando as mídias hegemônicas e, especialmente, as mídias sociais, com um discurso que se alastraria por todo o território brasileiro. Esse discurso se caracterizava pela misoginia, comportamento avesso às políticas sociais e de distribuição de renda, de desprezo aos direitos humanos e com elementos de continuidade de uma cultura política autoritária, em que o anticomunismo ocupava uma centralidade como item de engrenagem sistêmica⁶.

Partindo do princípio de que a universidade impacta e sofre impactos em relação ao contexto vivenciado, torna-se relevante examinar como tem se configurado o ambiente de um curso como o de Ciências Sociais, que se caracteriza por estimular o pensamento crítico e o questionamento em relação aos dilemas e desigualdades vigentes na sociedade. Assim, ao analisar a influência da dinâmica geral da sociedade brasileira, sua guinada conservadora e suas implicações sobre os estudantes do curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESPI, em Teresina, buscamos:

⁴ Ibidem

⁵ Ibidem

⁶ Caldeira Neto, Odilon. A extrema direita brasileira e os partidos políticos: do isolamento à agitação. In: Cunha, Diogo; Nabuco, Rodrigo; Chirio, Maud (orgs.). **Crise política e virada conservadora: o abismo brasileiro no espelho do mundo (2014-2018)**. Curitiba: Appris, 2021.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 40 – 59 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

a) Refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, nos anos 2010, em sua guinada rumo ao conservadorismo; b) Analisar conceitos como conservadorismo, direita e esquerda no campo político, temáticas e tensões dessa relação binária para melhor compreensão das mudanças no contexto histórico, sociológico e político da sociedade brasileira; c) Avaliar as repercussões dessas mudanças junto aos estudantes de Ciências Sociais da UESPI; d) Verificar em que medida essas posições e as temáticas conservadoras da sociedade brasileira em geral, as relações binárias entre direita e esquerda, suas temáticas e tensões contribuem para o estabelecimento do perfil político-ideológico dos estudantes de Ciências Sociais da UESPI. Então, perguntamos: Os estudantes de Ciências Sociais da UESPI seguiram a dinâmica geral da sociedade brasileira em sua guinada conservadora, nos anos 2010?

Na busca dessa resposta, os entrevistados foram constituídos por estudantes de Ciências Sociais dos turnos tarde e noite, essencialmente do 8º Bloco, da cidade de Teresina, no primeiro semestre de 2022, de forma a assegurar uma representação que contemplasse um contingente que já realizou um percurso político e existencial, numa faixa temporal daquele momento importante da história política e social brasileira e que, em tese, estaria sujeito às mudanças e situações de turbulência política pelas quais passou e passa o país. Os temas trouxeram à discussão aqueles pontos nevrálgicos cujas dicotomias têm determinado uma divisão que, de certa maneira, estabelecem os campos opostos entre aquilo que seriam, politicamente, concepções da esquerda e da direita no Brasil.

A escolha dos temas que conduziram a pesquisa com os estudantes deveu-se, sobretudo, a uma preocupação que, comungando com largos setores da sociedade brasileira e, em especial, com os estudiosos das áreas de sociologia e ciência política, convergem para buscar um entendimento para acontecimentos políticos específicos, no que diz respeito a uma movimentação explícita à direita de camadas da sociedade brasileira, na tentativa de compreender a atual situação conjuntural pela qual passa o Brasil contemporâneo, nessa guinada rumo ao conservadorismo, com traços importantes de extremismo.

Dessa forma, trataremos do posicionamento dos estudantes diante do impeachment de Dilma Rousseff; da política de cotas; da diversidade religiosa; da diversidade de gênero; descriminalização do aborto; do papel dos militares e do significado e percepção da democracia.

Contextualizando a discussão sobre esquerda e direita

Norberto Bobbio (1995) em seu texto *Direita e esquerda* – razões e significados de uma distinção política apropria-se do binarismo, não sem utilizá-lo com cautela, até chegar a um conjunto de eixos organizados de forma cartesiana num procedimento analítico no qual aparecem variáveis que estabelecem conceitos por oposição, que conduzem ao entendimento ou, antes, à problematização do que seja esquerda e direita: igualdade/desigualdade/liberdade; hierarquia/participação/democracia, entre outras oposições e convergências⁷.

Situando o nascimento dessa díade no período da Revolução Francesa, Bobbio (1995) diverge do que ele chama de lugar-comum nos últimos anos (no caso, o autor focava os anos de 1990), em que se afirmava correntemente que não havia mais razão para se utilizar os termos esquerda e direita; que haveria uma crise das ideologias e, portanto, essas categorias se diluiriam, causando um “desaparecimento da distinção”. Ao discordar, o autor se contrapõe dizendo que esquerda e direita “não indicam apenas ideologias” (1995, p. 33) e que

Reduzi-las à pura expressão do pensamento ideológico seria uma indevida simplificação. “Esquerda” e “direita” indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política, contrastes não só de idéias (sic), mas também de interesses e valorações [valutazioni] a respeito da direção a ser seguida pela sociedade [...]⁸

Diante das considerações de Bobbio, podemos concordar que não há declínio da força representativa desses dois polos presentes nos problemas da vida social e nas estruturas da sociedade que requerem a ação política. Há, portanto, presença de sistemas opostos, de valores, concepções de mundo e crenças, ou a ausência delas.

Esses critérios de distinção são corroborados por uma existência “solidária” ou complementar das duas categorias: “a direita não existe sem a esquerda e vice-versa.”⁹ (Bobbio, 1995, p. 43). O autor insiste que “Não obstante ser a díade seguidamente contestada por muitas partes e com vários argumentos [...] as expressões ‘direita’ e ‘esquerda’ continuam a ter pleno curso na linguagem política”¹⁰ (Bobbio, 1995, p. 63).

A presença e aceitação dessa ideia de contraposição simplificada não deveria causar surpresa no universo da política, lugar em que as forças se alinham e se constituem por

⁷ Bobbio, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p.33

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

“relações de antagonismo entre partes contrapostas”¹¹ (Bobbio, 1995, p. 66), sendo este o modo mais simples e comum de identificar e representar essas relações, sejam elas partidárias, de grupos de interesse, entre pessoas ou entre povos: por uma díade ou por uma dicotomia. Tendo a categoria da política a representação bipolar amigo-inimigo, esta resumiria a própria ideia da política como espaço de antagonismo dicotômico por excelência, em que, na prática, “as partes em jogo, por mais numerosos que sejam seus aliados, são sempre apenas duas”¹² (Bobbio, 1995, p. 66).

É comum entre os conservadores a importância dada à religião; a valorização das associações intermediárias situadas entre o Estado e os indivíduos (família, aldeia tradicional, corporação) e a correlata crítica à centralização estatal e ao individualismo moderno; o apeço às hierarquias e a aversão ao igualitarismo em suas várias manifestações; o espectro da desorganização social visto como consequência das mudanças vividas pela sociedade ocidental¹³ (Ferreira; Botelho, 2010, pp. 11-12). Também a compreensão do conceito de conservadorismo como tendência ideológica, como ação fundada na modernidade e como ideologia de crise, em que o conservadorismo aparece como mantenedor da ordem e contra os “inimigos da sociedade”. Aí se concentram os ingredientes do caldeirão do colapso da hegemonia das elites dominantes brasileiras e a sua impossibilidade de manter-se no poder pelas vias verdadeiramente democráticas, em que são dadas as mesmas possibilidades para todos os atores sociais.

Do ponto de vista das mentalidades e sob a ótica do binômio tradição *versus* emancipação, seus respectivos contextos históricos, sua interpretação e, especialmente, na questão do comportamento político, tem-se um ponto de vista em que

O homem de direita é aquele que se preocupa, acima de tudo, em salvaguardar a *tradição*. O homem de esquerda, ao contrário, é aquele que pretende, acima de qualquer outra coisa, *libertar* seus semelhantes das *cadeias* a eles impostas pelos privilégios de raça, casta, classe etc¹⁴. (Cofrancesco, 1975, *apud* Bobbio, 1995, p. 81).

¹¹ Ibidem.

¹² Op. cit., 1995, p. 66.

¹³ Ferreira, Gabriela Nunes. A relação entre leis e costumes no pensamento político e social brasileiro. Ferreira, Gabriela Nunes. Botelho, André. Revendo o pensamento conservador. In: Ferreira, Gabriela Nunes. Botelho, André. (orgs.) **Revisão do pensamento conservador: ideias e política no Brasil**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2010.

¹⁴ Op. cit., 1995, p. 81.

Embutida na afirmação acima de Cofrancesco encontra-se uma concepção de sociedade que se quer alcançar. Nela estariam, também, os dois outros elementos ou critérios que instauram, não apenas uma visão essencial dos possíveis princípios reveladores das diferenças entre esquerda e direita, mas de onde se originam todas as contraposições para os outros critérios de distinção: a igualdade *versus* a desigualdade.

Bobbio (1995) reafirma o princípio da igualdade como fundador, destacando-o como o único critério que resistiria aos efeitos e à usura do tempo. O princípio da igualdade se consolidaria, portanto, mantendo-se acima da dissolução dos outros critérios, refundando a díade, o que, nesse caso, provocaria uma reorganização dos critérios derivados, estabelecendo-se, definitivamente, o princípio da igualdade enquanto valor fixo¹⁵ (Bobbio, 1995, p. 94).

Nessa linha, abordamos aquilo que tem unificado o que se estabeleceu ao longo da história como demandas da esquerda e da direita e das temáticas democráticas e progressistas e os seus opostos, acatando, portanto, essa visão binária.

Temáticas da pesquisa como fio condutor das análises: articulando reflexões

A partir deste ponto, passamos a examinar mais detidamente o conteúdo das entrevistas realizadas com os discentes de Ciências Sociais da UESPI, estabelecendo o diálogo necessário entre suas manifestações e percepções e o contexto de polarização e radicalismo político vivenciado no país, considerando a ascensão de visões conservadoras dentro de nossa sociedade. Busca-se verificar até que ponto esse panorama político-social dialoga com as crenças e opiniões que os estudantes estruturam em relação a esta realidade.

O impeachment de Dilma Rousseff

A reeleição da primeira mulher como presidente do Brasil, em outubro de 2014, já se dava em um clima de hostilidade ao seu governo, vindo de manifestações no ano anterior. E para um de nossos entrevistados, aqui estaria caracterizada a misoginia como pano de fundo a essa hostilidade: “Creio que foi pelo simples fato de ser uma mulher na presidência. Ainda vivemos em uma sociedade machista, apesar de tantas lutas e ganhos” (Entrevistado 7).

¹⁵ Bobbio, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

As mudanças em torno das manifestações de 2013 foram o início de um rearranjo do cenário político, “num processo golpista que culminou no *impeachment* da presidente Dilma e com reflexos presentes até hoje [...] na política”. (Entrevistado 5). “O discurso antipetista, da corrupção, ‘chega de PT’”, nos diz o Entrevistado 4, “culminou no *impeachment* de Dilma, como ‘solução’”. Em conjunto com essas perturbações, a taxa de desemprego que antes, no próprio governo Dilma, era a mais baixa de todos os tempos, começa a subir. Também o discurso de que a presidenta teria aprovado créditos suplementares sem o consentimento parlamentar e cometido as “pedaladas fiscais” ganha corpo na sociedade, dando o argumento do crime de responsabilidade fiscal “que daria margem legal ao processo de impedimento”¹⁶(Ibrahim, 2021, p. 108).

Nesse sentido, nos diz o Entrevistado 13: “Usaram as pedaladas fiscais contra Dilma. Não que isso seja correto, mas qual governante não o fez? Por que somente Dilma foi punida? Simples, não havia motivos e articularam uma tramoia para tirá-la da presidência” (Entrevistado 13).

A sensação de que se tratava de uma “tramoia” passa a ser identificada como evento orientado por forças externas ao Brasil: “Influência imperialista na burguesia nacional que se reflete no Congresso para o saque do petróleo brasileiro. Não concordei. Golpe para o aumento dos lucros empresariais por meio da espoliação dos direitos da classe trabalhadora”, nos diz o Entrevistado 6.

A trajetória dessas manifestações nos possibilita a reflexão sobre a identidade política desses atos. A narrativa compartilhada pelo Entrevistado 9 é de que “As manifestações de 2013 foram usadas para a direita brasileira criar um movimento que ajudou e levou ao *impeachment* da presidente Dilma. As manifestações começaram de um modo e foi distorcida (sic) para ser usada pela direita brasileira.” Outro discente, o Entrevistado 8, aborda a questão da criação de movimentos marcadamente de direita: “O movimento ‘Vem pra Rua’ junto com a burguesia desencadearam uma onda de pessoas insatisfeitas com a gestão da época e, por isso, mesmo sem saber o real motivo, começaram a reproduzir um discurso de ódio contra o PT. [...]”

Chirio (2021) aponta esse pensamento dizendo que daí em diante os protestos adquiriram uma conotação claramente política. Toda essa crise e suas movimentações de rua, que remontam às jornadas de junho, a crescente falta de popularidade de Dilma e sua perda de

¹⁶ Ibrahim, Cesar Antonio Calejon. *A ascensão do bolsonarismo no Brasil do século XXI*. 2. ed. Curitiba: Kottler Editorial, 2021.

maioria no congresso foram aproveitadas como um conjunto de eventos que serviu para destitui-la de vez.¹⁷ A classificação que apresenta Dilma Rousseff como tendo realizado uma gestão amadora encontrou ressonância na sociedade, na mídia institucionalizada e, em especial, nas redes sociais, que se referiam à Presidenta de maneira desrespeitosa. Essa percepção é apresentada por um dos entrevistados:

[...] podemos classificá-la como amadora neste campo. Portanto, para que se possa governar em todas as áreas da gestão pública é notório que se o gestor principal não for bem posicionado com as frentes do legislativo e executivo, as chances do seu governo não decolarem são muito grandes, o que de fato ocorreu com a ex-presidenta Dilma (Entrevistado 16).

Na visão dos entrevistados 10 e 12 não passam despercebidas as reais intenções envolvidas, por tratar-se de movimentos “com pretensões políticas, aproveitando das insatisfações populares e das negociações no meio político parlamentar, que levou a crise na base aliada do poder executivo presidencial central, instalando um impedimento um tanto controverso” (Entrevistado 10). Já o Entrevistado 12 avalia que as manifestações não passaram de uma manipulação orquestrada por alguns setores da sociedade, juntamente com o judiciário, para tentar legitimar o *impeachment* da presidenta Dilma e retirar o PT do poder, uma vez que esses setores eram contra as políticas de inclusão social que estavam sendo desenvolvidas no país.

No universo dos entrevistados, dois deles, os entrevistados 15 e 16, abertamente ou não, aprovam o fato, utilizando-se, na íntegra da entrevista, de enunciados como “corrupção”, “insatisfação”, “má administração”, “mudanças sempre vão ocorrer” e “gestão amadora”. Dentre os 14 entrevistados que não concordaram com a queda da presidenta, 11 deles afirmam que foi golpe (entrevistados 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 e 13); os entrevistados 10, 11 e 14, embora não concordem com a destituição, não têm a percepção de golpe.

Política de cotas

¹⁷ Chirio, Maud. Qual uso da rua pela direita? Considerações acerca da inscrição histórica e memorial das manifestações a favor do impeachment de 2016. In: Cunha, Diogo; Nabuco, Rodrigo; Chirio, Maud (orgs.). **Crise política e virada conservadora: o abismo brasileiro no espelho do mundo (2014-2018)**. Curitiba: Appris, 2021.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

Em 2012, a presidenta do Brasil era Dilma Rousseff, signatária da Lei de Cotas. Ao sancionar a Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 (Fonte: portal.mec.gov.br), Dilma Rousseff acolhia parte das demandas dos movimentos negro e indígena, que reivindicavam ao longo dos anos políticas de Estado de equidade social

Esta bandeira das esquerdas brasileiras e dos movimentos sociais não se implementou sem antes encontrar forte oposição. Para muitos analistas, entre estes Silvia Capanema (2021), o impedimento da presidenta Dilma Rousseff tem relação com a perspectiva da ascensão econômica e social de pardos e negros nos períodos dos governos de coloração à esquerda; assim como, acrescentamos, da crescente participação das comunidades negras e indígenas em fóruns e instâncias de deliberação em seu governo e, antes, no governo Lula.

A aprovação da destituição do cargo de presidente da República de Dilma Rousseff abre caminho para perceber como se orientaram e posicionaram as forças políticas nacionais brasileiras relativamente a temas não apenas flagrantemente econômicos, mas a outros embates políticos, entre eles, o racismo. Ao mesmo tempo, nos ajuda a compreender, na percepção de Capanema (2021, p.143), essa lógica escravista como um dos motores ou substrato do golpe de 2016. Em seu lastro, o incômodo que a política de cotas provocou em amplos setores das elites brasileiras.¹⁸

Neste tópico, os entrevistados foram unânimes em acatar o significado das cotas no ensino superior para as políticas públicas de equidade social e para os avanços sociais, de maneira geral. O entrevistado 5, por exemplo, analisa que devido “ao contexto social e ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira, as políticas de cotas são essenciais para o acesso daqueles que necessitam de oportunidades e políticas públicas para terem acesso à educação [...]”. Foi colocado em questão “o quão necessárias são as cotas, visto que além de uma dívida histórica, somos um país que precisa ascender no conceito educacional. E isso ocorre através do incentivo à educação” (Entrevistado 8). Enquanto o Entrevistado 10 corrobora a dimensão de uma dívida histórica que necessita de reparação e que deveria ser ampliada.

Embora todos os entrevistados concordem amplamente com o sistema de cotas, dois deles demonstram certo desconforto com a política de reparação do Estado. Há um porém: “A

¹⁸ Capanema, Silvia. A destituição de Dilma Rousseff (2016) e a “força do passado”: democracia e escravismo no Brasil numa perspectiva de história do tempo presente. In: Cunha, Diogo; Nabuco, Rodrigo; Chirio, Maud (orgs.). **Crise política e virada conservadora: o abismo brasileiro no espelho do mundo (2014-2018)**. Curitiba: Appris, 2021.

política de cotas surge como oportunidade para todos, porém, distancia as classes sociais, onde todos deveriam ter direitos iguais em relação ao ensino” (Entrevistado 15). Aqui não fica claro de que maneira se daria esse distanciamento, já que a existência das políticas de equidade são precisamente para diminuir essas distâncias, dando oportunidades a quem não as têm para aproximar da igualdade cidadãos e cidadãs em situação desigual.

O Entrevistado 11 nos coloca que em alguns momentos considera interessante, mas não vê o funcionamento de forma tão eficiente: “Vejo que quem realmente necessita fica de fora”. O argumento, embora não demonstre entusiasmo pela Lei de Cotas não a desqualifica enquanto política social. Antes disso, considera a sua ampliação. A visão prevalente é a de que, conforme relata outro entrevistado,

A política de cotas é inegavelmente importante já que vivemos em um país extremamente desigual. É necessário que se possa garantir o acesso dos grupos menos favorecidos (por diversos fatores). A política de cotas do governo ainda precisa de muitos ajustes para que alcance o seu verdadeiro objetivo (Entrevistado 14).

O Entrevistado 12 avalia que “as políticas de cotas do governo são importantes para garantir um sistema de inclusão e permitir uma ascensão de minorias econômicas e sociais [...]”. Tendo o princípio da igualdade como pilar, o Entrevistado 9 fala que esta política é importante e essencial, acrescentando que o Brasil tem uma dívida muito grande com as pessoas pretas: “As cotas são apenas uma forma de tentar abrir mais espaço, diante de tanta desigualdade.”

Diversidade religiosa

O tópico acerca da diversidade religiosa está presente na pesquisa porque marca um tema com caráter de centralidade no Brasil, e foi aqui colocado como viés de análise que possibilitasse aferir não apenas a dimensão da liberdade de credo como manifestação de comportamento progressista, de esquerda ou afins, e a sua negação ocupando o outro lado da diáde – a que localizamos como de direita e conservadora –, mas por ser marcante fator para compreensão de determinados contextos de desestabilização e recuos, com o avanço pentecostal ocupando eficazmente o espaço legislativo e engajando-se em diversas pautas

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

contra a ampliação de direitos. Desse modo, a dimensão religiosa “é incontornável para a compreensão dos processos contemporâneos de desconstrução das democracias”¹⁹

Trata-se de questões de crenças e, no caso em pauta, e aliado a essa primeira questão, também problemas relacionados à inserção social de determinadas religiões que levam consigo a marca da etnia. É o caso a que se refere nosso Entrevistado 4, que resume:

O Brasil rompe com o Estado confessional (o catolicismo como religião oficial e as demais na clandestinidade, marginalizadas, sobretudo as de matriz africana) e inaugura uma nova ordem social com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. O Brasil passa a ser laico (o Estado sem religião oficial e as religiões devem ser exercidas no âmbito privado). Mas como eu vejo a situação da diversidade religiosa no Brasil: presença de crucifixos nos tribunais; a própria Constituição de 1988 traz em seu preâmbulo que a República Federativa do Brasil "está sob a proteção de Deus"; os terreiros de religiões de matrizes africanas sendo atacados, mães de santo sendo atacadas, sendo chamadas de "charlatãs".

O Entrevistado 7 acrescenta que “todos somos livres para escolher sua opção religiosa”. Contudo, “o que falta é o respeito entre as próprias religiões em aceitar o direito de escolha de cada cidadão”. Não deixa de chamar a atenção essa análise de que a intolerância é decorrente dos grupos, isto é, da coletividade que professa determinada fé ou crença. Verifica-se então uma relação instituição-indivíduo exercendo sua força de coerção sobre as escolhas. “Respeito as religiões e acho que todos têm o direito de escolher a quem cultuar”, diz o Entrevistado 11. “Se todos respeitassem, não existiria tanta confusão assim”.

Já o Entrevistado 12 aponta as fontes originárias da formação do povo brasileiro, ao lembrar-nos que:

O Brasil é composto por uma miscigenação entre o Índio, o Europeu e o Negro Africano, tornando-o um país multiculturalista e que não deve permitir que a cultura desses povos deixe de existir. Assim, todas as matrizes deveriam coexistir de forma harmônica, sendo que nenhuma deve se sobrepor à outra. Nesse sentido, como o Brasil é um país laico, então se deve respeitar todas as formas de religião que existem no país.

Na mesma linha, o Entrevistado 14 esclarece que “a grande diversidade religiosa, é consequência da grande miscigenação cultural do Brasil, algo que faz parte da nossa história e merece o seu devido respeito”. A totalidade dos entrevistados professa o respeito pela diversidade religiosa, à multiculturalidade brasileira e expressa apoio ao Estado laico.

¹⁹ Cunha, Diogo; Nabuco, Rodrigo; Chirio, Maud (orgs.). **Crise política e virada conservadora: o abismo brasileiro no espelho do mundo** (2014-2018). Curitiba: Appris, 2021.

Diversidade de Gênero

Em sua obra *O novo conservadorismo brasileiro*, Marina Basso Lacerda (2019) analisa as especificidades do repertório institucional, de 2014 até o *impeachment* de Dilma Rousseff. A autora ainda considera a conexão com o contexto internacional de ascensão do neoliberalismo como programa político-econômico e como baliza para os embates entre esquerda e direita, ocorridos no parlamento brasileiro, em representação à bipolaridade estabelecida no seio da sociedade, com as discussões de pautas reconhecidas como conservadoras ou progressistas. A questão de gênero se coloca como uma delas. As pautas de costumes e de gênero são claramente atravessadas transversalmente pela moral religiosa. A diversidade de gênero, a defesa da família patriarcal e o combate à igualdade caracterizariam esse conservadorismo a que se refere Lacerda, cujo lastro estaria alinhado ao neoliberalismo, ao militarismo, ao punitivismo, ao anticomunismo e, de certa maneira, ao sionismo.

Passando ao largo do pensamento conservador acerca da diversidade de gênero, incorporado ao discurso da direita brasileira, o Entrevistado 12 se posiciona ao abordar a questão dos afetos, dizendo:

[...] acho importante e prezo pelo respeito de todos, pois cada pessoa tem suas singularidades que merecem ser respeitadas, até porque não existe só uma forma de amar e o mais importante é que cada pessoa merece ser feliz com quem escolhe para se relacionar, não importa o gênero.

O Entrevistado 16 não se afasta dos elementos peculiares ao pensamento conservador, associado à defesa da família “natural” e patriarcal. Assim, entende a luta pelas demandas específicas, a exposição e a participação significativa da comunidade LGBT como atos de rebeldia e de degradação da ordem pública. O Entrevistado 6, por seu turno, coloca-se como sujeito que luta internamente para superar o preconceito e as limitações de sua visão relativamente ao tema. Admite duas frentes de busca pela superação e, pelo seu depoimento, depreende-se que recebeu uma educação para ver o mundo sem muita complexidade, de forma binária, nos moldes da família patriarcal; com sua formação de cientista social, está às voltas com essa tensão, procurando dispensar a naturalização dos costumes para vê-los como construção. Já os Entrevistados 8 e 9 aproximam a questão do preconceito da necessidade de uma educação formal e familiar que fomente a discussão sobre o assunto.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

A temática da diversidade de gênero, embora tensionada, coloca os estudantes de Ciências Sociais da UESPI, majoritariamente, no campo da defesa das demandas e dos direitos das mulheres e da comunidade LGBT, a despeito de algumas restrições pontuais.

Descriminalização do aborto

A criminalização do aborto sempre foi regra no Brasil desde os seus primeiros códigos penais nacionais, passando a se intensificar a cada novo código. O Código Criminal do Império de 1830 criminalizava apenas o aborto provocado por terceiros, com ou sem consentimento da vítima, não havendo criminalização para o autoaborto. O código de 1890 já inclui como crime o autoaborto, com pena atenuada nos casos em que houvesse intuito de ocultar “desonra própria.”²⁰

Articulada a diversas outras questões, o direito ao aborto se relacionava, ainda na década de 1970 e até hoje, a lutas que o consideram i) um direito inerente à autonomia da vontade do indivíduo quanto a questões que dizem respeito ao seu corpo; ii) proteção à saúde da mulher, em que pela descriminalização se eliminariam as sequelas do aborto clandestino, tendo a visão da saúde da mulher como valor maior que uma vida em potencial; iii) direito à saúde como preocupação social, já que as vítimas das sequelas são mulheres pobres, sem acesso a clínicas seguras das mais abastadas; e iv) laicização do debate. A postura que se opunha à descriminalização foi tida como conservadora, reacionária, pois penalizaria com risco de morte apenas as mulheres das camadas populares²¹

No ano de 2006, ocorreu a retomada do Projeto de Lei 1135/1991, de Eduardo Jorge – PT/São Paulo e Sandra Starling – PT/Minas Gerais, quinze anos depois de sua apresentação, apensando a este o PL 176/1995, de José Genoíno – PT/São Paulo, em que se propunha a descriminalização da interrupção voluntária da gravidez. Em 2008, a Comissão de Seguridade Social e Família aprova o parecer de Jorge Tadeu Mudalen, do DEM/São Paulo, pela rejeição

²⁰ Dirino, Ana Karoline. A luta das mulheres pela descriminalização do aborto no Brasil e Argentina. ATÂTÔT – **Revista de Direitos Humanos da Universidade Estadual de Goiás**, Anápolis, v. 1, n. 1, pp. 100-173, jan./jun., 2020.

²¹ Barsted, Leila de Andrade Linhares. Legalização e descriminalização – 10 anos de luta feminista. *Revista de Estudos Feministas*, Ano 0, 2º semestre, pp. 104-130. Seminário Nacional Realidade do Aborto no Brasil, 1992. **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 40 – 59 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

do PL e consequente manutenção do aborto como crime, depois de intensa polêmica entre os partidos dos espectros de esquerda e direita.²²

A esse respeito o Entrevistado 4 declara em seu depoimento:

O aborto legal no Brasil se dá a partir de três situações casuísticas: a) estupro; b) risco para a mãe e c) feto anencéfalo. Acerca da descriminalização do aborto, neste debate são as mulheres que devem ser as protagonistas. Elas é que devem ser ouvidas nas audiências públicas, se interrompem ou não uma gravidez. Eu sou homem e me posiciono pela descriminalização do aborto, mas ressaltando que eu não tenho lugar de fala para decidir diretamente acerca da temática. Eu vejo o debate acerca da descriminalização do aborto ainda centrado no campo moral e religioso, focado na ideia de pecado. Ainda mais com este Congresso Nacional, o mais retrógrado da história brasileira, que reforça os retrocessos.

As observações feitas pelos entrevistados 4 e 5 acerca do aumento das manifestações contrárias à descriminalização e da participação conservadora, ligada às religiões de base cristã, é fato e pode ser comprovada pelas movimentações na sociedade e pela criação de bancadas e frentes parlamentares de grande atuação no Congresso Nacional. Tratam-se, também, de reações “a influxos pela descriminalização do aborto vindos do Executivo”²³. Essa reação à interrupção voluntária da gravidez torna-se mais intensa à medida que “atores do poder executivo encampam a reivindicação de que o procedimento seja descriminalizado”

“Polêmica”, reconhece o Entrevistado 6, “mas infelizmente necessária para a difusão de informação e um possível enfrentamento mais adequado para auxílio de mulheres em situação de vulnerabilidade”, contemporiza, posto que a discussão em pauta não se refere ao fato de se tomar posição contra ou a favor do aborto, mas à sua descriminalização. É na compreensão desse aspecto do debate que se manifesta o Entrevistado 9: “A mulher deve ter o direito à escolha sobre ter ou não uma criança. Faz-se necessário uma discussão sobre a descriminalização do aborto.” Assim como o Entrevistado 3: “Sou a favor, pois elas têm seu direito de escolha e merece ser respeitado. O corpo e a vida são delas e somente [elas] podem decidir o que é melhor pra elas.”

Na mesma linha do Entrevistado 3 sobre o princípio da autodeterminação e da autonomia sobre o próprio corpo, temos os entrevistados de números 11 e 12, sendo que o primeiro ainda coloca a questão do falso moralismo que “reina em muitos lugares [...]”. “Muitos pregam o que não cumprem e a igreja é uma delas.”

²² Lacerda, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

²³ Ibidem.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

Assim, dos discentes entrevistados, os nomeados como 6, 7, 15 e 16, declaradamente contrários ou não, colocam-se com restrições sobre o tema, embora acatem fatos da realidade que justificam a descriminalização. As posições contrárias ficariam, portanto, limitadas à percepção individual e às dimensões ético-morais ou religiosas.

Papel dos militares

Analisando “O papel das Forças Armadas na democracia brasileira”, em seminário promovido pela Coordenação de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, a professora Anais Medeiros Passos destaca as missões militares na América Latina, apresentando as características comuns em suas atuais constituições nacionais, quando preveem o papel voltado para dentro dessas forças, sendo estas: i) Garantia da ordem constitucional; ii) Defesa nacional (missão precípua); iii) Garantia da estabilidade do governo legal; iv) Garantia da ordem interna; v) Participação no desenvolvimento nacional; vi) Intervenção em caso de desastres [naturais]; vii) Participação em operações de paz; viii) Apoio no combate ao narcotráfico.²⁴

Para o Entrevistado 16, a posição dos militares pode, de certa forma, “misturar-se” com as atribuições dos civis. Estabelecendo uma hierarquia entre militares e civis, o entrevistado vê os primeiros como profissionais e os participantes da vida política e civil como amadores.

Domingos Neto (2020), por sua vez, nos lembra que a ilusão da “eficiência” militar ao ser transposta para a administração pública se fundamenta na experiência do Brasil de outrora, em que oficiais estiveram à frente de grandes programas, a partir da ruptura de 1930. Nessa época, não havia universidades. As escolas militares e os seminários formavam a elite culta e a maioria dos brasileiros vivia dispersa no campo, sem noção de direitos elementares²⁵. Também na ruptura democrática de 1964, alguns oficiais se destacaram como quadros para o serviço público.

²⁴ Passos, Anais Medeiros. O papel das Forças Armadas na democracia Brasileira – III Diálogos Acadêmicos: em defesa da democracia no Brasil – Teresina, Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2021.

²⁵ Domingos Neto, Manuel. Fileiras desconhecidas. In: Martins Filho, João Roberto (org.). **Os militares e a crise brasileira**. São Paulo: Alameda, 2020.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 40 – 59 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Sobre este ponto, a professora Anais Medeiros Passos²⁶ nos coloca a questão dos princípios democráticos, em oposição à formação hierárquica dos militares: “A democracia pressupõe uma abertura à sociedade, um espaço do conflito. A estrutura hierarquizada e de obediência e ordem é conflitante com a democracia, que convive com a discordância e ideias diferentes.” Na mesma linha, o Entrevistado 11 nos lembra que “Militar deve defender as pessoas e não tentar comandar um país. O tempo da ditadura já passou.”

Alguns entrevistados, como os 3 e 7, destacam a questão do autoritarismo e do preconceito direcionado à comunidade LGBT, pobres e negros. Ao acatar a teoria do inimigo interno, as forças combatem o próprio povo brasileiro nas suas lutas de resistência e por emancipação: “Um caso de abuso. No lugar de nos defender causam medo, insegurança” (Entrevistado 7). O Entrevistado 15 coloca a questão do ponto de vista da segurança pública e das polícias estaduais, como forças auxiliares: “Vejo como representante da lei, com o dever de cuidar e proteger o cidadão.” Ao lado dessas considerações, temos o Entrevistado 4, que destaca as funções constitucionais e seus limites de atuação das Forças.

Ao observar os limites constitucionais das forças militares da América Latina e do Brasil, Passos lembra que os seus exércitos estiveram historicamente implicados em assuntos internos, intervindo na organização das forças políticas e proporcionando enclaves autoritários²⁷. A ditadura cívico-militar de 1964, ainda presente na memória de muitos brasileiros e brasileiras, é pauta que posiciona claramente a direita e a esquerda em campos opostos, estando os setores mais radicais da primeira em movimentações recentes que articulavam o fim do estado democrático de direito, com a instalação de um Estado militarista.

Aqui o Entrevistado 6 evidencia o papel dos militares como “Importante para a defesa da soberania. [...] vendem esta [defesa da] soberania em troca de privilégios.” O Entrevistado 2 diz claramente: “Não concordo com a participação deles na política.”

À exceção do Entrevistado 14, que se declara sem “o conhecimento necessário” para prover a discussão do tema; o Entrevistado 10 – “Sem opinião”; e o Entrevistado 16, que se coloca positivamente pela participação dos militares na gestão pública, os demais participantes da entrevista são peremptoriamente contrários à intervenção dos militares na

²⁶ Passos, Anais Medeiros. O papel das Forças Armadas na democracia Brasileira – III Diálogos Acadêmicos: em defesa da democracia no Brasil – Teresina, Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2021.

²⁷ Passos, Anais Medeiros. O papel das Forças Armadas na democracia Brasileira – III Diálogos Acadêmicos: em defesa da democracia no Brasil – Teresina, Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2021.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

condução das políticas públicas de Estado. “Tem que cuidar das fronteiras”, diz o Entrevistado 1.

Portanto, quanto a esse tema, a maioria dos discentes manifestou posições consagradas pela esquerda: os militares com perfil de profissionais que devem cuidar da soberania e do território nacional; pelo poder civil; por liberdades democráticas e por uma democracia cada vez mais participativa.

Democracia

A democracia brasileira, embora formalmente configurada com eleições de tempos em tempos, é de baixa intensidade, com participação popular sofrível na definição da vida política, social e econômica do país. Para Almeida e Lavallo (2020), a democracia está inseparavelmente associada a um conjunto de valores e de instituições que encarnam esses valores ao longo da história.²⁸ Assim, definir o que é democracia comporta uma grande diversidade de significados, termos e vocabulários que oscilam com o tempo, considerando que “as fronteiras que definem o alcance da própria democracia são objeto de permanente disputa e, por isso, existem campos de experimentação prática e inovação teórica”²⁹. Para as autoras, é importante a abordagem a partir da prática democrática e de suas instituições, tendo como foco três aspectos essenciais de sua práxis – a participação, a deliberação e a inclusão política.

Já Silveira e Oliveira (2017) afirmam que a democracia é um dos temas mais fascinantes no terreno político da sociedade contemporânea³⁰. E a principal razão é que a democracia é lembrada, independentemente de sua concepção, sempre que os valores como liberdade e igualdade são colocados em risco.

Acerca dos valores da igualdade e da liberdade é que se assenta a concepção de democracia do Entrevistado 7, que vê a presença da democracia “Quando uma sociedade convive em paz, respeitando opiniões, escolhas e a diversidade. Onde podemos partilhar a igualdade.”

O valor da igualdade também está presente no modo como o Entrevistado 14 qualifica a democracia: “Democracia pra mim é um sistema de igualdade em todos os sentidos, além de

²⁸ Almeida, Débora Rezende de; Lavallo, Adriana Gurza. Democracia: qual queremos? In: Teixeira, Ana Cláudia; Almeida, Carla; MoronI, José Antonio (orgs.). **A democracia necessária e desejada: dilemas e perspectivas**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Silveira, Alessandra Aparecida Souza da; Oliveira, Armando Albuquerque de (coordenadores). Teorias da democracia e direitos políticos. Conped – Florianópolis – Brasil; Universidade do Minho – Portugal, 2017. **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 40 – 59 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

um regime em que todos participam das decisões; que todos usufruem igualmente de qualidade de vida.”

“Para mim”, diz o Entrevistado 5, “Democracia é a capacidade de exercermos nossa cidadania e direitos políticos através do voto, na escolha de nossos representantes”. A inclusão política por meio do voto, sem dúvida, dá à conformação da democracia representativa uma possibilidade de inclusão de milhões de indivíduos por meio da escolha de seus representantes. Mas ela, por si só, não garante o compromisso destes e a resolução de problemas sociais relevantes: “Com efeito, participar na democracia representativa é apenas escolher, e não decidir, o que implica deslocar a deliberação para os representantes”³¹

Acerca da democracia brasileira, abordando o tema para demonstrar seu apreço pelo sistema democrático como um valor em si, nos fala o Entrevistado 9, porém, ciente do país em que vivemos e dos ruídos que os militares têm provocado, ao longo da história da República, na incipiente e frágil democracia brasileira: “A democracia brasileira é muito nova e por isso precisa estar sempre atenta a golpes. Militares brasileiros são viciados em dar golpes. A democracia precisa ser cuidada, preservada.”

Democracia “É o meu direito a tomar decisões sobre o que eu desejo: onde estudar, morar, a qual igreja frequentar, em quem votar... É emitir minha opinião desde que minha opinião não seja cometer um crime contra uma pessoa ou grupo”, declara o Entrevistado 12. O Entrevistado 2 coloca em análise, ainda dentro da democracia representativa, um ponto importante que envolve, de certa forma, todas as criações humanas: “A democracia é uma construção [...]”.

Apesar das críticas ao projeto democrático liberal, todos os entrevistados se manifestaram em defesa do valor universal da democracia, entendendo-a ora como regime político, modelo de civilização ou como ideal a ser alcançado³².

Neste último tópico, procuramos captar de que maneira os entrevistados entendiam a democracia, de forma que estes poderiam se colocar tanto a partir dos conceitos que lhes chegaram por meio da Ciência Política, quanto pela percepção destes da vida real. Serviria o tópico como uma cortina que se fecha depois das diversas declarações acerca dos temas que

³¹ Almeida, Débora Rezende de; Lavallo, Adriana Gurza. Democracia: qual queremos? In: Teixeira, Ana Cláudia; Almeida, Carla; Moroni, José Antonio (orgs.). **A democracia necessária e desejada: dilemas e perspectivas**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

³² Silva, José Diego Martins de Oliveira e; Aquino Neto, Vicente Bandeira de. Para onde caminha a democracia brasileira após a primavera de 2013 e do impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. In: Teorias da democracia e direitos políticos – **VII Encontro Internacional do Conped** – Braga – Portugal.

OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UESPI E A GUINADA CONSERVADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA NOS ANOS 2010 – UM PERFIL POLÍTICO

demandamos como essenciais para uma compreensão das suas posições no espectro da esquerda e da direita; entre percepções progressistas e conservadoras com traços extremistas, sendo esta última amplamente minoritária.

Conclusão

Muitos autores, segundo Lacerda (2019), tratam direita e conservadorismo como sinônimos, afirmando que, em geral, os desejos por mudanças estariam relacionados a posições de esquerda; à direita estariam aqueles que procuram preservar a ordem social em uma conjuntura de ameaça³³. Lacerda (2019) nos diz que “direita e esquerda” provêm de uma linguagem posicional utilizada pela Ciência Política para se referir a grupos de posturas ideológicas.³⁴

O uso dos termos estaria relacionado à Assembleia Constituinte que se seguiu à Revolução Francesa e à posição das cadeiras de seus representantes no parlamento: o *Côté Droit* e o *Côté Gauche*, sendo a direita reconhecida “com posições aristocráticas, tradicionalistas, monárquicas; a esquerda com alinhamentos democráticos, racionalistas e, pelo menos, potencialmente, republicanos”³⁵ (Fernandes, 1995, p. 108, *apud* Lacerda, 2019, p. 27).

Nos desdobramentos proporcionados pelas entrevistas para a captura do perfil político dos estudantes de Ciências Sociais da UESPI, procuramos dispor as narrativas de modo que se concatenassem aos conceitos apresentados, na expectativa de posicionar os estudantes no espectro proposto, respaldados pela teoria política. No que ficou demonstrado que estes, em importante maioria, nos tópicos apresentados para discussão, alinham-se – não obstante o avanço da direita no país – às proposições e ao ideário da esquerda.

Dessa maneira, um curso com as características da Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI apresenta-se como espaço fundamental de manutenção de um pensamento crítico, humanista e democrático, sendo local privilegiado para reflexões profundas que permitam que pensemos uma sociedade plural e que respeite os direitos humanos. É fundamental que tais discussões e valores ultrapassem os muros da universidade e cheguem cada vez mais à sociedade como um todo, por meio de iniciativas de pesquisa e extensão.

³³ Lacerda, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

Marcos Rangel de Sousa Costa¹
Luciano de Melo Sousa²

RESUMO

O presente artigo refere-se aos estudos e interpretações sociológicos que permitem perceber a relação entre os jovens estudantes de uma escola pública de Ensino Médio de Teresina com a disciplina Sociologia. O trabalho baseia-se em uma pesquisa que teve como objetivo compreender a relação entre os jovens com a Sociologia, tendo em vista a contribuição, ou não, desta na construção das reflexões e compreensões de suas realidades sociais. Para tal, são discutidos os conceitos sobre juventude e juventudes na intenção de estabelecer as diferenças entre um conceito e outro (UNESCO, 2004; ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007). Debate-se o ensino de Sociologia e o seu papel enquanto disciplina do Ensino Médio na formação de sujeitos reflexivos, capazes de interpretar, compreender e questionar as sociedades e suas estruturas econômica, social e política (SILVA SOBRINHO, 2007; APPLE, 2004; SARANDY, 2004; LAHIRE, 2014). Metodologicamente, esta é uma pesquisa de caráter exploratório que se desenvolveu a partir da realização de grupo focal e entrevistas individuais. Os resultados da pesquisa indicam que as juventudes não se relacionam com a disciplina Sociologia a partir das experiências vivenciadas em seus contextos sociais. Verifica-se que há um distanciamento dos estudantes perante a disciplina, mesmo aqueles que gostam dela, tendo em vista que a prática pedagógica conservadora do professor não os envolve em debates que incluam suas experiências, seus anseios, suas realidades e suas identidades.

Palavras-chaves: Juventudes, Ensino de Sociologia, Educação, Ensino Médio.

RELATIONSHIPS AND INTERACTIONS BUILT (OR NOT) BETWEEN THE SOCIOLOGY DISCIPLINE AND YOUTH IN A PUBLIC SCHOOL IN TERESINA/PIAUI"

ABSTRACT

This article focuses on sociological studies and interpretations that allow us to understand the relationship between young students from a public high school in Teresina with the Sociology course. The research, in which this article is based, had the goal to understand the relationship between young people and Sociology, in view of the contribution, or not, of the latter in the construction of reflections and understandings of the students' social realities. In order to do so, the concepts of youth and youths are discussed, so that we could establish the differences between one concept and another (UNESCO, 2004; ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007). We debate the teaching of Sociology and the role of the Sociology course, as a High School subject, in the formation of reflective beings, capable of interpreting, understanding and questioning societies and their economic, social and political structures (SILVA SOBRINHO, 2007; APPLE, 2004; SARANDY, 2004; LAHIRE, 2014). Methodologically, this is an

¹ Mestrando em Ciências Sociais Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
E-mail:mrangelsc@gmail.com

² Doutor em Ciências Sociais Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: lucianomelo@cchl.uespi.br

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

exploratory research based on a focal group and individual interviews. The results of the research indicate that youths do not relate the course of Sociology with their experiences of their social contexts. It seems that there is a distance between the students and the course, even those who like it, considering that the teacher's conservative pedagogical practice does not involve them in debates that include their experiences, their desires, their realities and their identities.

Keywords: Youths, Sociology teaching, Education, High school.

RELACIONES E INTERACCIONES CONSTRUIDAS (O NO) ENTRE LA DISCIPLINA DE SOCIOLOGÍA Y LOS JÓVENES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE TERESINA/PIAUI"

61

RESUMEN

Este artículo se refiere a estudios e interpretaciones sociológicas que permiten comprender la relación entre jóvenes estudiantes de una escuela secundaria pública de Teresina y la asignatura Sociología. El trabajo se basa en una investigación que tuvo como objetivo comprender la relación entre los jóvenes y la Sociología, considerando su contribución, o no, a la construcción de reflexiones y comprensiones de sus realidades sociales. Para ello, se discuten los conceptos de juventud y juventud con la intención de establecer las diferencias entre un concepto y otro (UNESCO, 2004; ESTEVES, ABRAMOVAY, 2007). Se debate la enseñanza de la Sociología y su papel como asignatura de secundaria en la formación de sujetos reflexivos, capaces de interpretar, comprender y cuestionar las sociedades y sus estructuras económicas, sociales y políticas (SILVA SOBRINHO, 2007; APPLE, 2004; SARANDY, 2004; LAHIRE, 2014). Metodológicamente, esta es una investigación exploratoria que se desarrolló a través de grupos focales y entrevistas individuales. Los resultados de la investigación indican que los jóvenes no se relacionan con la disciplina de Sociología a partir de experiencias en sus contextos sociales. Parece que hay un alejamiento de los estudiantes de la materia, incluso de aquellos a quienes les gusta, considerando que la práctica pedagógica conservadora del docente no los involucra en debates que incluyan sus experiencias, sus deseos, sus realidades y sus identidades.

Palabras-clave: Juventud, Didáctica de la Sociología, Educación, Bachillerato.

1 Introdução

Pensar as juventudes, quem são elas e seus espaços sociais ocupados é um exercício sociológico recente e, por essa razão, há poucos trabalhos e pesquisas desenvolvidas dentro deste campo (SILVA, 2010). Por isso, este é um trabalho necessário, tendo em vista que esta temática é pouco abordada pelas Ciências Sociais, especialmente acerca do ensino da Sociologia nas escolas: o público escolar do Ensino Médio é, geralmente, composto por jovens entre quinze e dezoito anos.

A juventude vai além da idade biológica. E a abordagem sociológica deste assunto nos permite observar os grupos juvenis a partir de outras perspectivas, inclusive pela perspectiva do próprio sujeito pesquisado, na intenção de se conhecer e compreender quem são esses atores dentro da sociedade e as relações que temos com eles, direta e indiretamente.

Paralelo a isso, deparamo-nos com o ensino de Sociologia no Ensino Médio, temática que também não é tão recorrente nas Ciências Sociais. O ponto de partida trabalhado aqui é o fato da intermitência do ensino de Sociologia na educação brasileira, bem como uma visão consagrada sobre como e o que deve ser ensinado (SILVA SOBRINHO, 2004). Com isso, levamos em consideração que o ensino de Sociologia, assim como as demais disciplinas humanísticas, teria como um de seus objetivos propiciar às juventudes do Ensino Médio um ensino reflexivo e fundamentado em debates e diálogos, preparando-as para conviver em sociedade, compreendendo suas organizações, múltiplas diferenças, leis e encarando suas realidades sociais a partir de uma abordagem crítica. Para tanto, os estudantes precisam compreender a juventude como fenômeno social contemporâneo, os lugares de que fazem parte, bem como a si próprios como agentes autônomos nos meios sociais. Para tal, ferramentas teóricas garantidas pelas disciplinas humanísticas, em especial a Sociologia, é que permitem aos jovens uma participação mais ativa em seus espaços sociais.

Diante do exposto, estabelecemos uma relação entre as juventudes e o ensino da Sociologia, em busca de parâmetros que apontem afinidades entre a disciplina e os atores, a partir de suas perspectivas, e como a disciplina contribui, ou não, na construção de olhares reflexivos sobre a sociedade da qual os jovens fazem parte. A Sociologia, aliada a outras disciplinas e estratégias, é um dos meios que permite, a princípio, às juventudes terem suas vozes ouvidas.

Assim, o presente trabalho, “Relações e interações construídas (ou não) entre a disciplina Sociologia e juventudes em uma escola pública de Teresina/PI”, nasceu a partir da curiosidade sociológica em se analisar possíveis relações entre juventudes e a Sociologia escolar. Esta curiosidade construiu-se a partir de observações realizadas durante o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, como também através das atividades de extensão propostas pelo programa “Humanismo Caboclo – Educação e Cidadania”, em suas atividades e oficinas envolvendo Sociologia e juventudes rurais e periféricas. Através destas disciplinas e atividades, tivemos os primeiros contatos com a sala de aula e pudemos acompanhar a construção da disciplina Sociologia no ensino público a partir dos olhares dos jovens estudantes e do professor em formação.

A delimitação do tema está inserida em uma escola pública estadual da zona norte de Teresina onde os estágios foram desenvolvidos e construiu-se esta pesquisa. Nesta escola, a maioria dos estudantes é negra e oriunda de bairros e famílias de baixa renda. São grupos sociais considerados como um público alvo importante para se desenvolver disciplinas humanistas no intuito de formar cidadãos não apenas aptos para o mercado de trabalho – maior interesse do **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

sistema educacional, obediente ao mercado capitalista –, mas, também, formar cidadãos com pensamentos e observações reflexivas capazes de compreender suas realidades e, com a contribuição da educação e do ensino de Sociologia, ter novos parâmetros para construir uma realidade social mais justa e igualitária.

Desta forma, norteamos este trabalho a partir dos seguintes questionamentos: a disciplina Sociologia, através do seu processo de ensino-aprendizagem, envolve os jovens e provoca debates com temáticas juvenis que permitam aos estudantes problematizarem suas realidades? Como os jovens compreendem e se relacionam com a Sociologia em sala de aula, tendo em vista as relações e espaços sociais dos quais fazem parte? Os jovens percebem se a Sociologia contribui ou não em sua formação e na análise de suas realidades?

Diante destes questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer a relação entre as juventudes de Ensino Médio de Educação Pública com a disciplina Sociologia, tendo em vista a contribuição, ou não, da mesma na construção das reflexões e compreensões de suas realidades sociais. Já os objetivos específicos: compreender, através de reflexões e análises sociológicas, o que são juventudes e como é pensado o ensino da Sociologia na educação básica; problematizar e discutir o processo de ensino-aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio, bem como seu desenvolvimento em sala de aula, a partir dos olhares dos jovens estudantes; observar como as juventudes se relacionam, ou não, com a disciplina de Sociologia a partir das experiências vivenciadas em seus contextos sociais.

É importante abordar esta temática para se pensar em diretrizes educacionais, à luz da Sociologia, que contribuam para a formação de jovens capazes de construir suas vidas e seus espaços sociais de maneira justa e igualitária. A formação educacional básica contribui com as formações acadêmica e profissional dos jovens que integram as sociedades, bem como com sua formação pessoal e intelectual enquanto sujeitos históricos. Diante disso, é importante se pensar quem são essas juventudes e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio.

Ainda, particularmente, temos grande apreço pelas temáticas juventudes e ensino de Sociologia. Primeiramente, em virtude dos trabalhos sociais já desenvolvidos com estes grupos, através das atividades construídas pelo Programa de Extensão Humanismo Caboclo³; e do

³ O Humanismo Caboclo é um programa de extensão da Universidade Estadual do Piauí, vinculado à coordenação de Ciências Sociais. Suas áreas temáticas são Educação e Cultura. Desenvolve suas ações desde o ano de 2010. Defende uma concepção de humanismo onde os sujeitos, socialmente situados e comprometidos com as libertações das opressões vividas, buscam superar as condições impostas hegemonicamente pela sociedade e construir percursos sociais onde se constituem como seres integrais, disponível em <https://www.humanismocaboclo.com/sobre>.

prazer em estar em sala de aula, construindo um ensino de Sociologia de forma adaptada e contextualizada às realidades dos estudantes que descobrimos durante o Estágio Supervisionado.

2 Metodologia

Pensar as juventudes exige procedimentos e metodologias que sejam capazes de compreender e lidar com multiplicidades, diferenças, realidades e universos vividos por elas em seus contextos sociais e em suas formas de vida culturalmente construídas (Reis, 2006).

Desta forma, não há métodos mais apropriados do que os qualitativos para garantir uma percepção detalhada de cada indivíduo jovem e, principalmente, de seus grupos e espaços sociais; pois, como afirma Teresa Haguette (2013, p. 59), “[...] os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

Utilizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, adotando as técnicas de grupo focal e entrevistas individuais, para a construção do “corpus” empírico. O grupo focal foi utilizado para construir uma compreensão de uma percepção geral dos estudantes a respeito da temática juventudes e do processo de ensino-aprendizagem da Sociologia (Morgan, 1997; Kitzinger, 2000 apud Trad, 2009). A partir dele e de seus resultados, realizamos as entrevistas individuais no intuito de observar e compreender as realidades e as percepções individuais dos estudantes, levando em consideração suas sensações e observações pessoais. Participaram da pesquisa jovens com idades entre 15 e 19 anos, estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

As entrevistas e o grupo focal apresentaram uma estrutura de poucas perguntas que abordam nossos objetivos, pois

As perguntas do questionário aberto devem ser poucas: entre duas e cinco interrogativas são suficientes. [...] O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema (Triviños, 1987, p. 171).

Desta forma, as questões respeitaram o espaço escolar, as realidades e personalidades dos jovens. Tanto no grupo focal como nas entrevistas individuais, as perguntas adequaram-se aos objetivos da pesquisa e centraram-se nos sujeitos, debatendo o ensino de Sociologia e sua relação (ou não) com a temática Juventude(s) enquanto conteúdo programático.

3 Jovem: o que é isso? Compreendendo dilemas, anseios, desafios e seus espaços e protagonismos.

O que é juventude? O que a caracteriza como e enquanto juventude e o que a diferencia do mundo adulto? Estes são aspectos sociológicos e antropológicos interessantes e importantes para se abordar e problematizar as juventudes. Primeiramente, identificar os contextos sociais e culturais dos quais elas fazem parte nos permite compreender o que as constituem tal como são e, desta forma, compreendermos suas identidades.

A palavra juventude, usualmente, remete à ideia de cronologia, onde compreende-se juventude apenas como um marco temporal. Assim, jovem é apenas aquele sujeito que se encontra numa determinada idade da vida. Contudo, o conceito de juventude carrega em si um emaranhado de significados que superam os conceitos atribuídos por dicionários, políticas públicas e pelas teorias das ciências humanas. Poderia, portanto, ser concebido como juventudes, no plural, por perpassar a ideia de tempo, de idade, de condições ideológicas etc. e aprofundar-se numa teia de significados, necessidades, dilemas, anseios, desafios etc. (identidades juvenis). Entre uma concepção e outra há uma diferenciação teórico-conceitual que atribui a umas diversas noções e informações díspares que constituem seus valores e suas representações intrínsecas a cada termo (Esteves; Abramovay, 2007).

Partindo desse pressuposto, a UNESCO (2004, p. 23 e 25) conceitua-nos juventude referindo-se

[...] ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero [...] e do ponto de vista demográfico, corresponde a uma faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade

Assim, a UNESCO constrói e explora uma conceituação pragmática de juventude, caracterizando-a, principalmente, a partir do período temporal vivido e das transformações biológicas que ocorrem na puberdade. Esta caracterização acaba contribuindo para a construção da visão de senso comum sobre juventude que conhecemos atualmente.

O cientista social Luiz Esteves e a socióloga Miriam Abramovay (2007, p. 21 e 22) apontam que “a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades”. Isto significa que

ao observarmos as juventudes, percebemos que estas multiplicam-se em grupos juvenis diversos que se diferenciam uns dos outros, organizando-se de forma heterogênea, onde cada grupo, dentro do seu contexto sociocultural, político e econômico, vivencia experiências de vida, de oportunidades e de formas diferentes uns dos outros, experimentando, reagindo e lidando com estas realidades de acordo com a forma que se organizam e que se reconhecem. Cada grupo juvenil, portanto, possui o seu próprio modo de vida social, exercendo, à sua maneira, as participações nos espaços sociais dos quais fazem parte.

Neste sentido, a sociologia da juventude, conforme nos indicam Esteves e Abramovay, percebe duas formas de se discutir juventude:

Uma que considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, isso é, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência. Outra, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e interseções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural etc.), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante, nessa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego de termo juventudes, no plural, no sentido não de se dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria. (Abramovay, 2007, p. 21 e 22)

Isto significa que, conforme discutimos até aqui, a Sociologia observa duas formas de se perceber a juventude: na primeira forma, que também reitera a visão do senso comum, define-se juventude a partir do período temporal vivido pelo sujeito, cuja faixa etária é o fator determinante para que um indivíduo seja ou não jovem. A segunda forma, por sua vez, define por juventudes as múltiplas possibilidades e formas do jovem se expressar, suas formações ideológicas e de personalidade, pensamentos, comportamentos, as culturas que partilham e constroem, suas distintas participações na sociedade etc.⁴

No entanto, a ação de fragmentar a vida em etapas ou fases, segundo Elaine Müller (2005, p. 67), “é uma construção cultural relativa no tempo e no espaço”. Assim, há uma forma diferente em cada sociedade de se organizar as etapas da vida e suas passagens de fase (da infância para a idade adulta e desta para a velhice). Desta forma, conforme continua a autora, a “idade vai além da contagem dos anos de vida dos indivíduos, pois à própria contagem já está

⁴ Há, ainda, uma terceira forma de se observar as juventudes, segundo a antropóloga Elaine Müller (2005, p. 74 e 75): como “**problema** para a sociedade adulta”, segundo a mídia e o senso comum. Assim, ao observarmos os principais trabalhos no âmbito das ciências sociais sobre juventude, percebemos como estes estudos “estão repletos de delinquent boys”. A autora, então, reflete sobre a percepção da juventude como transgressora, mas pouco se discute sobre o modelo ideal do qual estas juventudes estão se desviando.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

associado um conjunto de regras, padrões de comportamento e status sociais forjados como os adequados para cada idade” (2005, p. 67).

O que podemos compreender a partir da reflexão de Müller é que o próprio método que define a juventude a partir do dado temporal já possui em si uma teia de significados socioculturais, o que demonstra que a categoria juventude rompe os limites da contagem de tempo. Ou seja, “além de dividir o curso da vida em diferentes estágios ou fases, são atribuídos a cada uma destas fases uma série de comportamentos e posicionamentos tidos como adequados ou esperados” (Müller, 2005, p. 70).

Isto significa que cada momento da vida (seja ele infância, juventude, fase adulta ou velhice) possui um conjunto de normas esperadas para que o indivíduo siga e que define o seu comportamento, sendo ele diferente em cada sociedade e condizente com a sua idade. Mas a questão é ainda mais abrangente pois, para além de comportamentos esperados socialmente (e estabelecidos pelos meios de comunicação, sistema educacional, religiões, sistemas jurídicos etc.), há também as expressões próprias de grupos juvenis específicos (grupos de periferia, juventudes do skate, punk, rock, juventude do campo etc.).

Complementando, Vânia Reis, parafraseando José Machado Pais (2003; 2005), nos ajuda a diferenciar juventude de juventudes e compreendê-las:

“Juventude”, no singular, não pretende uniformizar a heterogeneidade, mas referir-se a uma fase da vida, que se manifesta, se realiza, conforme a trajetória de vida que cada um vai conseguindo construir, a qual, embora seja individual, por estar imbricada em processos coletivamente vivenciados, assume também a condição de trajetória coletiva. “Juventudes”, no plural, diz respeito à multiplicidade de expressões dos jovens, nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos (Reis ,2006, p. 63)

Assim, Vânia Reis constrói uma compreensão de como as juventudes se organizam e se desenvolvem a partir de suas variações e contextos sociais vividos. A autora nos sensibiliza a não limitar a compreensão sobre as juventudes, tão diversificadas, a uma mera fase temporal da vida, e a perceber suas múltiplas formas de se expressarem e vivenciarem os espaços sociais dos quais fazem parte. Maria Souza, em consonância com Vânia Reis, afirma que a

[...] palavra ‘juventude’ não pode ser interpretada somente como um fenômeno demográfico a ser modelado numa ‘classe de idade’, com um status e uma personalidade homogênea e universal, compondo uma ‘fase’ distinta de ‘preparação’, ‘espera’ ou ‘moratória’ para o exercício maduro da vida ‘adulta’ responsável, séria, cidadã, produtiva e reprodutiva (isto seria, basicamente, uma extensão a adolescência) (Souza ,2005, p. 92)

Portanto, a palavra juventude não deveria, assim, homogeneizar tantas particularidades culturais e de expressões das juventudes numa fração de tempo, uma vez que podemos perceber

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

inúmeros sujeitos vivenciando diversas experiências e realidades de maneiras diferentes a partir de comportamentos e realidades socioculturais também diferentes. Tampouco deveria ser uma fase da vida vista apenas como período de teste para a fase adulta, reduzindo as práticas socioculturais das juventudes a um momento da vida que apenas precede a idade adulta. Esta fase juvenil é compreendida como moratória social “ao pensar que os jovens atravessam um período de ‘quarentena’ até a entrada em um mundo de obrigações e deveres” (Müller, 2005, p. 76).

Há, ainda, complicações em compreender as juventudes a partir do recorte temporal, pois como observa José Machado Pais (1993, apud Müller, 2005, p. 71) “a abordagem dada à juventude pode defini-la como um conjunto homogêneo, quando a compara a outras gerações”, pois a classificação etária simplifica as juventudes num único grupo identificado apenas pela sua idade, desconsiderando todas as suas realidades, suas manifestações identitárias e socioculturais:

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, contraditórias entre si [...] Logo, a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados (Esteves e Abramovay, 2007, p. 25).

É pertinente observar que quando os autores afirmam que “não há uma cultura juvenil unitária”, isto significa que em lugar algum identificamos grupos juvenis que sejam iguais, tampouco agindo e se organizando da mesma forma, vivenciando situações do seu dia a dia de formas iguais a quaisquer outras juventudes. Assim sendo, percebe-se que mesmo dentro de uma mesma cidade ou um mesmo bairro, há grupos juvenis que vivenciam suas experiências e seus espaços sociais de formas diferentes. Nunca um grupo é igual a qualquer outro.

Esta multiplicidade de expressões das juventudes também ajuda a perceber os espaços, grupos e lugares ocupados por elas na intenção de evidenciá-las como sujeitos participativos e com suas identidades bem definidas. Lia Pappámikail (2010, p. 397), por exemplo, traz-nos a escola como um destes espaços ocupados pelas juventudes quando defende que “a escola passa a ser o único território legítimo para a vivência de grande parte da juventude” e como ela contribui na formação e construção das identidades destes grupos⁵.

⁵ A “[...] inevitável formação dos grupos, nos diversos espaços de sociabilidades da escola, é catalisada pela relação instituição escolar com os jovens, quanto à construção e mediação de outros sentidos”, conforme analisa Malonne Guibson (2018, p. 34).

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

Tendo em vista a colocação da autora, a escola é um dos espaços mais comuns de ocupação das juventudes, mas não o único, como ela propõe. Determinar a escola como o único espaço de vivência das juventudes seria negar e deslegitimar todos os outros espaços que elas ocupam e aos quais pertencem, responsáveis pela sua formação social e pessoal.

Como enfatiza Pappámikail, o período escolar é o período que permite às juventudes a construção e legitimação de suas identidades, suas relações sociais, suas experiências e formações intelectual e de personalidade. De toda maneira, mesmo que seja este o período enquanto momento temporal propício para a construção das identidades juvenis, os espaços que contribuem com essa construção são múltiplos, complexos e diversos. Nossa escolha pelo espaço escolar está intrinsecamente ligada às possíveis contribuições da Sociologia na formação de suas identidades.

Deste modo, assumimos a necessidade e o cuidado de se compreender estas juventudes a partir de suas individualidades e dos seus diversos e múltiplos aspectos identitários influenciados pelos contextos culturais e sociais dos quais fazem parte. Aliás: não só fazem parte como também os transformam, uma vez que os indivíduos jovens também são atores sociais com responsabilidades, necessidades e interesses como qualquer sujeito social. Agindo assim, pensamos as juventudes de forma que não as categorizemos em sujeitos estáticos que não acompanham as mudanças sociais e como se não contribuíssem com essas.

Desta forma, as Ciências Sociais podem pensar as juventudes não como sujeitos à parte dos demais grupos sociais, mas sim ao lado destes, com os mesmos direitos, com as mesmas responsabilidades e como agentes sociais que constroem as sociedades.

4 Resultados obtidos

À luz do aporte teórico desta pesquisa, estruturamos a análise das narrativas da seguinte forma: primeiramente, analisamos e debatemos sobre o ensino de Sociologia em sala de aula e as habilidades pedagógicas e didáticas do professor regente em propor debates e reflexões que permitam aos jovens construir uma compreensão de suas realidades sociais e perceberem-se como agentes protagonistas e transformadores destas realidades, principalmente em sua condição juvenil. A partir da compreensão do ensino de Sociologia, pudemos, enfim, analisar a percepção que os estudantes têm de si enquanto jovens e como a Sociologia, enquanto disciplina, permite (ou não) a construção de discussões sobre juventudes e suas identidades.

Assim, partimos do primeiro questionamento do grupo focal: Vocês gostam de Sociologia? Por quê?

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Eu, particularmente, gosto. Mas, tipo, eu acho que a disciplina ela é muito mal ensinada nas escolas. A disciplina de Sociologia ela fala, tipo, de sociedade. Tipo, ela tem que pegar o ponto de vista dos alunos e repetir e falar o conteúdo sob o ponto de vista. E, tipo, não tem isso nas escolas do Estado. O que tem aqui, por exemplo: o professor dava um texto, ficava olhando pra nossa cara e não tinha, tipo, um debate ou alguma explicação, porque, tipo, a matéria de Sociologia é pra pessoa debater e falar sobre gostos, formas de viver, de sociedades e não tinha isso aqui (Carlos Marques, 19 anos).

Observamos na fala do estudante Carlos Marques⁶ que ele possui um vínculo de afinidade com a Sociologia, contudo, esse vínculo é frágil em virtude da maneira que o professor regente – formado em Ciências Sociais – desenvolve sua abordagem em sala de aula. Sociologia é debate, questionamento, desconstrução de preceitos e preconceitos, é um exercício contínuo de análises e reflexão (conforme o significado das competências específicas da Sociologia proposto pelos PCNs+⁷). É vital observar e considerar o quanto esses jovens conseguem estabelecer vínculo com a matéria, reconhecer-se nela e percebê-la como útil e importante em seu dia a dia de juventudes. Assim, o jovem estudante expõe um ponto crucial: seu interesse pela Sociologia e a reflexão que ela propõe. Mas os debates não aconteciam, uma vez que o docente os impedia quando, através de sua metodologia, condicionava os estudantes somente à leitura de textos sem correlacionar seu conteúdo com os contextos sociais dos estudantes. E esta é uma falha pedagógica que os PCNs+ (2002, p. 21) procuram evitar nas escolas ao propor que “os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos”. Desta forma, ao contrariar os PCNs+ e não exercitar suas orientações, o docente não favorece a construção dos conhecimentos e da autonomia intelectual dos estudantes, reproduzindo uma prática pedagógica conservadora. Situação essa que não dialoga com as demandas e anseios do estudante Carlos Marques disposto a compreender seus espaços e suas realidades que lhe cercam e constroem seu dia a dia.

A narrativa do jovem Carlos Marques e a análise acima são corroboradas pelas ideias da jovem Emanuelle Reis (16 anos), quando diz que não gosta de Sociologia “porque eu nunca entendi e o professor nunca soube explicar direito”, e da jovem Mel Oliveira (16 anos), ao afirmar que também não gosta de Sociologia “pelo simples fato de quando a gente perguntava algo sobre a matéria pro professor, nem ele mesmo sabia explicar”.

⁶ Todos os nomes dos estudantes são fictícios.

⁷ Este trabalho foi realizado no período anterior à Reforma do Ensino Médio. Mas a Base Nacional Comum Curricular (2018) mantém esses mesmos objetivos para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

Analisando os pontos que as jovens colocam sobre os motivos pelos quais não gostam de Sociologia, percebe-se que a metodologia do professor regente acaba afastando as estudantes da disciplina. Podemos afirmar que o maior responsável pela paixão do estudante por determinada disciplina é o professor e sua capacidade de apresentá-la para suas turmas de forma que ela não seja uma disciplina técnica, academicista, com conteúdo enciclopédico e construída em cima da soma e memorização de informações. A Sociologia, que é um exercício de reflexão e raciocínio, não pode ser abordada de maneira diferente. Caso contrário, deparamo-nos com a situação abordada por Vargas ([entre 2008 e 2018]), ao afirmar que tais práticas pedagógicas tradicionais se apresentam de forma excessivamente abstrata e distante da compreensão dos estudantes que, por sua vez, consideram a disciplina e o trabalho em sala de aula chatos, enfadonhos e distantes de suas realidades sociais (Silva Sobrinho, 2007). Tal reflexão é observada nas falas das jovens acima e corroborada também na narrativa do jovem Luís Ângelo (16 anos):

Eu não gosto de Sociologia, porque é algo que totalmente não considero tão bom pra falar porque eu não gosto de falar muito de política e nem sobre as pessoas. Eu sei que, de qualquer jeito, algumas vezes eu posso até falar com as pessoas, eu penso que posso me desenvolver por si próprio sem a capacidade do professor de Sociologia, porque é algo que acontece no dia a dia pra mim.

Luís Ângelo encontra-se distante da Sociologia (ou ela dele) por conta de sua metodologia academicista. Essa ideia sustenta-se com o depoimento de Carlos Marques ao dizer que “a matéria de Sociologia é pra pessoa debater e falar sobre gostos, formas de viver, de sociedades”: se a Sociologia não cumpre o seu papel de propor debates que dialoguem com as vidas e as realidades dos estudantes, estes acabam distanciando-se da disciplina o suficiente para considerá-la desnecessária e dispensável. Luís Ângelo, mesmo assumindo e salientando suas dificuldades de interações sociais e com discussões acerca de assuntos políticos e afins, sente-se mais seguro de lidar sozinho com estas dificuldades do que com o auxílio do docente. Os PCNs+ (2002, p. 90) afirmam que são competências da Sociologia, no campo investigação e compreensão, “construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a ‘visão de mundo’ e o ‘horizonte de expectativas’ nas relações interpessoais com os vários grupos sociais” (comungando com a LDB, que propõe a educação como ferramenta para formar cidadãos para as práticas sociais). Desta maneira, como constituir-se um cidadão sem as práticas de discussão coletiva? Como exercer a cidadania sem ouvir o outro e ser ouvido? Sem estabelecer relações interpessoais com diversos grupos sociais? Sem construir debates e diálogos?

O distanciamento que observamos entre o estudante e a disciplina encontra-se, muito provavelmente, no fato da abordagem pedagógica do professor não estar sendo capaz de atingir a sala de aula conforme esperava-se, uma vez que é perceptível como ele não conseguiu converter os saberes científicos da Sociologia em saberes pedagógicos. Além disso, percebe-se nas falas dos jovens um certo ressentimento com o docente e o seu comportamento em sala de aula em relação aos estudantes, o que acaba por impossibilitar de vez a aproximação da turma com a Sociologia.

Essa observação é percebida na fala do jovem Marcos Roberto (18 anos) ao justificar por que não gosta de Sociologia: “Eu acho que a maioria dos alunos tem falta de conhecimento sobre a área de Sociologia por conta do mal ensino no colégio e também porque não tem tanto (debate e discussões) da parte social”. Para o estudante, debater as suas realidades e exercitar a reflexão sociológica com criticidade não é de todo ruim e, muito menos, um bicho de sete cabeças. A dificuldade – e, também, a frustração – encontra-se na capacidade (ou na falta dela) do professor conseguir desenvolver estes debates de forma coletiva e adaptada à linguagem dos jovens estudantes e, também, contextualizada com suas vivências. Quando isso não acontece, aprender Sociologia, principalmente partindo de textos de leitura difícil e distantes da compreensão dos estudantes, torna-se um martírio e enfadonho (Silva Sobrinho, 2007). Dentre todas as disciplinas, a Sociologia será vista, inevitavelmente, como chata e desnecessária. Nunca servirá para a vida dos estudantes.

Assim, da forma que a Sociologia é construída na sala de aula do Ensino Médio, como ela será capaz de promover o diálogo entre seus conteúdos e as vivências das juventudes no dia a dia? As aulas levam em consideração os aspectos individuais e pessoais dos estudantes no contexto de suas realidades sociais e de seu cotidiano? O que estes jovens pensam sobre isso? O jovem Carlos Marques (19 anos) diz que

Sim (sente falta desse diálogo contextualizado em sala de aula), porque a Sociologia é pra debater assuntos sociais, tipo, o que a pessoa vive, o que a pessoa vê, o que a pessoa sente. Isso não é o que a Sociologia ensina pra gente hoje, o professor não chega a debater estes assuntos na sala de aula.

O estudante traz consigo o desejo de ter em sala de aula diálogos para além do livro didático. Sua fala carrega o anseio de discutir questões pessoais relacionadas ao seu cotidiano, ao seu contexto sociocultural e aos espaços sociais dos quais ele faz parte, além das próprias questões subjetivas que cercam sua vida social – “o que a pessoa vive, o que a pessoa vê, o que a pessoa sente”. É esse diálogo que permitirá o estudante compreender suas participações na

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

sociedade e, principalmente, contribuir com as construções identitárias como jovem e agente social e transformador.

O exercício de observação e reflexão garante uma tomada de consciência sobre sua identidade: quem é, qual o seu lugar, o que ele é capaz de fazer. Sem este exercício, corremos o risco de formar estudantes sem consciência reflexiva, obedecendo às normais (normas) sociais sem questioná-las. Com isso, corre-se o risco de reproduzir o senso comum e preconceitos e, desta forma, sustentar uma sociedade incapaz de promover mudanças quando elas são necessárias.

É importante frisar que o professor não é um sujeito que não possa falhar. As falhas que pretendemos ressaltar aqui dizem respeito aos fatores discutidos nesta pesquisa: a prática docente conservadora (centrada nas falas e na autoridade máxima que o professor exerce em sala de aula) e a “pedagogia do discurso” que permite que a aula seja um monólogo protagonizado apenas pelo docente, retirando dos estudantes a possibilidade de construir os debates e a reflexão coletivamente. Pelas falas dos jovens, observamos que o professor regente desenvolve essa metodologia conservadora e ela, como pudemos perceber, acabou não atendendo às expectativas dos estudantes.

Se a Sociologia não sai do livro didático para ocupar a sala de aula através de suas metodologias de discussão coletiva entre professor e estudantes e, posteriormente, acompanhar os estudantes em suas vidas e em seus espaços sociais, naturalmente os jovens enxergam a disciplina com algum preconceito e sem entusiasmo. Eles percebem quando a Sociologia, bem ou mal, desempenha este papel. E este compromisso está nas mãos do educador sociólogo.

Analisamos também como os estudantes conseguem construir sua compreensão enquanto jovens à luz das reflexões sociológicas. Observamos que tipo de relação é estabelecida entre os estudantes e a disciplina, e se os seus debates construídos em sala de aula se fazem presentes ou não em seus cotidianos.

Então questionamos: “você se considera jovem? Por quê?”. Carlos Marques (19 anos) considera-se jovem “porque, tipo, eu só vou me considerar um homem (adulto) quando eu tiver fora de casa, com emprego e renda. E também minha idade, né? E eu gosto de coisas que jovens gostam de fazer tipo sair, se divertir, encontrar amigos”. Em primeira mão, observamos que a fala de Carlos Marques traz a conceituação de juventude concebida pelo senso comum, marcada pela ideia de temporalidade que combinaria com uma certa falta de maturidade e experiência.

A percepção de Carlos não está assegurada exclusivamente pelos marcadores de cronologia (“minha idade”). Ao tratar de responsabilidades (“quando eu tiver fora de casa, com **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

emprego e renda”) e por práticas socioculturais associadas às juventudes (“sair, se divertir, encontrar amigos”): são todos elementos associados à juventude em sua moratória social e que são percebidos e difundidos pelo senso comum do que é ser jovem. Estes elementos constroem uma visão das juventudes que, primeiramente, as condensa em um único grupo homogêneo, bem como acaba retirando delas suas possibilidades de participação e protagonismos sociais, tendo em vista que ainda não são adultos e não possuiriam maturidade para tal. Elementos como a idade são dados facilmente manipulados e manipuláveis, conforme discute o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983, p. 2): condensar as diversas e complexas juventudes em uma única unidade social com interesses comuns, e atribuir estes interesses a uma idade biologicamente definida, já demonstra uma manipulação destes dados. O autor afirma que seria necessário, ao menos, analisar as diferenças das juventudes.

Assim, facilmente observamos que as demais falas dos jovens estudantes constroem-se em cima do senso comum que atribui juventudes à idade biológica e falta de maturidade e experiência: “Me considero jovem por causa da falta de maturidade. De não ter tanta experiência como as outras pessoas mais velhas, pela idade, também, porque ainda sou muito novo” (Marcos Roberto, 18 anos); “Eu me considero jovem, além da idade, por eu não ter maturidade o suficiente pra me considerar uma pessoa mais velha, adulta” (Dandara Costa, 15 anos); “Eu me considero jovem por causa da idade, pelo que eu acho que eu sou e pelas coisas que eu faço e cumpro” (Luís Ângelo, 16 anos).

Observando as falas desses jovens a partir da análise sociológica de Bourdieu: todos eles estariam condicionados a uma unidade social que desconsidera suas diversidades, complexidades e individualidades. Todos se enxergam como um grupo homogêneo com interesses iguais. Essa visão se contrapõe à abordagem do antropólogo Clifford Geertz (1973, p. 4) ao defender que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, sendo a cultura essas teias”. Podemos compreender que as “teias de significados” que o homem teceu (no caso, sua cultura) revelam a sua complexidade e diversidade enquanto indivíduo dentro de um ou mais grupos constituídos por outras inúmeras complexidades e diversidades. Isto significa que a diversidade cultural constrói as individualidades dos sujeitos. Individualidades que são múltiplas, complexas e heterogêneas. Assim, compreendemos que as identidades juvenis devem ser pensadas dentro destes parâmetros conceituais para que possamos observá-las em suas individualidades, sabendo que, a partir delas, as juventudes constroem suas múltiplas formas de participação social.

É fundamentalmente importante essa abordagem para que seja possível identificar como a Sociologia, em sala de aula, pode contribuir com a construção destas participações, bem como **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

na construção ou afirmação de certas identidades juvenis. Assim, individualmente, questionamos aos sujeitos: você já teve oportunidade de discutir sobre a realidade dos jovens de Teresina? Se sim, o que foi discutido? A resposta de cada jovem revela exatamente o que não esperávamos da Sociologia em sala de aula: a falta de debates acerca de temáticas do cotidiano destes estudantes. Temáticas que fazem parte do vasto arcabouço teórico da disciplina para construir discussões suficientes capazes de provocar os jovens a refletirem sobre suas vidas e seus espaços sociais dos quais fazem parte.

À pergunta, Marcos Roberto (19 anos) afirmou que “não, não tive a oportunidade, nunca houve discussão. Sempre foram aqueles textos (do livro didático) e só isso. Nunca foi trazido nada do que acontece ao nosso redor pra escola e pras aulas, não.”; Dandara Costa (15 anos) disse que “não, só comentários, mesmo, mas nada aprofundado.”; Carlos Marques (19 anos) foi conciso: “Não, não tive.”; Luís Ângelo (16 anos), da mesma forma: “Não, nunca discutimos.”; Emanuelle Reis (16 anos) comentou que “teve uma vez, foi até com o senhor no ano passado (2018). Mas só ali, com o outro professor, nunca”.

Como é possível ensinar Sociologia em sala de aula sem promover pensamentos reflexivos e debates democráticos entre os estudantes, conforme deliberam as premissas da LDB e dos PCN? Como provocar nos jovens o pensamento sociológico sem correlacionar os conteúdos da nossa disciplina com suas vidas pessoais e coletivas? Sem vincular os debates sociológicos e suas teorias com as experiências individuais e cotidianas desses estudantes (“nunca foi trazido nada do que acontece ao nosso redor pra escola e pras aulas, não”)? As possíveis falhas na prática pedagógica e metodológica no ensino da Sociologia contribuem com o afastamento entre estudantes e disciplina. Mais do que o afastamento entre ambos, também falha com os objetivos que a Lei de Diretrizes e Base da Educação e os Parâmetros Curriculares Educacionais defendem para o desenvolvimento da educação na construção da autonomia intelectual e da cidadania de cada estudante.

As falas dos sujeitos revelam um desprendimento da Sociologia frente às suas vidas e seus espaços sociais. Esse desprendimento resulta em um ensino academicista e conteudista, focado no acúmulo de informações enciclopédicas que pouco contribuem com a formação intelectual e reflexiva (Sarandy, 2004; Silva Sobrinho, 2007; Lahire, 2014; Vargas, [entre 2008 e 2018]).

Questionados se saberiam identificar alguma possibilidade de discussão por parte da Sociologia sobre as identidades juvenis, indagamos aos jovens, em entrevistas individuais, sobre as maneiras que o professor da disciplina trata a questão da juventude e o que ele fala sobre os jovens. Marcos Roberto (18 anos) afirmou que era “difícil explicar, porque a gente

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

nunca teve o assunto, nem debate”. Dandara Costa (15 anos) revelou que o professor “meio que só passava alguns textos, explicava pra gente e pronto, só isso. Não conversava nada sobre isso com a gente, não. Era sempre só o que tinha no livro”. Carlos Marques (19 anos) enfatizou que “ele não tratava. Ele pegava uma página do livro, botava a gente pra ler e ficava lá até bater o horário. De vez em quando ele falava alguma coisa, mas era bem pouco”. Luís Ângelo (16 anos) revelou

Nunca ouvi dizendo nada, não. Apenas ano passado (2018), quando eu estudava pela manhã, meu professor falava muito sobre a questão familiar, interação entre pai e filho, avós, tios e aí eu meio que me senti com um conhecimento a mais porque ele transmitia confiança com estes assuntos. Mas o professor da tarde este ano (2019) não teve nada disso, não.

A estudante Emanuelle Reis (16 anos) respondeu demonstrando certa frustração que “ele (professor) praticamente não falava nada, porque ele só passava um texto e meio que não sabia explicar, não debatia direito. Ele só mandava a gente ler. Não debatia, não explicava por que é que acontecia, como é que fazia”.

Os estudantes expõem o quanto a disciplina distancia-se de suas realidades e nega-se a discuti-las enquanto temática pertinente a ela. Infelizmente, essa é uma prática que permite o fortalecimento do senso comum, tendo em vista que as discussões e debates reflexivos em sala de aula contribuiriam com a desconstrução de ideias e convicções sustentadas por ele (a exemplo das ideias e noções sobre jovem apresentadas pelos próprios estudantes). A partir do momento que o professor regente esvazia a sala de aula de debates, os estudantes distanciam-se de outras formas de se pensar e ver a vida e as práticas sociais. E, conseqüentemente, de se perceberem enquanto sujeitos históricos capazes de ocupar e transformar os espaços sociais dos quais fazem parte. De construir suas identidades a partir de sua autonomia e do seu empoderamento, formando-se sujeitos com decisões, com desejos, com vontades, com poder de escolha, com opiniões etc.

Desta forma, observamos o quanto a falta de discussões e reflexões propostas pela Sociologia em sala de aula (e dialogadas com o cotidiano dos grupos juvenis que fazem parte do espaço escolar) acaba por contribuir com o distanciamento dos estudantes para com a disciplina. Além disso, contribui para que se reproduza o senso comum sobre o que é ser jovem. Assim, traz dificuldades aos estudantes na construção de suas percepções enquanto agentes sociais e históricos, bem como na construção de suas identidades juvenis.

Conclusão

Ao investigarmos, a partir dos olhares dos jovens estudantes, o processo de ensino-aprendizagem da Sociologia e o seu desenvolvimento em sala de aula, pudemos perceber que este processo se desenvolveu de forma fragilizada e distante das realidades dos educandos. Isto porque a disciplina, através da prática pedagógica conservadora do professor regente, não envolve os jovens no processo de debates e diálogos que a Sociologia é capaz de provocar. Assim, o ensino da disciplina constrói-se a partir de uma única via – a do professor –, sustentado em leituras de textos do livro didático, sem contextualização com as realidades das juventudes e sem ouvir suas vozes e percepções sobre o mundo social.

Contudo, é importante ressaltar as condições da prática docente do professor sociólogo, por encontrar-se em uma função cada vez mais desvalorizada e precarizada no ensino público: lidar com uma rotina de trabalho exaustiva ao assumir a disciplina em diversas escolas para cumprir sua carga-horária; ter disponível apenas uma hora-aula semanal (um tempo escasso para se desenvolver uma disciplina que lida com interpretações, questionamentos, debates e reflexões); falta de concursos para professores efetivos de Sociologia, bem como a remuneração abaixo do teto para os professores contratados através de concursos temporários; professores formados em outras áreas de conhecimento que assumem a disciplina e contaminam a discussão sociológica com seus conhecimentos diletantes etc.

Assim, pudemos observar que, no contexto estudado, as juventudes não se relacionam com a disciplina de Sociologia a partir das experiências vivenciadas em seus contextos sociais: verificamos que há um distanciamento dos estudantes perante os saberes da disciplina, mesmo por parte daqueles que gostam dela, tendo em vista que a prática pedagógica conservadora do professor não os envolveu em debates que contemplassem suas experiências, seus anseios, suas realidades e suas identidades. Quando a Sociologia não envolve os estudantes através de diálogos e reflexões, ela os exclui de sua própria formação pessoal e intelectual, contribuindo para que estes jovens mantenham opiniões fundamentadas no senso comum e sem a sensibilidade para compreender e questionar os espaços e regras sociais dos quais fazem parte e que os constituem.

Desta forma, podemos concluir esta investigação com os seguintes desafios propostos para a Sociologia na educação básica: primeiramente, a garantia de sua presença na grade curricular do Ensino Médio brasileiro (e não que tenha apenas seus conteúdos discutidos transversalmente por outras disciplinas); que seja ministrada por professores formados na área; bem como – e não menos importante – que seja construída a partir de estratégias e práticas

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 60 – 79 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

pedagógicas que se aproximem das realidades dos estudantes, garantido que os debates sociológicos em sala de aula possam ser somados e adaptados pelos jovens em suas vidas e, assim, possam perceber sua contribuição em todas as suas relações e seus espaços sociais.

Referências

APPLE, Michel. A educação e os novos blocos hegemônicos In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**, (Coleção o que você precisa saber sobre...). 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. – Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, LDA., 2003

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dez. De 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez de 1996. Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/como-fazer-citacao-de-lei/>>. Acesso em: 8 jan. 2019

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 8 jan. 2019

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

CAVALCANTE, Malonne Guibson de Sousa. **Produção e mediação de sentidos pelos jovens alunos de uma escola pública teresinense**: mediadores das relações entre si e os demais sujeitos escolares em meio ao processo de uso e ocupação dos espaços. 2018. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos (Org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007

GEERTZ, Clifford, 1926 – **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. IS.reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14ª ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2013

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? In: **Revista de ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014

RELAÇÕES E INTERAÇÕES CONSTRUÍDAS (OU NÃO) ENTRE A DISCIPLINA SOCIOLOGIA E JUVENTUDES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI

MÜLLER, Elaine. “As Palavras Nunca Voltam Vazias”: reflexões sobre classificações etárias. In: **Jovens & Juventudes**. ALVIM, Rosilene; QUEIROZ, Tereza; FERREIRA JÚNIOR, Edísio (orgs. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2005

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Sociologia**: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010, pág. 395-410

REIS, Vânia. Juventude e Juventudes. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; ADAD, Shara Jane Holanda; FERREIRA, Maria Dalva Macedo (Org.). **Jovens e crianças**: outras imagens. Fortaleza: Edições UFC, 2006

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Org. carvalho, Lejeune Mato Grosso de. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004;

SILVA, Fabiano P. A sociologia brasileira e os primeiros estudos sobre a juventude e o universo estudantil. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero16.html>>. Acesso em: 15 de agosto de 2018

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. Eu odeio/adoro sociologia: os sentidos que principiam uma prática de ensino. In: **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Org. PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. Maceió: EDUFAL, 2007;

SOUZA, Maria Antonieta Albuquerque de. A juventude no plural – anotações sobre a emergência da juventude. In: **Jovens & Juventudes**. ALVIM, Rosilene; QUEIROZ, Tereza; FERREIRA JÚNIOR, Edísio (orgs. João Pessoa: Editora Universitária – PPGS/UFPB, 2005

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais**: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de Novembro de 2018

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. **O ensino da Sociologia**: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Disponível em <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>>. Acesso em: 04 de janeiro. 2019

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Maria Paula França da Silva¹
Ana Caroline Jardim Oliveira²
Rebeca Hennemann Vergara de Souza³

Resumo

O artigo objetiva discutir a presença de pensadoras e referenciais teóricos produzidos por mulheres no projeto de curso de Ciências Sociais, entendido como documento orientador da formação e resultado de um trabalho seletivo. Foram analisados três projetos, correspondentes ao decênio de existência do curso, tendo-se considerado o texto integral, as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas e a bibliografia indicada. Os três projetos analisados não registram menções significativas e programáticas aos termos gênero/mulher(es), embora haja um salto quantitativo e qualitativo entre o primeiro documento e o mais recente. A totalidade de autores e autoras é de pessoas cisgêneros e, a quase totalidade, de pessoas brancas. No texto mais recente, identifica-se maior presença de autoria negra na bibliografia complementar, apenas. Conclui-se que a autoria feminina está concentrada em áreas do saber feminizadas e que as autoras tendem a ocupar o papel de compiladoras ou de intérpretes em relação às pensadoras originais.

Palavras-chave: Autoria feminina. Ciências Sociais. Formação.

WHO BUILDS THE SOCIAL SCIENCES?: THE ABSENCE OF WOMEN IN THE PEDAGOGICAL PROJECTS OF A SOCIAL SCIENCES COURSE

Abstract

The article aims to discuss the presence of thinkers and theoretical references produced by women in the Social Sciences course project, understood as a document guiding training and the result of selective work. Three projects were analyzed, corresponding to the ten-year existence of the course, taking into account the full text, the syllabuses of the compulsory and optional subjects and the bibliography indicated. The three projects analyzed do not make any significant or programmatic mention of the terms gender/woman(s), although there is a quantitative and qualitative leap between the first document and the most recent one. All the authors are cisgender and almost all are white. In the most recent text, there is a greater presence of black authors only in the complementary bibliography. We conclude that female authorship is concentrated in feminized areas of knowledge and that female authors tend to occupy the role of compilers or interpreters in relation to the original thinkers.

Keywords: Female authorship. Social sciences. Formation.

¹ Mestra em Antropologia Social, UFRN, paulamaria.fds@gmail.com

² Mestra em Sociologia, UFPI, linemcguare2@hotmail.com

³ Mestra em Sociologia, UESPI, rebeca@cpm.uespi.br

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

¿QUIÉN CONSTRUYE LAS CIENCIAS SOCIALES?: LA AUSENCIA DE LAS MUJERES EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE UN CURSO DE CIENCIAS SOCIALES

Resumen:

El artículo tiene como objetivo discutir la presencia de pensadores y referencias teóricas producidas por mujeres en el proyecto de curso de Ciencias Sociales, entendido como documento orientador de la formación y resultado de un trabajo selectivo. Se analizaron tres proyectos, correspondientes a los diez años de existencia del curso, teniendo en cuenta el texto completo, los programas de las asignaturas obligatorias y optativas y la bibliografía indicada. Los tres proyectos analizados no hacen ninguna mención significativa o programática a los términos género/mujer(es), aunque hay un salto cuantitativo y cualitativo entre el primer documento y el más reciente. Todos los autores son cisgénero y casi todos blancos. En el texto más reciente, hay una mayor presencia de autores negros sólo en la bibliografía complementaria. La conclusión es que la autoría femenina se concentra en áreas de conocimiento feminizadas y que las autoras tienden a ocupar el papel de compiladoras o intérpretes en relación con los pensadores originales.

Palabras clave: Autoría femenina. Ciencias sociales. Formación.

Introdução

Historicamente, a relação entre as mulheres e a universidade tem seu ponto fulcral no acesso, dados os impedimentos legais, sociais e culturais para seu ingresso nas instituições formais de ensino. Entretanto, à medida que o cenário se altera, com a ampliação do ingresso e a maior longevidade escolar feminina, outros desafios emergem, como os relacionados ao currículo dos cursos.

Seja através da organização e ação política, seja através da própria produção científica orientada a considerar o gênero como categoria da vida social, a “questão da mulher”, desde os anos 1980, se ocupa também do debate sobre o currículo universitário, a produção acadêmica e científica e a própria política educacional. Entretanto, já não basta saber quantas são e onde estão as mulheres na universidade, é preciso saber qual o estatuto epistemológico do que elas produzem e do que se produz sobre elas. Atualmente, questões como assédio sexual, pobreza menstrual e maternidade ocupam lugar de destaque nos debates sobre acesso e permanência escolar de meninas, jovens e mulheres.

Este artigo trata da presença de mulheres teóricas e pensadoras sociais no curso de Ciências Sociais. Nosso objetivo é discutir a presença de pensadoras e referenciais teóricos produzidos por mulheres no projeto de curso de Ciências Sociais em uma universidade pública piauiense.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 81 – 100 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Ainda que desde a entrada consistente de mulheres na universidade, nos anos 1970, tenham emergido “seus temas e problematizações, seu universo, suas inquietações, suas lógicas diferenciadas, seus olhares desconhecidos” (Rago, 1998, p. 90), sua presença na universidade não alargou os problemas sociais e suas óticas de análise de forma imediata, inclusive nas Ciências Sociais. Se as acadêmicas dos anos 1970 não se reconheciam nos currículos, se as dos anos 1990 estruturaram núcleos de pesquisa que nos alcançam no presente, as jovens do século XXI estarão encontrando um currículo aberto às mulheres, especialmente na realidade de um curso jovem e periférico? Este texto contribui para essa resposta a partir de uma realidade local.

O texto está dividido em três seções. Na primeira, realizamos um breve apanhado sobre a inserção das mulheres na universidade no Brasil. Na segunda, discutimos a relação entre gênero e currículo, primeiro em perspectiva histórica e, posteriormente, analisando os dados produzidos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Mulheres na universidade

No Brasil Colônia e Império, os portugueses cultivaram desinteresse estratégico no desenvolvimento educacional brasileiro. Os jovens que passavam pelos colégios jesuítas nas colônias eram habilitados a prosseguir seus estudos na metrópole (Oliven, 2002; Barreto; Filgueiras, 2007), o que guardava importância estratégica para as elites locais como porta de entrada para a magistratura ou para cargos de prestígio na estrutura administrativa colonial (Reginaldo, 2018).

O caráter elitista, patriarcal e racista do processo educacional produziu um corpo de bacharéis formado por homens brancos recrutados principalmente nas camadas privilegiadas. Embora Coimbra não excluísse categoricamente o homem negro, o “defeito da mulatice” e a origem cativa estavam entre razões mobilizadas para o impedimento de sua presença na universidade (Reginaldo, 2018). Fundada em 1290, um dos primeiros registros de um “homem preto, formado em Coimbra” data de 1752 e refere-se ao brasileiro André do Couto Goudinho (Reginaldo, 2015, p. 141). Em 1917, 25 anos após o ingresso da primeira mulher em Coimbra, a maranhense América do Sul Fontes Monteiro ingressou na instituição, sem, contudo, concluir o curso (Reis, 2022).

Apenas a partir de 1808 é que um incipiente sistema de ensino superior começou a ser desenhado no Brasil. As primeiras faculdades brasileiras eram “independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista”

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

(Oliven, 2002, p. 25). A fundação de faculdades em Salvador, Rio de Janeiro, Olinda e São Paulo, entretanto, estava longe de atender à integralidade das demandas locais por educação (Barreto; Filgueiras, 2007), as quais partiam dos setores mais abastados e foram, em sua imensa maioria, rejeitadas pelo poder central (Oliven, 2002).

A Proclamação da República não alterou o cenário. Para o oficialato da Primeira República, a universidade era “uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante” (Oliven, 2002, p. 26).

O caráter elitista do ensino superior no Brasil afetou diretamente a população negra, as camadas populares e as mulheres. Historicamente, as mulheres brancas e, principalmente as não brancas, foram excluídas do acesso à escolarização formal, em todos os níveis. Somente cerca de 80 anos após a fundação da primeira faculdade de Medicina, na Bahia, ocorre a diplomação de uma mulher, Rita Lobato Velho Lopes (Blay; Conceição, 1991; Souza, 2008). Dentre outras precursoras podemos citar Maria Augusta Saraiva, mulher branca graduada em Direito pela Faculdade de Direito do Largo São Francisco em 1902; Maria Odília Teixeira, mulher branca formada em Medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1909; Anna Frida Hoffman, mulher branca formada pela Universidade de São Paulo no curso de Engenharia Química em 1928; e Enedina Alves Marques, primeira mulher negra a graduar-se em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná em 1945. Entre as mulheres indígenas, o ingresso na universidade é muito mais recente, como exemplificam as trajetórias de Maria das Dores de Oliveira, da etnia pankararu, que se graduou em História, em 1986, pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde, e em Pedagogia, em 1993, pela Universidade Federal de Alagoas; e de Joenia Wapichana, graduada em Direito, em 1997, pela Universidade Federal de Roraima.

A interdição do acesso das mulheres [brancas e negras], assim como o de homens negros, à educação escolar básica funcionou como uma barreira de ingresso ao ensino superior, mesmo na ausência de restrições legais, pois implicou diretamente na possibilidade de atender aos requisitos formais e informais de admissão. Somente na década de 1940 houve um primeiro incremento no acesso de mulheres ao ensino superior devido à “expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no magistério” (Oliven, 2020, p. 30).

Ao analisarem os dados dos censos de 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980, desagregados por gênero, Ribeiro e Vieira (2023) destacam a reduzida proporção de estudantes no ensino superior no Brasil, o que vai ao encontro do alto índice de analfabetos. Entre 1940 e 1960, cerca

de 43% da população era analfabeta e menos de 0,10% da população brasileira frequentava a universidade. Apenas nos anos 1980 esse percentual ultrapassou 1%.

Entretanto, em que pese a sub-representatividade em termos populacionais, o corpo estudantil cresceu de forma contínua entre os anos 1940 e o presente, especialmente quanto à participação feminina (Soares, 2002), com aumento expressivo nos anos 1980. Entre “1940 e 1960, as mulheres representavam 18,96% e 25,15% dos estudantes universitários [...] em 1970 o percentual de mulheres no corpo discente era de 42,46% e, em 1980, esse número aumentou para 49,19%” (Ribeiro; Vieira, 2023, p.10). “Em 1987, as mulheres representavam 53% da matrícula universitária e, no ano de 2000, esse percentual atingiu 56% (Soares, 2002, p.158).

A tendência à feminização contínua do alunado no ensino superior é demonstrada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019. Entre a população com 25 anos ou mais, 15,1% dos homens e 19,4% das mulheres possuíam nível superior completo. Além disso, ao analisar a taxa ajustada de frequência escolar líquida, percebeu-se que, embora meninos e meninas registrem a mesma taxa nos anos iniciais do ensino fundamental, a diferença atinge seu ponto máximo no ensino superior, etapa “em que as mulheres registraram uma taxa de 29,7%, contra 21,5% dos homens. Uma mulher de 18 a 24 anos tinha, em 2019, cerca de 38% mais chances de estar frequentando ou já ter terminado o ensino superior do que um homem da mesma faixa etária” (IBGE, 2021, p. 5).

Entretanto, o acesso ao ensino superior não prescinde de recortes raciais. Assim como os exemplos pioneiros citados anteriormente, a distância entre mulheres brancas e não brancas se mantém no acesso e na longevidade escolar. Os dados da PNAD Contínua 2019 identificaram que “mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menor do que a registrada entre brancas (40,9%) e quase 30% menor do que a taxa verificada entre homens brancos (30,5%)” (IBGE, 2021, p.5).

Outro gargalo se refere às barreiras ou guetos de áreas, com maior concentração de mulheres na área de bem-estar (a exemplo de Serviço Social, em que 88,3% das matrículas em 2019 foram de mulheres) e menor concentração em cursos na área de Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação, em que as mulheres representaram 13,3% das matrículas em 2019 (IBGE, 2021, p.5).

Em 1994, em um texto sobre as relações entre gênero e educação superior no Brasil, Rosemberg apontou a tendência crescente à maior participação feminina em todos os níveis de ensino e seu melhor rendimento acadêmico, quando comparadas aos homens, e pontuou três

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

questões relacionadas ao maior acesso: suas razões; seu impacto na vida das mulheres; e os impactos sobre o sistema de ensino.

As razões, segundo a autora, devem ser buscadas nas determinações econômicas e culturais decorrentes da urbanização e da modernização, sem desconsiderar a divisão sexual do trabalho e da sexualidade feminina. Além das mudanças culturais nas relações de gênero, a crise econômica da década de 1980 empurrou jovens e mulheres para o mercado de trabalho a fim de manter o *status* social anterior das famílias. Entretanto, ao ingressarem em um mercado segmentado sexualmente, com oportunidades de trabalho e salário desiguais, um maior nível de escolaridade poderia ser interpretado como uma estratégia de concorrência (Rosemberg, 1994). Cabe recordar, contudo, que a segmentação do mercado não se dá apenas em termos de gênero, mas também em termos raciais, produzindo maior exclusão das mulheres negras (IBGE, 2021).

Quanto ao impacto da maior longevidade escolar na vida das mulheres, a autora destaca a intensificação da participação no mercado de trabalho, ainda que não se traduza em equidade salarial entre homens e mulheres com mesma escolaridade. Outros impactos se relacionam à diminuição da taxa de fecundidade e de mortalidade infantil, à ampliação da participação na esfera pública e ao retardamento da idade de casamento. Novamente considerando as desigualdades raciais, historicamente a longevidade escolar atinge primeiro as mulheres brancas, com desigualdades significativas em termos de trajetórias, condições de acesso e permanência e posição na hierarquia universitária entre brancas e negras.

Em relação ao impacto da maior longevidade feminina no sistema de ensino, há uma “distribuição sexualmente diferenciada pelos ramos de ensino”, o que implica em ocupações e inserções profissionais distintas e desiguais em termos de oportunidades (Rosemberg, 1994, p. 10). Para a autora, esta distribuição é marcada por três tendências: a ocorrência precoce da diferenciação sexual; a manutenção relativamente constante da diferenciação ao longo dos níveis de ensino; a ausência de indícios da diminuição da guetização sexual nas carreiras escolares, como os indicadores educacionais da PNAD Contínua 2019 demonstram com a feminização das áreas de humanas relativas ao bem-estar e a masculinização das áreas de exatas e engenharias (IBGE, 2021).

Rosemberg (1994) também aponta que a maior escolarização feminina não produziu a incorporação da perspectiva da igualdade de oportunidades entre os gêneros no sistema escolar, inclusive no que tange à priorização das temáticas de gênero e raça nos currículos escolares. Essa característica é uma constante ao longo do percurso escolar, incluindo as representações

Maria Paula França da Silva ; Ana Caroline Jardim Oliveira; Rebeca Hennemann Vergara de Souza.

estereotipadas ou discriminatórias nos livros didáticos da educação básica e a restrição das discussões relativas às mulheres e ao gênero em áreas e temas específicos, o que agrega desafios duplos às mulheres negras.

Gênero e programas formativos

Blay e Conceição (1991, p. 52) apontam que “a universidade é um fator influente na elaboração da imagem de gênero [...] É, pois, preciso avaliar a imagem e os valores subjacentes às atuais teorias científicas sobre a condição de gênero”. Nesse sentido, discutir como os cursos lidam programaticamente com a produção intelectual das mulheres, com o gênero e com as questões das mulheres (sem desconsiderar os cruzamentos com a problemática racial) é fundamental para compreendermos como “as urgências sociais orientam, em grande medida, os objetos das pesquisas sociológicas” (Scavone, 2008, p. 178) e a formação profissional dos cientistas sociais. Falar sobre o currículo dos cursos é falar sobre a “socialização das e dos estudantes no campo das Ciências Sociais - como parte da criação e atualização de um campo de conhecimento e da construção de uma identidade profissional” (Daflon; Sorj, 2021).

Os diferentes projetos de revisão do cânone das Ciências Sociais envolvem reconhecer o androcentrismo, o eurocentrismo (Alatas; Sinha, 2023) e o racismo como vieses das ciências, os quais atuam sobre as orientações teórico-metodológicas da investigação social e sobre a forma de ensinar e de aprender Ciências Sociais. Alatas e Sinha (2023), por exemplo, defendem uma “nova abordagem do ensino de teoria sociológica” capaz de repensar a teoria social, revisitando o cânone, e introduzir novos autores e autoras invisibilizados na história das disciplinas. Na mesma direção, em relação à Ciência Política, Freidenberg (2020, p. 217) questiona a cegueira de gênero da disciplina e defende que “a perspectiva de gênero exige a revisão das explicações do poder político em termos de igualdade.”

As mulheres “estavam lá antes do surgimento formal da disciplina da Sociologia e fizeram contribuições cruciais para a emergência de uma nova ciência da sociedade” (Alatas; Sinha, 2023, p. 40). Segundo Daflon e Sorj (2021), além de tratar de temas “de mulheres”, as autoras do século XIX trataram de temas críticos para a disciplina nascente, como a origem e a natureza da modernidade. Entretanto, as mulheres e suas contribuições foram apagadas até a emergência de um “projeto sociológico feminista” (Scavone, 2008, p. 178) nos anos 1970 e 1980. Fenômeno semelhante ocorre na história da Antropologia. Corrêa (1995; 2009) demonstra a presença das mulheres no campo e discute os mecanismos de apagamento e esquecimento das antropólogas, como sua renomeação como esposas.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 81 – 100 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Em que pese a institucionalização dos estudos de gênero e o grande acúmulo de produção crítica (Daflon; Sorj, 2021), a incorporação das mulheres como pensadoras/teóricas e dos temas relativos às mulheres e aos gêneros como questões que devam ser levadas a sério no currículo ainda enfrenta barreiras. Em estudo realizado na Universidade de São Paulo, em 1989, Blay e Conceição (1991) constataram a existência de uma lacuna curricular, explicada por posições ideológicas do corpo docente. No presente, Daflon e Sorj (2021) e Daflon e Campos (2022) argumentam que a abordagem tradicional no ensino de Sociologia Clássica, por exemplo, não pode ser explicada pela ausência de produção ou de circulação da produção feita por mulheres. É preciso considerar “o padrão de desigualdade que afeta as mulheres na área das Ciências Sociais” (Toste; Cândido, 2016, [s.p.]) e a forma como os currículos se relacionam com esse padrão no que tange ao reconhecimento das mulheres como cientistas e pensadoras.

Um importante caminho de transformação foi apontado por Blay e Conceição (1991), que identificaram o papel dos/das discentes na introdução de novos temas na universidade, despertados para a discussão em outros espaços. Atualmente, são, principalmente, as estudantes que confrontam a institucionalidade com a ausência de equidade de gênero, raça e sexualidade e forçam a uma maior permeabilidade dos currículos escolares a temas, a problemas e a teorias não canônicas e que reposicionam mulheres e outros sujeitos subalternos como intelectuais.

“Protocolos e práticas do ensino de Ciências Sociais incidem em várias dimensões de poder, pois ao definirmos conteúdos e rotinas pedagógicas [...] ajudamos a consolidar a identidade de uma disciplina” (Pinheiro, 2023, p. 18). Os protocolos e as práticas de ensino estão desenhados no projeto de curso, compreendido aqui não como um conjunto neutro e puramente instrumental do que aprender/ensinar, em que ordem e para qual fim. O projeto de curso resulta sempre de um trabalho seletivo que reflete, de um lado, as posições e as possibilidades institucionais de quem produz o documento e, de outro, condicionantes mais gerais, como a legislação vigente e o que o campo do saber especializado estabelece como relevante à formação inicial em cada momento histórico.

Um projeto de curso, portanto, não é apenas o resultado de um acúmulo histórico que será transmitido metodicamente às novas gerações. É um projeto de futuro que se desenvolve no presente através da “formação de novas gerações de intelectuais e o exercício de uma certa consciência crítica da sociedade” (Pinheiro, 2023, p. 18). Um projeto de curso é um instrumento para enfrentar a fraqueza estrutural (Toste; Cândido, 2016) e os vieses das Ciências Sociais (Alatas; Sinha, 2023). Para Toste e Cândido (2016, [s.p.]), “a falta de autoras do gênero feminino nos currículos colabora para a construção das ciências sociais como uma disciplina

Maria Paula França da Silva ; Ana Caroline Jardim Oliveira; Rebeca Hennemann Vergara de Souza.

masculina, escassa em exemplos positivos para as mulheres”, além de privar as acadêmicas do “estímulo à tradução de nossas ansiedades pessoais em questões sistêmicas, de caráter público e político”.

Mulheres no currículo da Licenciatura em Ciências Sociais

O curso em análise pertence à Universidade Estadual do Piauí, uma universidade periférica e relativamente jovem, tendo completado 37 anos em 2023. A instituição foi fundada como um centro de ensino superior e posteriormente elevada à condição de universidade, passando a funcionar em estrutura *multicampi*.

Atualmente, a instituição funciona em 11 *campi*, situados em 11 cidades e em 10 territórios de desenvolvimento. Em 2021, foram ofertadas vagas em 104 cursos regulares, sendo 59 licenciaturas e 45 bacharelados, perfazendo um total de 12.318 matrículas em todos os *campi*. (UESPI, s.d.). A universidade também atua através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Dentre as licenciaturas ofertadas pela universidade, o curso de Ciências Sociais é ofertado em duas unidades, em Parnaíba e em Teresina, sendo este último objeto deste trabalho. O curso está inserido no único campus da instituição organizado por centro, o que lhe dá alguma articulação com outras licenciaturas da mesma área de conhecimento. O curso foi oficialmente criado em 25 de abril de 2013 por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) nº 035/2013, que também aprovou seu primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A primeira turma ingressou no segundo semestre de 2013.

Para este trabalho foram analisados os PPCs formulados nos anos de 2012, 2017 e 2021. O projeto de 2012 é o primeiro do curso, antecedendo a sua criação formal, e foi elaborado por uma comissão composta por oito docentes, sendo duas mulheres. O projeto de 2017 foi elaborado por professores já atuantes no curso e reflete o amadurecimento das reflexões e das condições de ensino. O texto não cita a comissão de elaboração, mas apresenta a composição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) por quatro professores e uma professora. O projeto de 2021, implantado a partir do semestre letivo 2023.1, indica a composição do NDE por seis professores, sendo uma mulher. São indicados ainda, como colaboradores, um professor do curso e outros sete do curso de Parnaíba, dentre os quais há duas mulheres. A composição ampliada se deve, provavelmente, à orientação institucional de que cursos homônimos devem

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

possuir, pelo menos, 70% de semelhança em suas matrizes a fim de garantir a mobilidade estudantil.

Em relação à presença reduzida de mulheres na formulação dos diferentes projetos, cabe indicar que os cursos de Ciências Sociais da universidade, em ambos os *campi*, possuem corpo docente extremamente reduzido, o que não é diferente de outros cursos da instituição, e masculinizado. Em fevereiro de 2024, o quadro docente era formado por seis professores efetivos, uma professora efetiva e três professores temporários. A reduzida quantidade de professores e professoras impacta a diversidade de temas e perspectivas inclusas no PPC, as oportunidades formativas dos estudantes e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

A carga horária do curso está organizada em disciplinas obrigatórias e optativas. As primeiras são ofertadas a cada bloco, salvo em caso de falta de professor para a disciplina, realidade comum na universidade. As segundas são ofertadas apenas quando previstas no bloco, por escolha do Colegiado, ou seja, dentre a lista de optativas é escolhida uma para oferta ao conjunto da turma. Em relação à bibliografia, ela pode ser de caráter básico ou complementar.

Para análise dos projetos, foram consideradas as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas e a bibliografia indicada. No caso das disciplinas obrigatórias, considerou-se a bibliografia básica e a complementar. Entre as disciplinas optativas, apenas a bibliografia básica foi analisada, pois no PPC de 2012 não apresentava bibliografia complementar de forma consistente para todas as disciplinas.

A análise dos projetos foi realizada através da:

- 1) Contagem simples das palavras “gênero”, “mulher ou mulheres” no texto integral;
- 2) Leitura das ementas, buscando-se identificar referências a gênero, mulheres ou teóricas/pensadoras ou teorias elaboradas por mulheres;
- 3) Quantificação das obras indicadas na bibliografia segundo o gênero e o tipo de autoria.

Na primeira etapa da análise, os três projetos analisados não registram menções significativas e programáticas aos termos gênero/mulher(es), embora haja um salto quantitativo e qualitativo entre os projetos de 2012 e 2017 e o de 2021.

Em 2012, há três menções a “gênero” e três menções à “mulher/mulheres” pertinentes à análise e todas estão contidas no ementário ou título da mesma disciplina optativa - Teoria social feminista. Outras duas menções foram descartadas por não se referirem ao tópico de interesse.

No projeto de 2017, foram contadas duas menções ao termo “gênero”, as quais se referem às disciplinas na área de Antropologia. Na ementa da disciplina Iniciação à Antropologia, “gênero” é indicado como categoria antropológica de interesse, ao lado de identidade e personalidade. A segunda menção está na disciplina Tópico Avançado de Antropologia, em que “gênero” é indicado nas competências da disciplina como uma temática pertinente à igualdade e diferença na sociedade contemporânea, ao lado da temática religiosa, racial, social e cultural. Na bibliografia optativa desta disciplina são indicadas duas leituras pertinentes à discussão sobre gênero: “A dominação masculina”, de Pierre Bourdieu, e “A casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil”, de Roberto DaMatta. A palavra “mulher”, no título desta obra, é a única ocorrência do termo no texto do projeto.

Em 2021, foram identificadas 13 menções ao termo “gênero” e duas a “mulher/mulheres”. A referência à “mulher/mulheres” ocorre apenas em títulos de obras, assim como seis das ocorrências de “gênero”. As outras sete ocorrências do termo “gênero” estão indicadas em ementários (cinco ocorrências), nas competências (duas ocorrências) e no nome da disciplina (uma ocorrência).

Os ementários referem-se a três disciplinas obrigatórias: Introdução à Antropologia, como no PPC anterior, Sociologia da educação e Fundamentos antropológicos da educação; e uma disciplina optativa, Fundamentos de estudos de gênero e diversidade sexual na escola. As disciplinas Sociologia, Fundamentos antropológicos e Fundamentos de estudos de gênero adotaram as ementas comuns a todas as licenciaturas da universidade, indicadas em resolução específica do ano de 2021 (UESPI, 2021).

Na disciplina Introdução à Antropologia, “gênero” está indicado na ementa como parte da discussão sobre identidade (identidade, personalidade e gênero). Em Sociologia da Educação, “gênero” é um dos temas contemporâneos de interesse à pesquisa sociológica como estratégia de ensino, ao lado de juventudes, diversidade sexual e raça/etnia. Em Fundamentos antropológicos da educação, “gênero” é apresentado como uma dimensão de interesse na relação antropologia e educação, compondo par com diversidade sexual na escola.

A disciplina na qual o “gênero” ocupa centralidade é a de Fundamentos dos estudos de gênero e diversidade sexual na escola. Além do nome da disciplina, o termo gênero é citado na ementa, indicando um campo de conhecimento (Estudos de gênero) e uma dimensão das teorias feministas contemporâneas de interesse à educação. Cabe destacar que, nesta última acepção, “gênero” é categoria interseccional. O termo “gênero” também é indicado nas competências:

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Conhecer os fundamentos dos estudos de gênero, seu desenvolvimento e suas implicações no campo da educação;
Compreender, a partir da ótica das relações de poder, como gênero e diversidade sexual impactam na educação. (UESPI, 2021)

Salvo no caso da disciplina Fundamentos de estudos de gênero e diversidade sexual na escola, observa-se que a categoria gênero é mobilizada de forma instrumental para a compreensão de fenômenos sociais e culturais, especialmente aqueles relacionados à escola. A categoria é especialmente acionada como marcador identitário para a compreensão de fenômenos relacionados à identidade. Sua mobilização para análise das desigualdades entre homens e mulheres em diversas esferas da vida, análise de poder e relações sociais e avaliação de políticas públicas fica a cargo das preferências pessoais dos docentes responsáveis pelas disciplinas.

Para a definição da autoria, utilizou-se a ABNT NBR 6023:2018. Entende-se por autor ou autora a(s) “pessoa(s) física(s) responsável(eis) pela criação do conteúdo intelectual ou artístico de um documento” (ABNT, 2018, p. 01). Para os fins da pesquisa, distinguiu-se a autoria quanto ao número (individual ou coletiva) e quanto ao gênero (masculino ou feminino). A categoria “autoria institucional” refere-se ao autor-entidade, “pessoa jurídica, evento instituição(ões), organização(ões), empresa(s), comitê(s), comissão(ões), evento(s), entre outros, responsáveis por publicações em que não se distingue autoria pessoal” (ABNT, 2018, p. 01).

Os dados foram agrupados nas seguintes categorias: 1. Autoria institucional; 2. Autoria individual; 3. Autoria coletiva. A categoria autoria individual foi subdividida em autoria individual feminina e autoria individual masculina. Já a categoria autoria coletiva foi subdividida em: autoria coletiva feminina ou obra coletiva organizada por mulheres; autoria coletiva masculina ou obra coletiva organizada por homens; autoria coletiva ou organização coletiva mista, quando se identificou a presença de pessoas de ambos os gêneros na produção da obra.

De forma geral, os projetos guardam certa homogeneidade quanto à quantidade de disciplinas obrigatórias e a composição da bibliografia. Em média, os três projetos possuem 33 disciplinas. Geralmente, os projetos de 2017 e 2021 indicam três bibliografias básicas e cinco complementares. No PPC 2012, a bibliografia básica varia entre duas e oito indicações (média de 4,5). No que se refere às bibliografias básicas das disciplinas obrigatórias, foram contadas 103, 111 e 110 obras indicadas para os anos de 2012, 2017 e 2021, respectivamente.

O quadro I apresenta a distribuição da frequência relativa das obras por categoria autoral e por tipo de bibliografia. Em todos os projetos, predominam as obras de autoria individual masculina, nos dois tipos de bibliografia. Entretanto, cabe destacar que há distribuição progressiva entre o projeto de 2012 e o de 2021.

Quadro 1 - Distribuição das bibliografias básica e complementar das disciplinas obrigatórias por autoria.

Ano	Autoria institucional		Autoria individual (feminina)		Autoria individual (masculina)		Autoria coletiva (feminina)		Autoria coletiva (masculina)		Autoria coletiva (mista)	
	BB	BC	BB	BC	BB	BC	BB	BC	BB	BC	BB	BC
2012	6,8	0	13,6	16,5	60,2	61,2	9,7	2,4	5,8	8,2	3,9	11,8
2017	3,6	0,5	13,5	15,8	61,3	65	6,3	4,4	7,2	8,7	8,1	5,5
2021	3,6	2,3	14,5	16,5	50	54,5	9,1	10,2	11,8	9,7	10,9	6,8

Fonte: UESPI (2012, 2017, 2021). Elaboração própria. Legenda: BB - Bibliografia Básica; BC - Bibliografia Complementar.

A totalidade dos autores e das autoras é de pessoas cisgêneros e, a quase totalidade, de pessoas brancas. Em 2021, identifica-se maior presença de autoria negra, a exemplo de Patrícia Hill Collins, Ângela Davis, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Clóvis Moura, José da Cruz Bispo de Miranda e Stuart Hall, concentrados, contudo, na bibliografia complementar.

Para melhor compreender o ajuste da bibliografia indicada ao cânone, calculou-se a taxa de repetição das obras de autoria masculina e feminina. Para tanto, adotou-se a fórmula: obras de autoria masculina ou feminina/total de obras X 100. O total não considera as obras de autoria institucional e mista. Também não foram consideradas as disciplinas optativas porque não há obra repetida. Na bibliografia básica, as obras de autoria feminina repetem-se a uma taxa de 2,1%, já as de autoria masculina, a 26,8%. Na bibliografia complementar, a taxa de repetição de autoria feminina mais que dobra, chegando a 4,5%, entretanto, permanece muito inferior à de autoria masculina (20,1%).

Entre os autores indicados duas ou mais vezes na bibliografia básica das disciplinas obrigatórias, ao longo dos três projetos, temos Pierre Bourdieu (média de 3 indicações) e Claude Lévi-Strauss e Émile Durkheim (média de 2,7 indicações). Na bibliografia complementar,

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

apenas Karl Marx é indicado em todos os projetos, com média de 2,3 indicações. Pontua-se, ainda, que o único homem negro na lista de autores recomendados mais de uma vez é Kabengele Munanga, no mesmo projeto (2021) e na bibliografia complementar das disciplinas obrigatórias.

Entre as mulheres, nenhuma autora é indicada mais de uma vez em todos os projetos. Selma Garrido Pimenta é recomendada nos projetos 2012 e 2017, com uma obra apontada duas vezes na bibliografia básica de disciplinas obrigatórias. Já na bibliografia complementar, Maria da Glória Gohn possui duas indicações em dois projetos diferentes.

Se há sugestão de mudança no reconhecimento da produção nacional, especialmente nas áreas da educação e de autores ligados ao pensamento clássicos brasileiro, com aumento da participação de autoria masculina de 37,7% em 2012 para 59,2% em 2021, não se pode falar o mesmo no que diz respeito às mulheres e às pessoas negras, apontando assim, de forma geral, a dominância do projeto eurocêntrico, branco e androcêntrico na formação dos cientistas sociais.

No PPC de 2012, as mulheres estão concentradas nas disciplinas de pesquisa e educação. Na disciplina de Psicologia da Educação, $\frac{1}{3}$ das obras da bibliografia básica são de autoria feminina e na de Filosofia da Educação, $\frac{1}{2}$. Em ambos os casos, são obras do tipo manual. A obra coletiva de Maria Cecília Minayo, “Pesquisa Social: teoria, método e criatividade”, é indicada cinco vezes nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica. Não se registrou nenhuma indicação de teoria produzida por mulheres. Nas disciplinas optativas desse projeto há maior protagonismo na bibliografia básica, com 21,32% das obras sendo de autoria feminina individual ou coletiva. Entretanto, além desse percentual não se manter nos próximos PPCs, sendo 7,7% em 2017 e 15,9% em 2021, cabe lembrar que essas disciplinas não são ofertadas de forma regular.

No PPC 2017, observa-se uma mudança na composição da bibliografia, com maior indicação da literatura produzida por mulheres ao longo do currículo, seja de autoria coletiva, seja de autoria individual, mas mantendo-se a produção nas áreas de pesquisa e ensino/educação, como no caso das disciplinas de Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e Estágio. Por outro lado, destaca-se nos projetos de 2017 e 2021 o reconhecimento da produção feminina na Ciência Política, a exemplo da obra “O pensamento político clássico”, de Célia Galvão Quirino e Maria Teresa Sadek. Outro destaque a ser feito no projeto de 2017 é a referência à obra “Sociologia dos movimentos sociais”, de Maria da Glória

Maria Paula França da Silva ; Ana Caroline Jardim Oliveira; Rebeca Hennemann Vergara de Souza.

Gohn, na bibliografia básica da disciplina Educação e movimentos sociais, indicando o reconhecimento da produção teórica da autora.

O PPC 2021 mantém a tendência de pluralização das autorias e maior presença de mulheres, com destaque para as mudanças nas áreas da Antropologia e Ciência Política. Nesse sentido, quando comparados, o PPC 2021 garante maior representatividade ao pensamento e à ciência produzida por mulheres. Não se trata de uma maior quantidade de obras produzidas por mulheres, mas do estatuto epistemológico que ocupam no currículo, que, em linhas gerais, se mantém masculino.

Nos componentes de Ciência Política, além de Quirino e Sadek, na disciplina Ciência Política II, já indicadas no PPC em 2017, encontramos o livro “O que é política”, de Hannah Arendt em Iniciação à Ciências Política; o capítulo “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”, de Nancy Fraser, em Ciência Política III; e “Democracia, federalismo e centralização no Brasil”, de Marta Arretche, em Política Brasileira.

Nos componentes da área de Antropologia, destacamos a incorporação da dimensão gênero no escopo da disciplina. Em Introdução à Antropologia identificamos bibliografia complementar pertinente para a temática, com textos de Rita Segato e Maria Luiza Heilborn e Elaine Reis Brandão, os quais possuem potencial para extrapolar a discussão instrumental anunciada na ementa para uma crítica do cânone antropológico, a depender da abordagem da pessoa responsável pela disciplina. Em Antropologia II, Mary Douglas é indicada na bibliografia básica, com a obra "Pureza e perigo". Este texto foi indicado nos PPCs anteriores como bibliografia complementar das disciplinas obrigatórias ou básica das disciplinas optativas. Na disciplina Fundamentos antropológicos da educação, além da indicação do tópico corpo, gênero e diversidade sexual na escola na ementa, encontramos uma obra de autoria coletiva feminina na bibliografia básica; na bibliografia complementar, duas obras de autoria mista e duas obras de autoria feminina - o livro “Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados”, organizado por Neusa Gusmão, e “Gênero, sexualidade e educação”, de Guacira Lopes Louro.

A área de Sociologia foi a menos suscetível à mudanças, não se identificando o reconhecimento de contribuições originais produzidas por mulheres, salvo o caso de Maria da Glória Gohn, citado anteriormente. Em Iniciação à Sociologia, consta a obra “Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia”, organizada por Marialice Foracchi e José de Souza Martins; e, em Sociologia I, “Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber”, de autoria de Tânia Quintaneiro, Maria Lígia Barbosa e Márcia Gardênia de Oliveira.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 81 – 100 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Ponderação deve ser feita à disciplina de Sociologia da Educação, que, além de trazer a temática do gênero e diversidade sexual no ementário, indica três obras de autoria feminina na bibliografia complementar: “Educação e raça”, de Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes; “Reflexões sobre sociologia aplicada à educação”, de Márcia Adriana Lima de Oliveira; e “Educação, escola e desigualdade”, organizada por Teresa Cristina Rego. Além dessas, há a obra de autoria mista, “As cores da desigualdade”, de Danielle Fernandes e Diogo Helal. Recorda-se, contudo, que a área da educação é feminizada (Rosemberg, 1994; IBGE, 2021).

Neste projeto, ainda há outras três disciplinas que se destacam: Cultura e processos identitários; Pensamento social brasileiro; e Filosofia da Educação. Na primeira disciplina, identificamos, na bibliografia complementar, perspectivas produzidas por mulheres negras - “Interseccionalidade”, de autoria de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, e “Mulheres, raça e classe”, de Angela Davis.

Em Pensamento Social Brasileiro identificamos a única obra, em todos os projetos analisados, entre as disciplinas obrigatórias, que tem o objetivo explícito de questionar o cânone do pensamento social, produzida por duas mulheres - trata-se de “Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século”, de Verônica Toste Daflon e Bila Sorj. Destaca-se que a obra foi publicada no ano da produção do PPC, indicando a atualização do corpo docente em relação às discussões e produções na área.

Na disciplina de Filosofia da Educação, que nos outros dois projetos foi marcada pela presença das comentadoras na bibliografia básica, encontramos a menção explícita à Catherine Walsh na ementa como nome representativo da perspectiva decolonial em educação, ao lado de Paulo Freire. Por outro lado, a bibliografia se masculinizou, havendo apenas a indicação de “Filosofia da Educação”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha, como bibliografia complementar.

Novamente, a autoria feminina se destaca na área da Educação, inclusive no que diz respeito às áreas de ensino especializadas. No PPC 2021, além da disciplina geral Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, há três outras disciplinas de ensino. Em Ensino de Antropologia, na bibliografia básica, há duas obras de autoria feminina individual e uma obra de autoria coletiva mista. A bibliografia complementar é de autoria masculina e institucional. Em Ensino de Sociologia, a bibliografia básica é composta por três obras de autoria coletiva feminina e a complementar por duas obras de igual natureza e outras três obras masculinas. Já em Ensino de Ciência Política, há dois textos de autoria feminina, da mesma autora (Fernanda Feijó), na bibliografia complementar. O restante da bibliografia é de autoria masculina ou institucional.

Nos projetos de curso analisados, além de gênero não ser uma categoria estruturante dos currículos, a presença da produção acadêmica e científica produzida por mulheres é reduzida, quando comparada a dos homens. Mesmo que se identifique uma tendência à maior pluralidade das produções e um aumento da produção coletiva de mulheres, bem como no último PPC analisado, do reconhecimento de perspectivas analíticas produzidas por mulheres, elas figuram predominantemente como intérpretes, a exemplo do livro de Quirino e Sadek e o de Quintaneiro, Oliveira e Barbosa; ou como compiladoras, seja em obras de autoria mista, seja em obras de autoria feminina.

Além de compiladoras e intérpretes, as mulheres também predominam na produção em um tipo específico de obra, o manual, como “Convite à Filosofia”, de Chauí, e “Filosofia da Educação”, de Aranha, e os livros de metodologia científica de Minayo e Haguette.

Dessa forma, de um lado, o currículo nega o reconhecimento do pensamento original produzido por mulheres e reforça a representação masculina do cânone. De outro, reproduz a feminização das áreas do saber como consequência de desigualdades de gênero no sistema de ensino. Essas características atuam no sentido de contribuir para a manutenção da identidade das Ciências Sociais como disciplina masculina, branca e eurocêntrica (Pinheiro, 2023), mesmo na existência de produção acadêmica e científica capaz de tensionar a hegemonia do campo (Tostes; Cândido, 2016; Daflon; Sorj, 2021).

Em acordo com o que argumentam Toste e Cândido (2016), a escassa presença da produção feminina nos projetos de curso também produz efeitos em termos de representatividade para as mulheres, reforçando estereótipos profissionais ligados ao gênero. Quando consideramos a questão racial, uma nova camada se adiciona à problemática, pois se há alguma permeabilidade para a produção de mulheres brancas, especialmente nas áreas feminizadas, menor representatividade encontramos da analítica feminina negra. Apenas em 2021 houve a incorporação de autoras negras e não se identificou nenhuma autora indígena ou pessoa transgênero.

Ora, como argumenta Scavone (2018), isto tem impacto direto sobre como os(as) futuro(a)s cientistas sociais construirão seus objetos de pesquisa e com o exercício profissional, especialmente quando consideramos que se trata de um curso de licenciatura e que gênero, raça e sexualidade desenham uma série de questões críticas para a escola contemporânea.

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Considerações finais

O PPC expressa a identidade do curso de graduação e articula a formação inicial ao perfil do egresso. Historicamente, o curso de Ciências Sociais foi marcado por uma identidade elitista, branca, masculina e androcêntrica (Scavone, 2008; Corrêa, 1997; 2009; Daflon; Sorj, 2021; Alatas; Sinha, 2023).

Dois aspectos merecem ser anotados em relação ao curso analisado. O primeiro refere-se ao viés androcêntrico, eurocêntrico e racista do programa formativo. Seja nas disciplinas obrigatórias, seja nas disciplinas optativas, o percentual de autoria masculina individual e coletiva é sempre superior a 60%, evidenciando o predomínio de autores brancos e europeus na composição das leituras do curso. As autoras estão concentradas em áreas do saber feminizadas, como a educação, e ocupam, com maior frequência que os homens, o papel de compiladoras ou intérpretes que o de pensadoras originais. Majoritariamente, autores e autoras são brancos, observando-se uma mudança discreta no PPC de 2021.

O segundo aspecto é a sugestão de não apenas uma mudança programática significativa, ainda que discreta, entre os PPCs de 2012 e o de 2021, com maior diversidade relativa de autores e autoras e inclusão das temáticas relativas a gênero nas ementas das disciplinas obrigatórias, como a existência de uma possibilidade formativa mais abrangente e menos tradicional que escapa ao PPC através de iniciativas individuais docentes e de outras experiências que os estudantes possam vivenciar.

A mudança no direcionamento e nas experiências formativas, contudo, não pode ser exigida dos docentes individualmente, pois carece de um dispositivo institucional e social mais amplo (Blay; Conceição, 1991; Pinheiro, 2023). Nesse sentido, é preciso considerar os constrangimentos institucionais que funcionam como impedimentos para a diversificação da orientação programática do curso. Com um corpo docente extremamente reduzido e masculinizado, há limites relacionados à própria capacidade laboral, considerando-se a sobrecarga de trabalho imposta aos professores e a dificuldade de articular grupos de pesquisa e extensão capazes de agregar os estudantes em uma experiência acadêmica compartilhada.

Referências

ALATAS, Syed Farid; SINHA, Vineeta. Introdução: eurocentrismo, androcentrismo e teoria sociológica. In: ALATAS, Syed Farid; SINHA, Vineeta. **A teoria sociológica para além do cânone**. São Paulo: Funilaria, 2023. p.34-46.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 81 – 100 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Maria Paula França da Silva ; Ana Caroline Jardim Oliveira; Rebeca Hennemann Vergara de Souza.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Informação e documentação — Referências — Elaboração. **ABNT NBR 6023:2018**. Rio de Janeiro, 14 nov. 2018.

BARRETO, Arnaldo L.; FILGUEIRAS, Carlos. A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780–1790, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/#ModalTutors>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BLAY, Eva Alterman; CONCEIÇÃO, Rosana. A mulher como tema nas disciplinas da USP. **Cad. Pesq.**, n.76, p.50-56, fevereiro de 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1054/1062>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Resolução nº 35, de 25 de abril de 2013. **Diário Oficial Piauí**. Teresina, 06 maio 2023. p. 16-16. Disponível em: http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201305/DIARIO06_54f5aea965.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

CORRÊA, Marisa. A natureza imaginária do gênero na história da antropologia. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 109–130, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1776>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CORRÊA, M. O espartilho de minha avó: linhagens femininas na antropologia. **Horizontes Antropológicos**, v. 3, n. 7, p. 70–96, nov. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/7cpWNNfYhjvCyrZHcCvbwqL/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 fev. 2024.

DAFLON, Verônica T.; CAMPOS, Luna R. Introdução. In: DAFLON, Verônica T.; CAMPOS, Luna R. (Orgs). **Pioneiras da sociologia: mulheres intelectuais nos séculos XVIII e XIX**. Niterói: Eduff, 2022. p.17-38.

DAFLON, Verônica T.; SORJ, Bila. Introdução: “clássicas” & “clássicos”. In: DAFLON, Verônica T.; SORJ, Bila. (Orgs). **Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século XIX**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021. p.9-17.

FREIDENBERG, Flavia. A cegueira de gênero na Ciência Política latino-americana. In: BIROLI, Flávia et. al. (Orgs). **Mulher, poder e ciência política: debates e trajetórias**. Campinas: UNICAMP, 2020. p.203-222.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero - indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVEN, Arabela. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Susana M. A. (Org). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p.24-38.

PINHEIRO, Claudio. Dos limites da crítica epistemológica à sociologia como práxis. In: ALATAS, Syed Farid; SINHA, Vineeta. **A teoria sociológica para além do cânone**. São Paulo: Funilaria, 2023. p.11-33.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 81 – 100 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

QUEM CONSTRÓI AS CIÊNCIAS SOCIAIS?: A AUSÊNCIA DE MULHERES NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

RAGO, Margareth. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, n.11, p.89-98, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465/2389>. Acesso em: 28 jan. 2024.

REGINALDO, Lucilene. “Não tem informação”: mulatos, pardos e pretos na Universidade de Coimbra (1700-1771). **Estudos Ibero-Americanos**, v. 44, n. 3, p. 421-434, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/29575/17486>. Acesso em: 28 jan. 2024.

REGINALDO, Lucilene. André do Couto Godinho: homem preto, formado em Coimbra, missionário no Congo em fins do século XVIII. **Rev. hist.**, n. 173, p. 141-174, jul.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/104833/103621>. Acesso em: 28 jan. 2024.

REIS, Vilma. A primeira estudante brasileira em Coimbra chamava-se América do Sul. **Coimbra Colectiva**, 27 de março de 2022. Disponível em: https://coimbracolectiva.pt/historias/temas/cultura/a-primeira-estudante-brasileira-em-coimbra-chama-se-america-do-sul/?doing_wp_cron=1706470866.6119029521942138671875. Acesso em: 28 jan. 2024.

RIBEIRO, Alexandra F. M.; VIEIRA, Alboni Marisa. D. P. O ingresso de mulheres nas universidades no Brasil (1940-1980). **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, v. 18, p.1-24, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/18047/16818/71038>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. **Proj. História**, n.11. p.7-18, nov.1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11411/8316>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 173–186, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/MsXMqHwb9wm36rZ3DsrXVks/#>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOARES, Susana Maria Arrosa. Os principais atores da educação superior no Brasil. In: SOARES, Susana M. A. (Org). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p.158-187.

TOSTE, Verônica; CÂNDIDO, Márcia Rangel. A voz das ciências sociais é masculina? **Revista Escuta**, 2016. Disponível em: <https://revistaescuta.wordpress.com/2016/03/24/a-voz-das-ciencias-sociais-e-masculina/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Graduação**. [s.d.] Disponível em: <https://uespi.br/graduacao-inicio/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPEX 008/2021, de 09 de março de 2021**. Fixa normas que regulamentam a oferta do Núcleo Pedagógico Comum nos Cursos de Licenciatura da UESPI. Teresina: CEPEX, 2021.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Cássio Eduardo Soares Miranda¹

Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir as formações discursivas contemporâneas sobre a inteligência e a superdotação. Para tanto, apresenta apontamentos sobre sua função no discurso capitalista, a partir dos possíveis artifícios que a língua gera com a sua função segregadora. Ao final, aponta, ainda que rapidamente, os possíveis caminhos na inteligência gerados pela incessante valorização dos ditos mais inteligentes.

117

Palavras-chave

Inteligência; superdotação; discurso; psicanálise

THE CONTEMPORARY DISCOURSE ON GIFTEDNESS AND INTELLIGENCE: NECESSARY NOTES

Abstract

The aim of this essay is to discuss contemporary discursive formations on intelligence and giftedness. To this end, it presents notes on how they function in capitalist discourse, based on the possible artifices that language generates with its segregating function. Finally, it points out, albeit briefly, the possible paths of intelligence generated by the incessant valorization of the so-called most intelligent.

Key words: Intelligence; giftedness; discourse; psychoanalysis

EL DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE LA SUPERDOTACIÓN Y LA INTELIGENCIA: APUNTES NECESSÁRIOS

Resumen

El objetivo de este ensayo es discutir las formaciones discursivas contemporâneas sobre la inteligencia y la superdotación. Para ello, presenta notas sobre su funcionamiento en el discurso capitalista, a partir de los posibles artificios que el lenguaje genera con su función segregadora. Por último, señala, aunque brevemente, los posibles caminos de la inteligencia generados por la incesante valorización de los llamados más inteligentes.

Palabras clave: Inteligencia; superdotación; discurso; psicoanálisis

¹ Professor adjunto da Universidade Federal do Piauí. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva (Linhas de pesquisa: Saúde na Escola e Saúde da Família). Coordenador do Laboratório de Psicanálise, Psicopatologia e Contemporaneidade (LaPsi).

Introdução

A contemporaneidade implica em um modo de subjetivação demarcado por dispositivos historicamente constituídos e que não são extintos tão rapidamente de uma era para a outra. Na realidade, tais dispositivos são transformados e aprimorados na medida em que práticas de subjetivação se produzem e são responsáveis pela produção de novos modos de vida e de desejo. De modo geral, podemos dizer que todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade, pois as relações que os humanos estabelecem nas práticas sociais são, em um certo sentido, fenômenos de subjetivação. Para a psicanálise, a subjetividade é produzida pela linguagem (Lacan, 1957), a partir de uma circulação na esfera social, sendo vivenciada pelos sujeitos em suas existências particulares.

De maneira geral, toda narrativa o real e fala em nome de uma dada instituição. Entretanto, o real representado não corresponde, segundo Certeau (2002), àquele que determina sua produção, podendo ele mesmo ocultar o aparelho social e técnico que o produziu. É desse modo que os discursos produzidos sobre a inteligência e a superdotação, na contemporaneidade, permitem-nos verificar que existe um real instituído por determinados dispositivos e instituições que, de algum modo, ocultam o aparelho técnico que tem produzido o discurso sobre a inteligência na atualidade.

Ora, a discussão em torno das variadas compreensões acerca da inteligência tem se transformado em uma questão sempre presente na cultura, sobretudo nos debates em torno da educação. Tal emergência se solidifica a partir da segunda metade do século 20, no momento em que ocorre uma maior abrangência da definição do que é ser inteligente. Desse modo, este ensaio tem como finalidade problematizar o discurso contemporâneo sobre a superdotação e a inteligência, fazendo breves apontamentos sobre sua função no discurso capitalista, a partir dos possíveis artifícios que a língua gera com a sua função segregadora para, ao final, apontar, ainda que brevemente, os possíveis caminhos na inteligência gerados pela incessante valorização dos ditos mais inteligentes. Para tanto, tomam-se como referências para a discussão que aqui se propõe, autores como Lacan (1957, 1969, 1973), Chomsky (1980) e Antipoff (2010).

1. Discursos sobre a inteligência e a superdotação

As incidências do discurso capitalista, ainda que de forma velada, se fazem presentes em quase todos os espaços da vida atual, inclusive nesse campo vasto, que é a inteligência. Trata-se, segundo alguns autores como Osowski (1989), de uma tentativa de se atender às demandas que o Capital tem imposto constantemente aos trabalhadores. Para essa autora, a constante expansão do capital exige a implementação de estratégias sempre renovadas e uma categoria social como a de “superdotados”. Na análise realizada por ela, “[...] nada mais é do que FORÇA DE TRABALHO que, sob determinadas condições permite que o capitalista possa apropriar-se de uma parcela maior de trabalho, ou seja, de MAIS-VALIA, mascaradamente chamada de desempenho superior” (Osowski, 1989, p. 117). De fato, uma teoria dominante na contemporaneidade é a Teoria das Inteligências Múltiplas que, a partir da interpretação dada pela autora supracitada, podemos dizer que aparece para atender a demanda do mercado por um trabalhador mais ajustado às suas exigências, em um momento em que o processo de produção passa por profundas transformações. No contexto atual, é exigido do trabalhador variadas e novas habilidades, o que inclui as cognitivas, a fim de que ele se adeque ao mundo do trabalho, que se tornou mais flexibilizado no mundo contemporâneo (Neves, 2006; Filgueiras, Cavalcante, 2020).

Nesse sentido, Neves (2006) propõe-nos uma discussão sobre as modificações produtivas no capitalismo do final do século XX. Suas proposições permitem-nos inferir que os desdobramentos do processo de recomposição do capitalismo mundial provocaram também certas modificações e mudanças na ciência e, de alguma maneira, incidem sobre a concepção acerca da atividade intelectual.

Conforme dissemos anteriormente, a discussão em torno da inteligência não é nova. A inteligência como objeto de estudo da ciência psicológica surgiu no final do século XIX com as pesquisas da psicometria, ramo da psicologia que se ocupa do estudo das diferenças individuais, medidas através de testes que quantificam as aptidões. O estabelecimento de um discurso psicotécnico motiva a elaboração de uma gama de testes de inteligência, seja na mesma proposta das respostas individuais diante da execução de cada tarefa isoladamente, seja no estabelecimento de testes que levam em consideração não apenas os itens verbais, mas também *tarefas de realização*, como é o caso da escala elaborada por David Weschler, como afirma esse autor (Weschler, 1940).

Várias oposições à psicometria surgiram no século XX e dentre elas talvez a que se tenha maior destaque seja a teoria piagetiana. Para Jean Piaget (1975), a inteligência constitui-

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 117 – 138 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

se como um caso específico de adaptação biológica. Isto posto, a inteligência é um aparelhamento cuja função é a de “estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato” (Piaget, 1975, p.15). Desse modo, sua compreensão sobre a adaptação é a de que há um equilíbrio entre as ações do organismo sobre o meio e deste sobre o organismo, que pode também ser traduzida no equilíbrio progressivo entre “assimilação” e “acomodação”. Sem nos aprofundarmos no mérito das discussões piagetianas, podemos dizer que a apreensão da inteligência como estrutura adaptativa só se concretiza no entendimento da biologia como constitutiva da epistemologia piagetiana. O encadeamento entre os processos vitais biológicos e os psicológicos – uma característica fundamental da proposta piagetiana do desenvolvimento cognitivo - é que permite asseverar que a inteligência, tanto em seu aspecto individual quanto filogenético, segue as mesmas construções evolutivas. Com isso, temos a presença dessa concepção de “inteligência adaptativa” nos diferentes enfoques atuais da inteligência, o que comprova como essas suposições são características do conceito do que é ser inteligente, readquirindo essa característica na sua forma natural, operativa, funcional. Dito de outra forma, as concepções contemporâneas de inteligência talvez sejam, de modo ou de outro, concepções arraigadas em uma visão biologizante de homem.

Outro importante destaque a ser dado é à “Teoria das inteligências múltiplas” em função da presença desse ponto de vista na contemporaneidade, principalmente o papel de destaque que tem recebido nas propostas e práticas educacionais, gerando pesquisas variadas e orientando práticas, tanto no Brasil como em outros países do mundo (Dantas, 2005; Almeida, 2005; Schultz, Miguel, 2023). Em síntese, a referida teoria parte do pressuposto de que a inteligência não é mais abarcada como uma característica geral, mas como aptidões específicas que se manifestam em habilidades no desempenho de tarefas.

Para Gardner (1994), recorrer à psicometria serve como um dos critérios para assegurar que a baixa correlação entre a avaliação de algumas habilidades indicaria uma independência entre esses fatores. No entanto, ele faz severas críticas à concepção clássica de psicometria por ela defender a inteligência como fator único e mensurável tão somente captável pelos tradicionais testes de Quociente de Inteligência (Q.I.). Desse modo, para Gardner (1994), sua teoria superaria a psicometria por propor uma nova forma de se ver e de se avaliar a inteligência.

De fato, é possível sustentar que esse autor se contrapõe a uma dada psicometria, sobretudo aquela que defende o conceito de Q. I. ou de uma inteligência geral. Conforme apontamos, o tipo de “medida psicológica” proposta pelo estudioso afirma a existência de fatores ou inteligências independentes e também propõe tarefas para avaliar o perfil intelectual

dos indivíduos, em contraposição aos testes psicológicos. Entretanto, ao transformar tarefas em testes para ponderar o perfil de inteligências continua intenso na teoria das inteligências múltiplas, sendo um modo de empregar formas que Gardner define como justas em relação à inteligência, ampliando assim, no seu dizer, o modo de se percebê-la. Em sua elaboração, a inteligência é “Uma habilidade para resolver problemas, ou para criar produtos, que são valorizados no âmbito de um ou mais contextos culturais” (Gardner, 1993, p. 73). Assim, o que o discurso desse autor faz é propor uma teoria da inteligência que avança ao descolar-se das dimensões linguísticas e lógico-matemáticas, como propunha Piaget, e os testes de algum modo mediam para uma inteligência que abarca um amplo espectro e possibilita que todos sejam inteligentes. Desse modo, inteligência pode ser qualquer coisa. Por outro, Gardner permanece – ou retoma – uma tradição biologizante ao dizer que para se classificar o sujeito como inteligente se faz necessário que haja alguma evidência da localização dessa inteligência no cérebro.

A nosso ver, a teoria das inteligências múltiplas não realiza uma ruptura com as demais teorias até então elaboradas. Ao contrário, as retomam no que lhes é essencial: a concepção de mensuração das aptidões e de adaptação, em um aspecto centrado na biologia e no funcionamento mental. Desse modo, tal modelo teórico sustenta-se basicamente em três pilares da inteligência: a psicométrica, o ensinamento piagetiano e as neurociências. Mesmo que o elaborador da Teoria das Inteligências Múltiplas afirme buscar alguma síntese entre os aspectos orgânicos e culturais da inteligência, o que se verifica é que ele prioriza a dimensão orgânica, sobretudo ao sustentar a ideia de “janelas de oportunidades”. O que a cultura faz é, então, exercer um papel coadjuvante, “influenciando”, “estimulando” o potencial neurológico trazido pelo sujeito. A esse respeito, Prado (2004, p.8) faz severas críticas ao pensamento do pesquisador estadunidense. Para ela, não há separação entre o mundo natural e o social. O desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado aos processos naturais e biológicos. Ao reconhecer a importância fundamental da relação entre a natureza e a sociedade, observa-se uma evolução da natureza orgânica para a social. A formação do ser humano é um processo contínuo e cheio de contradições, que envolve tanto mudanças quanto permanências. Esse processo faz com que o indivíduo adquira certas características que o identificam e outras que o diferenciam de outras pessoas e de sua própria versão anterior, transformando-se ao longo do desenvolvimento.

Nesse caminho, ela ainda destaca que a teoria de Gardner não é capaz de apreender o real com suas contradições, sendo, por isso mesmo, uma teoria reduzida. Ao fazer isso, tal teoria descola-se da posição de “teoria” para uma condição de “ideologia” e faz do homem um aporte

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 117 – 138 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

biológico a ser mensurado. Ora, o que se constata a partir dos enunciados da Teoria das Inteligências Múltiplas é que o discurso dessa elaboração parte da concepção ideologizante que a psicologia, tanto como ciência quanto como profissão, adotou nos Estados Unidos no século XX e que permanece no século XXI. Conforme destaca novamente Prado (2004, p. 9), ao dizer que essa mesma psicologia, agora nomeada de “aplicada”, assume seu caráter de ideologia por legitimar uma concepção abstrata de ser humano. Finalmente, o que se nota é que tal teoria traduz o “Espírito do Tempo”, um tempo em que o discurso universitário associa-se ao discurso da ciência e tende a eclipsar o sujeito, ou, talvez, diluí-lo em um conjunto de sinapses, neurotransmissores e habilidades cognitivas.

Embora as diversas abordagens sobre a superdotação insistam no caráter de normalidade dos sujeitos ditos superdotados, um fato curioso permanece nos discursos a respeito da superdotação: é ainda a constante e recorrente ideia de uma posição superior em relação aos demais humanos, e que a inteligência, mensurada pelo QI, é a causa da diferença. Se existe “uma inflação do significante superdotado” (Bergès-Bounes & Calmettes-Jean, 2010, p. 8), a questão maior é como tal significante aparece na contemporaneidade. No discurso dos professores de escolas públicas, à título de ilustração, o que se verifica é que a ideia de um “super” permanece. Pesquisa aponta que os professores associam a palavra “superdotação” à ideia de “facilidade na aprendizagem, inteligência superior e habilidades acima da média” (Langel et al., 2009. p. 195).

Em uma pesquisa conduzida por nós com 200 professores de cidade de porte médio de Minas Gerais, obtivemos dados bastante pertinentes². A maior parte dos entrevistados possui mais de 20 anos de carreira no Ensino Fundamental. A maioria (93%) possui curso superior, embora não tenha recebido formação específica a respeito da superdotação, seja em forma de curso, seminário ou palestra. No entanto, já ouviram falar (93%) acerca do tema e têm algum tipo de conhecimento a respeito do assunto. De modo geral, o que se sabe é que o professor busca informações por conta própria, em função de alguma demanda de trabalho ou em função de algum assunto que ouviu falar durante seu tempo de formação universitária.

Entretanto, além da análise univariada quantitativa, o que chama mais atenção e talvez seja mais pertinente para o que estamos tentando problematizar aqui seja o fato do professor trazer algumas considerações sobre o que ele pensa a respeito da superdotação. Na pesquisa, foi colocada uma questão: “Na sua concepção, o que é uma criança superdotada?”. As respostas

² As duas pesquisas foram realizadas em Março de 2021, através da aplicação de um questionário à professores de Escolas Públicas Municipais de uma cidade de 300 mil habitantes, após autorização do secretário municipal de Educação.

foram várias e vão desde um conhecimento muito equivocado do tema (“Que não consegue se defender ou desenvolver qualquer tipo de atividade física ou mental”) até definições que se encontram de acordo com as elaborações mais divulgadas pelos pesquisadores do tema. Todavia, grande parte repete aquilo que os estudiosos do assunto chamam de “mitos” ou, o que é mais recorrente, sustenta sua resposta com base em significantes associados a “alto,” “intelectual,” “elevado,” “Q.I,” “sabe muito”.

Conforme diz a professora Maria³, 53 anos, com mais de 20 anos de carreira, prestes a se aposentar e que conhece o tema por ter rapidamente estudado na faculdade de Pedagogia e por ter lido por conta própria: “É uma criança que apresenta Q.I bem elevado. Ela ultrapassa as expectativas de inteligência considerada ‘normal’ para um ser humano”. Da mesma maneira, a professora Marta, 39 anos, com mais de 20 anos de profissão docente, que também buscou conhecimento a partir do que estudou rapidamente no curso de pedagogia, garante que o sujeito dito superdotado é “Uma criança que possui inteligência acima da média. Sua capacidade de raciocinar, compreender ideias e resolver problemas é muito maior. [e isso pode ser medido pelo] teste de Q.I, que não é muito exato, e o mais usado é o teste WAIS, que apresenta um resultado acima de 130 de Q.I. outros meios estão sendo estudados”.

Um dos poucos professores dos anos iniciais encontrados para responder a questão, Filipe, 35 anos, com mais de 20 anos de profissão (SIC), da mesma maneira interessou-se pelo tema a partir de sua graduação em pedagogia. Ao responder à pergunta, Filipe afirma: “É a criança que utiliza maior parte da capacidade neurológica podendo concluir alguns processos ensino/aprendizagem com maior rapidez, devendo ter comprovação através de testes”.

Tais dados são relevantes para nosso trabalho por apontar para as dimensões imaginárias que circundam o tema, com seus respectivos efeitos. O que importa, então, a partir da perspectiva lacaniana, é o fato de tais dados serem materializados em palavras e dessas palavras nomearem. Assim, o que se tem em conta é o valor imaginário dessas palavras, que por sua vez, delimitará o modo como a prática docente será efetivada e também o modo como o professor relaciona-se com seu aluno. De fato, o que se tem nessa concepção imaginária é um sentido construído em torno do significante superdotação, com o efeito que ele provoca: uma relação desprovida de particularidade em função de uma fixação provocada por essa forma de linguagem. Como defende Laurent, o efeito que um significante pode ter é um efeito de massa, através da criação de comunidades de identificação a funcionar “como fundamento imaginário de uma neogantia simbólica” (Laurent, 2011, p.86).

³ Este nome, assim como todos os outros, são fictícios.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

O que a insistência dos professores em torno dos significantes mencionados revela-nos, a despeito das teorias? Capturas imaginárias pelos artifícios da língua? Ou uma consistente crença contemporânea na ideia de que a exigência performática pelo mestre contemporâneo faz veicular no discurso dos professores a lógica do imperativo de se de gozar a qualquer preço? Se assim o for, podemos pensar que a inteligência em sua forma mais elevada, marcada pelo nome *superdotação*, se presentificaria nesta lógica, em que as exigências atuais por respostas cada vez mais rápidas e urgentes, apresentar-se-iam, pelo menos do ponto de vista imaginário, como um “a mais”, como um *plus*, como um “mais-de-goço”.

124

Os artifícios da língua

A partir das discussões propostas por Saussure (1905) sobre a existência da língua na coletividade, algo comum a todos e que independe da vontade dos depositários, é-nos permitido sustentar que a língua é um ato social, algo no qual o sujeito, desde o seu nascimento, é colocado em contato e nela submergido; trata-se de um elemento exterior ao sujeito. Todavia, não é possível que tal elemento se instale no sujeito se não houver nele algo que permita tal instalação. Neste momento, aquilo que há de natural no homem, ou seja, seu aparato orgânico, é o que permitirá a “fixação” e o desenvolvimento da linguagem humana. Nesse ponto, encontramos Chomsky (1980), para quem há uma predisposição genética para a aquisição da linguagem. Para o linguista estadunidense a linguagem é uma capacidade essencialmente humana, de ordem biológica, assentada em um órgão preparado para tanto: o cérebro. Sendo assim, uma vez que todos os homens encontram-se aptos a adquirirem uma língua, as múltiplas experiências vividas pelo sujeito o dariam condições de assumir um desempenho cada vez mais elevado. Se universalmente todos os homens possuem a competência para falar uma língua, o que Noam Chomsky denomina de gramática universal, a performance depende de fatores ambientais, tais como o contexto socioeconômico e os estímulos gerados pelo meio. A título de esclarecimento, desempenho refere-se ao uso que uma pessoa faz da língua, sendo uma resultante de uma série de fatores linguísticos e situacionais; é o que de fato se efetiva quando uma pessoa fala. Por outro lado, competência refere-se aos padrões linguísticos internalizados, ou seja, as regras que foram assimiladas pelo sujeito que o permitem reconhecer, julgar, receber e emitir certos enunciados de uma dada língua. Em sua proposição, esse autor define a língua como um conjunto de sentenças construídas a partir de um conjunto de elementos (Chomsky, 1980).

Assim, para Chomsky, uma língua só constrói sentidos a partir da relação que os elementos constituintes de uma sentença estabelecem entre si e mudar uma posição sintática implica em gerar outro sentido. Este, por sua vez, está em compreender a comunicação. De fato, sabemos que a língua é a base material para que o discurso ocorra (Pêcheux, 1988, p.91), mas como bem lembra-nos Lacan (1973, p. 510) “[...] A linguística é a ciência que se ocupa de lalíngua, que escrevo numa palavra só, para com isso especificar seu objeto, como se faz em qualquer outra ciência.”. Desta forma, sustentamos que o sujeito que enuncia não o faz simplesmente como um ato particular, visto que sua posição discursiva aponta para um lugar historicamente constituído, ao mesmo tempo em que é atravessado pelo inconsciente, pela língua materna, soma-se a isso uma posição imaginária, que também poderíamos chamar de ideológica. Assim, o “real da língua”, acontece em situações de uso e não em abstrações, o que é típico da teoria chomskiana. Conforme argumenta Lacan (1973), o que podemos chamar de “sentido” só o podemos fazer na medida em que se considera um saber produzido pelo inconsciente, ou seja, é a possibilidade de perceber os efeitos de “[...] alíngua, pelo seguinte, que ela apresenta toda sorte de afetos que restam enigmáticos. Esses afetos são o que resulta da presença de alíngua no que, de saber, ela articula coisas que vão muito mais longe do que aquilo que o ser falante suporta de saber enunciado” (Lacan, 1973, p. 190).

Ora, sustentados por tal elaboração, tomamos mais uma vez a língua como algo que faz artifício e isso não apenas pelos já conhecidos “efeitos” em sua dimensão simbólica, onde Lacan (1953) localizava as formações do inconsciente. Trata-se de tomar a linguagem, e mais especificamente a língua, por outro viés, que é aquele dos significados que são construídos historicamente e fixam uma determinada posição imaginária nos sujeitos. Estes pontos, a nosso ver, cristalizam certas localizações do sujeito e são capazes de promover uma segregação ou alienação, algo inerente à nomeação pela linguagem.

Assim, significantes como *gênio*, *superinteligente*, *QI altíssimo* e *nerd* aparecem de maneira deflagrada no discurso de professores de escolas públicas brasileiras, conforme demonstrado acima. A despeito do que diversos teóricos da superdotação denominam de *mitos* que não devem se fazer presentes nas concepções dos professores, tais elementos encontram-se recorrentes e definem, em função do caráter orientador do significante, as práticas e os modos de condução de professores e pedagogos. Ora, por mais que os manuais insistam no caráter antiquado do QI e da associação entre superdotação e genialidade (Alencar, 2007; Fleith, 2003), o efeito de fixação do significante presentifica-se nos discursos circulantes na escola, apontando para aquilo que Lacan, de modo jocoso, dizia mais uma vez sobre *lalíngua*: “[...] Vocês veem que lalíngua, lalíngua que escrevo numa só palavra, lalíngua que, entretanto, é boa moça,

UMAANA RES, v. 0, n. 10, 2024, ISSN: 2075 - 5701 p. 117 - 130 , agos. a dez. 2024 (numero especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

resiste. Ela faz beicinho. Goza-se, é necessário que se diga, do Outro, goza-se mentalmente”. [...] ⁴. (Lacan, 1971, p. 74). De certa maneira, é *isso* da língua que insiste e resiste no discurso dos professores.

Do ponto de vista das teorias que tratam da superdotação, o termo *gênio* é uma nomenclatura reservada às pessoas que deram contribuições ímpares à humanidade e, de alguma forma revolucionaram suas áreas de conhecimento (Alencar, 2007; Feldhusen, 1985; Feldman, 1991). Por sua vez, para os professores, *gênio* é uma nomenclatura aplicada a todos os superdotados, sobretudo aqueles que se destacam nas ciências naturais e exatas. Da mesma maneira, QI altíssimo, segundo os investigadores (Campos, Antipoff, 2010; Virgolim, 2007) da superdotação, associa-se a um mito construído em torno do tema, em função, conforme já dito, dos primeiros estudos a respeito dele o associarem a um quociente intelectual elevado. Neste mesmo percurso, autoras sustentam que “[...] a ideia de superdotação relacionada com QI é aquela que ainda vislumbra a inteligência como uma instância fixa e pré-determinada, como uma ‘inteligência geral’ que pode ser medida e quantificada por um valor.” (Antipoff, Campos, 2010, p.306).

Todavia, para os professores inqueridos⁵, a ideia do Q.I como o grande definidor da superdotação é fundamental. Mesmo que para alguns poucos professores a concepção de superdotação seja a de uma “criança com desempenho notório em todas as atividades, revela um talento especial para as artes, possuem uma inteligência superior”, como defende Ana, de 39 anos, ainda assim a maior parte permanece na ideia de capacidade elevada, alto desempenho ou excepcionalidade: “São crianças com capacidades excepcionais. Tem uma aprendizagem mais rápida e abrangente do que as crianças ditas normais” (Lia, 44anos).

O que dizer então de tais construções? São construções imaginárias? De algum modo, o discurso dos professores permite-nos localizar os efeitos imaginários de suas produções discursivas sobre a criança. Mas, de toda maneira, o que é intrigante é o fato de permanecer tal imaginário junto aos professores, mesmo havendo uma elaboração acadêmico-científica acerca do assunto que tenta desconstruir tais noções citadas a respeito da superdotação. Podemos pensar com a psicanálise que o imaginário é plano onde se manifesta o eu, que tendo uma

⁴ Livre-tradução nossa de: (...) Vous voyez que lalangue, lalangue que j’écris en un seul mot, lalangue qui est pourtant bonne fille, ici, résiste. Elle fait la grosse joue. On en jouit, il faut bien le dire, de l’Autre, on en jouit mentalement (...).

⁵ É oportuno destacar que tal inquérito foi por mim conduzido a partir de um trabalho conduzido em Portugal pela professora Sara Bahia, acerca das representações dos professores a respeito da superdotação. A partir das propostas aventadas por ela, elaboramos um questionário que foi aplicado em alguns professores brasileiros, conforme apontado anteriormente.

função de defesa contra as manifestações inconscientes, apresenta um aspecto falsificante na medida em que atribui um sentido de ilusão na autonomia da consciência; podemos também dizer com Lacan, (1936) que o imaginário liga-se às imagens, matéria-prima a partir da qual o eu se estrutura no estágio do espelho, em uma dimensão especular, que tem seus efeitos de engodo.

Naquilo que a língua tem de artifício, enquanto armadilha ou até mesmo artimanha, os enunciados proferidos pelos professores demonstram que, ou as elaborações teóricas não chegam a eles, ou elas não correspondem à realidade por eles vivida. Ou ainda há uma terceira via: importa fazer o uso que se queira das produções teóricas para melhor suportar o indizível real que aparece nos posicionamentos subjetivos dos sujeitos ditos superdotados. Se o imaginário lacaniano refere-se às representações, as imagens, às matérias-primas das identificações, pode-se dizer que os grupos sociais, com seus efeitos massificantes (Freud, 1921), atribuem certos lugares ao sujeito; de certo modo, quando o professor opera com determinados significados padronizados, tal fixação não permite um deslizamento ou aparecimento de significantes novos. Desse modo, é adequado destacar, mais uma vez, o caráter criacionista do significante, pois ele cria concepções e é a partir delas a superdotação, genialidade, inteligência e desempenho que alguns sujeitos entrarão no circuito segregativo que a língua promove, sendo considerados “super” ou “infra” na medida em que um nome é-lhes dado.

Assim, o modo fetichizado de se tomar o conceito “superdotado” como aqueles já ditos anteriormente, que se constroem significações que definem o espaço que o sujeito ocupa na escola e na sociedade. De certo modo, fixar-se em certos conceitos garante certa consistência na posição do professor frente ao superdotado, pois isso dá a ele uma segurança fantasiosa diante daquilo que ele supõe dominar ao conhecer pelos conceitos mencionados. Para Lacan (1954), uma das funções do imaginário é o de proporcionar uma integridade aparente e ilusória. Como consequência disso, o imaginário supõe uma relação dual, especular estando, apesar disso, sempre recoberto pelo registro do simbólico e, por isso mesmo, sempre traduzido em significantes. De algum modo, o imaginário supõe alienação, sedução, fascinação, desconhecimento e engano. O que se abstrai dos enunciados dos professores é, ao mesmo tempo, uma dupla função imaginária em relação às concepções acerca das crianças nomeadas superdotadas. Assim, temos uma função de fascinação associada a uma função de desconhecimento e engano. O desconhecimento pode ser constatado na premente resistência do professor em não “querer saber” dos conceitos apresentados pelos manuais, enquanto que a fascinação aponta para uma alienação ao campo do Outro, uma vez que o segredo do fascínio

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2075-5701 p. 117 – 136, ago. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

pelos aspectos imaginários revela-se no encobrimento da falta, e, ainda, no encobrimento do objeto. Assim, com a fascinação presente no discurso dos professores, o que se tem, talvez, é o encobrimento de uma falta-a-ser que é intolerada pelo discurso pedagógico, que tem como seu objetivo central, os modos como o sujeito constrói seu saber. De todo modo, para a psicanálise, o imaginário é o que produz sentido.

Por fim, o que é intrigante nisso tudo e não aparece nos relatos dos professores, é o fato de a superdotação estar colocada para os pesquisadores como uma Alta Habilidade que não pode ser desperdiçada, por quanto se apresenta como recurso natural que os países devem aproveitar. Esta é uma ideia defendida pelos investigadores do tema e que pode ser resumida na discussão proposta pela professora de psicologia educacional da Universidade Estadual da Philadelphia, Lita Linzer Schwartz (1994). De acordo com ela, esse recurso natural não tem sido explorado pelas diversas nações do mundo; os países têm se esforçado em promover uma igualdade no acesso à educação, mas com o foco naqueles que têm algum tipo de necessidade educacional especial. No entanto, argumenta a autora, os superdotados ficam à margem de tais programas, uma vez que há o pensamento de que eles são capazes de fazer algo por si mesmos em seus processos de desenvolvimento.

É na condição de recurso natural que lhes é imposta que sua condição de objeto deve ser pensada: um objeto capaz de gerar lucro, dotado de um valor comercial, podendo ser considerado, como portador de altas habilidades, uma “hiper força de trabalho” e um objeto para o gozo do Outro, aqui entendido como o campo da cultura. Desse modo, na hipermodernidade, a superdotação pode assumir também a condição de *hiper*, uma hiperdotação, na medida em que o dom em excesso é dado, mas tão somente, talvez, para os assim nomeados ficarem na posição de objeto de mais de gozo, conceito cunhado por Lacan (1969), para indicar o que Marx chamou de mais-valia.⁶

2.1. A inteligência e suas vicissitudes

Conforme fora discutido anteriormente, a nova modernidade ajusta-se à civilização da mais-valia, o que se traduz como gozo para a psicanálise. Isso significa que essa Era inaugurou

⁶ Sobre a Mais-valia, Marx vai dizer que ela se refere à materialização do trabalho não pago: “Toda mais valia, qualquer que seja a forma na qual se cristalice, é por sua substância, materialização de trabalho não pago, que é igual ao trabalho excedente da venda de mão de obra do proletário.” (MARX apud KOHAN). A partir da definição marxista, Lacan afirma: “o que Marx denuncia na mais-valia é a espoliação do gozo. No entanto, essa mais-valia é o memorial do mais-de-gozar, é o seu equivalente do mais-de-gozar. A sociedade de consumidores adquire seu sentido quando ao elemento, entre aspas, que se qualifica de humano se dá o equivalente homogêneo de um mais-de-gozar qualquer, que é o produto de nossa indústria, um mais-de-gozar — para dizer de uma vez — forjado.” (LACAN, 1969, p.76).

uma nova modalidade de capitalismo sustentada pela lógica de um consumo baseada na estimulação contínua da demanda, com suas devidas consequências nos laços sociais. No entanto, a forma principal de se realizar tal consumo é associá-lo à ideia de felicidade, pois esta se tornou um bem cultural importante e marca o consumo emocional, que é exatamente o tipo de consumo sustentado pelas sensações. No que isso se associa à inteligência, pode-se apontar, de início, que a inteligência é, do ponto de vista das funções cognitivas, a mais valorizada e a mais desejada atribuição para os homens. Tanto para alunos quanto para professores, “ser inteligente” está entre as principais qualidades.

Em uma enquete realizada com 109 alunos do 5º ano da Ensino Fundamental de escolas públicas de uma cidade de porte médio em Minas Gerais, foi colocada a seguinte situação para as crianças com idade variada entre 10 e 11 anos de idade: “Se você pudesse escolher uma das situações abaixo para você ser um tipo de aluno, qual aluno você seria?”

As possibilidades de respostas dadas aos alunos foram as seguintes:

Aluno A – Este é o aluno que é popular, que tem muitos amigos e que se dá bem com todos os colegas. Aluno B – Este é o melhor atleta da escola, que é bom em todos os esportes. Aluno C – Este é o aluno mais inteligente da escola, que tira as melhores notas. Aluno D – Este é o aluno que todos os colegas da sala têm medo dele. Aluno E – Este é o aluno mais quieto da sala.

Quadro 1: Possibilidades de respostas dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Para pouco mais de 47% dos alunos, ser o mais inteligente da escola, com as melhores notas é o atributo mais desejado, contra pouco mais de 42% da preferência de ser o mais popular. Como se vê, mesmo entre crianças a alta inteligência, pelo menos naquilo em que ela se associa às maiores notas, é uma das características mais desejadas na escola. Conforme apontado, ser o mais popular fica na segunda preferência desses alunos (42.39%), mas, podemos levantar a hipótese de que a inteligência, dentre os estudantes, é um atributo que também gera popularidade.

Vista como uma função superior, a inteligência recebe lugar de destaque nos manuais de psiquiatria e psicopatologia. Segundo Enguix (2002) a situação clínica mais comum em psiquiatria em que se faz necessária uma avaliação mais precisa é a inteligência. De acordo com esse autor, uma avaliação qualificada da inteligência, para ser feita, necessita da aplicação de diversos instrumentos e estratégias, principalmente os testes de inteligência, seja para avaliar os casos de demência, seja para se avaliar os casos de inteligência superior. Entretanto, os

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

manuais de psiquiatria e psicopatologia tratam sempre da inteligência e suas alterações, não sendo a inteligência normal, de modo geral, uma preocupação desses manuais. Dalgarrondo (2008, p.277) sustenta que a inteligência refere-se a um “[...] conjunto das **habilidades cognitivas do indivíduo**, a resultante, o vetor final dos diferentes processos intelectivos” (SIC), e, de modo geral, pode ser vista como a capacidade que o indivíduo tem de identificar e resolver problemas novos. Trata-se de uma inspiração claramente piagetiana, em que esse psiquiatra sustenta que uma das questões mais importantes na inteligência refere-se à capacidade de encontrar soluções mais satisfatórias possíveis. Esse autor faz uma breve descrição das principais habilidades incluídas no construto da inteligência, mas também, como era de se esperar, apresenta os aspectos gerais do retardo mental, com suas variadas síndromes.

Para alguns autores, como Nobre de Melo (1979), a inteligência é marcada por um aspecto quantitativo, pois será tanto mais inteligente o indivíduo quanto mais ele conseguir acumular e processar informações, mas, também, quanto mais e melhor esse indivíduo conseguir compreender o que sucede a partir de seu campo de informações que é capaz de abranger e integrar. Vê-se, assim, que o aspecto quantitativo é importante na medida da inteligência, já que os testes medem exatamente o aspecto quantitativo daquilo que se define como inteligência. É evidente, no entanto, conforme dito anteriormente, que os *idiots savants* surgem como casos atípicos em tais situações, pois se tratam de sujeitos que apresentam uma habilidade superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresentam um pronunciado atraso mental. Nesses casos, os resultados nos tradicionais testes de medida de inteligência apontam para um índice baixo, com retardo pronunciado. Tais casos são importantes do ponto de vista psicanalítico não por serem vistos como uma “aberração” ou apenas uma contraprova da superdotação. Antes, tornam-se importantes na medida em que servem para demonstrar como o componente cognitivo, mesmo que “precarizado”, ao ser investido por elementos do desejo, ou tocados por algo que vem do Outro, colocam-se à trabalho à favor de um sujeito que resiste às classificações.

Kiyoshi Yamoshita viveu seus primeiros anos de vida em uma instituição para deficientes intelectuais desenvolvendo uma habilidade artística que o tornou famoso como pintor de quadros. O que se passou com este sujeito que, apesar de seu pronunciado “retardo mental”, tornou-se capaz de pintar quadros com excelente nível técnico a ponto de torná-lo conhecido em todo o mundo? O que se pode dizer, de início, é que algo de um sujeito escapou

às classificações e isso é que deu a garantia de uma ex-istência⁷ dele no mundo. Trata-se, assim, a nosso ver, de algo que Miller (2002) denomina de “um saber-fazer com o sintoma”, pois o sujeito aí comparece com algo de seu, não apenas sendo dele tirado aquilo que o caracteriza como um “doente”, ou como um “idiota”. Ao contrário, não se trata de livrá-lo daquilo que não funciona, mas de se construir um “saber-fazer com isso”. Se então o sintoma da “idiotia” desordenava, seja nos casos de psicose ou autismo, o sujeito inventa alguma coisa para poder daí extrair qualquer coisa que lhe seja favorável e, então, construir um saber-fazer com isso.

De alguma maneira, o que se percebe é um impasse nesses casos acima citados, pois eles fazem vacilar a garantia dada pelos testes de inteligência de uma classificação, ou ainda, excluem qualquer tipo de certeza quando se pensa nos distúrbios da inteligência. De acordo com Santiago (2007), a referência ao distúrbio da inteligência em manuais de psiquiatria aponta para um comprometimento orgânico com seu respectivo caráter deficitário, uma vez que diversos fenômenos psiquiátricos, segundo tais manuais, compromete o desempenho intelectual desses sujeitos. Nesse sentido, a sempre recorrente ideia de inferioridade ou fraqueza de pensamento se fazem presentes.

Em decorrência dessas dimensões pragmáticas em torno do elemento deficitário da inteligência, desde cedo se tratou de pensar nos possíveis caminhos que aqueles vistos como “fracos intelectualmente” deveriam ser levados a percorrer. Assim, uma proposta capital aparece na França no início do século 20 (Santiago, 2007; Binet, Simon, 1907) em que a proposta feita por Binet e Simon, a partir da proposição de um teste de inteligência, orienta o governo francês a colocar o dito “idiota” no hospício, o dito “débil” na escola e o nomeado como “imbecil” nos ateliês ou oficinas, tendo em vista que que não pode aprender nem a ler nem a escrever.

É desse modo que as políticas públicas voltadas para os “fracassados na inteligência” possuem sua importância capital, ao apontar os caminhos e modos de tratamento que tais crianças deveriam seguir⁸. De certa maneira, as vicissitudes da inteligência chamam mais atenção naquilo em que ela aponta para o contraditório e, até mesmo, para o inclassificável, como é o caso do *idiot. Savant* ou dos superdotados que fracassam na escola. Em suas pesquisas Cohen (2004) constatou que o “fracasso escolar aparecia tanto nas turmas de crianças

⁷ A “ex-sistência” é definida por Lacan como “lugar-excêntrico” para situar o sujeito do inconsciente. Lacan, cunha este termo para referir-se a um espaço entre o interior e o exterior ao próprio sujeito. Trata-se, assim, da existência numa posição de excentricidade em relação a algo.

⁸ Dizem-nos Binet e Simon (1907, p. 113): “A coup sûr, l'idiot est pour l'hospice. A coup sûr, le débile est pour l'école. Reste l'imbécile, au sujet duquel on peut hésiter. Du moment que l'imbécile ne peut apprendre ni à lire ni à écrire, sa place n'est qu'à l'atelier. On recherchera dans quelle mesure il profiterait de l'enseignement spécial”.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 117 – 138 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

deficientes mentais, quanto nos grupos de alunos superdotados. A inibição das funções intelectuais ocorria nesses dois grupos, e a relação professor-aluno se mostrava diretamente ligada a tais inibições” (Cohen, 2004, p.2). Para ela, esses alunos traziam questões relativas à sua subjetividade e que não estavam ligadas, em um primeiro momento, à sua situação “diagnóstica”. Nesse sentido, cabe a interrogação: seria a superdotação uma das vicissitudes da inteligência?

Um importante teórico da psiquiatria infantil destacou os problemas psicológicos enfrentados pelas crianças superdotadas. Ao referir-se a estudos que evocam a psiquiatria dinâmica⁹, Ajuriaguerra (1988) destaca as recorrentes dificuldades pessoais de crianças e adultos considerados superdotados, mesmo dentre aqueles que possuem uma boa colocação profissional e bom nível socioeconômico. Uma das questões levantadas por ele refere-se ao descompasso existente entre o desenvolvimento intelectual e a maturidade psicoafetiva, pois, “Poder aprender tudo não se identifica necessariamente com a aprendizagem da vida nem com o poder de suportá-la em suas contradições...”¹⁰ (p. 837). Uma das contradições ou possibilidades da vida é alguma dificuldade de caráter instrumental, ou melhor, alguma dificuldade em decidir ou, até mesmo, decidir mal. Trata-se de uma situação existencial presente na trajetória de qualquer pessoa. Todavia, os superdotados, de acordo com o psiquiatra espanhol, diante de uma situação como a descrita acima, perdem o gosto pelo esforço, tornam-se instáveis e adotam ou uma posição de afastamento em relação a seus colegas ou excluem socialmente suas próprias possibilidades,. (Ajuriaguerra, 1988). Além de descrever algumas dificuldades encontradas em crianças superdotadas, Ajuriaguerra chama atenção para a necessidade de se realizar uma investigação acerca do nível de aspiração dos pais e as condições afetivas das crianças no plano cognitivo associado à dimensão pulsional, bem como às identificações a um eu idealizado das imagens parentais.

Sabe-se que a entrada na escola representa a abertura para um mundo novo no qual a criança adquire, progressivamente, um determinado número de conhecimentos que vão se

⁹ Trata-se de uma psiquiatria fortemente influenciada pela psicanálise e pode ser vista como um tipo de Psiquiatria que não exclui a condição humana. Para Bettarello (1998, p.26), refere-se: “1 - Uma maneira de conceber a própria Psiquiatria; 2 - Um esquema referencial que, fundamentado em conceitos psicodinâmicos, procure integrar os fatores biológicos, psicológicos e sociais; 3 - Uma perspectiva que, centrada na personalidade, permita melhor compreender a doença (o doente) e, conseqüentemente, a saúde (o hígado) mental”. Sua ênfase é no caráter funcional e não apenas no orgânico, conforme propõe a denominada psiquiatria biológica.

¹⁰ Livre-tradução de: “Poder aprenderlo todo no se identifica necessariamente con el aprendizaje de la vida ni con el poder de suportala em sus contradicciones...”.

tornando cada vez mais complexos. Trata-se de uma novidade do ponto de vista psicológico, ao se considerar a dimensão cognitiva, mas também no aspecto afetivo, porque a escola estabelece uma separação com o meio familiar e novas formas de adaptação social. Na perspectiva de Ajuriaguerra, tal processo não se refere ao nível de inteligência apresentado pela criança, mas a certo grau de maturidade. De acordo com ele, “[...] a adaptação não se dá em função de seu [da criança] grau de inteligência, senão de sua maturidade, de sua capacidade de participação e de certa engenhosidade nas relações que dependem do feito da prévia organização afetiva da criança”¹¹ (AJURIAGUERRA, 1988, p. 818).

De modo geral, segundo o psiquiatra supracitado, a criança dita superdotada apresenta uma dificuldade do ponto de vista da maturidade. Além disso, segundo ele, pode-se dizer que cada criança superdotada carrega em si mesma um problema individual e não é raro que sujeitos ditos superdotados fracassem. Em seu respeitado livro de psiquiatria infantil, relata estudos que apontam para as dificuldades enfrentadas por aqueles que possuem um Q.I. de 180: “A escola não está adaptada a sua necessidade. [...] Nos superdotados cujo Q.I. é superior a 180, uma tendência à alienação, a viver em um mundo à parte; perdem o contato com as crianças de sua idade; não têm o mesmo vocabulário” (p.837)¹². Tais elementos também foram constatados por nós, tanto na participação nos grupos de apoio, quanto em entrevistas com os pais de crianças nomeadas superdotadas, quanto pelas próprias crianças que portam tal nomeação.

Considerações finais

Conforme tentou-se demonstrar acima, o conceito de inteligência associa-se a certo *Espírito do Tempo*. Se na era industrial *acumular era preciso*, se havia certa consistência dos conceitos, dos valores e da dimensão simbólica, o conceito de inteligência era também um pouco mais consistente, menos invariável, assim como foi na época do Binet e Simon, em que o conceito associava-se àquilo que era mensurável, segundo os ideais de cientificidade do final do século XIX e princípio do século XX. Tal associação aponta para uma das vicissitudes do conceito: certa variabilidade associada a um certo imperativo da época.

Assim, uma marca da contemporaneidade refere-se à uma certa inconsistência ou a uma

¹¹ Livre-tradução de: “[...] la adaptación no está en función de su grado de inteligencia, sino de su madurez, de su capacidad de participación y de cierta ingeniosidad en las relaciones que dependen de hecho de la previa organización afectiva del niño”.

¹² Livre-tradução nossa de: “La escuela no está adaptada a su necesidad. (...) en los superdotados cuyo C.I. es superior a 180, una tendencia al aislamiento, a vivir en un mundo aparte; pierden el contacto con los niños de su edad; no tienen el mismo vocabulario”.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

não sedimentação dos conceitos e valores e tal vacilação, a nosso ver, reflete a elaboração da ideia sobre a inteligência. Como encontramos uma multiplicidade de modos de vida, encontramos também uma multiplicidade de concepções sobre esse tema. No entanto, aquela que teve maior acolhimento na psicologia e na educação foi o conceito de inteligências múltiplas, conforme temos apresentado ao longo desta tese.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foram alguns artigos de revistas sobre a questão da superdotação e sua associação com a doença mental. A revista *Mente & cérebro* de dezembro de 2004 trouxe um texto que discute a relação entre genialidade e loucura. Após apresentar uma relação significativa de “gênios” da humanidade que apresentavam algum tipo de “grave transtorno psíquico” relata uma pesquisa realizada por um psiquiatra da universidade de Iowa, Estados Unidos da América. Em tal estudo, a investigadora examinou 30 escritores criativos à procura de distúrbios psíquicos e comparou os dados obtidos aos daqueles grupos de um grupo de controle: “80% dos escritores relataram perturbações regulares do humor, ante 30% no grupo de controle. Quarenta e três por cento dos artistas satisfaziam os critérios para o diagnóstico de uma ou outra forma de patologia maníaco-depressiva, o que, no grupo de controle, só se verificou em uma a cada dez pessoas” (Kraft, 2004). No decorrer da pesquisa, dois escritores cometeram suicídio e a psiquiatra comprovou, segunda a revista, que “por trás da suposta conexão entre criatividade elevada e psique enferma, haveria algo mais que o mero e surrado lugar-comum”. Não discutiremos aqui a tentativa de patologização do mundo que a ciência e a psiquiatria nas DSM tentam realizar na contemporaneidade, nem mesmo os efeitos da avaliação, mas tal associação (genialidade e loucura) parece ser corriqueira e interessante.

Até os anos 1920, havia uma concepção de que a superdotação associava-se a certo tipo de instabilidade psíquica ou a alguma anormalidade mental. Por outro lado, o estudo longitudinal realizado de 1926 a 1977 por Terman constatou que as crianças identificadas como superdotadas possuíam mais persistência, autoconfiança, ausência de sentimentos de inferioridade e integração com relação a metas. Em um de seus estudos, cujo título foi *Genetic studies of genius*, no primeiro volume o renomado pesquisador da inteligência tratou dos traços físicos e mentais de crianças superdotadas, na intenção de fazer um compilado das principais características de tais pessoas. Para tanto, ele avaliou mais de mil crianças e suas investigações demonstraram que o “o grupo de superdotados é, como um todo, fisicamente superior aos vários

grupos usados para comparação” (Terman, 1925, p. 171)”¹³.

Como rapidamente visto, há impasses entre diversos autores (Virgolim, 2009; Péres, 2003) no que diz respeito ao que se poderia chamar de saúde mental na superdotação. Para alguns, como Hollingworth (op. Cit), há questões “emocionais” proeminentes, enquanto que para outros, como Terman (op. Cit), os ditos superdotados gozam de uma saúde mental muito melhor que a média geral da população. Para nós, no entanto, não se trata de pensar naquilo que as escalas medem, pois como traço característico do discurso científico contemporâneo, tais escalas tendem eclipsar a falta simbólica ao produzir formulações baseadas na certeza, na objetividade e nas padronizações universais. Assim, não nos cabe sustentar que o superdotado “é isso ou aquilo”, mas a proposta da psicanálise é extrair da categoria dos universais o particular para chegar ao singular. Isso implica, nesta tese, em escutar os sujeitos que estão sob a júdice da superdotação e, a partir daí, pensar na formalização do que poderíamos denominar de caso único.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. São Paulo: Masson, 1988.
- ALENCAR, Eunice Soriano. **Psicologia e educação do sobredotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. In: **Psicologia em Estudo. Maringá**, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**. Porto Alegre, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade. **Uma proposta original de educação de bem-dotados: ADAV – Associação Milton Campos para o desenvolvimento e assistência de vocações de bem-dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973 – 1983**. (Dissertação de mestrado). FAE/UFMG, 2010. Belo Horizonte. 241f.
- BINET, Alfred; SIMON, Theodore. **Testes para a medida de desenvolvimento da**

¹³ Livre-tradução de: “gifted group is, as a whole, physically superior to the various groups used for comparison” (Terman, 1925, p. 171).

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

inteligência, nas crianças. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Estruturas sintáticas**, 1980, p. 7. Edições 70, Lisboa.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **Uma questão entre psicanálise e educação:** sobre a etiologia do fracasso escolar. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

DANTAS, M. A., & NORONHA, A.P. (2005). Inteligência emocional: Parâmetros psicométricos de um instrumento de medida. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 5(1), 59-72.

ENGUIX, Salvador Cervera *et al.* **Manual del residente de psiquiatria.** Madrid: Smarthkline Beechman, 2002.

FELDHUSEN, J.F. **Talented Identification and Development in Education (TIDE).** Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1985.

FREUD, S (1921). Psicologia das massas e análise do eu. In: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARDNER, H.. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

HOLLINGWORTH, L. S. (1931). **The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment.** *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.

KOHAN, Nestor. **Aproximações ao marxismo.** Uma introdução possível. S.d.d.

LACAN, J. (1936). **O estádio do espelho como formador da função do eu.** In LACAN, J. *Escritos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J.(1971- 1972) **O seminário, livro XIX: ou pior....** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem. In: Lacan, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro, Zahar. 1988.

LACAN, Jacques (1957) A instância da letra no inconsciente ou a razão depois de Freud. In: LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 496- 535.

Lacan, J. (1983). **O seminário**, livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Seminário original de 1953-1954)

LANGEL, Denise; PIRES, L.A, TRONCONI, L. Concepção de altas habilidades/superdotação em Instituições públicas de ensino em Uberlândia-mg. **Revista da católica**, vol. 2, nº2 2009. Disponível in: http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/17_Concepcao_de_altas.pdf. Acesso: 23/06/2012.

LAURENT, É., « Un nouvel amour pour le père », *La Cause freudienne*, no 64, p. 86. 2011.
MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, vol.1, 2001.

MILLER, Jacques-Alain. **De la naturaleza de los semblantes**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

NEVES, Tatiana Freitas Stockler das. **Ensaio sobre o desemprego**: qualidades de um “novo” trabalhador? *Imaginário*, São Paulo, v. 12, n. 13, dez. 2006. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 maio 2012.

NOBRE DE MELO, A. L. **Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Os chamados superdotados** : a produção de uma categoria social na sociedade capitalista. Tese de doutorado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação. 1989. 248f.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINTO-MAIA, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, janeiro/abril 2002.

PRADO, Kellen Cristina. A “teoria das inteligências múltiplas” ou as “múltiplas teorias da inteligência”? crítica a uma visão fragmentada da cognição. 2004. disponível in: http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/teoriadasinteligenciasmultiplas_anped2005.pdf.

SANTIAGO, Ana Lydia. **Debilidade e déficit**: origens da questão no saber psiquiátrico. *CliniCAPS*, Dez 2007, vol.1, no.3, p.20.

SAUSSURE, Ferdinand de (1905). **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1979.

SCHULTZ, Stella Gastaldon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Inteligências múltiplas**: anos finais do ensino fundamental / Stella Gastaldon 2023 Schultz e– Curitiba : FTD : PUCPRESS, 2023. 46 p. : 21 cm. -- (Coleção caminhos do saber)

SCHWARTZ, Lita L. **Why Give "Gifts" to the Gifted?: Investing in a National Resource**. California: Corwin Press, 1994.

TERMAN, L. M. **Genetic studies of genius**: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. California: Stanford University Press, 1925.

O DISCURSO CONTEMPORÂNEO SOBRE A SUPERDOTAÇÃO E A INTELIGÊNCIA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

VIRGOLIM, A.M.R. **O indivíduo superdotado**: história, concepção e identificação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 13 (1). 2007. P. 173- 183.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/ Superdotação**: Encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

WESCHLER, David. A study of mental diseases. **Journal of Nervous & Mental Disease**: April 1940 - Volume 91 – Issue 4 . BOOK REVIEWS: PDF Only

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Kelly Antoniêta Cosme da Silva¹
Kênia Cosme da Silva Cardozo²
Darlene Abreu da Silva³
Francisco Marques Cardozo Júnior⁴

Resumo

Este estudo aborda a Inteligência Artificial (IA) e o impacto do seu uso nos processos de ensino e aprendizagem. Objetivou-se refletir sobre como a IA pode potencializar a aprendizagem em ambientes educacionais. Adotou-se a pesquisa bibliográfica, utilizando-se de dados teóricos secundários e suas contribuições para o tema em questão. A pesquisa destacou que os dias atuais descortinam desafios para a educação, a qual deve propiciar a formação de indivíduos criativos e habilidosos, considerando as tecnologias e suas inovações. Estas se fazem bem presentes no cotidiano da sociedade e avançam em uma velocidade cada vez maior. Diante dos programas criados para apoiar no aprendizado dos estudantes, do suporte inteligente advindo da tecnologia, das customizações úteis para uma aprendizagem personalizada, colaborativa, é a mediação do material humano que programará o aprofundamento do conhecimento a ser absorvido por cada sujeito que se pretende um ser crítico, ético e produtivo.

Palavras-chave: Tecnologia Emergentes. Didática. Ambientes Educacionais.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES

Abstract

This study addresses Artificial Intelligence (AI) and the impact of its use on teaching and learning processes. The objective was to reflect on how AI can enhance learning in educational environments. A bibliographic research approach was adopted, using secondary theoretical data and their contributions to the topic at hand. The research highlighted that today's times reveal challenges for education, which must provide the formation of creative and skilled individuals, considering technologies and their innovations. These are very present in society's daily life and are advancing at an increasingly faster pace. Given the programs created to support student learning, the intelligent support from technology, and useful customizations for personalized, collaborative learning, it is the mediation of human material that will program the deepening of knowledge to be absorbed by each individual who is intended to be a critical, ethical, and productive being.

Keywords: Emerging Technologies. Didactics. Educational Environments.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

¹ Bacharelado em Direito. Especialista em Direito Administrativo. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: kellysilva16328@student.mustedu.com.

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional com Aplicação Tecnológica. E-mail: keniapedagogia1@gmail.com.

³ Bacharelado em Direito. Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior. E-mail: darleneabreu@htomail.com.

⁴ Professor Associado I da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutorado pela UFPI. Licenciado em Geografia e Ciências Biológicas pela UESPI. E-mail institucional: cardozo@cca.uespi.br.

Resumen

Este estudio aborda la Inteligencia Artificial (IA) y el impacto de su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo fue reflexionar sobre cómo la IA puede potenciar el aprendizaje en entornos educativos. Se adoptó un enfoque de investigación bibliográfica, utilizando datos teóricos secundarios y sus contribuciones al tema en cuestión. La investigación destacó que los tiempos actuales revelan desafíos para la educación, que debe proporcionar la formación de individuos creativos y habilidosos, considerando las tecnologías y sus innovaciones. Estas están muy presentes en la vida cotidiana de la sociedad y avanzan a un ritmo cada vez más rápido. Ante los programas creados para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, el apoyo inteligente proveniente de la tecnología, y las personalizaciones útiles para un aprendizaje personalizado y colaborativo, es la mediación del material humano la que programará la profundización del conocimiento a ser absorbido por cada individuo que se pretende sea un ser crítico, ético y productivo.

Palabras clave: Tecnologías Emergentes. Didáctica. Entornos Educativos.

Introdução

Em todo o mundo, a educação sofreu sérios impactos devido ao surgimento da pandemia do Covid-19. Com a obrigação do distanciamento social como ação preventiva da doença, as escolas foram fechadas e o ensino ocorreu de forma remota, trazendo vários desafios para o ensino e aprendizagem (Júnior; De Sousa, 2023). Segundo Vieira; Silva (2020), quando tratam da educação no contexto da pandemia de COVID-19, estes dizem que:

[...] É preciso repensar a concepção de aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo educacional; é preciso fomentar a tendência do ensino online aliado ao ensino presencial na educação básica e secundária, em prol de uma educação transformadora, emancipatória, inclusiva e de qualidade (Vieira; Silva, 2020, p. 1028).

Neste novo cenário, as escolas tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino a distância e os alunos tiveram que estudar remotamente, enquanto outros abandonaram seus estudos, por falta de equipamentos tecnológicos como *smartphone* e *tablets* com acesso à internet, outros apresentaram a desmotivação para o ensino à distância (Figueiredo *et al.*, 2023). Refletindo a partir do contexto supracitado, percebe-se a importância para os dias atuais, do uso consciente da Inteligência Artificial (IA) enquanto parceira no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com de Sá *et al.* (2024), estes afirmam que:

Este fenômeno é impulsionado pela necessidade de adaptar métodos de ensino às exigências de um mundo cada vez mais digitalizado e pela busca por estratégias que personalizem o aprendizado, atendendo às necessidades individuais dos estudantes. A capacidade da IA de analisar grandes volumes de dados em tempo real e fornecer respostas adaptativas torna-a uma

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ferramenta poderosa para melhorar a qualidade e a eficiência da educação a distância. (Sá *et al.*, 2024, p.2)

Para os pensadores Silveira; Vieira Junior (2019, p.209) “[...] a IA é a forma de processar ou ‘pensar’ informações de modo a produzir conclusões práticas, por meio de processamento de dados com maior quantidade, eficácia e velocidade”. Esta similaridade à capacidade humana tem impactado a sociedade. Assim, considerando sobre o uso da IA no que diz respeito ao apoio nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, tem-se que em meio ao mundo atual onde os artifícios tecnológicos estão cada vez mais presentes e há um avanço significativo quanto às inovações, não há como retroceder e, segundo Miranda *et al.* (2024, p.188), “É possível levar em consideração que a IA é favorável em muitos sentidos um deles é uma ferramenta que serve para auxiliar aos professores em sala de aula onde o centro dessa ferramenta deve ser o aluno [...]”.

Ainda, vale mencionar que a IA, no contexto educacional, está avançando a cada dia, mas é importante considerar que os profissionais da educação devem estar realizando um trabalho em parceria com os desenvolvedores das ferramentas tecnológicas; tornando-se necessário que desenvolvedores e professores trabalhem juntos para que o uso das tecnologias ocorra de maneira ética e responsável. De acordo com Barbosa (2023), quando trata sobre as transformações no ensino e aprendizagem com o uso da IA, este afirma que:

A IA deve ser vista como uma ferramenta auxiliar para os professores e instrutores, mas não deve substituir o seu papel fundamental na educação. É necessário trabalhar juntos para garantir que a IA seja utilizada com responsabilidade e contribua positivamente para melhorias significativas no processo educativo. (Barbosa, 2023, p.10)

O chamado mundo digital tem afetado aspectos da vida humana, inclusive a educação e a aprendizagem. As tecnologias digitais, no campo da aprendizagem e da melhora dos métodos de aprendizagem, têm suscitado reflexões referentes ao seu uso e impactos. Contudo, é imprescindível atentar para questões relacionadas tanto para os conceitos de IA, como para possíveis implicações éticas de atitudes de uso desta ferramenta na educação, fazendo reflexões sobre a responsabilidade, a confiança, a privacidade e a autonomia (Kurni; Mohammed; Srinivasa, 2023). Com isso em mente, importa um constante repensar de como a tecnologia que está em avanço crescente pode ser usada para melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A Inteligência Artificial (IA) já é uma realidade na sociedade contemporânea e, entendendo que as escolas preparam os indivíduos para atuarem no meio em que vivem, a IA

tem sua contribuição para o contexto educacional. Sabe-se que as escolas estão explorando essas possibilidades da tecnologia, e estão incorporando IA em suas salas de aula, buscando obter resultados no processo de ensino e aprendizagem, com tal apoio tecnológico nos processos pedagógico e didático.

Segundo Teles; Nagumo (2023, p.8) “[...] é preciso valorizar o conhecimento dos professores em sala de aula que, por conviverem com seus estudantes, têm muito mais informações relevantes do que uma IA consegue adquirir a partir de um teste”. Assim, infere-se a necessidade de um equilíbrio nas questões humanas e a presença da IA.

Percebe-se o quanto a IA tem o potencial de transformar a educação e torná-la mais eficaz, envolvente e prazerosa tanto para o educador quanto para o aluno. Embora existam os desafios a serem enfrentados, como o acesso à tecnologia e a necessidade de capacitar professores e alunos para trabalhar com IA, cabem reflexões acerca dos benefícios evidentes e positivos. O presente trabalho busca refletir de que forma o uso da Inteligência Artificial pode apoiar os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Adotou-se a pesquisa bibliográfica, pois segundo Severino (2007), tratou-se da utilização de dados teóricos já trabalhados por outros pesquisadores, sendo fonte de pesquisa, as suas contribuições para o tema em questão. Após a busca em bases de dados acadêmicas, identificação e seleção de fontes relevantes em literatura especializada, incluiu-se os seguintes autores:

- ✓ Gonsales; Kaufman (2023) inferindo que para além do planejamento de novas formas de ensinar com a IA, deve-se assimilar as mudanças e disrupções provocadas na sociedade, tanto no indivíduo como nas instituições;
- ✓ Ahmad *et al.* (2023) - tratam das tecnologias facilitadoras, dentre elas, a IA, para a melhoria da personalização, fortalecimento do envolvimento e acesso dos indivíduos com foco no aperfeiçoamento dos resultados de aprendizagem dos alunos;
- ✓ Amaral; Guerra (2020) que reportam princípios da neurociência enquanto colaboradores ao embasamento de um ensino inovador que fortaleça a aprendizagem num contexto em que os avanços da sociedade, da ciência e da tecnologia suscitam novas tendências de atuação;
- ✓ Clement; Miles (2017) - trazem reflexões sobre o uso excessivo e indevido da tecnologia; dentre outros. Assim, o presente trabalho versa sobre a IA e o seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem.

Inteligência Artificial na Educação

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 176 – 188, agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Os dias atuais descortinam desafios para a educação, que deve propiciar a formação de indivíduos criativos e habilidosos, até mesmo na gestão do seu próprio conhecimento, considerando as tecnologias e suas inovações em velocidade cada vez maior e bem presentes no cotidiano da sociedade. Segundo Ahmad *et al.* (2023), quando tratam das tecnologias facilitadoras, atentando para a melhoria da personalização, fortalecimento do envolvimento e acesso dos indivíduos, os mesmos informam que:

Computadores, máquinas e outros artefatos agora exibem inteligência semelhante à humana, definida por capacidades cognitivas, aprendizagem, adaptabilidade e capacidade de tomada de decisão, graças ao campo de pesquisa conhecido como inteligência artificial (IA) e às invenções e desenvolvimentos que se seguiram (Ahmad *et al.*, 2023, p.11).

Sobre este aspecto, a atenção para a IA, como instrumental significativo nas questões das inovações e disrupções no contexto social e educacional, inclusive para o aperfeiçoamento dos resultados de aprendizagem dos alunos, tem sido considerada e, no campo das pesquisas e aplicações no mundo atual, percebe-se um contexto cada dia mais tecnológico, com espaço para a mesma.

Segundo Gonsales; Kaufman (2023), quando alertam para a lógica da tecnologia e as suas implicações, deve-se atentar para os ganhos com o processamento de dados, mas também para a importância da compreensão profunda do como, do porquê e para quê das questões relativas ao mundo digital. Estas afirmam que:

Ao interagir com dispositivos e tecnologias, o usuário gera novos dados sobre seus hábitos, comportamento, preferências: onde estava; para onde ia e por qual caminho; com quem falou, em qual horário e por quanto tempo; qual aplicativo usou; que palavras utilizou na postagem na rede social, dentre outras informações, que envolvem até mesmo emoções. A coleta e uso de dados, no entanto, não é um fenômeno novo; o novo é a quantidade e velocidade de geração de dados (Gonsales; Kaufman, 2023, p.14).

Nesse sentido, há uma questão importante, que é o olhar para além da informação e das fontes disponibilizadas; onde cada indivíduo deve ter acesso ao “letramento digital e alfabetização em dados” (Gonsales; Kaufman, 2023), para uma atuação crítica e posicionada enquanto sujeito, não sendo refém da tecnologia. Assim, é preciso que aconteça o uso racional e consciente das ferramentas tecnológicas, pelos indivíduos, diante das suas demandas pessoais e coletivas.

As autoras Amaral; Guerra (2020), quando tratam de questões relacionadas ao futuro da aprendizagem, observando os desafios atuais, como o avanço da tecnologia, mencionam que:

A Educação gera um volume imenso de dados e a análise desse Big Data por meio da Inteligência Artificial será cada vez mais frequente, favorecendo interpretações mais aprofundadas que apontarão caminhos para melhoria da gestão educacional e para a indução de políticas públicas (Amaral & Guerra, 2020, p. 199).

Pode-se inferir que a tecnologia, enquanto parceira, nesta realidade cada vez mais digital, deve ser considerada efetivamente, onde de maneira prática, as escolas possam garantir acesso a dispositivos necessários à vivência da cultura digital e, para além da infraestrutura, investir na formação dos professores. É importante pensar num caminho rumo a um ambiente educativo que faça da tecnologia e suas inovações, um apoio para diagnósticos concretos e customizações adequadas, além da tomada de decisão em favor do aprendizado a partir da análise, em tempo hábil, dos bancos de dados disponibilizados sobre/para o contexto educativo. Tem-se, então, que as ferramentas tecnológicas se apresentam como colaboradoras na predição, agilidade e otimização do tempo para as intervenções pedagógicas.

Para Kaufman; Junquillo; Reis (2023, p. 63), “Em relação aos usuários, particularmente os gestores, nota-se a necessidade de adquirir conhecimento básico que permita compreender a lógica e o funcionamento dos sistemas de IA, e se capacitar para interagir com essa inédita interface homem-máquina”. Esta é uma questão relevante, pois junto às questões éticas, há a gestão do conhecimento na utilidade das tecnologias e a IA, neste sentido, é significativa quando se propõe a personalização da aprendizagem, o planejamento de planos de aprendizagem individualizados tendo o ajuste do ensino com base no progresso de cada aluno. Assim, há uma adaptação da experiência de aprendizagem às necessidades e habilidades individuais para que sejam fortalecidos o envolvimento, a motivação e o desempenho do estudante. No uso dos dados dos alunos é possível uma avaliação do aprendizado alcançado, indicativos sobre necessidades de adequação do ensino, acompanhamento do progresso e o diagnóstico dos diferentes estilos e necessidades de aprendizagem e todos estes itens devem ser considerados quando se pretende potencializar o conhecimento, o aprendizado.

Impacto da IA nos processos de ensino e aprendizagem

Segundo Mendes; Alves Pereira (2021), quando tratam das metodologias ativas e a formação docente para as inovações necessárias à realidade social, estes afirmam que:

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Manter os alunos concentrados e focados, em salas muito numerosas, requer do professor inovar e buscar metodologias atrativas e que estejam próximas do cotidiano do aluno. Por isso, utilizar, exclusivamente, os livros didáticos em sala não supre mais as necessidades do aluno do século XXI [...] (Mendes; Alves Pereira, 2021, p. 4).

Sendo assim, pode-se pensar na IA como ferramenta a colaborar com o sistema educacional, para as adaptações às novas necessidades da sociedade na chamada 5ª revolução industrial; com a probabilidade da personalização das experiências de aprendizagem, observação dos dados dos alunos e adequação/adaptação do conteúdo bem como do ritmo de ensino a fim de atender às individualidades dos estudantes. A IA, enquanto ferramenta de triagem e análise de dados, pode otimizar tempo para que o docente se detenha nas questões de acompanhamento educacional que exijam a mediação humana e, assim, intervir de maneira focada no progresso dos discentes.

Interessante que a atenção ao ‘equilíbrio’ neste contexto digital se torna, também, um ponto de reflexão. Para além dos novos formatos do ensino com o auxílio da IA, deve-se atentar para a assimilação das mudanças e dos impactos que a IA vem provocando na sociedade, sejam positivos ou até mesmo negativos. Os professores Clement; Miles (2017), por exemplo, apontam para questões referentes ao uso excessivo e indevido da tecnologia, pelos alunos; sendo algo prejudicial, estando relacionado ao déficit cognitivo e social, imediatismo, mudanças nas questões de pensamento crítico, concentração e interação social, e os docentes, neste contexto, sentem-se impotentes em sala de aula, diante dos alunos e seus *smartphones*. Ainda, trazem reflexões que consideram o uso da tecnologia como apoio e não como substituta; onde o seu uso consciente seja efetivamente produtivo e colaborativo, pois ocorre que, em vez de usar a tecnologia para melhorar a sua compreensão, muitos passam a depender dela para resolver os seus problemas, usam a tecnologia como uma ‘muleta’.

Concebendo os dias atuais, a realidade tecnológica e o processo de ensino e aprendizagem, é importante atentar para a concretização de uma relação equilibrada entre tecnologia e educação, onde uma facilita o processo educativo com as suas inovações e customizações e outra objetiva formação do sujeito capaz de resolver problemas e desenvolver pensamento profundo, respectivamente.

Segundo Amaral; Guerra (2020), em seu trabalho de neurociência e educação, direcionando um olhar para o futuro da aprendizagem, estas afirmam que:

Porque, se por um lado, evoluímos na Inteligência Artificial, não existe nenhuma indicação de que estamos perto de construir uma “consciência

artificial”. Robôs resolverão problemas, mas sentimentos, emoções, empatia, solidariedade, justiça, altruísmo, generosidade e compaixão ainda continuam no colo da humanidade (Amaral; Guerra, 2020, p. 190).

Neste sentido, a IA pode apoiar na potencialização da aprendizagem em ambientes educacionais, possibilitando caminhos pessoais para o aprendizado ao longo da vida, onde o estudante, em seu próprio tempo, pense, elabore, construa sentido sobre o que está aprendendo. Ao mesmo tempo, o docente tem papel singular a fim de que a prática pedagógica do século XXI considere o posicionamento ético na incorporação do apoio tecnológico, mediada por solidificação de valores e atitudes que beneficiem a sociedade como um todo em seu avanço e conquistas de bem-estar.

Vale reforçar que, diante dos programas criados para apoiar no aprendizado dos estudantes, diante do suporte inteligente advindo da tecnologia, diante das customizações úteis para uma aprendizagem personalizada e colaborativa, é a mediação do material humano que programará o aprofundamento do conhecimento a ser absorvido por cada sujeito que se pretende um ser crítico e ético.

Segundo Silva (2024), ao abordar sobre a formação continuada dos docentes, inovação na metodologia de ensino e melhoria nos resultados educacionais, diz que:

Muitas escolas brasileiras enfrentam problemas em infraestrutura, como salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos e ausência de tecnologias educacionais. Uma das consequências da falta de recursos é a limitação do desenvolvimento dos alunos, o que acaba afetando de forma direta a qualidade do ensino (Silva, 2024, p. 226).

Eis um aspecto inerente à realidade brasileira, a saber, existência das desigualdades educativas, indivíduos presentes em meios desfavorecidos e que se encontram em desvantagem no acesso e uso das experiências de aprendizagem mediadas pelas inovações tecnológicas. Vale comentar que, diante da existência de escolas com salas de aula superlotadas, a IA pode trazer a possibilidade do atendimento individualizado com melhor gestão do tempo, a partir das suas customizações.

Considerando Santos (2024), que traz reflexões, por exemplo, sobre a pedagogia humanista e assim analisa o papel do professor e suas conexões com a inteligência artificial, este afirma que:

O cenário e as demandas atuais são um grande desafio para o professor do século XXI, que precisa olhar para cada aluno de forma individualizada e ao mesmo tempo tem um número grande de alunos. A inteligência artificial se torna uma grande aliada, se usada de forma correta na educação [...] (Santos, 2024, p. 46).

Infere-se que a IA pode potencializar a aprendizagem em ambientes educacionais, com tecnologias facilitadoras que otimizam tempo, focam na melhoria da personalização, fortalecem o envolvimento e acesso dos indivíduos às inovações, a fim de que haja aperfeiçoamento dos resultados de aprendizagem dos discentes, onde, através das customizações, estes são melhor compreendidos nas suas características e necessidades de intervenção pedagógica. Tais adaptações se apresentam mais assertivas e, com o apoio da IA, tornam-se relevantes ao trabalho dos docentes e passíveis de causarem impactos positivos no contexto educativo.

Aplicações da IA na educação

Entendendo que a tecnologia em si não objetiva o alcance de uma ação efetiva; mas o indivíduo, diante de uma necessidade a ser atendida, a apresenta e tal demanda torna-se foco para que os desenvolvedores pensem uma ferramenta acessível ao alcance do objetivo apresentado. A partir disto, deve-se depreender que a IA pode apoiar os processos de ensino e aprendizagem, havendo esta troca equilibrada onde as reais necessidades educacionais são apontadas e diagnosticadas e a tecnologia vem como o apoio para as customizações favorecedoras ao aprendizado. De acordo com Figueiredo *et al.* (2023, p.11), “A IA pode ser utilizada para ajudar os professores a identificarem as necessidades individuais de cada aluno e a fornecer recursos de ensino personalizados”. Logo, percebe-se a IA como parceira dos docentes quanto ao auxílio no diagnóstico dos discentes para um ensino direcionado e assertivo.

Nota-se que as abordagens inovadoras no contexto educacional têm sua relação com a IA. Trata-se de uma realidade que evolui a cada dia, pois os avanços tecnológicos são rápidos. Observando que, no dia a dia a tecnologia tem impactado o ambiente social e, após a pandemia do Covid-19, quando as escolas passaram por iniciativas intensas de ensino remoto, tem-se então um contexto educacional desafiado a uma imersão na cultura digital de maneira consciente e inovadora.

Diante dessas questões, percebe-se que as ferramentas inteligentes proporcionam apoio no contexto educativos, onde, através da IA é possível otimizar tempo para diagnosticar dados que auxiliem em tomada de decisões mais assertivas e, portanto, apoiem efetivamente nas intervenções pedagógicas necessárias a cada aluno, de maneira individualizada. Trata-se de um aspecto relevante, uma vez que cada indivíduo tem seu perfil de aprendizagem e considerar este aspecto no ensino é trazer para o centro o sujeito do processo.

Tavares; Meira; Amaral (2020) destacam exemplos de aplicação de IA na educação, segundo a Quadro 1, exposto a seguir:

Quadro 1. Aplicações da IA na educação - alguns exemplos:

Ferramenta	Apoio na Educação
Sistemas de Tutoria Inteligente	Apresenta instrução individualizada, tarefas de aprendizado que são adaptadas às necessidades dos alunos; capacitar os alunos a atingirem níveis de proficiência similares de maneira mais eficiente; capacitar professores a se concentrarem em um pequeno subconjunto de alunos que precisam de ajuda extra.
Aprendizagem Personalizada	Métodos de aprendizagem específicos para cada aluno.
Gamificação	Auxilia na habilidade de resolução de problemas por meio de jogos digitais.
Aprendizado de Máquina	Parte de situações já conhecidas, prevê ou classifica novas situações dentro do mesmo contexto; reconhece padrões e cria relações entre estes.
Mineração de Dados	Abordagem de busca em bancos de dados, o que pode revelar estruturas de conhecimento significativo auxiliando na tomada de decisões.

Fonte: Adaptado de Tavares; Meira; Amaral (2020).

Considerações Finais

No presente trabalho científico observou-se que, considerando os dias atuais e a realidade tecnológica, é importante considerar, no processo de ensino e aprendizagem, a relação equilibrada entre tecnologia e educação, onde a educação forma um sujeito capaz de resolver problemas e desenvolver pensamento profundo e a tecnologia facilita o processo educativo com as suas inovações e customizações.

Não se pretende esgotar a temática, mas é possível inferir que a IA pode apoiar na potencialização da aprendizagem em ambientes educacionais, através dos programas criados e suporte inteligente de gestão de dados, que otimizam tempo para as intervenções pedagógicas

dos docentes, possibilitando caminhos pessoais para o aprendizado ao longo da vida, onde o estudante, em seu próprio tempo, pense, elabore, construa sentido sobre o que está aprendendo.

A tecnologia criada e mantida de forma passiva em torno de si mesma, não consegue de maneira isolada e descontextualizada, atingir uma ação efetiva na sociedade, havendo a necessidade de que o ser humano, diante de uma necessidade a ser atendida, de desafios, problemas e dilemas passíveis de solução, busquem entender as demandas e o modus operandi, torna-se foco para que os desenvolvedores, programadores, indivíduos que se voltem para aplicações da tecnologia, pensem na construção permanente de ferramentas acessíveis ao alcance dos anseios da sociedade contemporânea. A partir disto, deve-se entender que a IA também pode apoiar os processos de ensino e aprendizagem nos ambientes sociais/escolares, havendo esta troca equilibrada onde as reais necessidades educacionais são apontadas e diagnosticadas e a tecnologia vem como o apoio para as customizações favorecedoras ao aprendizado.

É notório que a IA permite diagnosticar dados que auxiliem na tomada de decisões mais assertivas e, portanto, apoia efetivamente nas intervenções pedagógicas e didáticas necessárias a cada aluno de maneira individualizada. Certamente é favorecida a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, mas as reflexões aqui apontadas não esgotam tão complexa e intensa temática.

Referências Bibliográficas

AHMAD, S.; UMIRZAKOVA, S.; MUJTABA, G.; AMIN, M. S. & WHANGBO, T. (2023). **Education 5.0: Requirements, Enabling Technologies, and Future Directions**. Disponível em <https://arxiv.org/abs/2307.15846> Acessado em 18 de maio, 2024.

AMARAL, A. L. N. & GUERRA, L. B. (2020). **Serviço Social da Indústria**. Departamento Nacional. Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem / Serviço Social da Indústria. Brasília: SESI/DN. ISBN: 978-65-89559-04.

BARBOSA, C. R. A. C. (2023). **Transformações no ensino-aprendizagem com o uso da inteligência artificial: revisão sistemática da literatura**. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 4(5), e453103. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i5.3103>.

CLEMENT, J; MILES, M. (2017). **Screen schooled: Two veteran teachers expose how technology overuse is making our kids dumber**. Chicago, IL: Chicago Review Press.

Kelly Antoniêta Cosme da Silva; Kênia Cosme da Silva Cardozo; Darlene Abreu da Silva e Francisco Marques Cardozo Júnior

FIGUEIREDO, L. DE O., ZEM LOPES, A. M., VALIDORIO, V. C; MUSSIO, S. C. (2023). **Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação.** Educação Online, 18(44), e18234408. <https://doi.org/10.36556/eol.v18i44.1506>.

GONSALES, P; KAUFMAN, D. (2023). **IA na educação: da programação à alfabetização em dados.** ETD-Educação Temática Digital, 25(00), e 023032. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8666522>.

JÚNIOR, Francisco Marques Cardozo; DE SOUSA, Jocelma Cosme. USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS PARA FINS EDUCACIONAIS. **REVISTA ELETRÔNICA HUMANA RES**, v. 5, n. 8, 2023. doi.org/10.29327/2151838.5.8-19.

KAUFMAN, D; JUNQUILHO, T; REIS, P. (2023). **Externalidades Negativas Da Inteligência Artificial: Conflitos entre limites da técnica e direitos humanos.** Revista De Direitos E Garantias Fundamentais, 24(3), 43–71. <https://doi.org/10.18759/rdgf.v24i3.2198>.

KURNI, MURALIDHAR; MOHAMMED, MUJEEB SHAIK; SRINIVASA, K. G. **Ethics of Artificial Intelligence in Education.** In: A Beginner's Guide to Introduce Artificial Intelligence in Teaching and Learning. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 213-229. <https://doi.org/10.18690/rei.16.2.2846>.

MENDES, D. S; ALVES P. V. (2021). **Metodologias Ativas em salas de aula superlotadas e as fragilidades da Educação Básica.** Conexão ComCiência, 1(3). Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/5376>.

MIRANDA, N. M., OLIVEIRA, A. N. DE, ESPÍNDOLA, E. V. M. DA S., FERREIRA, K. C. S; BEZERRA, V. M. DA S. (2024). **Inteligência artificial e educação: desafios e possibilidades.** Revista Ilustração, 5(3), 183–190. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i3.296>.

SÁ, G. B; PEREIRA, A. L; PINTO, A. C. P; FILHO, E. B. DOS S; OLIVEIRA, J. K. V. (2024). **Integração da inteligência artificial na educação a distância: desafios e potenciais.** RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber, 1(1). <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2024.489>.

SANTOS, ZAQUEU DO NASCIMENTO (2024). **Inteligência artificial aplicada nas aulas de ciências no ensino fundamental II.** Cadernos da Fucamp, v.26, p.42-57/2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3295>.

SEVERINO, A. J. (2007). **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez.

SILVA, L. F. (2024). **A formação continuada de professores da educação básica no brasil: realidades e necessidades.** Revista OWL (OWL Journal) - ISSN: 2965-2634. Doi: 10.5281/zenodo.10602721. Acessado em 20 de maio, 2024. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142/141>

SILVEIRA, ANTÔNIO CLAUDIO JORGE DA; VIEIRA JUNIOR, NILTOM (2019). **A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades.** Revista Intertérios. Disponível em: [file:///E:/Downloads/A inteligência artificial na educacao utilizacoes .pdf](file:///E:/Downloads/A%20inteligencia%20artificial%20na%20educacao%20utilizacoes.pdf). Acessado em 24/05/2024.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 176 – 188 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

TAVARES, L. A., MEIRA, M. C; AMARAL, S. F. DO. (2020). **Inteligência Artificial na Educação: Survey / Artificial Intelligence in Education: Survey**. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 48699–48714. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-496>.

TELES, LUCIO; NAGUMO, ESTEVON (2023). Uma inteligência artificial na educação para além do modelo behaviorista. *Revista Ponto de Vista*. ISSN: 1983-2656. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/374490644> Uma inteligencia artificial na educacao para alem do modelo behaviorista.

VIEIRA, M; SILVA, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1013-1031. doi:<https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELLECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Kamila Vytória Santos e Silva ¹
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz ²

Resumo

Este estudo propõe-se a analisar a participação de Joaquim Raimundo Ferreira Chaves na trama intelectual piauiense da segunda metade do século XX. Religioso dedicado à fé católica e ao cuidado com os fiéis, Padre Chaves tornou-se, também, historiador por amor, dedicação e prática, atuando nos principais espaços intelectuais do Piauí, após os anos 1950, produzindo obras de grande importância para a historiografia deste estado. Em termos teóricos, o estudo em questão situa-se no quadro das perspectivas metodológicas possibilitadas pela História Social, em constante diálogo e articulação com os campos delineados em torno da escrita da História, memória, biografia histórica e história intelectual. Metodologicamente, orienta-se por meio de uma pesquisa científica qualitativa, na qual os dados obtidos derivam do balanço investigativo de fontes que versam sobre os caminhos traçados por Joaquim Chaves no decorrer de sua trajetória, sobretudo, intelectual.

Palavras-chave: Joaquim Chaves; História; Intelectual; Piauí.

THE MULTIPLE EXPRESSIONS OF A TRAJECTORY: JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES'S INVOLVEMENT IN THE INTELLECTUAL FABRIC OF PIAUÍ IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Abstract

This study aims to analyze Joaquim Raimundo Ferreira Chaves participation in the intellectual landscape of Piauí during the second half of the 20th century. A devout Catholic priest dedicated to his faith and the care of his parishioners, Father Chaves also became a historian through his love, dedication, and practice, engaging in the main intellectual spaces of Piauí after the 1950s and producing works of great importance for the historiography of the state. Theoretically, this study is situated within the methodological perspectives enabled by Social History, in constant dialogue and interaction with fields related to historical writing, memory, historical biography, and intellectual history. Methodologically, it is guided by qualitative scientific research, with the data derived from an investigative balance of sources that discuss the paths taken by Joaquim Chaves throughout his trajectory, especially his intellectual journey.

Keywords: Joaquim Chaves; History; Intellectual; Piauí.

¹ Graduação - UFPI - kamilavsilva18@gmail.com.br

² - Doutorado - UFPI - teresinhaqueiroz@bol.com.br

LAS MÚLTIPLES EXPRESIONES DE UNA TRAYECTORIA: LA PARTICIPACIÓN DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES EN EL TEJIDO INTELECTUAL DE PIAUÍ EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la participación de Joaquim Raimundo Ferreira Chaves en el panorama intelectual de Piauí durante la segunda mitad del siglo XX. Sacerdote devoto de la fe católica y del cuidado de los fieles, el Padre Chaves también se convirtió en historiador por amor, dedicación y práctica, actuando en los principales espacios intelectuales de Piauí después de los años 1950, produciendo obras de gran importancia para la historiografía de este estado. En términos teóricos, el estudio se sitúa en el marco de las perspectivas metodológicas posibilitadas por la Historia Social, en constante diálogo y articulación con los campos delineados en torno a la escritura de la Historia, la memoria, la biografía histórica y la historia intelectual. Metodológicamente, se orienta a través de una investigación científica cualitativa, en la cual los datos obtenidos derivan del balance investigativo de fuentes que versan sobre los caminos recorridos por Joaquim Chaves a lo largo de su trayectoria, especialmente su trayectoria intelectual.

Palabras clave: Joaquim Chaves; História; Intelectual; Piauí

Introdução

Este estudo tem por objetivo refletir acerca da participação de Joaquim Raimundo Ferreira Chaves na trama intelectual piauiense da segunda metade do século XX. Piauiense nascido em Campo Maior (PI), Joaquim Chaves constitui-se como uma figura significativa para a escrita da história piauiense. Sua profícua atuação ocorre a partir de três principais eixos: como homem religioso, dedicando seus dias ao sacerdócio e ao cuidado dos fiéis; como educador, tendo sido licenciado em Filosofia e professor de escolas católicas; e como intelectual, engajando-se na vida cultural da cidade, além de atuar como historiador por amor, dedicação e prática.

Em termos teóricos, o estudo em questão situa-se no quadro das perspectivas metodológicas posibilitadas pela História Social, em constante diálogo e articulação com os campos delineados em torno da escrita da História, memória, biografia histórica e história intelectual. Metodologicamente, orienta-se por meio de uma pesquisa científica qualitativa, na qual os dados obtidos derivam do balanço investigativo de fontes que versam sobre os caminhos traçados por Joaquim Chaves no decorrer de sua trajetória, sobretudo, intelectual.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

1 Do padre, nasce o historiador: Joaquim Chaves e o centenário de Teresina

Em nove de março de 1913, nascia, na cidade de Campo Maior (PI), aquele que viria a ser um dos protagonistas da historiografia piauiense na segunda metade do século XX. Joaquim Raimundo Ferreira Chaves, filho de Raimundo Chaves e Antônia Herondina da Silva Chaves, constitui-se, ao longo de mais de noventa anos de vida, como um religioso dedicado à obra e à fé católica e como intelectual presente nas principais esferas de produção e troca de saberes em Teresina.

Monsenhor Chaves, como tornou-se conhecido, é peça fundamental para a compreensão dos espaços nos quais atuou ao longo da sua vida, sejam aqueles ligados à Igreja Católica ou à intelectualidade teresinense no recorte situado a partir dos anos 1950. Conhecer os passos por ele percorridos, bem como a história por ele escrita, significa conhecer as particularidades da Teresina do século XX, em especial aquelas que se vinculam ao campo religioso, intelectual e historiográfico.

Com curso de Filosofia, Teologia, Escritura Sagrada e Direito Canônico, logo no início do seu percurso eclesiástico, Joaquim Chaves adentra o âmbito da educação de orientação católica, atuando no exercício de diretor e professor do Colégio Diocesano São Francisco de Sales e professor do Liceu Piauiense - Colégio Zacarias de Góis, além de professor, vice-reitor e, posteriormente, reitor do Seminário Católico, sendo nomeado pelo então arcebispo Dom Severino Vieira de Melo, do qual foi também Secretário-Geral.

No âmbito religioso, ao longo da extensa caminhada sacerdotal que se prolongou por cerca de setenta anos, Padre Chaves entregou-se ao cuidado da Paróquia de Nossa Senhora do Amparo, a igreja matriz de Teresina, onde iniciou seu trabalho religioso antes mesmo da sua ordenação paroquial, na função de secretário dos padres e de diácono. Ordenado padre em 1935, Padre Chaves foi consagrado pároco da Igreja do Amparo em 1941 e, em 1950, tornou-se pároco inamovível da mesma. Ademais, Padre Chaves foi Vigário Geral na administração eclesiástica de Dom Severino Vieira de Melo (1923-1955) e de Dom Avelar Brandão Vilela (1956-1971) e Chanceler do Arcebispado nos governos de Dom José Falcão (1971-1984) e Dom Miguel Fenelon Câmara Filho (1985-2001). Por sua grande contribuição à Igreja Católica do Piauí, recebeu do Papa João XXIII o título honorífico de *Monsenhor*, pelo qual se tornou conhecido.

Caracterizado por seus contemporâneos como um homem de fé, sacerdote virtuoso, devoto aos fiéis e de coração bondoso e leal, Joaquim Raimundo Ferreira Chaves, além de atuar

no centro da esfera de atividades ligadas à Igreja Católica do Piauí, configura-se também como um dos nomes de relevo da elite intelectual piauiense da segunda metade do século XX, colaborando na construção de importantes espaços locais de saber e cultura. Por aqueles que o conheceram, Padre Chaves é descrito como uma figura que vivia seus dias entre o sacerdócio e as pesquisas, entre a Igreja e os livros, buscando conciliar ambas as atividades.

Segundo Padre Amadeu Matias, “ele ia pra igreja do Amparo de manhã e de tarde, mas ele ia às 6h, 7h e já voltava pra casa e só ia voltar às 16h da tarde. Então, neste ínterim, ele era um homem dos livros”.³ Ademais, “ele era uma pessoa que vivia lendo, dia e noite, até seu horário de dormir”.⁴ Em concordância, Padre José de Pinho o caracteriza como um “homem dado à leitura, à pesquisa, mas muito recolhido na sua individualidade”.⁵ Para Odilon Nunes, seu companheiro de jornada intelectual, ainda em vida, Joaquim Chaves abrilhantou a historiografia piauiense, “publicando obras de real mérito. Ele não precisa de conselhos de quem quer que seja, pois sabe se conduzir guiado por longo tirocínio, em grande parte dedicado a estudos e pesquisas históricas”.⁶

O encanto de Padre Chaves pelos estudos históricos possui raízes que se voltam ainda para sua juventude, sendo a História responsável por atribuir novamente um sentido à sua vida após um momento conflituoso vivenciado pelo mesmo acerca da sua fé. Segundo ele, encontrar-se em meio às pesquisas históricas foi o que aliviou a confusão mental que o envolvia, conferindo novamente um sentido à sua vida e o reaproximando de Deus: “[...] Eu estava nesta confusão mental, sem acreditar em nada, sem achar um rumo, quando comecei a me interessar pelas pesquisas históricas [...]”.⁷

O ofício de historiador, em que pese ser exercido sem fundamentação acadêmica, surge de forma sistemática a partir da relação construída entre Monsenhor Chaves e os fiéis da igreja do Amparo, de modo que “do padre nasceu o historiador”,⁸ como defende Padre José de Pinho. O convívio com os fiéis, desta forma, contribuiu para o interesse de Padre Chaves em debruçar-se sobre pesquisas acerca da evangelização no Piauí, da história da igreja do Amparo e, conseqüentemente, da história de Teresina, posto que essa instituição religiosa se constitui como o marco zero da capital piauiense.

³ BERNARDES FILHO, Amadeu Matias (Pe.). Depoimento concedido à Kamila Vytória Santos e Silva. Teresina, 2024.

⁴ CHAVES, Myriam. Depoimento concedido a Kamila Vytória Santos e Silva. Teresina, 2024.

⁵ PINHO, José de (Pe.). Entrevista concedida à Kamila Vytória Santos e Silva. Teresina, 2024.

⁶ NUNES, Odilon. Casos e causas da Historiografia Piauiense. Presença. Teresina, ano V, nº 11, abril/junho 1984.

⁷ ENTREVISTA Monsenhor Chaves. Presença. Teresina, ano 21, n.35, 1º semestre de 2006.

⁸ PINHO, Op. Cit., 2024.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Em suma, a figura de Monsenhor Chaves como historiador piauiense se desenvolve por ocasião do centenário de Teresina, em 1952, ano em que se celebrava também o centenário da igreja do Amparo. Nos preparativos para esta grande festa, tendo em vista a importância da instituição para a história e para o povo piauiense, Monsenhor Chaves reúne esforços para a construção das duas torres que, hoje, ornaram a fachada do templo matriz da capital piauiense. Assim, “o sacerdote se encontra com o historiador e ambos descem ao plano dos fatos históricos ligados à cidade onde foi construída, nas suas origens, a igreja de Nossa Senhora do Amparo”.⁹ Por conseguinte, em gratidão ao povo teresinense, que muito o ajudou nessa difícil tarefa, Padre Chaves dedicou-se a escrever um livro que contasse a história da cidade de Teresina, sobre o qual se debruçou em intensa pesquisa no Arquivo Público de Teresina. Assim, em 1952, Joaquim Chaves publicou sua primeira obra: *Teresina – subsídios para a história do Piauí*,¹⁰ como relata:

Em retribuição àquela generosidade do povo de Teresina, resolvi escrever um livro sobre a cidade e me dediquei à pesquisa no Arquivo. Publiquei “Teresina – subsídios para a história do Piauí”, o primeiro livro que lancei. Foi publicado pelo doutor João Mendes Olímpio de Melo, que era o prefeito. Então tomei gosto pela coisa e não deixei mais a pesquisa. Saíram outros livros depois.¹¹

Conforme testemunhado por Padre Chaves, o desenvolvimento e publicação da obra *Teresina – subsídios para a história do Piauí* foi responsável por lhe despertar um interesse cada vez maior pela pesquisa histórica, de forma que Joaquim Chaves, em toda a segunda metade do século XX, publicou outras importantes obras para a compreensão da história do Piauí, além de atuar em significativos espaços do universo intelectual piauiense e, deste modo, constituir-se como um dos principais nomes da historiografia local.

2 O Centro de Estudos Piauiense

Dentre os nomes que compõem a intelectualidade piauiense, encontra-se, em destaque, a figura de Raimundo Santana como idealizador do Centro de Estudos Piauienses (CEP), no

⁹ COELHO, Celso Barros. Monsenhor Chaves - Historiador. *Revista da Academia Piauiense de Letras*, N°65, Ano XC, 2007.

¹⁰ CHAVES, Joaquim (Pe). *Teresina: subsídios para a história do Piauí*. Teresina: [s.n.], 1952.

¹¹ ENTREVISTA, *Op. Cit.*, 2006.

ano de 1953. Na década de 1950, Santana, um dos pioneiros da História Econômica do Piauí, ao discutir em suas obras problemáticas referentes ao papel do Estado e ao desenvolvimento nacional e local, ocupava lugar central no cenário artístico e cultural do estado do Piauí, em proximidade com outros nomes de relevo. No processo de constituição do CEP, ao lado de Raimundo Santana, tem-se a participação de Joaquim Chaves e Odilon Nunes. Juntos, os três estabelecem uma amizade que se vê refletida não somente em suas relações pessoais, mas também no trabalho intelectual desenvolvido por cada um, sobretudo quando pensados a partir do CEP, do Movimento de Renovação Cultural e da *Revista Econômica Piauiense*, ambos centrados no objetivo de promover a história e o estado do Piauí.

Dessa maneira, o Centro de Estudos Piauiense surge como uma instituição que tinha o objetivo de “pesquisar e escrever sobre assuntos piauienses, de modo a revelar o que ainda era inédito ou aprofundando aquilo que já se sabia”,¹² propondo-se a incentivar outros intelectuais a engajarem-se no projeto de melhorar o Estado por meio de palestras, conferências e apoiando o surgimento de importantes trabalhos da historiografia piauiense. Assim, conforme acima descrito, o CEP, como uma sociedade destinada ao estudo do Piauí, de sua gente e de seus problemas de base, insere-se na tentativa de contribuir para o desenvolvimento econômico e cultural do Piauí.

Dessa forma, o CEP alcançou a publicação de obras escritas por Joaquim Chaves, Álvaro Alves Ferreira, Jacob Manoel Gayoso e Almendra, José Gayoso de Almendra Freitas, Artur Passos, Fernando Lopes e Silva Sobrinho e Luís Antônio de Sousa, preocupados em produzir uma história do passado piauiense, narrando as raízes da formação do Piauí e, por conseguinte, compreender como se constituiu a identidade e o sentimento de pertencimento delineado entre um povo e um espaço, ao longo do percurso histórico do tempo.

Segundo Raimundo Santa, a experiência tecida em torno do CEP “foi pensada inicialmente com o professor Olímpio Castro, da qual participou, logo em seguida, o Monsenhor Chaves. Tivemos apoio de vários intelectuais”.¹³ De modo geral, o trabalho desenvolvido no CEP era coletivo, sob coordenação principal de Raimundo Santana, de modo que os intelectuais piauienses participaram por meio da oferta de conferências, produção de textos, editoração, divulgação e consumo das obras publicadas. Assim, as obras publicadas pelo

¹² SANTANA, R. N. Monteiro de. A propósito de uma apresentação. In. CHAVES, Joaquim (Mons.). *Apontamentos biográficos e outros*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994, p.5.

¹³ ENTREVISTA Prof. Raimundo Nonato Monteiro de Santana. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano IX, n.20, agosto. 1995.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

CEP eram, sobretudo, resultado de palestras e conferências ministradas pela intelectualidade piauiense no interior do Estado, publicadas em pequeno formato e vendidas a preços mínimos.

De modo particular, o CEP propiciou o desenvolvimento do trabalho historiográfico de Joaquim Ferreira Chaves por meio da reedição da monografia *O índio no solo piauiense*¹⁴ em 1953, inicialmente publicada em 1952. Acerca da sua participação no momento de construção do CEP, Monsenhor Chaves declara: “[...] O professor Santana organizou um grupo de intelectuais para fazer estudos sobre o Piauí e me convidou. Decidi entrar também. Do grupo participava o professor Odilon Nunes”.¹⁵

Em linhas gerais, esta obra evidencia a história do Piauí sob o viés da população indígena, denunciando os conflitos de interesse com os colonizadores e autoridades locais, de modo a estimular outros pesquisadores a engajarem-se na pesquisa da história e etnografia indígena piauiense. A obra se constitui como inovadora ao apresentar a história da colonização do Piauí sobre a ótica dos vencidos e vítimas deste processo, representadas nos indígenas, e não por meio da visão dos vencedores e vilões – os conquistadores, como Domingos Jorge Velho. Assim, imbuído da sensibilidade que lhe é característica desde a sua primeira obra, “confere espaço ao índio e expressa a sua angústia e a sua dor frente à dominação”,¹⁶ de forma a realçar os indígenas como heróis sacrificados nos primórdios da história da formação do território piauiense. Em termos metodológicos, essa obra se constitui como uma pesquisa de caráter bibliográfico, tendo em vista debruçar-se sobre estudos já disponíveis acerca do assunto no Piauí, além de lançar-se também sobre documentos inéditos encontrados no Arquivo Público do Piauí.

Ademais, além da escrita e publicação da obra *O índio no solo piauiense*, a participação de Monsenhor Chaves no Centro de Estudos Piauiense contribuiu para o desenvolvimento dos *Cadernos históricos*,¹⁷ publicados inicialmente como monografias autônomas em quatro volumes no ano de 1971, respectivamente com os títulos: *Campo Maior luta pela independência: a batalha do Jenipapo*;¹⁸ *Como nasceu Teresina*;¹⁹ *A escravidão no Piauí*;²⁰ *O*

¹⁴ CHAVES, Joaquim (Pe.). *O Índio no solo piauiense*. 2 ed. Teresina: CEP, 1953.

¹⁵ ENTREVISTA Monsenhor Chaves. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano X, n.27, dezembro de 1997.

¹⁶ QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. Historiografia piauiense. In. QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. Do singular ao plural. 2 ed. Teresina: EDUFPI, 2015, p.113.

¹⁷ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Cadernos históricos*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1993.

¹⁸ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Campo Maior luta pela independência: a batalha do Jenipapo*. Teresina: [s.n.], 1971.

¹⁹ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Como nasceu Teresina*. Teresina: [s.n.], 1971.

²⁰ CHAVES, Joaquim. (Pe). *A escravidão no Piauí*. Teresina: [s.n.], 1971.

Piauí na Guerra do Paraguai.²¹ Posteriormente, os volumes originais foram reeditados e reunidos em uma única obra, com acréscimo do texto inédito nomeado *Evangelização no Piauí*²² escrito em 1976, e publicada pela Fundação Cultural Monsenhor Chaves em 1993 sob o título *Cadernos históricos*. Essa obra vem retomar e aprofundar aspectos da história piauiense já ensaiados anteriormente em *Teresina: subsídios para a história do Piauí*,²³ agora com maior descrição e diálogos com as fontes e a bibliografia disponível.

Assim, é fulcral perceber a importância da presença de Joaquim Chaves na construção e atuação do Centro de Estudos Piauienses para a produção e divulgação da história do Piauí, bem como evidenciar a contribuição do CEP para o seu desenvolvimento enquanto historiador, uma vez que possibilitou o exercício da escrita e da pesquisa no âmbito intelectual e, ademais, viabilizou a sua colaboração em outros campos da intelectualidade piauiense no recorte temporal em questão.

3 A Revista Econômica Piauiense e o Movimento de Renovação Cultural

Diante da desfavorável conjuntura econômica piauiense dos primeiros anos da década de 1950, Raimundo Santana, Petrónio Portella Nunes e Alves de Paula, a fim de oferecer “aos homens de elite do Piauí, políticos e dirigentes de empresas, sérios estudos à sua reflexão, contribuindo para o desenvolvimento econômico do Estado”,²⁴ reuniram-se na organização do lançamento da revista trimestral *Econômica Piauiense*, em março de 1957 na Associação Comercial do Piauí. Com o apoio de outros intelectuais que compunham a elite letrada piauiense, como Odilon Nunes, Joaquim Chaves e Raimundo Nonato Veloso. Os diretores da *Econômica Piauiense* propuseram-se a diagnosticar as causas do atraso do Piauí em relação aos outros estados brasileiros, bem como identificar soluções e estratégias para a superação da crise econômica e para o crescimento do Estado.

Assim, sendo pioneira no debate econômico do Estado do Piauí, constituindo-se como a primeira revista econômica editada no Piauí, a Revista *Econômica Piauiense* destinava-se a informar os setores responsáveis pelo desenvolvimento do Piauí acerca da perspectiva econômica do estado, de forma que o público-alvo se constituiu em torno de homens públicos,

²¹ CHAVES, Joaquim. (Pe). *O Piauí na Guerra do Paraguai*. Teresina: [s.n.], 1971.

²² CHAVES, Joaquim. (Pe). *Evangelização no Piauí*. In. CHAVES, Joaquim. (Pe). *Cadernos históricos*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1993.

²³ CHAVES, *Op. Cit.*, 1952.

²⁴ ECONÔMICA Piauiense. *Folha da Manhã*. Teresina, ano 3, n.707, p.4, 10 de maio de 1960.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

empresários, comerciantes, fazendeiros, políticos, economistas, historiadores e outros personagens interessados em fortalecer a situação econômica piauiense. Apesar das dificuldades para edição e publicação da Revista, a *Econômica Piauiense* perdurou por dez números, ao longo dos anos 1950 e 1960, com artigos que discutiam o desenvolvimento social e econômico do Piauí.

Ademais, na aura de progresso mental e material que envolvia o Piauí da segunda metade do século XX e, sobremaneira, na década de 1960, momento este também de intenso debate sobre os caminhos percorridos pelo próprio Piauí, além da organização e direção do Centro de Estudos Piauiense e da revista *Econômica Piauiense*, Raimundo Nonato Monteiro de Santana, empenhou-se na constituição, ao longo dos anos 1960, do Movimento de Renovação Cultural, seguindo o propósito de promover o desenvolvimento da literatura e historiografia piauienses:

[...] marca de um tempo piauiense bafejado por sensações de progresso mental e material e de viradas políticas. O cenário acabara de incorporar elementos do dinamismo, a exemplo da Faculdade Católica de Filosofia, por si só capaz de animar certa aspiração de ter-se no Estado até mesmo uma universidade. [...] Em meio a tudo, sinal de luz daquele tempo que não vai assim tão distante, está o Movimento de Renovação Cultural, idealização do professor Raimundo Nonato Monteiro de Santana, vetor de animação intelectual de tudo que se coloca enquanto possibilidade de situar noutras bases as grandes questões em debate no Piauí.²⁵

Por meio desse movimento, tem-se a realização de palestras e conferências na capital e no interior do estado que, posteriormente, viriam a ser publicadas no formato de livros. Assim, molda-se um “cenário em que algo novo insiste em se insinuar na face velha e velhaca do Piauí e do Brasil”.²⁶ Para tanto, Raimundo Santana novamente contou com o apoio de personagens da vida cultural da cidade de Teresina, como Joaquim Chaves, Odilon Nunes, Manoel Paulo Nunes, Pedro Celestino de Barros, Artur Passos e outros.

Consoante a Moura,²⁷ além da publicação de obras históricas e literárias e a posterior divulgação destas dentro e fora do Piauí, os intelectuais piauienses engajados no Movimento de Renovação Cultural debruçaram-se sobre o esforço de preservação das fontes históricas

²⁵ SANTOS NETO, Antonio Fonseca dos. Apresentação da 2 ed. In: NUNES, Odilon. Súmula de *história do Piauí*. 2 ed. Teresina: APL, 2001, p.17.

²⁶ SANTOS NETO, *Op. Cit.*, 2001, p.18.

²⁷ MOURA, Iara Conceição Guerra de Miranda. *Historiografia Piauiense: relações entre a escrita histórica e as instituições político-culturais*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2015, p.108-109.

disponíveis no Arquivo Público do Piauí, por meio da organização e transcrição de documentos importantes para a construção da história local.

As razões em torno do fim do Movimento de Renovação Cultural navegam por dois pólos centrais e distintos. A saber, para o escritor Pedro Celestino, o fim do MRC está ligado ao abandono do mesmo por seus membros, entre os quais Raimundo Santana: “acabou cedo sem ninguém saber por que acabou, parece que cada um arribou [...]. Eu achei muita fraqueza do Santana ter abandonado aquilo, ele era o cabeça!”²⁸. Por outro viés, Fonseca Neto defende que a conjuntura estabelecida com o Golpe de 1964 foi o responsável pelo desaparecimento do MRC:

A ventania golpista e o desfecho de 64 levam de roldão o *Movimento de Renovação Cultural*. Claro, pois a força e a natureza que habita[va]m [no Movimento] e [davam-lhe] consistência, colidiam, direto com o furor retrógrado, reacionário do golpismo imposto. Mas da trama golpista de que não são personagens, saem os líderes do *Movimento* para papéis distintos no tempo novo velho que se abre então.²⁹

Assim, em que pese o fim prematuro dessa organização, delineado ainda na década de 1960, a preocupação de seus principais líderes – Raimundo Santana, Odilon Nunes e Joaquim Chaves – em registrar os aspectos constituintes da sociedade, economia e cultura piauiense os fez tornarem-se conhecidos como *homens-memória*,³⁰ ou seja, guardiões responsáveis pela preservação da memória e escrita da história do Piauí, sobretudo nas décadas de 1950 a 1980.

4 A Academia Piauiense de Letras

Não obstante a forte turbulência política desencadeada com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os primeiros anos do século XX no Piauí constituem também um significativo momento de vigor intelectual e cultural, sendo este expresso, por exemplo, na fundação da Academia Piauiense de Letras (APL), em dezembro de 1917.

Neste cenário, importantes nomes da intelectualidade piauiense do alvorecer do século XX, atuantes, sobretudo, em espaços ligados ao jornalismo, tribuna e produção poética e histórica do Estado, como os bacharéis Clodoaldo Freitas – primeiro presidente – e Higino Cunha, além de Lucídio Freitas, João Pinheiro, Edison Cunha, Jônatas Batista, Celso Pinheiro,

²⁸ ENTREVISTA, Pedro Celestino de Barros. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 8, n.18, p.32-36, dez. de 1994.

²⁹ SANTOS NETO. *Op. Cit.*, 2001, p.18.

³⁰ MOURA, *Op. Cit.*, 2015.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Antônio Chaves, Benedito Aurélio de Freitas e Fenelon Castelo Branco unem-se na iniciativa de construção da Academia. Segundo Moura,³¹ para além destes nomes, tidos como membros fundadores da APL, cita-se a participação de Abdias Neves, escolhido por unanimidade de votos para o quadro de sócios efetivos da instituição, tendo em vista que, consoante a Celso Barros Coelho,³² a vida intelectual das primeiras décadas do século XX, no Piauí, delineava-se em torno, sobretudo, de Higino Cunha, Clodoaldo Freitas e Abdias Neves. Destarte, esses homens moviam-se norteados pelo desejo de alavancar o desenvolvimento intelectual e cultural piauiense, percebido como atrasado em relação aos demais estados da Federação.

Sendo oficialmente instalada em janeiro de 1918 e oficialmente reconhecida como instituição de utilidade pública em julho de 1921, pelo então governador João Luís Ferreira (1920-1924), a APL filiou-se à Federação das Academias de Letras do Brasil em 1935, obtendo auxílio moral, material e financeiro do governo nacional. Ao longo do século XX, a APL foi responsável por oferecer cursos, palestras e conferências, editar e publicar obras históricas e literárias, lançar revistas, coordenar pesquisas, criar concursos e prêmios, e outras atividades, de modo a desenvolver a cultura piauiense e estimular a produção intelectual.

No alvorecer do século XX, o vigor da Academia Piauiense de Letras era delineado por nomes como Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e Abdias Neves, enquanto na segunda metade desse século destacam-se como membros imortais da APL,³³ nomes como Joaquim Chaves, Raimundo Santana, Odilon Nunes, Wilson de Andrade Brandão, Manoel Paulo Nunes, entre outros. Joaquim Chaves, por sua vez, empossado em 1963, ocupou a cadeira n.º23, de Amélia de Freitas Beviláqua.

Assim, segundo Moura,³⁴ embora com a afirmação da dificuldade da missão que lhe fora incumbida, no espaço da APL Joaquim Chaves cumpriu de modo exemplar as funções de acadêmico, produzindo artigos históricos para a revista da Academia e publicando obras sobre a história piauiense, além de exercer a atividade de bibliotecário da instituição e elaborar discursos de posse de outros membros.

Conforme supracitado, o Regimento Interno da Academia Piauiense de Letras impunha a obrigatoriedade de criação e funcionamento de uma revista que se propusesse a publicar discursos de posse e de recepção a novos membros, bem como conferências de viés literário,

³¹ MOURA, *Op. Cit.*, 2015, p.113.

³² COELHO, Celso Barros. *Academia Piauiense de Letras: 75 anos*. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1994.

³³ São considerados membros imortais da APL não somente literatos, mas também intelectuais de diversas áreas culturais, como a História, que se projetam com prestígio em virtude do trabalho intelectual que dispõem.

³⁴ MOURA, *Op. Cit.*, 2015, p.118.

educativo e histórico, além de resenhas de obras de acadêmicos e sócios da instituição. Destarte, a Revista funcionava como um canal de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos membros da APL, como o espaço central de memória da Instituição e, ainda, como veículo de valorização tanto da produção escriturística e intelectual do Estado como da própria história e identidade piauiense.

No que concerne à colaboração de Joaquim Chaves na publicação de artigos e textos na *Revista da Academia Piauiense de Letras*, de modo particular, destaca-se a edição de março de 1963 por meio do artigo *Coisas de nossa história*,³⁵ enquanto a edição que marca o cinquentenário da Academia conta com a participação de Monsenhor Chaves por meio do texto *Campo Maior e a Independência*.³⁶ No primeiro artigo, Joaquim Chaves discorre acerca da correspondência dos governadores do Piauí e do Pará no século XVIII, além de analisar a migração de piauienses para a Amazônia, no ano de 1767, incentivada pelas autoridades locais com o objetivo de enviar mão de obra para o trabalho de construção da Fortaleza de Macapá, em que alerta para as péssimas condições às quais os piauienses eram submetidos durante a viagem, incluindo maus-tratos.

Já o texto *Campo Maior e a Independência*, lançado na Revista em 1972, no qual Padre Chaves escreve sobre seu tema favorito – a independência do Piauí – é um ensaio para o desenvolvimento do livro *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*,³⁷ publicado posteriormente em 1975. No texto, sob intensa pesquisa de documentos oficiais na Casa Anísio Brito, Joaquim Chaves descreve as causas, conseqüências e encaminhamentos da Batalha do Jenipapo, confronto armado travado entre portugueses e piauienses às margens do riacho do Jenipapo, em Campo Maior no ano de 1823, defendendo a participação do Piauí no processo de independência do Brasil.

Desta forma, a Academia Piauiense de Letras preocupou-se, desde sua fundação, em promover a cultura, a intelectualidade, a história e a memória piauiense, de modo que “tem um importante papel no Estado do Piauí, principalmente na sociedade teresinense, espaço onde multiplica seu poder devido às atividades realizadas por seus acadêmicos-imortais do presente e do passado”,³⁸ dentre os quais figura também o nome de Monsenhor Chaves.

³⁵ CHAVES, Joaquim. (Mons.). Coisas de nossa história. *Revista da Academia Piauiense de Letras*. Teresina, ano 45, n.21, p.122-124, mar. de 1963.

³⁶ CHAVES, Joaquim (Mons.). Campo Maior e a Independência. *Revista da Academia Piauiense de Letras*. Teresina, v.3, p.23-33, 1972.

³⁷ CHAVES, Joaquim (Mons.). *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*. Teresina, COMEPI, 1975.

³⁸ MOURA, *Op. Cit.*, 2015, p.169.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Em 1972, no ano de comemoração do sesquicentenário da independência do Brasil, o governo Alberto Silva encaminhou a reativação do Instituto Histórico e Geográfico Piauiense,³⁹ por meio do apoio ao retorno das publicações da revista mantida pela instituição, que tivera seu último número em 1922. Neste ano, o Instituto tinha como finalidade promover o estudo e a pesquisa da história e geografia do Piauí.

Em 1972, o Instituto tinha como presidente Celso Pinheiro Filho e como vice-presidente Joaquim Chaves, que publicaram o terceiro número da revista, constituído por seis artigos, dentre os quais tem-se a colaboração de Joaquim Chaves com o trabalho denominado *A batalha do Jenipapo e a Independência do Piauí*,⁴⁰ que novamente fazia menção ao processo de emancipação política do Brasil. Também no quarto número da revista, publicado em 1974, Joaquim Chaves foi um dos colaboradores, com o artigo intitulado *A participação de Oeiras no movimento da Independência*.

151

5 A contribuição de Joaquim Chaves em outros espaços intelectuais do Piauí

Um dos mais importantes canais de divulgação da produção intelectual piauiense da segunda metade do século XX foi a Secretaria de Cultura, criada em 1973 com a finalidade de “ser a consciência crítica da cultura piauiense”,⁴¹ sob administração inicial de Wilson de Andrade Brandão. Em pouco tempo de exercício, ainda em 1974, a Secretaria de Cultura fundou a revista *Presença*, espaço que se propunha, segundo o então Governador Alberto Tavares Silva, a “preservar o patrimônio cultural do Piauí, a animar o seu desenvolvimento e a divulgá-lo em caráter permanente”.⁴²

Em vista disso, desde o momento de sua fundação até o ano de 1987, a revista *Presença* trazia artigos diversos, com temáticas que versavam sobre literatura, história, educação, imprensa, ecologia, arqueologia, atividades artísticas, humor, religiosidade e outros, além de entrevistas realizadas com significativos nomes da intelectualidade piauiense. Dentre os trabalhos publicados na Revista, cita-se, no seu segundo número, a presença de artigos que discutiam a participação do Piauí no processo de Independência do Brasil ao evidenciar a inauguração do Monumento do Jenipapo, na cidade de Campo Maior (PI), que fazia alusão à

³⁹ Fundado em 23 de junho de 1918 com a denominação de Instituto Histórico e Geográfico Piauiense, posteriormente nomeado como Instituto Histórico e Geográfico do Piauí.

⁴⁰ CHAVES, Joaquim (Mons.). *A batalha do Jenipapo e a Independência do Piauí*. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Piauiense*, [s.n.]. Teresina, 1972.

⁴¹ A CONSCIÊNCIA crítica da cultura. In: *Presença*. Teresina, ano I, n.I, maio 1974, p.53.

⁴² SILVA, Alberto Tavares. Endosso em preto. In: *Presença*. Teresina, ano I, n.I, maio 1974, p.3.

Batalha travada às margens do riacho Jenipapo, em 1823, entre portugueses e piauienses. Sobre este ponto, um dos artigos de destaque é de autoria de Joaquim Chaves, intitulado *Participação do Piauí nas lutas da Independência*⁴³ – um dos assuntos de interesse central das suas pesquisas.

Ainda reunindo esforços para inserir o Piauí no contexto nacional, em 1972, o governo de Alberto Silva, na comemoração dos cento e cinquenta anos da Batalha do Jenipapo, promoveu um concurso em nível nacional de trabalhos que discutissem a participação do Estado nas lutas de independência do Brasil. Segundo Moura, as justificativas para essa iniciativa centravam-se na escassez de informações sobre a participação piauiense no processo de busca pela independência nacional. Assim, a proposta de incentivo à publicação e divulgação de obras que abordassem o Piauí nas lutas pela independência visava tornar conhecido na nação brasileira que o Piauí foi palco de derramamento de sangue em nome da emancipação política nacional, a fim de que os piauienses se orgulhassem da história de sua terra e de seu povo.

Desta forma, no decorrer do Concurso, surgiram importantes obras sobre a história piauiense, a saber: *O Piauí nas lutas da Independência do Brasil*,⁴⁴ por Monsenhor Joaquim Chaves; *História da Independência no Piauí*,⁴⁵ de Wilson de Andrade Brandão; e *O Piauí e a unidade nacional*,⁴⁶ de Buggy Brito. Ademais, em virtude do Concurso, outras obras que abordavam o tema da independência no Piauí foram reeditadas, como: *A guerra do Fidié*,⁴⁷ de Abdias Neves, e *Pesquisas para a História do Piauí*,⁴⁸ de Odilon Nunes.

De modo particular, a obra vencedora do Concurso foi *O Piauí nas lutas da Independência do Brasil*, escrita por Joaquim Chaves no auge da sua carreira como historiador. Esta obra, entretanto, foi vista como polêmica pois encontrava nas produções de vários historiadores piauienses erros, omissões e contradições sobre aspectos que, segundo Chaves, variavam conforme a posição político-ideológica de cada intelectual acerca de temas, como: “o roubo da bagagem de Fidié, a posição do capitão Manoel Martins Chaves, o número de mortos dos soldados de Fidié e dos independentes e as ações do tenente piauiense Simplício José da Silva, após o combate do Jenipapo em Campo Maior”.⁴⁹

Por esta razão, a obra de Joaquim Chaves não foi publicada durante o governo de Alberto Silva, conforme estabelecido nas cláusulas do concurso, mas somente no ano de 1975,

⁴³ CHAVES, Joaquim. *Participação do Piauí nas lutas da Independência*. *Presença*. Teresina, ano I, n. 2, 1974.

⁴⁴ CHAVES, Joaquim. *O Piauí nas lutas da Independência do Brasil*. Teresina: COMEPI, 1975.

⁴⁵ BRANDÃO, Wilson de Andrade. *História da Independência no Piauí*. Teresina: COMEPI, 1973.

⁴⁶ BRITO, Buggy. *O Piauí e a unidade nacional*. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora, 1976.

⁴⁷ NEVES, Abdias. *A guerra do Fidié*. 3 ed. Teresina: Projeto Petrônio Portella, 1985.

⁴⁸ NUNES, Odilon. *Pesquisas para a História do Piauí*. Teresina: COMEPI, 1966.

⁴⁹ MOURA, *Op. Cit.*, 2015, p.209.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

já sob a administração governamental de Dirceu Mendes Arcoverde (1975-1979), que prosseguiu com o Plano Editorial⁵⁰ iniciado por seu antecessor. Assim, a não publicação da obra de Joaquim Chaves no tempo determinado ocorreu em virtude de aspectos ideológicos e políticos que, na visão das autoridades responsáveis pelo concurso, deveriam estar alinhados com os dos poderes públicos, como relata o próprio Monsenhor Chaves:

O Doutor Alberto sempre foi muito meu amigo. Quando ganhei o concurso, ele disse que ia publicar porque era uma boa tese e uma obrigação que constava do contrato. Naquela ocasião ele [Alberto Silva] sofreu uma influência que não sei de quem foi. Quando eles viram o que tinha no livro acharam que havia um desrespeito à Câmara de Parnaíba. Eu dizia umas coisas que eram verdadeiras. Então ele protelou. No governo dele não foi publicado, o que aconteceu só no governo do Dr. Dirceu. Mas quando da inauguração do monumento ele mandou me buscar, eu estive lá, fiz um pronunciamento [em 1975].⁵¹

Dessa forma, *O Piauí nas lutas da independência do Brasil* foi a primeira obra publicada no governo de Dirceu Arcoverde, lançada em menos de quatro meses de gestão por meio da Companhia Editora do Piauí (COMEPI) e da Secretaria de Cultura. No plano editorial de Alberto Silva, Monsenhor Chaves integrou-se à coleção Monografias, inaugurada na década de 1970 e dividida em quatro séries: Literária, Econômica, Jurídica e Histórica. A Histórica, por sua vez, tinha como responsáveis os historiadores Joaquim Chaves, Odilon Nunes, Celso Pinheiro Filho e Antilhon Ribeiro.

Ademais, de acordo com Monsenhor Chaves, essa obra correspondia ao seu livro mais significativo, tendo como justificativa propor-se a “sanar uma injustiça histórica e destruir o véu de silêncio propositalmente levantado sobre a Batalha do Jenipapo e a garra dos piauienses”.⁵² Destarte, a luta pela independência nacional travada em solo piauiense é recorrente nos escritos de Joaquim Chaves, conforme já mencionado, em virtude do sentimento de revolta pela ausência desse tema nos livros de História do Brasil e pelo esforço de divulgação desse feito tão emblemático na história de sua cidade natal, Campo Maior. Segundo ele: “Não há na história da independência uma página mais épica, mais emocionante do que a que

⁵⁰ Plano Editorial foi uma iniciativa do governo de Alberto Tavares Silva e continuada pelo governo de Dirceu Mendes Arcoverde, que tinha o objetivo de apoiar e estimular a produção e divulgação de trabalhos de intelectuais piauienses. Assim, por meio do Decreto nº1416, de 17 de janeiro de 1972, o Plano Editorial do Estado nascia com a finalidade de conceber a publicação de monografias inéditas ou reeditadas sobre variados aspectos culturais, literários, históricos, etc.

⁵¹ BEZERRA FILHO, Domingos. CARVALHO, Elmar. Entrevista: Monsenhor Joaquim Ferreira Chaves. In: *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 10, n.27, dez.1997, p.26.

⁵² QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. Historiografia piauiense. In: QUEIROZ, Teresinha. *Do singular ao plural*. Recife: Edições Bagaço, 2006, p.117.

escreveram, com sangue e bravura, aqueles homens, no dia 13 de março de 1823, nas margens do Jenipapo”.⁵³

Em suma, importa atenção especial também as fontes e a bibliografia utilizadas pelo autor na construção do estudo, responsável por inserir Monsenhor Chaves na tradição historiográfica piauiense do século XX ao realçar a temática da Independência anteriormente trabalhada por Abdias Neves, Odilon Nunes e Wilson de Andrade Brandão. Ademais, este trabalho é exceção do autor no que concerne ao uso das fontes hemerográficas, tendo em vista fundamentar-se sobremaneira em registros oficiais como requerimentos, ofícios, correspondências trocadas e outros documentos relativos às autoridades políticas e militares. Segundo Queiroz,⁵⁴ *O Piauí nas lutas da independência do Brasil* contribuiu para o amadurecimento historiográfico de Monsenhor Chaves no trato com as fontes, no diálogo com outros historiadores, na apropriação da linguagem, no domínio da interpretação histórica, no aperfeiçoamento do seu estilo narrativo e no aprimoramento das reflexões tecidas.

Deste modo, imbuído do acúmulo de informações e experiências resultantes de mais de vinte anos de pesquisas e estudos no labor historiográfico, Monsenhor Chaves publica, no início da década de 1980, sua última obra, dividida em dois volumes, intitulada *Apontamentos biográficos e outros*.⁵⁵ O primeiro volume foi publicado em 1981 pela COMEPI e patrocinado pela Academia Piauiense de Letras, Ministério da Educação e Cultura, Governo do Estado do Piauí e Universidade Federal do Piauí; e o segundo volume foi lançado em 1983.

Segundo Monsenhor Chaves, a obra *Apontamentos biográficos e outros* é composta por um conjunto de biografias anteriormente publicadas pelo autor no jornal O Dia, entre os anos 1974 e 1975. Destarte, “infere-se que sua elaboração é quase concomitante à do livro *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*”.⁵⁶ Ainda de acordo com o autor, os *Apontamentos* foram escritos por “sugestão do [...] mestre e amigo Professor Odilon Nunes”,⁵⁷ que lhe transferiu parte de suas pesquisas para a construção do referido trabalho. Ademais, a obra foi reeditada pela Fundação Cultural Monsenhor Chaves em 1994, reunindo os dois volumes inicialmente citados. Segundo o autor:

São ligeiras biografias de piauienses ilustres ou de filhos de outras terras, que trabalharam conosco para o engrandecimento da coletividade piauiense, bem assim algumas considerações sobre temas históricos. Meu desejo é que os seus

⁵³ CHAVES, Joaquim (Mons.). *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*. Teresina, COMEPI, 1975.

⁵⁴ QUEIROZ, *Op. Cit.*, 2015, p. 119.

⁵⁵ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Apontamentos biográficos e outros*. v. 1. Teresina: COMEPI, 1981; CHAVES, Joaquim. (Mons.). *Apontamentos biográficos e outros*. v. 2. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1983.

⁵⁶ QUEIROZ, *Op. Cit.*, 2015, p.118.

⁵⁷ CHAVES, *Op. Cit.*, 1983, p.9.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

nomes e seus feitos sejam lembrados e conhecidos pelos seus contemporâneos.⁵⁸

Assim, a obra completa, por sua vez, compreende 49 biografias de sujeitos vistos por Monsenhor Chaves como relevantes para a história piauiense, além de dois capítulos dirigidos, respectivamente, aos Jesuítas no Piauí e aos Vaqueiros e roceiros.

Ultrapassando os limites da simples descrição dos personagens e de suas respectivas atuações na sociedade piauiense, Monsenhor Chaves se volta para o estudo do contexto no qual esses homens estão inseridos, de forma que aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos também se fazem presentes na construção das narrativas. Além das fontes hemerográficas, o autor faz constantes interlocuções com outros trabalhos historiográficos, no intuito de desenvolver a descrição dos contextos que envolvem os personagens biografados, como os estudos de Odilon Nunes, Pereira de Alencastre e Clodoaldo Freitas. Ademais, dialoga com documentos escritos, como correspondências e ofícios. Desta forma, através das numerosas referências à historiografia piauiense e às fontes analisadas, Monsenhor Chaves demonstra, conforme acima evidenciado, um aperfeiçoamento quanto ao rigor historiográfico, em virtude da experiência adquirida no cenário intelectual piauiense desde o início da década de 1950, quando o sacerdote produziu a sua primeira obra sobre a história do Piauí.

Em consonância, outra característica que ressoa na obra em questão, bem como em todas as demais escritas pelo autor, reside na capacidade de Monsenhor Chaves em comunicar-se com o público leitor, por meio de uma narrativa simples, de fácil compreensão e atrativa, mesmo quando seus textos adquirem maior refinamento metodológico. Assim, seus trabalhos são dirigidos tanto a seus pares no ofício historiográfico quanto a um “público não necessariamente iniciado na cultura historiográfica e agrega o cuidado de cativar o leitor, seduzindo-o inclusive a compartilhar de suas, às vezes, mordazes e irreverentes opiniões e observações”.⁵⁹ Ademais, é percebido também que o autor deixava transparecer a si próprio no conjunto das histórias escritas, não se escondendo por trás de pressupostos teóricos e metodológicos, mas revelando a si mesmo nos textos por meio de suas opiniões e interpretações.

6 Considerações finais

⁵⁸ *Ibid.*, p.9.

⁵⁹ QUEIROZ, Op. Cit., 2015, p.119.

Considerando o exposto, a participação de Monsenhor Chaves nos espaços culturais e intelectuais citados, bem como o conjunto da produção historiográfica desenvolvido por ele motivaram uma homenagem da Prefeitura de Teresina, durante a década de 1980, ao dar o nome de Fundação Cultural Monsenhor Chaves ao primeiro órgão municipal responsável pela política cultural em Teresina.

Desta forma, em 26 de fevereiro de 1986, por meio da Lei Municipal nº 1.842 assinada pelo então prefeito Raimundo Wall Ferraz (1986-1989), nasceu a Fundação Cultural Monsenhor Chaves (FCMC), assim denominada em homenagem ao padre e historiador que se faz objeto deste trabalho: Joaquim Raimundo Ferreira Chaves. A proposta de criação de uma instituição municipal de cultura na capital piauiense, que há muito era reivindicada por intelectuais nas páginas da imprensa local, se assentava na busca por dar continuidade às atividades já delineadas pela Academia Piauiense de Letras, pelo Conselho Estadual de Cultura, pela Fundação CEPRO e pelo Projeto Petrônio Portella, as quais se organizaram segundo o propósito de desenvolver a cultura local, bem como a produção intelectual piauiense.

Sobre a outorga da homenagem realizada pela Prefeitura de Teresina por meio da nomeação da Fundação à Monsenhor Chaves, o professor Noé Mendes, considerava que: “a homenagem é justa. Apesar de o Padre Chaves não ser de Teresina, é uma pessoa que faz parte da vida da cidade e foi a primeira a se interessar e a registrar em livros sua história”.⁶⁰ Assim, em que pese a naturalidade campo-maiorense de Padre Chaves, no processo de escolha foi posto em consideração a relevância intelectual do seu nome para a história da cidade de Teresina.

De acordo com Monsenhor Chaves,⁶¹ a sua participação na organização da instituição foi somente por meio do nome dado àquela Fundação, sem nenhum compromisso com o seu funcionamento. Ademais, encontram-se registros de textos escritos por Padre Chaves na revista *Cadernos de Teresina*, de caráter quadrimestral, publicada pela Fundação Cultural desde 1987 até os dias atuais “com o objetivo de divulgar e aprofundar temas relacionados à cultura piauiense, destacadamente à história e à literatura”.⁶² A título de exemplo, no ano de 2000, o autor preenche as páginas da revista *Cadernos de Teresina* com dois textos em homenagem ao 148º aniversário de Teresina, intitulados: *A cidade agradece a seu fundador*,⁶³ evidenciando o monumento construído em 1858 em honra a José Antônio Saraiva, e *A mudança para*

⁶⁰ ENTREVISTA Noé Mendes. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 1, n.1, p.70, abril, 1987.

⁶¹ ENTREVISTA, *Op. Cit.*, 1997.

⁶² CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 2013.

⁶³ A CIDADE agradece a seu fundador - Coluna do Saraiva (Monsenhor Chaves). *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano XII, n.32, outubro de 2000.

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Teresina,⁶⁴ salientando o processo de transferência da capital piauiense para a recém-nascida cidade de Teresina.

Ainda a respeito da publicação da revista em destaque, cita-se também o esforço de edição e reedição de obras piauienses, sejam estas literárias ou históricas, desde a década de 1980. Além da publicação de trabalhos de importantes nomes como Clodoaldo Freitas, Abdias Neves, Odilon Nunes e Raimundo Santana, Joaquim Chaves, de modo particular, recebeu da Fundação Cultural Monsenhor Chaves a reedição de algumas de suas obras, tais como: *Como nasceu Teresina*,⁶⁵ *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*,⁶⁶ *Teresina: subsídios para a história do Piauí*,⁶⁷ *Apontamentos biográficos e outros*⁶⁸ e *O índio no solo piauiense*,⁶⁹ além da organização do volume *Cadernos Históricos*⁷⁰ e do significativo volume que reúne todas as obras anteriormente publicadas pelo autor, nomeado Monsenhor Chaves: *Obra Completa*, inicialmente em 1998⁷¹ e, posteriormente, reeditado em 2005⁷² e 2013.⁷³

Em suma, a Fundação Cultural Monsenhor Chaves, além de favorecer o reconhecimento da atuação do sacerdote e historiador campomaiorense na cidade de Teresina ao longo do século XX em virtude do trabalho desenvolvido por ele no universo intelectual local neste período, contribuiu também para a publicação, edição e divulgação das suas pesquisas históricas.

Dessa forma, é percebido que os passos de Joaquim Chaves ultrapassaram as fronteiras da Igreja Católica de Teresina, alcançando também a trama intelectual vigente no estado durante a segunda metade do século XX, por meio da publicação de importantes pesquisas sobre a história do Piauí e, sobretudo, do povo piauiense. Monsenhor Chaves enxergou os mais simples e anônimos sujeitos da história local, seja nas portas da igreja do Amparo, onde separava trocados para ajudá-los, ou seja, nas páginas dos seus livros, narrando as suas ações e feitos ora

⁶⁴ A MUDANÇA para Teresina - A mudança para Teresina (Monsenhor Chaves). *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano XII, n.32, outubro de 2000.

⁶⁵ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Como nasceu Teresina*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1987.

⁶⁶ CHAVES, Joaquim. (Pe). *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1993.

⁶⁷ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Teresina: subsídios para a história do Piauí*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

⁶⁸ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Apontamentos biográficos e outros*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.

⁶⁹ CHAVES, Joaquim. (Pe). *O índio no solo piauiense*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.

⁷⁰ CHAVES, Joaquim. (Pe). *Cadernos Históricos*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1993.

⁷¹ CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 1988.

⁷² CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 2005.

⁷³ CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 2013.

grandiosos, ora banais, mas sempre vistos por ele como significativos para a composição da história que ansiava contar, reivindicando a participação desses sujeitos na memória piauiense.

Assim, Monsenhor Chaves traça um novo modo do fazer historiográfico, com vistas para outros personagens e fontes, que se alinha com as vivências do autor como sacerdote espiritual em constante contato com a população teresinense. Escrevendo com o coração, mas dialogando com fontes hemerográficas ou oficiais, o sacerdote encontrava-se, a cada página publicada, com o historiador e ambas as facetas, longe de divergirem, uniam-se na constituição do sujeito aqui descrito.

Referências

- BRANDÃO, Wilson de Andrade. *História da Independência no Piauí*. Teresina: COMEPI, 1973.
- BRITO, Bugyja. *O Piauí e a unidade nacional*. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora, 1976.
- CHAVES, Joaquim (Pe). *Teresina: subsídios para a história do Piauí*. Teresina: [s.n.], 1952.
- CHAVES, Joaquim (Pe.). *O Índio no solo piauiense*. 2 ed. Teresina: CEP, 1953.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Campo Maior luta pela independência: a batalha do Jenipapo*. Teresina: [s.n.], 1971.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Como nasceu Teresina*. Teresina: [s.n.], 1971.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *A escravidão no Piauí*. Teresina: [s.n.], 1971.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *O Piauí na Guerra do Paraguai*. Teresina: [s.n.], 1971.
- CHAVES, Joaquim. *O Piauí nas lutas da Independência do Brasil*. Teresina: COMEPI, 1975.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Apontamentos biográficos e outros*. v. 1. Teresina: COMEPI, 1981.
- CHAVES, Joaquim. (Mons.). *Apontamentos biográficos e outros*. v. 2. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1983.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Como nasceu Teresina*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1987.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Cadernos históricos*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1993.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *O Piauí nas lutas da independência do Brasil*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1993.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Apontamentos biográficos e outros*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *Teresina: subsídios para a história do Piauí*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.
- CHAVES, Joaquim. (Pe). *O índio no solo piauiense*. 2 ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1995.
- CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 1988.
- CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 2005.
- CHAVES, Monsenhor. *Obra completa*. Teresina: Fundação Municipal de Cultura Monsenhor Chaves, 2013.
- COELHO, Celso Barros. *Academia Piauiense de Letras: 75 anos*. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1994.
- Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 139 – 159 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.**

AS MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE UMA TRAJETÓRIA: A PARTICIPAÇÃO DE JOAQUIM RAIMUNDO FERREIRA CHAVES NA TRAMA INTELECTUAL PIAUIENSE DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

MOURA, Iara Conceição Guerra de Miranda. *Historiografia Piauiense: relações entre a escrita histórica e as instituições político-culturais*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2015.

NEVES, Abdias. *A guerra do Fidié*. 3 ed. Teresina: Projeto Petrônio Portella, 1985.

NUNES, Odilon. *Pesquisas para a História do Piauí*. Teresina: COMEPI, 1966.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. *Historiografia piauiense*. In: QUEIROZ, Teresinha. *Do singular ao plural*. Recife: Edições Bagaço, 2006.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. *Historiografia piauiense*. In: QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. *Do singular ao plural*. 2 ed. Teresina: EDUFPI, 2015.

SANTANA, R. N. Monteiro de. A propósito de uma apresentação. In: CHAVES, Joaquim (Mons.). *Apontamentos biográficos e outros*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994, p.5.

SANTOS NETO, Antonio Fonseca dos. Apresentação da 2 ed. In: NUNES, Odilon. *Súmula de história do Piauí*. 2 ed. Teresina: APL, 2001,

Entrevistas

BERNARDES FILHO, Amadeu Matias (Pe.). Teresina, 2024. Entrevista concedida à Kamila Vytória Santos e Silva em 30 de janeiro de 2024.

BEZERRA FILHO, Domingos. CARVALHO, Elmar. Entrevista: Monsenhor Joaquim Ferreira Chaves. In: *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 10, n.27, dez.1997.

CHAVES, Myriam. Depoimento concedido a Kamila Vytória Santos e Silva. Teresina, 2024.

ENTREVISTA Monsenhor Chaves. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 10, n.27, dez. 1997.

ENTREVISTA Monsenhor Chaves. *Presença*. Teresina, ano 21, n.35, 1º semestre de 2006.

ENTREVISTA Noé Mendes. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 1, n.1, p.70, abril, 1987.

ENTREVISTA, Pedro Celestino de Barros. *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano 8, n.18, p.32-36, dez. de 1994.

PINHO, José de. Teresina, 2024. Entrevista concedida à Kamila Vytória Santos e Silva em 08 de maio de 2024.

Jornais e revistas

A CIDADE agradece a seu fundador - Coluna do Saraiva (Monsenhor Chaves). *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano XII, n.32, outubro de 2000

A CONSCIÊNCIA crítica da cultura. In: *Presença*. Teresina, ano I, n.I, maio 1974, p.53.

A MUDANÇA para Teresina - A mudança para Teresina (Monsenhor Chaves). *Cadernos de Teresina*. Teresina, ano XII, n.32, outubro de 2000.

CHAVES, Joaquim. (Mons.). Coisas de nossa história. *Revista da Academia Piauiense de Letras*. Teresina, ano 45, n.21, p.122-124, mar. de 1963.

CHAVES, Joaquim (Mons.). Campo Maior e a Independência. *Revista da Academia Piauiense de Letras*. Teresina, v.3, p.23-33, 1972.

CHAVES, Joaquim (Mons.). A batalha do Jenipapo e a Independência do Piauí. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Piauiense*, [s.n.]. Teresina, 1972.

CHAVES, Joaquim. Participação do Piauí nas lutas da Independência. *Presença*. Teresina, ano I, n. 2, 1974.

ECONÔMICA Piauiense. *Folha da Manhã*. Teresina, ano 3, n.707, 10 de maio de 1960.

NUNES, Odilon. Casos e causas da Historiografia Piauiense. *Presença*. Teresina, ano V, nº11, abril/junho 1984.

SILVA, Alberto Tavares. Endosso em preto. In: *Presença*. Teresina, ano I, n.I, maio 1974.

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Raimundo Nonato Barbosa da Silva¹

Resumo

A presente pesquisa de cunho bibliográfico-interpretativo e documental tem como objetivo central caracterizar a história da formação do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, demarcando seus avanços curriculares mediante os dilemas e as novas perspectivas educacionais que foram emergindo durante seu amadurecimento. Sendo assim, algumas perguntas emergiram, a saber: as mudanças curriculares ocorridas no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, conseguiram responder aos problemas que foram surgindo? Ocorreram avanços ou retrocessos em termos educacionais?

Palavras-Chaves: Currículo. História. Educação. Universidade.

BRIEF INTRODUCTION TO THE HISTORY OF THE TRAINING OF THE FULL DEGREE COURSE IN HISTORY OF PIAUÍ STATE UNIVERSITY

Abstract

The present bibliographic-interpretive and documentary research has as its central objective to characterize the history of the formation of the Full Degree course in History at the State University of Piauí, demarcating its curricular advances through the dilemmas and new educational perspectives that emerged during its maturation. Therefore, some questions emerge, namely: were the curricular changes that occurred in the Full Degree Course in History at the State University of Piauí able to respond to the problems that arose? Have there been advances or setbacks in educational terms?

Keywords: Curriculum. History. Education. University.

BREVE INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA COMPLETA EN HISTORIA DE UNIVERSIDAD ESTADAL DE PIAUÍ

Resumen

La presente investigación bibliográfica-interpretativa y documental tiene como objetivo central caracterizar la historia de la formación de la Licenciatura en Historia de la Universidad Estadual de Piauí, demarcando sus avances curriculares a través de los dilemas y nuevas perspectivas educativas que surgieron durante su maduración. . Así, surgieron algunas preguntas, a saber: ¿los cambios curriculares ocurridos en la Licenciatura en Historia de la Universidad Estadual de Piauí fueron capaces de responder a los problemas surgidos? ¿Ha habido avances o retrocesos en términos educativos?

Palabras clave: Currículo. Historia. Educación. Universidad.

¹ Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1984). É especialista em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999). Máster en Ciencias de la Educación pela Universidad Politécnica Y Artística Del Paraguay(2010) e Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central De Ciencias Pedagógicas de Habana- Cuba(2013). Atualmente é Professor Adjunto IV -DE da Universidade Estadual do Piauí - Uespi e Coordenador do Curso de Licenciatura Plena em História UAB/NEAD/UESPI. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e Educação.

O Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), foi autorizado pelo Decreto nº 27, de março de 1993, publicado no Diário Oficial da União do mesmo ano. Uma justificativa para o projeto pode ser vista no texto do documento da criação do referido Curso que aludia à carência de profissionais nesta área, diante da crescente demanda apresentada pelo Estado do Piauí e a capacidade limitada exibida pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em responder a esse pedido.

A presença limitada de professores qualificados para lecionar História nas instituições públicas e privadas, fizeram com que as autoridades educacionais do Estado ofertassem essa disciplina com profissionais sem treinamento adequado. Nas escolas públicas, as aulas de história eram ministradas por profissionais com formação superior de diferentes áreas de atuação. Por outro lado, na rede de escolas privadas se contrataram bachareis em Direito sem qualquer formação pedagógica específica, o que comprometia não só o trabalho com o conteúdo da matéria, mas também o processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Para atender a necessidade supracitada, o Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI começou a funcionar no primeiro semestre de 1994, com uma estrutura curricular dividida em oito módulos, com duração de quatro anos. O curso foi criado com o objetivo de formar professores de história para atuar nas escolas à partir dos primeiros anos da educação básica, com base no entendimento da importância do aperfeiçoamento desses profissionais para que possam realizar com competência e dignidade a nobre tarefa de ensinar uma matéria que é de vital importância para a educação para a cidadania no Brasil.

Alvarenga (2001), em estudos realizados sobre o formato atual que caracteriza o currículo do curso pleno de Licenciatura em História da UESPI e sua relação com a formação pedagógica dos alunos reflete que, é satisfatória na medida em que mostra os seguintes aspectos:

1. Formação profissional e necessidades do mercado de trabalho.
2. Formação teórica.
3. Relação entre teoria e prática.

Além disso, o cenário e as condições em que a sociedade brasileira de hoje opera têm impacto na formação dos profissionais da educação, pois impõem requisitos sociais que seriam válidos de ter em conta na formação pedagógica dos alunos do curso de Licenciatura Plena em História da UESPI:

- Progresso científico e tecnológico permanente que influencia diretamente no desenvolvimento da sociedade.

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- Aprimoramento científico, cultural, metodológico e psicopedagógico do corpo docente.
- Elevar o nível de conhecimento nas ciências da educação, didática, Tecnologia Educacional, Metodologia da Pesquisa Educacional e Gestão científica.
- Necessidade de fortalecer a formação pedagógica dos egressos, levando em consideração as condições e cenários em que se dá o processo educativo no Estado do Piauí.

Diante do quadro exposto, uma questão emerge, a saber: a formação de professores do curso de História pela UESPI, tem de fato preenchido os requisitos necessários para uma boa integração entre teoria e prática? O currículo acadêmico bem como as demais concepções e paradigmas históricos e educacionais estão organizados para uma boa prática pedagógica?

191

I – Fundamentos teóricos da formação pedagógica na grade curricular do curso de licenciatura plena em História da Uespi.

A análise do comportamento histórico da grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI foi realizada levando-se em conta alguns indicadores para o estudo: concepção curricular, presença de conteúdos de formação pedagógica no currículo, sequenciamento e organização dos conteúdos de formação pedagógica na grade curricular. Iniciado em 1994, este Curso teve na sua grade curricular 41 disciplinas divididas em 8 módulos com duração mínima de 4 anos e carga horária de 2.505 horas-aula. O desenho respondia a uma estrutura que organizava previamente o currículo e os programas sem estabelecer consultas aos usuários e professores que o ministravam, atendendo a uma dinâmica que respondia a um processo educativo baseado em posições positivistas que tinham como essência responder aos interesses neoliberais que penetravam fortemente na educação e na formação de profissionais para satisfazer, basicamente, as necessidades do mercado.

Os docentes do curso, em análises realizadas em espaços de intercâmbio profissional promovidos pelas autoridades, afirmaram que o currículo iniciado em 1994 tinha as seguintes limitações:

- As partes que o compunham não assumiam uma lógica que desdobrasse a relação entre a finalidade do curso, os objetivos gerais da formação do profissional, os objetivos das disciplinas e os conteúdos de cada bloco de estudo.
- Não definia bem o tipo de profissional que pretendia treinar.
- Tempo planejado limitado para a prática docente.

- Falta de atividades práticas que vinculassem o aluno aos conteúdos das disciplinas pedagógicas.
- As disciplinas pedagógicas foram concebidas com base em um sólido componente teórico distante da realidade das salas de aula em que os alunos graduados tinham que iniciar seu trabalho profissional.

Da mesma forma, também foi analisado pelos professores que o curso de Licenciatura Plena em História foi concebido com base no critério de que a figura do historiador não pode ser separada da do professor de História, na medida em que se projetam as percepções e mecanismos usuais de ensino-aprendizagem. Tal separação ainda seria resultado da visão positivista e reprodutiva do processo de formação dos futuros professores uma vez que um profissional que se dedica a pesquisar, socializar e publicar acontecimentos históricos e outro que tem a missão de transmiti-los de uma posição didático-metodológica não constituem perfis análogos.

Por outro lado, vale destacar que nos pressupostos do Curso de Licenciatura Plena em História admitiu-se a unidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão na formação desse profissional para formar sujeitos conscientes, funcionais, reflexivos e críticos, a partir do fato de que "a produção do conhecimento, seus processos de construção e funcionamento são as bases para um ensino qualitativo, questionado e voltado para a busca de soluções criativas para os desafios disseminados por nossa sociedade atual" (RAMZI, 2003, p.273).

Da mesma forma, foi positiva a ideia de que as potencialidades e fragilidades do Curso deveriam ser periodicamente avaliadas pelos docentes, a fim de promover reformas e assim, sua avaliação ser mais valiosa. O processo de avaliação ocorreu quatro anos após seu início, quando, de 15 a 22 de julho de 1998, o corpo docente do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí, reuniu-se na Coordenação do Curso de História com o objetivo de promover a primeira reforma curricular do curso:

- A concepção curricular assumida teve como fundamento essencial o positivismo, concepção que prevaleceu no ensino de História na etapa e que focalizou a estrutura do currículo mais no número de horas do que na distribuição lógica das disciplinas.
- Quanto à presença de conteúdos de formação pedagógica no currículo, percebe-se que as disciplinas relacionadas às Ciências da Educação não são concebidas numa lógica dedutiva que se inicia com os fundamentos teóricos (filosóficos, sociológicos e psicológicos), que sirvam de suporte para uma interpretação da educação como fenômeno social.

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- A sequência e organização dos conteúdos da formação pedagógica no nível curricular mostram-se sem uma ordem lógica que permita apreciar a coerente inter-relação entre os fundamentos teóricos das Ciências da Educação, da Didática Geral e os relacionados ao ensino de História, à gestão científica, à tecnologia educacional e à metodologia da pesquisa científica educacional.

Ao final do quarto ano de implantação do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI, a partir das propostas feitas pelos professores que compunham o corpo docente da mesma, ocorreu uma reforma curricular mais intensa.

193

II - Etapa 1999 - 2013: Reformas na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI

Com base nas limitações apresentadas pela grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI levantadas pelos professores em 1998, foram realizadas reuniões que levaram às reformas que começaram a vigorar em 1999. Um estudo da grade curricular torna clara uma primeira fragilidade, a saber: a lógica de apresentação não é adequada porque não especifica a finalidade, os princípios e o objetivo geral do curso, além do fato de que os blocos de estudo são apresentados separadamente dos objetivos específicos e não há informações metodológicas precisas nem sistema detalhado de avaliação de cada um dos blocos de estudo.

Se é válido reconhecer que na elaboração da reforma curricular do Curso foram levados em conta documentos normativos, uma vez que o currículo foi concebido de acordo com a exigência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), obedecendo aos parâmetros definidos no Capítulo IV, especificamente, em seu artigo 43, que trata do Ensino Superior e seus objetivos.

Inicialmente, os docentes centraram as discussões na definição de um perfil ideal para os profissionais da área de História de acordo com os objetivos determinados no artigo supracitado. Em seguida, determinaram se o currículo de formação profissional atual do aluno atendia aos requisitos constituídos por esse perfil. Após várias considerações, chegou-se às seguintes considerações que deveriam se incluir na grade curricular dos diferentes cursos de Licenciatura Plena:

- a) As finalidades do ensino superior definidas no Capítulo IV da LDB de 1996.
- b) Um currículo ideal para o Curso de História.

A LDB tem seus principais alicerces na democratização do ensino e na ampliação das atribuições do Estado brasileiro em matéria educacional, estabelecidas na Constituição Federal, Capítulo III, do artigo 205 ao artigo 214, com ênfase no inciso VI do artigo 206. Nesse sentido, o artigo 3º da LDB afirma que "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (LDB, 1996, p.6). Essa prerrogativa instiga o poder público em todas as suas esferas, a garantir legal e efetivamente a implementação da gestão democrática nas escolas públicas.

Além disso, a LDB estabelece a "Década da Educação" a partir de um ano da publicação da Lei que aprova o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece 25 metas de gestão, é válido destacar os seguintes objetivos:

- Publicar para os sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais não burocráticas e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições de ensino.
- Definir padrões mínimos de qualidade de aprendizagem na Educação Básica em Conferência Nacional de Educação, envolvendo a comunidade educativa.
- Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração de municípios e universidades, programas diversificados de formação e atualização continuada visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores escolares.
- Garantir que, no prazo de cinco anos, pelo menos 50% dos diretores e professores tenham formação específica no nível superior e que, até o final da década, todas as escolas tenham diretores e professores adequadamente treinados no nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.

Da mesma forma, a LDB estabelece que, para atender às exigências que formam diretores e professores para a crítica e produção do conhecimento, é necessário assumir e aplicar os progressos da ciência. Tal critério é significativo porque permite a fusão das ciências gerais e particulares de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a pedagogia como ciência que tem como objeto principal a educação do homem, a didática, que como ramo da pedagogia estuda o processo de ensino-aprendizagem, e a história, que estuda o passado para saber de

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

onde vem o homem juntamente com o presente para saber em que mundo está se desenvolvendo e o futuro, necessário para projetar sua transformação positiva.

Para a formação profissional, com ênfase na pedagogia da História, a inter-relação dialética das ciências requer uma formação teórica firmemente estabelecida, para que se possa fazer conscientemente as escolhas epistemológicas que nortearão a atividade profissional, seja como pesquisador, seja como educador (sem necessariamente ver essas duas atividades como dicotômicas). É com um profissional que possua essas qualidades, e que, portanto, não se limite a uma formação dicotômica (apenas pesquisador ou educador), que se poderiam criar condições para a concretização de um projeto de ação em que o professor de História tenha um papel fundamental como agente multiplicador de soluções para os problemas históricos que afetam nosso meio social.

O professor do Curso de Licenciatura Plena em História está associado à missão de formar futuros professores, de liderar, com um trabalho marcado principalmente pelos princípios da qualidade, a elevação da educação e da produção científica a patamares superiores. Tal fato atua como estímulo para a busca de compreensão e apresentação de soluções viáveis para problemas nacionais e regionais.

Para alcançar a formação de um profissional capaz de reconhecer claramente sua missão como sujeito - não apenas no ambiente institucional, como especialista que domina determinada área ou campo científico -, mas também como educador consistente, considerou-se, pelos docentes do curso, que o papel que o currículo poderia desempenhar é essencial na medida em que determina o que é conhecimento válido e o que o aluno deve saber, aspecto básico para a formação de consciências e a consequente realização da prática profissional. Portanto, um currículo que não contenha um plano de estudo regulamentado tende a atuar como um elemento que poderia dificultar o progresso social e, o que é pior, reproduzir interesses associados a outra lógica muito distante e até oposta aos ideais citados: a lógica individualista do mercado.

Em relação ao currículo, este foi analisado pelos professores do Curso para levar em conta o tipo de formação profissional descrita acima e para alcançar um processo efetivo, foram determinados os seguintes objetivos:

1. Priorizar a formação teórica e metodológica em todo o processo de formação do aluno.
2. Incluir disciplinas que permitam a aplicação dessa formação teórica e metodológica, garantindo que o aluno tenha experiência na prática da pesquisa.

3. Promover uma melhor interdisciplinaridade que não signifique a perda do sentido do espaço ocupado pelo historiador.
4. Elevar o reconhecimento das disciplinas que lidam com a situação regional.
5. Valorizar a inclusão da história das regiões nacionais negligenciadas pelos currículos tradicionais.
6. Redefinir a carga horária e a centralização do currículo por disciplinas tradicionais.
7. Elaborar uma proposta de reforma curricular que atendesse às demandas da sociedade brasileira.

Nessa proposta curricular, foi mantida a duração de 4 anos do curso, com o mesmo número de módulos (8), com 38 disciplinas e um total de 2.730 horas. A análise dos dados sugere, em relação ao currículo anterior, que três disciplinas diminuíram e 225 horas-aula aumentaram. Da mesma forma, embora na composição, organização e distribuição das disciplinas se mantenha uma posição filosófica positivista de ensino e aprendizagem de História, o que supõe uma visão linear do fato histórico em que o elemento factológico é superdimensionado em detrimento do elemento lógico posição que limita a possibilidade de o aluno fazer explicações sobre os aspectos causais-temporais e o envolvimento dos sujeitos nos acontecimentos, esta proposta baseia os conteúdos em elementos culturais válidos para o aluno.

Apesar da capacidade que constitui relacionar conteúdos históricos com aspectos gerais da cultura, as limitações das disciplinas relacionadas à formação pedagógica do futuro professor de História não foram resolvidas com essa proposta, uma vez que mantiveram a duração das disciplinas e seus conteúdos não estão inter-relacionados; Da mesma forma, a disciplina Prática de Ensino só é ministrada no 7º e 8º semestres, ou seja, no último ano da graduação, com um total de 300 horas, o que equivale a pouco mais de uma décima parte da grade curricular.

Nas disciplinas pedagógicas, as atividades práticas são escassas e operacionalizadas quase em sua totalidade por meio de atividades teóricas e trabalhadas isoladamente das disciplinas específicas sem exercícios com relação de complementaridade. Vale destacar como conclusão que nesta fase:

1. De modo geral, a concepção curricular não se modifica em essência, uma vez que o suporte filosófico que erige o currículo, continua sendo o positivismo, que impôs uma

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

perspectiva na formação do professor de História baseada no superdimensionamento do aspecto factológico e que continuou a focalizar, como na etapa anterior, mais o quantitativo do que a lógica do conhecimento histórico-pedagógico.

2. Quanto à presença dos conteúdos da formação pedagógica no currículo, embora nesta etapa se aprecie que as disciplinas relacionadas à formação pedagógica adquiram uma lógica superior, a relação entre os fundamentos gerais (filosóficos, sociológicos e psicológicos) que servem de suporte para uma interpretação da educação como fenômeno social ainda é insuficiente.
3. A sequenciação e organização dos conteúdos da formação pedagógica na camada curricular alcançam maior lógica em relação à etapa anterior, mas continua a atomização das disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos de Ciências da Educação, Didática Geral, ensino de História, gestão científica, tecnologia educacional e metodologia da pesquisa científica.

III - Currículo, Desenho Curricular de Carreira e sua relação com a formação pedagógica no Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI

Qualquer pesquisa que envolva os problemas do currículo tem por sua própria natureza um caráter complexo na medida em que é justamente através deste que pauta-se a qualidade da formação de qualquer profissional. No sentido estritamente literal, a palavra currículo tem origem no latim "*curriculum*", vindo do termo "*currere*", que significa correr, percurso, carreira, o que está acontecendo. Uma definição de currículo é oferecida pelo Dicionário Encarta de 2009, que o valoriza em dois sentidos, um amplo, como um curso de ensino e aprendizagem sistematicamente organizado; em outro restrito, como sequência dos tópicos de estudo nas diferentes séries e níveis de ensino.

Esta fonte reconhece que todo sistema de educação é baseado em um projeto curricular, mas em muitos países, especialmente na Europa continental, América Latina e algumas nações asiáticas, a palavra currículo não é muito familiar e que a palavra currículo geralmente significa programas de estudo e instrução. Leonard e coautores (2009), apontam alguns critérios que refletem que o currículo e as disciplinas relacionadas ao conceito tinham como objetivo desvendar uma questão para a sociedade: o que a escola deve ensinar e como fazer isso?

Essa questão tem sido objeto de interpretações díspares, associadas a diferentes modos que os pesquisadores têm assumido de conceber o homem (genericamente falando), sua educabilidade e o processo de seu desenvolvimento. Essas posições adquiriram a conotação atual após a Segunda Guerra Mundial, devido à própria necessidade das potências ocidentais lideradas pelos Estados Unidos de promover a educação a serviço dos interesses do capital financeiro que sustenta o sistema.

Os julgamentos sobre a controvérsia do termo, também são reconhecidos por I. Leonard e coautores (2009), quando afirmam que "estamos diante de um termo polêmico e polêmico, que pode ter tantos pontos de vista quantos forem as posições e, ao mesmo tempo, assumindo uma posição dialética, o espectro de definições proporciona uma riqueza e multiplicidade semântica que se manifesta em uma gama de definições existentes" (LEONARD, et. al, 2009, p.4). Os autores citados² assumem as posições conceituais de M. Pansza (1987), que sistematiza cinco tendências fundamentais no currículo; sendo elas:

- O currículo é visto como o conteúdo do ensino, ou seja, como um rol de disciplinas ou temas que delimitam o conteúdo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, e no qual a transmissão de conhecimentos é destacada como função primordial da escola.
- currículo como plano ou guia de ação no qual se enfatiza a necessidade de um modelo ideal para a atividade escolar.
- currículo entendido como experiência, que enfatiza o papel dinâmico, processual do currículo, não no que deve ser feito, mas no que é efetivamente feito. Típica dessa tendência é uma concepção ativa e flexível do currículo e uma valorização do papel dos fatores externos do ambiente escolar.
- currículo como sistema, concepção que se caracteriza por apresentar elementos constituintes e relações entre esses elementos, destacando a existência de objetivos para os quais os elementos e suas relações se voltam.
- currículo como disciplina, no qual eles são apresentados não apenas como um processo ativo e dinâmico, mas também como uma reflexão sobre esse mesmo processo.

² Ver el contenido del trabajo titulado *Estudios para el perfeccionamiento del currículo en el preescolar cubano*. Curso 43 del Congreso Internacional Pedagogía 2009, pp. 2, 3, 4 y 5.

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Seis anos antes, o pesquisador H. Leal García (2003), ao realizar uma compilação,³ havia resumido as tendências curriculares que o autor J. F. Angulo Rasco observou no início do século XXI:

- Currículo como conteúdo: entendido como o conhecimento que a instituição escolar proporciona aos alunos de forma organizada, o que constitui um valor teórico e operacional.
- Currículo como planejamento educacional: que indica o quadro ideal dentro do qual o trabalho educativo será realizado na escola e expõe, justificadamente, os critérios que fundamentam as decisões admissíveis sobre ele.
- Currículo como realidade interativa: uma nova perspectiva que focaliza seu ponto de vista e interesse nas conexões e desconexões entre o currículo como intenção e o currículo como ação por meio do papel ativo e criativo do professor.

Percebe-se que entre as duas posições, as descritas por I. Leonard et al., 2009 (por M. Pansza 1987) e H. Leal 2003, (por J. F. Angulo Rasco), há coincidências, fundamentalmente na valorização do currículo como conteúdo e planejamento (plano de ação). Aqui, torna-se claro que deve-se considerar que há pontos de aproximação entre as tendências de considerar o termo como experiência (M. Pansza) e como realidade interativa (J. F. Angulo) ao localizá-lo na figura do professor.

Diante do quadro exposto, torna-se relevante aprofundar o estudo teórico de autores cubanos⁴, espaço em que, de uma forma ou de outra, ficam evidentes algumas das tendências descritas nos parágrafos anteriores. Uma das posições que demonstra essa relação é assumida por I. Leonard e coautores (2009) que realizam uma sistematização de autores cubanos que têm lidado com o conceito de currículo.. Concorda-se, ainda, com esses autores que, nas definições de currículo emitidas pelos autores cubanos, três tendências podem ser observadas ao avaliá-las, tais como:

- Projeto e processo de implementação de formação sistematizada por meio de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados na

³ Veja o livro *Leituras Seleccionadas sobre Tendências Curriculares e Atenção à Diversidade*. II oficina de capacitação. Salve as Crianças, 2003, 17-29.

⁴ Ao estudar os critérios dos autores referenciados, O. González (1994); F. Addine (1995, 2003); R.M. Alvarez (1995); A. Ruíz (2003, 2007) e L. García (2004) assimilaram definições que tinham o propósito de superar o reducionismo identificado nas tendências descritas por M. Pansza.

forma de uma proposta de política educacional defendida por diversos setores interessados em um determinado tipo de educação com o objetivo de produzir aprendizagens significativas que se traduzem em modos de pensar, sentir, valorizar e agir. (O. Gonzalez, 1994)

- Concreção didática (de teorias, princípios, categorias, regularidades) em um objeto particular de ensino-aprendizagem. O currículo aplica uma concepção teórico-metodológica a uma realidade educacional específica, seja ela de curso superior, de um ano letivo ou de pós-graduação, sendo também um mediador entre a ciência didática e o processo de ensino-aprendizagem. (R. M. Álvarez de Zayas, 1995)
- Um projeto educacional integral, de caráter processual, que expresse as relações de interdependência em um contexto histórico e social, condição que permite redesenhar sistematicamente de acordo com o desenvolvimento social, o progresso da ciência e as necessidades dos alunos. (F. Addine, 1995)

No projeto sistematizado de O. González 1994, duas das tendências assumidas por M. Pansza (1987)⁵ se fundem, aquelas relacionadas ao conteúdo do ensino e a da valorização do currículo como sistema. O currículo visto como concretização didática por R. M. Álvarez de Zayas (1995) é o mais condizente com o contexto brasileiro, posição que será aprofundada nas próximas páginas quando o conceito de currículo for contextualizado no contexto brasileiro, que também valoriza a didática e o processo ensino-aprendizagem como elementos essenciais.

Da mesma forma, percebe-se que o que subscreve adota uma posição integradora do currículo nos critérios de F. Addine (1995), uma vez que se pode inferir que ele é contextualizado, dinâmico e sistêmico. Essa posição interpreta dialeticamente as relações que existem no currículo entre o indivíduo, a sociedade, a educação, o tipo de homem que pretende formar o sistema educacional de uma dada sociedade, formação essa que não deve ser estranha ao desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.

Nestes termos, deve-se observar que a posição de F. Addine é sólida, coerente e essencialmente consistente com o contexto cubano, porém, para o contexto brasileiro permaneceria apenas como concepção, pois, nas condições e cenários em que o país e o Estado do Piauí estão se desenvolvendo seria extremamente difícil assumir tacitamente essa posição,

⁵ Pansza, Margarita (1987), "Ensino Modular" em *Pedagogia e Currículo*, México, Ediciones GERNIKA, págs. 37-59

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

embora alguns de seus elementos devam ser levados em conta para embasar a proposta de solução.

Uma vez analisadas as concepções de currículo que têm prevalecido nos últimos anos entre os pesquisadores cubanos, será abordada futuramente a interpretação que conseguimos identificar no contexto brasileiro e a sua assunção na Universidade Estadual do Piauí. Na década de 1950, prevaleceu o conceito de valorização do currículo como conteúdo de educação no Brasil, critério que pode ser inferido a partir da definição dada pelo autor R. Moreira na obra intitulada "Introdução ao Estudo do Currículo nas Escolas Primárias". Esse autor assume o currículo como o "conjunto organizado de atividades de ensino/aprendizagem que se aprendem na escola" (Moreira, R., 1955, p. 78). Tal definição adere ao movimento Escola Nova, tendência pedagógica assumida no Brasil nesta fase, que valoriza o currículo vinculado aos programas e o conjunto de experiências vividas pelos alunos sob o controle da escola.

Nas décadas de 1960 e 1970, prevaleceu a tendência de valorização do currículo como experiência, critérios que aparecem nas autoras Dalila Sperb (1966), Marina Couto (1966) e Lady Linat Traldr (1978). A primeira autora, no texto intitulado "Problemas Gerais do Currículo", define que "tudo o que acontece na vida de uma criança, na vida de um país e na vida de seus professores; Tudo o que cerca o aluno, durante todas as horas do dia, constitui material para o currículo. O currículo é o ambiente em ação" (SPERB, 1966, p. 146). Essa definição, embora exceda a dada por R. Moreira (1955), ao ampliar o espectro do currículo não só para o aluno, mas também para o professor, não só no âmbito da escola, mas também fora dela, tem um fundamento positivista e pragmático.

Esses fundamentos também são válidos para a definição de currículo emitida pela autora M. Couto em seu texto "Como Desenvolver um Currículo" quando o assume como "A totalidade das experiências da criança na escola, direcionadas para fins de educação" (COUTO, 1966, p. 86). No mesmo sentido, assume a autora L. L. Traldr sua concepção de currículo, que no livro intitulado "Currículos" o define como "as experiências organizadas e supervisionadas pelas escolas, pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade" (TRADR, 1978, p. 12).

Nestes termos, note-se que as concepções sobre currículo das décadas de 50, 60 e 70 do século passado no Brasil, são reducionistas, pois circunscrevem os planos de estudo apenas aos conteúdos dos currículos, aos saberes que aparecem nos documentos que o endossam, às experiências dos alunos e às necessidades latentes nas escolas.

Uma posição superior de currículo pode ser vista nas concepções de L. Domínguez (1982), apreciando-o como sistema, em correspondência com a quarta tendência descrita por M. Pansza. Para Domínguez, o currículo " é um ato de compromisso e afiliação social, de uma determinada comunidade ocupacional que apresenta um conjunto específico de questões e métodos" (Domínguez, 1982, p. 23). Aqui, torna-se relevante observar uma construção do currículo com as três abordagens de pesquisa: a empírico-analítica, a histórico-hermenêutica e a praxiológica. Essa classificação parte da concepção de que o conhecimento não pode ser dissociado das três esferas básicas que orientam as relações humanas no campo social: a do trabalho, a da linguagem e a do poder.

Ao analisar esses critérios levando em conta o que ocorreu no final dos anos 80 e 90 na América Latina e especialmente no Brasil, os critérios de Domínguez (1982) fundamentam uma posição que serve de base para o neoliberalismo na área da educação já que o referido autor vincula o currículo escolar à esfera do trabalho, limitando-se ao aspecto técnico-linear, classificação associada ao quadro estreito da formação nas escolas de um aluno que se prepara como mão-de-obra qualificada. Essa concepção de currículo é a que prevalece no Brasil hoje, se levarmos em conta que cada universidade é exclusiva para desenvolver seu currículo de acordo com as necessidades do mercado e não com as necessidades dos alunos e da sociedade em geral.

Na UESPI, especificamente no Curso de Licenciatura Plena em História, essa concepção também tem prevalecido, daí a necessidade de recorrer a outros referenciais teóricos que se ajustem à necessidade de desenhar um currículo que não apenas forme os alunos para o ingresso no mercado de trabalho, mas também os ajude a aprimorar seu modo de atuação profissional.

Esse ponto de vista baseia-se no fato de que os problemas curriculares devem ser vistos como " um processo integrado que engloba o conhecimento do currículo real (diagnóstico da realidade, ser) como antecedente, o planejamento do dever ser (desenho curricular) e seu comportamento na prática com todas as implicações (currículo real) e as manifestações que as condições históricas concretas impõem" (RUIZ, 2007, p. 23).

Da mesma forma, é legítimo apontar que as posições acima assumidas baseiam-se na teoria curricular entendida como "a disciplina de Ciências Pedagógicas que trata do planejamento e direcionamento de todo o sistema de influência educacional que ocorre nas instituições escolares para a formação da personalidade dos alunos" (RUIZ, 2007, p.7). De acordo com A. Aguilera, "o estudo diagnóstico constitui (...) a primeira etapa do trabalho de

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

pesquisa no estudo de prognóstico científico de um sistema educacional ou de um subsistema ou de uma esfera de formação da personalidade específica dos educandos (RUIZ, 2007, p. 96). O autor citado afirma que este estudo implica ter clareza nos objetivos e tarefas que devem ser realizados e assume os seguintes:

- Determinar quais são os elementos essenciais que intervêm interna (no objeto) e externamente (no contexto) no fenômeno estudado, ou seja, no currículo real, bem como no comportamento de suas relações;
- Determinar a tendência do desenvolvimento histórico desses elementos nos últimos anos até o presente, onde o presente representa apenas um estado relativo;
- Conhecer os traços mais significativos, positivos e negativos, do comportamento dos elementos essenciais que compõem o objeto de estudo;
- Caracterizar e avaliar de forma abrangente o estado atual e a tendência do desenvolvimento do objeto de estudo, bem como o comportamento de seus elementos.
- Estudo diagnóstico.
- Estudo de experiências educacionais internas e externas (de outros países) acumuladas até o presente momento (estudo comparativo).
- Estudo prospectivo do desenvolvimento da sociedade, especificamente da educação e, em particular, da área (subsistema, nível ou elemento) em estudo, ou seja, a tarefa social planejada.

Com base nessas informações, os objetivos e tarefas a serem cumpridos pelo estudo de prognóstico científico de um currículo adequado visam principalmente a:

- Elaboração do modelo teórico do sistema de influências educacionais (conhecimentos, habilidades, capacidades, sentimentos, valores) que devem ser alcançados pelos alunos em um determinado período de tempo (modelo projetivo).
- Elaboração da concepção metodológica para o desenvolvimento do sistema de influências educacionais do início ao fim do período de tempo estabelecido.
- Elaboração do sistema de meios técnicos e materiais necessários à sua aplicação.
- Elaboração das medidas organizacionais necessárias para implementação na prática em caráter experimental e posteriormente para sua generalização.

Da mesma forma, torna-se relevantes observar que as contribuições que o atribuído pesquisador faz sobre os pressupostos teóricos e os fatores a serem levados em conta para o planejamento de um currículo, a saber:

- Fatores a serem considerados no modelo teórico projetivo do currículo (Unidade e independência entre os componentes da formação da personalidade; Posição de cada um dos componentes dentro do sistema ou subsistema determinada de acordo com a fase e ritmo de desenvolvimento do aprendiz, com o estágio de desenvolvimento detectado no diagnóstico, com as exigências sociais para cada etapa; Lista de atividades obrigatórias, extradocentes e extracurriculares).
- Fatores a serem considerados na determinação do conteúdo (Relação objetivo-objetivo; Relação objetivo-conteúdo; Relação conteúdo-meio).
- Fatores a serem considerados para a elaboração da concepção metodológica do currículo (Relação conteúdo-método-forma-organização-meio-avaliação; Relação conteúdo-tempo; Relação entre conteúdo e princípios didáticos).
- Outros fatores a serem considerados (Relação entre programas-manuais-livros didáticos; Relação entre currículo e organização escolar [calendário, planejamento pedagógico por tipo de escola]).

Além das elucidações feitas sobre as contribuições feitas por A. Ruiz (2007) ao currículo, sintetizadas em sua definição e na explicação do sentido que oferece do conceito de como ele assume a problemática curricular e a relação currículo-projeto curricular-teoria curricular, é conveniente analisar outras questões teóricas relacionadas à teoria curricular e ao tema investigado, tais como: modelos curriculares e etapas para o desenho curricular na formação profissional. Sobre o modelo curricular, Bolaños e Molina, citados por F. Addine (2003), afirmam que é:

a representação gráfica e conceitual do processo de planejamento curricular. Conceitual na medida em que inclui a visualização teórica que é dada a cada um dos elementos do currículo (...) e gráfica na medida em que mostra as inter-relações que ocorrem entre esses elementos por meio de uma representação esquemática que oferece uma visão global do modelo curricular (Bolaños, G., Molina, Z.; 2003, p.91)

Portanto, constituem as abordagens metodológicas para o desenho curricular, ou seja, em dependência da concepção curricular e do modelo assumido, será o desenho curricular que seja realizado e o projeto curricular que seja obtido. Como argumenta Julia Añorga (1997), modelos curriculares são estratégias de desenho e desenvolvimento curricular que permitem

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

a concretização de projetos curriculares específicos. Segundo F. Díaz Barriga (1993), existem quatro tipos de modelos ou metodologias curriculares que podem ser agrupados:

1. Os modelos clássicos, incluindo os de R.W. Tyler, H. Taba e M. Johnson, representantes da pedagogia norte-americana, que têm sido amplamente difundidos, especialmente na América Latina, e têm servido de guia para alguns especialistas do continente para o desenvolvimento de propostas curriculares.
2. Modelos com abordagem tecnológica e sistêmica, de autores latino-americanos como R. Glazman e M. D. Ibarola; J.A. Arnaz e V. Arredondo, considerados seguidores dos autores das metodologias clássicas.
3. Modelos que surgem como alternativa aos modelos behavioristas, realizados com uma abordagem crítica e sociopolítica sobre eles. Esses modelos são representantes do paradigma ecológico do ponto de vista educacional, com foco na interação contexto-grupo-indivíduo, dando primazia ao estreito vínculo que deve existir entre escola e sociedade na determinação de um currículo. Os representantes desses modelos são L. Stenhouse; Schwab e Guevara Niebla, entre outros.
4. Modelos com uma abordagem construtivista, destacando-se entre eles o modelo curricular para a Educação Básica Obrigatória na Espanha colocado em prática na década atual e no qual as propostas feitas por César Coll desempenham um papel fundamental.

O autor A. Ruiz Aguilera (2003, 2007) reconhece a existência de modelos com abordagem histórico-cultural, baseados em três fundamentos essenciais, como também explica: a teoria da atividade, a teoria da socialização e a teoria da comunicação subordinada a um quadro histórico-social específico. Esse modelo também é previamente reconhecido por Julia Añorga (1997), que afirma que é um modelo em pleno desenvolvimento, muito promissor, capaz de alcançar o compromisso e o consenso em professores e alunos que é necessário para alcançar a eficiência em nosso currículo, e que deve "desempenham um papel fundamental na reestruturação da educação" (Añorga, J., Bolaños, 1997; p.12).

Em relação às etapas ou fases da concepção curricular, de acordo com os modelos acima explicitados e na tentativa de sintetizá-las, F. Díaz Barriga (1996) aponta que poderiam existir quatro: a) Análise prévia, b) Desenho curricular; (c) Aplicação curricular e (e) Avaliação. No entanto, para a formação de profissionais ou do Ensino Superior, propõe um modelo de desenho curricular que inclui quatro etapas: a) A fundamentação da carreira

profissional; (b) Elaboração de perfis profissionais; (c) Organização e estruturação curricular e (d) Avaliação contínua do currículo.

Essas etapas, de uma forma ou de outra com mais ou menos modificações em sua explicação, foram identificadas em qualquer processo de elaboração curricular por diversos autores como J. García Otero (1994), que identifica cinco momentos: 1. Fundamentos da carreira profissional; 2. Determinação do perfil do profissional; 3. Desenho ou estruturação do currículo; 4. Desenvolvimento curricular; 5. Avaliação e aprimoramento do projeto inicial. Para Fátima Addine (2003), também são cinco etapas:

1. Diagnóstico de problemas e necessidades, sua essência está em determinar os conflitos de vários tipos que ocorrem na realidade. Esses conflitos são classificados, hierarquizados e determinam os problemas que devem ser resolvidos no projeto curricular; 2. Modelando o Currículo, fica explícito qual é o critério da sociedade, homem, educação, professor, aluno, etc. Caracteriza-se o tipo de currículo, a abordagem curricular escolhida e determina-se o perfil de saída expresso em objetivos terminais de qualquer um dos níveis desenhados; 3. A estruturação curricular consiste na sequenciação e estruturação dos componentes envolvidos no projeto curricular elaborado. Estes são levados para um mapa curricular, onde todas essas relações são refletidas; 4. Organização para implementação, consiste em prever todas as medidas para garantir a implementação do projeto curricular; 5. Desenho da avaliação curricular, que deve partir de objetivos terminais e estabelecer indicadores e instrumentos que permitam validar, por diferentes canais, a efetividade da implementação do projeto curricular de cada um dos níveis, componentes e fatores.

A. Valle (2012), assume uma proposta de elaboração curricular que complementa as posições assumidas por A. Ruiz (2007) e que se resumem na realização de estudos “ das tendências atuais na formação do profissional, do desenvolvimento histórico-lógico do currículo em questão, das demandas das empresas e serviços e o diagnóstico da formação do profissional” (Valle, A., 2012, p. 309). Essa forma de obtenção do currículo pressupõe, na ordem teórica, o seguinte:

- Determinação dos fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos.
- Formulação do perfil do profissional.
- Relação dos objetivos com o perfil.
- Relação teoria-prática-pesquisa.

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- Relacionamento entre áreas com base no perfil e objetivos.
- Disciplinas por área de acordo com perfil e objetivos.
- Precedência de assuntos por área e entre áreas.
- Distribuição do tempo por disciplinas segundo perfil e objetivos.
- Conteúdo das disciplinas de acordo com os objetivos e perfil.
- Pesquisa de acordo com perfil e objetivos.

Analisados os modelos e etapas de elaboração curricular, especificamente para a formação de profissionais, é conveniente focalizar a carreira (curso)⁶, que segundo C. Álvarez de Zayas, (1996), é o processo de ensino que, em seu desenvolvimento, garante a formação do profissional e sua estrutura. Como afirma o referido autor, a licenciatura e seu plano de estudos, (documento no qual são registradas as características fundamentais da carreira), é estruturado por meio de subsistemas do sistema de carreira denominados de diferentes formas: disciplinas, áreas, blocos, eixos ou menções, que garantem a sistematização vertical do referido plano de estudos.

Estas são agrupamentos ou organizações sistêmicas de conteúdos que, com um critério lógico e pedagógico, se estabelecem para assegurar os objetivos do egresso, para garantir que ele enfrente os problemas da profissão e os resolva. Segundo esse autor, as disciplinas, blocos, eixos, menções ou áreas são estruturados, por sua vez, em disciplinas, matérias ou estadias, que é aquele processo de ensino, um subsistema da estrutura anterior, que se dá ao longo de um determinado período e que garante a formação de determinados objetivos específicos ao desenvolvimento da personalidade do estudante e que são incorporados. como sistema, à formação do aluno. As disciplinas, por sua vez, são divididas em tópicos ou módulos, que é o processo de ensino que, em seu desenvolvimento, garante a formação de uma habilidade, que possibilita a resolução de uma tipologia de problemas.

O plano de estudos deve especificar os diferentes níveis estruturais verticais (a carreira, a disciplina, o tema) e o nível horizontal (o ano ou grau e o nível). Como explica Carlos Álvarez (1996), independentemente da licenciatura ser estruturada por disciplinas, módulos ou temas, o que é necessário é que existam disciplinas integrativas ou módulos que são desenvolvidos com base em problemas reais em que o aluno sintetiza tudo o que sabe e sabe fazer.

⁶ No contexto brasileiro, a carreira é identificada com o curso.

São assumidos os componentes que esse autor expõe para a disciplina: 1. o objeto de estudo, que caracteriza o que é trabalhado; 2. os objetivos, que expressam plenamente o que se deseja, o que se espera que o aluno seja capaz de dominar; 3. o conteúdo, indicado da forma mais geral; 4. o tempo a ser dedicado a cada disciplina; 5. Indicações metodológicas, que explicitem de forma muito sucinta os métodos, formas e meios a utilizar no nível operacional do processo, bem como a avaliação final da aprendizagem.

Concorda-se que o desconhecimento da profissão “como um todo, transforma a carreira em escolástica. A ausência de disciplinas que expressem a essência científica e tecnológica da profissão, com sua estrutura e lógica internas, torna a carreira pragmática, inflexível e de pouca projeção e profundidade que impossibilita o aluno, uma vez formado, de assimilar a dinâmica da revolução técnico-científica" (Álvarez, 1996, p. 44).

O autor citado e os demais autores concordam sobre os componentes das disciplinas do plano de estudos em correspondência com a natureza de seus conteúdos, que são classificados como acadêmicos, de trabalho e de pesquisa. O trabalho é totalizante, integrador, globalizante que é consequência daqueles conteúdos relacionados à realidade, à vida, à profissão; enquanto o acadêmico é parcial, derivado, fragmentado, que opera com a ciência com o ramo do conhecimento. Ambos os tipos, que se refletem nos objetivos e conteúdos das diferentes disciplinas do currículo, são essenciais. O acadêmico, para mergulhar na essência desse aspecto parcial do objeto do egresso; integrar todos esses aspectos parciais em uma unidade e aproximar a Universidade da vida, da comunidade, da realidade social. A pesquisa científica é uma forma fundamental de aprendizagem em uma escola produtiva e criativa. Por essa razão, a presença da pesquisa é um terceiro aspecto essencial no desenvolvimento do plano de estudos.

Os elementos teóricos acima analisados permitem sintetizar que, para determinar a estrutura das carreiras, é necessário conhecer as prioridades do desenvolvimento econômico e social do país e da região, onde os graduados universitários trabalharão, bem como determinar os problemas profissionais atuais e futuros que devem ser resolvidos. Neste contexto, torna-se relevante identificar a estrutura da carreira da Licenciatura Plena em História da UESPI, e identificar os componentes que não são suficientemente tratados ou apoiados, como a fundamentação da carreira e a determinação do perfil. Da mesma forma, justificar a partir da teoria a necessidade de incorporar sujeitos do exercício da profissão, que respondam aos problemas que surgem na atividade do profissional, em que o aluno sintetiza

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

tudo o que sabe e sabe fazer, para resolver os problemas presentes na realidade da atividade profissional.

IV - Considerações teóricas da formação pedagógica e seus conteúdos como parte da grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI.

A palavra *formação* tem sua origem etimológica do latim, *formatio* – *onīs*, que significa "Ação e efeito de formar ou ser formado", pela palavra *formar* entende-se adquirir mais ou menos desenvolvimento, aptidão ou habilidade nas esferas física e moral. Uma interpretação literal da palavra formação sugere que no indivíduo há uma evolução de suas competências e habilidades na ordem pessoal e também em relação à ética com a qual age. Esse fenômeno na área específica da educação é denominado por várias categorias: formação do docente, formação de docente, formação de professores, formação do professorado, entre outras denominações. Tais significados são assumidos como análogos, uma vez que descrevem um fenômeno que tem como essência o processo de preparação de um indivíduo para o exercício da profissão pedagógica.

Um dos conceitos apresentados, o de formação de professores, é tratado na Enciclopédia Encarta, que o chama de preparação adequada e permanente sujeitos que se “dedicam ou serão dedicadas à docência e que lhes permita desenvolver a sua atividade profissional como docentes. Embora aqueles que ajudam uma pessoa a aprender possam, de alguma forma, ser considerados professores, existem competências e habilidades específicas que são necessárias para ter sucesso na profissão docente” (Microsoft® Encarta® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008). Nessa posição conceitual aparecem aspectos valiosos, como os seguintes:

- A preparação é voltada para profissionais que já se formaram em uma especialidade pedagógica ou que estão estudando para obter um diploma que os credencie.
- Reitera o que diz respeito ao desenvolvimento que podem alcançar, entendido em consonância com a interpretação semântica, como um processo de evolução do indivíduo.
- Para que essa evolução seja efetiva, as pessoas que se dedicam à profissão devem elevar suas habilidades e as que estão na preparação prévia devem alcançá-las progressivamente.

- A aquisição de competências permitir-lhes-á realizar o seu trabalho com um nível mais elevado de eficácia.

Cayetano de Lella (1999⁷) entende a formação como o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de comportamentos (conhecimentos, habilidades, valores) para o desempenho de determinada função, neste caso, o professor. Para a formação de professores, o autor citado reconhece os seguintes modelos e tendências:

- Prático-artesanal, que propõe ao professor imitar 'modelos', transmitir cultura, pensar, dizer e fazer como os mais velhos. Nesse sentido, o autor supracitado indaga: quais modelos? que cultura? quais maiores?
- Academicista, que coloca o professor como transmissor das verdadeiras certezas proporcionadas pelos últimos conteúdos científicos da academia, posição que faz o autor se perguntar: que certezas científicas? Quais conteúdos atualizados?
- Técnico, que sonha com o professor da racionalidade técnica, que planeja as etapas previsíveis do processo de ensino e aprendizagem e baixa os pacotes instrucionais com termos seguros para garantir o alcance eficiente dos objetivos. Planejar, que futuro? Para garantir, quais os objetivos?
- Hermenêutico-reflexivo que visa formar um professor comprometido, com valores sólidos (não neutros) e com competências polivalentes.

Ainda neste contexto, torna-se relevante observar que Cayetano de Lella (1999) assume o modelo hermenêutico-reflexivo, que, embora, segundo o próprio escritor, não tenha sido erigido como modelo e tendência na Espanha e em outros países (o que ele não menciona), uma vez que não se consolidou ou mesmo se legitimou, propõe que ele seja pactuado como uma necessidade de constituir-se como referencial teórico-metodológico, como aspiração ético-política, à qual formadores de professores – ou gestores, os decisores políticos dos respectivos programas – não deveriam renunciar. Das onze características que prevalecem na formação de professores em nossa região, segundo os autores supracitados, as seguintes são mais evidentes no Brasil:

⁷ Ver artigo *Modelos e Tendências na Formação de Professores* apresentado por este autor no I Seminário Workshop sobre Perfil e Estratégia de Formação de Professores, realizado em Lima, Peru, em setembro de 1999. O artigo aparece no site <http://www.oei.es/desarrolloescolar.htm> (acessado em 28 de julho de 2012).

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

- Falta de políticas estatais coerentes que conduzam a um sistema de formação e melhoria devidamente estruturado.
- Coexistência de diferentes modelos de formação e tipos de instituições de formação que, em alguns aspectos, são mais prósperas em relação ao sector público, que recebe cada vez menos apoios, mas que também são questionadas em muitos casos em relação ao cumprimento dos requisitos para uma formação de qualidade.
- Discrepâncias sobre onde a formação docente deve ocorrer, se em centros especializados dedicados a esse fim, se em centros integrados a universidades.
- A não correspondência da formação com a realidade da escola leva ao distanciamento – e, em muitos casos, ao divórcio – entre os centros de formação e o processo educativo que se ensina nas escolas.

No contexto brasileiro, esse processo é identificado com o conceito de formação de professores, que em um sentido geral associam o termo ao tipo de preparação, que é voltada para alunos que estão se preparando para exercer a profissão pedagógica na educação básica (fundamental) e secundária (ensino médio). Os critérios adotados pelos autores J. Coreira, (1991), L. Behrens, (1996) e J. Moreira, (2003) frisam que nos cursos de formação de professores no Brasil existe um inflacionamento do ensino de conceitos que não se efetivam na prática, são válidos no âmbito acadêmico. Essa dificuldade é criticada com maior ênfase por J. Coreira, (1991), quando alude ao fato de que os professores dos cursos de graduação da área educacional ocupam um papel de transmissores do conhecimento ao afirmar que essa formação “pressupõe uma imagem do professor como transmissor de conhecimentos mais ou menos imutáveis” (Coreira, J., 1991, p.57).

J. Moreira (2003) concorda com essa posição, argumentando que os professores que formam alunos para a profissão pedagógica no Brasil assumem uma posição pragmática de essência instrumentalista, uma vez que "podem ser vistos como um treinador, que considera seu trabalho como uma atividade instrumental voltada para a solução de problemas através da aplicação rigorosa de teorias científicas e técnicas" (Moreira, J., 2003, p. 125) e que sua atuação segue um processo linear em que "o professor é apenas um mediador entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula." (Ibídem)

Essas posições centradas no ensino não estão inter-relacionadas com a aprendizagem, categoria essencial da pedagogia e que deve ser apreciada, na formação docente, na relação dialética, ou seja, na unidade com outras concepções da pedagogia como instrução, educação

e processo educativo e com a didática, cargo que seria válido para a formação pedagógica do aluno do Curso de Licenciatura plena em História (J. Chávez, et. al., 2005). Uma visão generalizante da situação apresentada pela formação de alunos nos cursos de Licenciatura na área de educação é expressa pelos autores J. Coreira, (1991), L. Behrens, (1996) e J. Moreira, (2003) quando concordam que os professores dos cursos que preparam professores para o exercício da profissão no ensino fundamental e médio, dentre eles, os que lecionam a disciplina de História, possuem uma base didático-pedagógica limitada, condição que influencia o aluno a se formar com as condições mínimas para exercer seu trabalho, mas com restrições para exercer efetivamente sua profissão, especificamente sua tarefa fundamental, de ministrar boas aulas.

R. Alarcão 1996 também se expressa nesse sentido, afirmando que "ser professor é saber quem sou, o que faço, como faço o que faço e perceber o lugar que ocupo na sociedade. É assumir uma perspectiva de promover, no estado da profissão docente, uma imagem do professor como agente ativo de seu próprio desenvolvimento" (Alarcão, R., 1996, p. 177) . Diante do quadro exposto, pode-se dizer que o professor não pode ficar inerte às mudanças que estão ocorrendo na sociedade e deve acompanhar essa evolução. É necessário que os educadores assumam uma postura que reflita a realidade em que seus alunos vivem, para que o ensino seja adaptado ao tempo e para que o professor possa ensinar seus alunos a aprender a aprender, a investigar, a compreender, a definir e encontrar soluções para problemas, a desenvolver o pensamento crítico, a avaliação da situação em vários aspectos.

Da mesma forma, considera-se que na formação de professores é necessário dotá-los das habilidades necessárias que lhes permitam relacionar a teoria com a prática que responda às necessidades e demandas do mundo atual, à realidade que o Brasil e o Estado do Piauí estão vivendo. O Brasil é uma sociedade em que o conhecimento tornou-se o principal fator de produção, razão pela qual há autores, segundo C. Cruz (2001), que o assumem no discurso como a chamada 'economia do conhecimento', posição que o subscritor dessa tese reconhece, tem tido impacto na assunção das competências profissionais da qual a profissão pedagógica não escapa.

Uma formação docente condizente com as demandas atuais que o Brasil vive deve estar pautada em instrumentalizar os alunos dos cursos de bacharelado com competências, entendidas como a capacidade das pessoas "... relacionar e desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, construídos através de suas experiências e conhecimentos acumulados através da escola". (Cruz, C., 2001, p. 15). Essa posição conceitual de

BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

competência é superior àquela assumida por P. Perrenoud (2002), que a aprecia, especificamente para a formação de professores, como "... a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para lidar com um determinado tipo de situação". (Perrenoud, P., 2002)

Nestes termos, pode-se dizer que um professor-pesquisador poderia preparar o aluno para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações do cotidiano de forma criativa e, assim, fornecer um meio para que o aluno se tornasse um aluno-pesquisador ao mesmo tempo, o que certamente o influenciaria a se tornar um bom profissional no futuro sendo capaz de identificar problemas, descobrir suas causas, trabalhar em sua erradicação e fornecer soluções.

Sendo assim, a "formação pedagógica na grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI" é o processo e resultado da preparação consciente, orientada e sistematizada nos conteúdos relacionados aos fundamentos teóricos da Pedagogia como ciência e sua ligação com a teoria e a prática educativa que se revelam nos componentes do desenho curricular do curso e que são demonstradas no egresso por meio de sua autorrealização e participação social, criativa e transformadora no contexto escolar.

Conclusão

O estudo do comportamento histórico do desenho curricular no curso de Licenciatura Plena em História da UESPI, de 1994 até o presente, revela como o currículo foi concebido entre 1994 e 1998 e após a Reforma Curricular de 1999, ainda em vigor. Este estudo permite supor que há possibilidades para sua contextualização a partir de uma interpretação crítica que oriente a necessidade de fundar, estruturar e construir uma proposta curricular levando em conta as condições e demandas da sociedade brasileira, sua influência na formação e adaptação às características das escolas em que os egressos atuam.

A partir dos referenciais analisados, coincide com o caráter diagnóstico e prognóstico do currículo, com seu caráter sócio-histórico e sua finalidade em termos de formação pedagógica dos alunos do curso de História, o que possibilita compreender que o currículo se expressa em uma proposta que, a partir de concepções teóricas pouco estudadas no Brasil, reconhece a necessidade de sua redefinição e busca das relações essenciais diante da necessidade de que a formação pedagógica do aluno seja responsabilidade não só do corpo docente do curso, mas também dos próprios alunos e dos diretores das escolas de ensino fundamental e médio.

A proposta do novo currículo para fortalecer a formação pedagógica do aluno do curso de Licenciatura Plena em História da UESPI deve estar fundamentada em concepções contextualizadas que enriqueçam o processo de formação pedagógica, com base em um sistema de relações teórico-metodológicas que permitam projetar um perfil do egresso que esteja em correspondência com as demandas atuais e futuras que a sociedade brasileira exige dos professores da disciplina História em função da formação humanista das gerações mais novas. A partir da definição assumida, pode-se inferir que na formação pedagógica no Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI é necessário:

- O desenvolvimento de conteúdos relacionados aos fundamentos teóricos da Pedagogia, que promovam uma preparação adequada para o ensino dos conteúdos da formação pedagógica, conhecer as características do processo ensino-aprendizagem e a garantia das condições higiênicas e técnico-materiais para o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos da formação pedagógica, com base nas condições histórico-sociais do Brasil e do Piauí.
- A determinação do nível de conhecimento sobre a grade curricular do Curso de Licenciatura Plena em História da UESPI que os alunos do Período 7º e 8º possuem, do domínio dos conteúdos de formação pedagógica que os alunos do Período 7º e 8º possuem e do desempenho profissional dos egressos do curso de Licenciatura Plena em História da UESPI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDINE Fernandes, Fátima y otros: **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza - aprendizaje**. La Habana. Cuba. 1998.

ALARCÃO, R.: **O ato de ensinar e a sua influência na formação do professor**. São Paulo. Civilização Brasileira, (1996).

AGUILERA., A. Ruiz . **La investigación Educativa**, 2003.

ALVARENGA, A.: **O currículo no curso de Licenciatura Plena em História: realidade e perspectiva**. Dissertação de Mestrado em Educação (Revalidação). UFPI, 2001

ÁLVAREZ, de Zayas, Carlos Manuel: **Hacia una escuela de excelencia**. Editorial Academia, La Habana, 1996.

AÑORGA, J.. Universidad de Sucre. Ediciones del centro de posgrado, 1997.

**BREVE INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996
- BRASIL. **Constituição da República Federativa** do Brasil. São Paulo - SP: Cortez, 1990.
- COREIRA, J.: **A aprendizagem de conceitos na formação de professores**. Editorial SEED MEC, 1991.
- CRUZ, C.: **Educação, economia e neoliberalismo**. São Paulo, NIPES, 2001.
- Decreto Presidencial No. 27: **Autorização do curso de Licenciatura Plena em História**. Diário oficial da república, março de 1993.
- DOMÍNGUEZ, M. R. **Currículo e Educação no Brasil**. São Paulo, Papyrus, 1982.
- GARCÍA Otero, J.: **Etapas del diseño curricular en la Educación Superior**, 1994. (Soporte Magnético).
- LEONARD, L. et. al.: **Estudios para el perfeccionamiento del currículo en el preescolar cubano**. Curso 43 del Congreso Internacional Pedagogía 2009.
- MOREIRA, R.: **Introdução ao Estudo do currículo nas escolas primárias**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, J.: **Formação de professores: uma experiência no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2003.
- PANSZA, M.: **Enseñanza Modular, en Pedagogía y Currículo**, México, Ediciones
- PERRENOUD, G.: **A formação psicopedagógica do professor**. Editorial RF VOZES, 2000.
- RAMZI, P.: **Conhecimento e criatividade: atributos para uma educação de qualidade**. editora Alternativa, 2003.
- RUÍZ A.: **Cómo concebir el currículo escolar?** Sto. domingo, Editorial Aplusele, 2007.
- SPERB, D.: **Problemas gerais do currículo**. Editorial Goiânia, 1966
- TABA, Hilda: **Elaboração do currículo**. Teoria e Prática. Buenos Aires, editorial Troquel S. A., 1974.

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Ana Maria Bezerra do Nascimento¹

Resumo

O artigo trata da biografia e sua relação com a formação dos intelectuais do pensamento social brasileiro, área de pesquisa que vem fazendo uma reflexão conceitual, teórico-metodológica da trajetória de formação dos intelectuais brasileiros, se apresenta abordando a vida do (a) intelectual, o contexto no qual se inserem, os estilos que conformam sua produção, o tipo de narrativa. É possível indicar as possibilidades e os limites existentes entre a narrativa biográfica e a escrita sociológica a partir da problematização de estudos que se dedicam ao tema.

Palavras-chave: Biografia, ciências sociais, intelectuais.

BIOGRAPHY IN THE FORMATION OF INTELLECTUALS OF BRAZILIAN SOCIAL THOUGHT

Abstract

The article deals with biography and its relationship with the formation of intellectuals and social sciences and aims to make a conceptual, theoretical-methodological reflection on the genre. When dealing with the training trajectory of Brazilian intellectuals, it addresses the life of the intellectual, the context in which they are inserted, the styles that shape their production, the type of narrative. It is possible to indicate the possibilities and limits that exist between biographical narrative and sociological writing based on the problematization of studies dedicated to the topic.

Keywords: Biography, social sciences, intellectuals.

BIOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN DE INTELLECTUALES DEL PENSAMIENTO SOCIAL BRASILEÑO.

Resumen

El artículo aborda la biografía y su relación con la formación de intelectuales y ciencias sociales y pretende hacer una reflexión conceptual, teórico-metodológica sobre el género. Al abordar la trayectoria de formación de los intelectuales brasileños, se aborda la vida del intelectual, el contexto en el que se inserta, los estilos que configuran su producción, el tipo de narrativa. Es posible señalar las posibilidades y límites que existen entre la narrativa biográfica y la escritura sociológica a partir de la problematización de estudios dedicados al tema.

Palabras clave: Biografía, ciencias sociales, intelectuales.

¹ Professora Adjunta do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. E-mail: anabezerra@cchl.uespi.br.

Algumas palavras para iniciar

No percurso de pesquisa, deparei com um leque de interrogações dos porquês dos constantes estudos a respeito da vida dos intelectuais, gerando tanto fascínio, deslumbramento, uma necessidade de desvendar as particularidades e universalidade dos estudados. A biografia de um intelectual, guardar de certa forma o caráter de revelação, de desvendamento dos segredos do escritor “sua vida de todo o dia, desenhar-lhes a fisionomia, recolher as picantes anedotas a seu respeito [...] compreender o encadeamento dos fatos, [...] conhecer os homens” (Romero, 1901, p. 02). Os estudos sobre os intelectuais são vastos, diversificados e de longa tradição nas Ciências Sociais de Karl Mannheim, passando por Bourdieu, Gramsci, Weber, Sartre, Said. *Assim posto, como podemos definir os intelectuais? Quem eram? Como construíram ou/e reconstruindo seu pensamento? Como se apresentavam e como eram apresentados no sistema?*

Para Leclerc (2005) estudioso da sociologia dos intelectuais, a expressão tem uma recorrência temporal que foi tornando esse personagem uma questão mais emblemática de nossa época, pois “trata-se de uma figura recente que parece prestar-se ao retrato histórico ou sociológico, individual ou grupal” (Leclerc, 2005, p. 10). Apesar dos estudiosos usarem o termo biografia sem maiores preocupações, P. Bourdieu rejeitam o termo, preferindo falar em "trajetórias".

Para socializar algumas reflexões, com o intuito de propiciar aprofundamentos e, quem sabe, problematizações introdutórias da temática para as ciências sociais tendo em vista, que o debate sobre o papel do indivíduo e da biografia, **realizado desde o seu nascedouro nesse século, ainda se prolonga no debate atual, sobre os movimentos da sociedade e como as disciplinas que estudam o homem em sociedade.**

O meu percurso profissional pode ilustrar como utilizei a biografia como recurso conceitual - teórico-metodológico. **Em minha trajetória nas ciências sociais, a biografia começou na graduação**², se prolongou no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí³. Mas, foi **no doutorado**, que me envolvi definitivamente com a biografia, debruçando-me no debate teórico, conceitual e metodológico que envolve o percurso de formação dos intelectuais brasileiros.

² A pesquisa foi financiada pela CNPq, com o título “O Caráter e a Forma de Organização dos Trabalhadores em Teresina, de 1900 a 1938” (1993), e serviu para o TCC na graduação.

³ “Trabalhadores e trabalhadoras no fio da história das práticas e projetos educativos no Piauí, de 1856 a 1937” (UFPI, 2008).

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

Enfrentei um debate polêmico e ao mesmo tempo estimulante que envolvia o lugar dos indivíduos/intelectuais dentro das ciências sociais. Sem pretender esgotar as variedades e nuances das polêmicas em torno da relação entre indivíduo/intelectuais e sociedade, recorri a W. Mills (1969), para explicar de que modo, essa relação se apresenta. Segundo Velho (2006), se biografia e ciências sociais pode representar um cruzamento de saberes, um compartilhamento de ideias e, sobretudo, “debates e reflexões sobre objetos de investigação relevante”; se “os indivíduos são condicionados pela vida social, mas não são passivos e objetos inertes. Não são simples produtos, e sim seres atuantes que através de sua ação social e de suas biografias reinterpretam e transformam as instituições sociais” (Velho, 2006, p. 5), é tarefa também de o cientista social compreender as trajetórias individuais, identificando o “espaço de atuação possível para que os indivíduos, através de suas decisões e desempenhos, produzissem efeitos e transformações na organização e estrutura social” (Velho, 2006, p. 04).

Ainda segundo o estudiosos, se o cientistas social possui a “capacidade de estabelecer as relações entre biografias individuais e processos sócio-históricos mais amplos” essa capacidade “não é monopólio dos cientistas sociais” porque romances, peças, contos, crônicas, filmes já utilizam a narrativa de vidas, seus dramas e conflitos individuais e de grupos como “fenômenos e processos de natureza mais abrangente que, se não são determinantes, estão presentes de modo importante nas existências individuais” (Velho, 2006, p. 06).

É essas reflexões sobre a produção e exposição de conhecimento sobre **biografia na formação dos intelectuais** que estimulou repensar os indivíduos/intelectuais em suas trajetórias **na área do pensamento social brasileiro, lugar que encontrei um vasto repertório biográfico** dos “mais notáveis” e os “anônimos homens de letras da época” que tiveram grandes dificuldades para serem reconhecidos no seu tempo. Foram ignorados em vida e muito tempo depois, alguns, consagrados postumamente. Algumas obras foram banidas e muitos passaram por severa crítica. Os esquecidos, na época, foram retomados depois.

Schwarcz e Botelho⁴ (2009; 2011), têm se dedicado em organizar os autores e obras como pertencentes ao “pensamento social brasileiro”, buscando reconhecer as contribuições de diferentes especialistas em áreas como literatura, sociologia, antropologia, história, saúde e ciência política. Autores e obras que, ao longo do tempo, produziram marcantes reflexões

⁴ Em consonância com a produção de Botelho e Schwarcz, temos ainda, Djacir Menezes. *O Brasil no pensamento brasileiro* (edição atualizada de 1998); Lourenço D. Mota (org). *Introdução ao Brasil. Um Banquete no Trópico* (1999), Octavio Ianni. “Tendências do pensamento brasileiro” (2000), Octávio Ianni, *Pensamento Social no Brasil* (2004); Sérgio Micelli. *Intelectualidade à brasileira* (2011), Fernando H. Cardoso. *Pensadores que inventaram o Brasil* (2013) e tantos outros;

sobre a sociedade brasileira. A proposta de Botelho; Schwarcz é cronológica, periódica e contextualista e busca cobrir um repertório de intérpretes de diferentes tempos e lugares. Analisam essa produção, observando o conteúdo dos livros, a época ou os aspectos analisados, a ocorrência de ideias, para buscar discernir uma ordem geral, um arranjo para facilitar o entendimento das sequências históricas, e traçar planos de compreensão explicativos e ilustrativos globais das obras, além de informações biográficas do autor. Esse conjunto é identificado como “pensamento social brasileiro” (Botelho; Schwarcz, 2009; 2011). Área de estudo que foi se constituindo para alargar os interesses de muitos pesquisadores sobre os processos, práticas de produção, aquisição, transmissão, recepção e circulação das diferentes formas de exposição e produção de conhecimento.

Os estudos da área sugerem ideias, objetivos, avisos ou alertas, sobre a função e o papel social dos intelectuais, fossem historiadores, ensaístas, romancistas, cientistas, pesquisadores do nacional ou regional. Essa produção ajudou a fundar as bases das ciências sociais brasileiras, pois,

[...] as teses compõem uma narrativa de grande envergadura, metanarrativa, complexa e abrangente, de tal modo que nela o leitor encontra metáforas e alegorias, bem como vibração, tensão, mistério, revelação e aura, com o que se tece uma vasta, insólita e fascinante obra de ficção; reconhecendo-se que a ficção pode ser uma forma de esclarecimento (Ianni, 2000, p. 73).

Leclerc (2005), afirma que a formação dos intelectuais ocorre em meio ao fervor dos acontecimentos, daí se apresentarem em todos os contextos. No Brasil, o estudo de Micelli (1979), é considerado pioneiro na área de pesquisa do estudo dos intelectuais. Diante dessa abundância de estudos, que a biografia se tornou um ponto de partida e chegada para o entendimento dos processos socio, histórico e cultural de formação do intelectual. Esse processo, pode indicar uma perspectiva multidisciplinar, que incorporaram inédita documentação, registram o alcance das leituras e a irreverência na apropriação de diversas tradições culturais, postas a serviço de uma inovadora reflexão dos itinerários adotados para uma interpretação sobre a atuação dos intelectuais.

Ademias, é uma forma de pensar indivíduos e sociedade, constituindo-se em um rico itinerário de formação de uma geração que não escapou à tentação de dialogar frequentemente, com as gerações que antecede e sucede. Para Mills (1982), um estudo que não se volta ao problema da biografia, da história e de suas interligações dentro de uma sociedade não completa a sua jornada intelectual, pois, é tarefa dos analistas formularem repetidamente questões sobre a sociedade, sua estrutura, seus componentes, ordem,

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

particularidades, mudanças históricas, características especiais de outros períodos e como cada um se difere no tempo e no lugar; também refletiram sobre os agentes homens e mulheres e seu lugar no todo, como foram selecionados, formados, liberados, reprimidos, tornando-os sensíveis ou impermeáveis; quais os tipos revelados nos períodos de mudanças e permanência da sociedade de forma a (re) formular, (re) pensadas para assim, as transformações, percebendo suas relações, sentidos nos minúsculos pontos da biografia e da história dentro da sociedade “compreender o sentido cultura das Ciências Sociais” (Mills, 1982, p. 14).

Nos estudos, é recorrente que a outras disciplinas, como a tradicional história das ideias, a história social das ideias, a história dos intelectuais, a história cultural, a crítica literária, a filosofia da linguagem e a história da literatura se interpenetrem, pois são conduzidas pelo itinerário da verdade documentária, com dados compulsados nos arquivos, acervos públicos e privados, como correspondências, depoimentos, iconografias, entrevistas, o exame da biblioteca do escritor e seus manuscritos, a presença de objetos pessoais, considerando sua importância para a (re) construção da trajetória do biografado no trabalho, nos hábitos cotidianos e processos particulares de escrita; funciona como inventário sociológico, histórico dos fatos que envolvem indivíduos, grupos ou instituições da vida nacional, região, localidade.

Esse produção e exposição de conhecimento biográfica se apresenta em dicionários, enciclopédias, monografias, ensaios, romances, prosa, nos editoriais e nas notícias jornalísticas sobre os homens das letras, ilustres, poetas, juristas, políticos, governadores, escritores enfim, intelectuais que formam tipos exemplares que se instalam no formato **das galerias**⁵, como local destinado a imortalizar seus membros através da exposição das personalidades no formato de desenho, pintura e depois com a fotografia; brasão, medalha, bandeira, vestimentas, objetos de cunho individual e grupal; no lançamento de obras e demais eventos; nas placas de ruas, praças, arquivos públicos e particulares, residências oficiais, escolas, museus, e nas academias de letras. Essa apresentação visava cativar os leitores a “compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1982, p. 11).

Mas, por que se escreve uma biografia?

⁵ Sisson, publica uma obra intitulada Galeria dos brasileiros ilustres, em dois volumes, redigida em fascículo entre 1857 até 1861, apresenta 90 retratos de personalidades históricas do Brasil, acompanhados de imagens e suas respectivas biografias e assinaturas.

A biografia é também um monumento, em forma literária, que se erige a uma pessoa cuja vida ou memória – por uma razão qualquer (uma obra importante ou um feito admirável) – julgamos digna desta homenagem” (*Júlio Romão da Silva*)

Roberto Ventura⁶, foi biógrafo de Euclides da Cunha e encarava o gênero como um pastiche, uma espécie de “reality show” da história, em que fatos e fofocas se equivalem. Por isso, o estudioso fazia uma defesa radical do gênero, então se dedicava a pesquisa exaustiva para assim, interpretar a vida do biografado. Por mais de dez, o estudioso se dedicou a biografia de Euclides da Cunha quando realizou rigorosos levantamentos documentais para dar conta da complexidade biográfica. Assim, entrevistou descendentes de Euclides da Cunha e de seus contemporâneos, dialogou com os principais autores de ensaios sobre o autor e sobre Canudos, neste exercício, foi guiado pela imaginação e pela missão de escrever sobre esse personagem da realidade brasileira, se perguntava se Euclides era vesgo ou estrábico, e se para isso preferia ser fotografado de perfil ou se apenas evitava ter o rosto registrado de frente por conta do tamanho desproporcional das orelhas; se perguntava também se Euclides ao biografar Antônio Conselheiro não estava se projetando psicanaliticamente.

Gilberto Freyre também biografou Euclides da Cunha e Augusto dos Anjos, D. Pedro II, Oliveira Lima, Manuel Bandeira, Nina Rodrigues e outros. Ao construir as biografias, Freyre se propõe a desfazer estereótipos, destruir mitos e elaborar retratos íntimos e precisos de figuras tão presentes no imaginário da cultura nacional.

Freyre foi biografado por Burke-Pallares; Burke (2009), “para que o mundo soubesse quem era Freyre e por que ele é importante” (Burke-Pallares; Burke, 2009, p.17), com muitos títulos, prêmios e honrarias acadêmicas de quase todas as grandes universidades do mundo. Os estudiosos procuram desmistificar um Freyre reacionário, conservador e genial, fruto de um autor talentoso que causou reações, oscilando entre escândalos, admiração, apologia, e classificações como “materialista”, “culturalista”. Essa trajetória culminou com indicações sobre Freyre como “O Mestre”, ou o “Mestre de Apipucos”, “Generalista”, “multidisciplinar”, “homem orquestra”, “monumento nacional”, “escritor totêmico”. As biografias **destacam** a vida e o trabalho de Freyre como um todo, combinando “abordagem crítica do trabalho do autor com um reconhecimento de suas qualidades positivas”; colocando a biografia “em

⁶ A morte do estudioso em 2002, no acidente de carro após retornar de uma homenagem a Euclides da Cunha, foi resgatada nos computadores do estudioso e publicada com a colaboração dos amigos Mario Cesar Carvalho e José Carlos Barreto de Santana. O artigo de Haag, Carlos. “O biógrafo e seus duplos” in [revistapesquisa.fapesp.br/relata-a-relação-que-se-estabeleceu-entre-biografo-e-a-biografia-pós-morte-do-autor](http://revistapesquisa.fapesp.br/relata-a-relacao-que-se-estabeleceu-entre-biografo-e-a-biografia-pos-morte-do-autor).

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

contextos, ou mais exatamente numa variedade de contextos culturais e políticos, em vez de simplesmente analisar texto” (Burke-Pallares; Burke, 2009, p.17).

Os biógrafos de Oliveira Vianna destacam esse um autor como muito lido nas décadas de 1920 e 1930, mas que “caiu em desgraça nos anos de 1940, para não mais se recuperar das críticas de intelectuais importantes, como Sergio Buarque de Holanda e Antônio Candido” (BRESCIANI, 2007, p.22). Foi demonizado ou “mandado para o inferno” como racista, elitista, estatista, corporativista, colonizador, reacionário. Designações que desafiou estudiosos a elaborarem uma biografia de revisão, assumindo uma postura de “visita não diria amigável, mas desarmada” (Carvalho, 1991, p. 83).

Para Schwarcz⁷ e Starling (2015), a biografia é uma tentativa de se compreender uma perspectiva histórica e assim, “conhecer os muitos eventos que afetaram nossas vidas, e de tal modo, que continuam presentes na agenda atual” (Schwarcz e Starling, 2015, P. 19). Uma biografia segundo autoras “é a evidência mais elementar da profunda conexão entre as esferas públicas e privadas [...] articuladas, conseguem compor o tecido da vida social” (Schwarcz e Starling, 2015, P. 20).

Para escrever a biografia do Brasil, as autoras adotam a “imaginação” e uma multiplicidade de fontes cronológicas, bibliografia e iconográficas “predicados importantes na biografia” buscando reconstruir o cotidiano de um país, caracterizado por constantes transformações. O objeto de análise pode ser identificado como os principais eventos sociais e históricos que estiveram na base da construção de uma terra chamada Brasil

Micelli (1979), utiliza a biografia para distinguir o papel de cada um dos intelectuais que, no interior da classe dirigente, e diante do prestígio, nos interesses econômicos, partidários, influenciaram o consumo de modelos estéticos de vanguarda, que vão impregnar o modernismo. Neles podem ser encontradas informações importantes sobre determinado personagem. É também, um meio de montar o contexto que cercava o personagem e as percepções desse ambiente que pode caminhar desde a simples informação diária até um determinado instante crucial de vida do personagem, sua inserção nos círculos intelectuais do período estudado.

Para Chaves (1998), as biografias servem para organizar as histórias locais, trazendo informações sobre a atuação dos personagens e seus contextos históricos. O estudioso inovou quando reservou a vaqueiros e roceiros um lugar de destaque como sujeitos a serem biografados, pois também tem voz e um lugar na história.

⁷SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Biografia como gênero e problema**. História Social: Revista dos Pós-graduandos em história da UNICAMP, n. ja/jul. 2013, p. 51-63, 2013/Acesso em: 03 maio 2024. **Humana Res**, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 102 – 116 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Nestas perspectivas, as biografias são de intelectuais diversos e múltiplos que podem fundamentar as trajetória dos indivíduos ou coletividades diante de suas experiências histórico, cultural, social e político. Possui um marco inicial e de encerramento, algo que começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações, mudanças e permanência.

É capaz de caracterizar uma atmosfera que explicaria em particularidades e generalidades entre indivíduos e sociedade. A biografia se torna elemento estruturante do contexto histórico e social permitindo compreender o que inicialmente poderia parecer incompreensível e inexplicável, servindo para preencher lacunas na qual os documentos existentes, necessitam de mais elementos que estruturam os personagens a serem biografados.

E quais são as fontes a serem consultas?

O pesquisador pode lançar mão de uma diversidade de fontes de consulta. É muito recorrente encontrar a vida de um indivíduo *no formato linha do tempo* em que consta uma narrativa sequencial cronológica das datas e acontecimentos mais importantes.

Outro meio importante e relevante de consulta são *os jornais disponíveis* nos arquivos públicos. Os jornais é um meio relevante pois, funcionava como um suporte para divulgar homenagens a figuras ilustres. Freitas (2010) publica uma série de Biografia entre 1881 a 1923, em periódicos de Teresina (PI) e São Luís (MA), a obra trata de temas históricos e culturais, aborda uma seleção de personalidades que se destacaram no mundo das letras, cultura e sociedade, com destaque para a produção literária, as rodas intelectuais e de atuação de intelectuais na literatura. De modo pouco recorrente, encontramos uma homenagem a figura feminina, no jornal *Polyanthéa*⁸, foi editado em memória de D. Luiza Amélia de Queiroz Madeira, “em número único, seguida de uma biografia e retrato da homenageada em tamanho grande, quatro páginas em ótimo papel, 1899”.

Além dos jornais, os *Almanaques* ao se tornarem um gênero jornalístico de conteúdo variado, publicando assuntos gerais e notícias das províncias conquistou o gosto dos leitores ao apresentar matérias sobre região, mapas, costumes, notícias e as biografias que estavam reservados aos homens das letras, ilustres, poetas, juristas, políticos, governadores, escritores

⁸ O pequeno jornal segue publicando homenagens avulsos principalmente ilustres piauiense até a década de 1920.

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

enfim, todos aqueles que formavam um conjunto de tipos exemplares. Leal⁹ utilizava seu o almanaque para divulgar as famílias mais importantes da província e a vida dos homens ilustres “cujos estudos, como se sabe, constituem elemento histórico de grande valor” (Leal, 1880/1881, p. 14).

Outra fonte de consulta relevante e pouco utilizada são as *enciclopédias e dicionários*. A biografia é apresentada com breve resumo da vida geralmente de um autor, com datas e fatos seguido de comentários.

As *cartas, entrevistas, relatos pessoais, testemunhos diretos, correspondências, diários, documentos pessoais, acompanhada de fontes documentais clássicas, jornais diários, arquivos de igreja, de instituições de assistência social*, passaram a ter um papel mais relevante entre as décadas de 1920 e 1940, com a “Escola de Chicago”, se tornaram meio fundamental para desenvolvimento de métodos originais de pesquisa qualitativa. Essa experiência, passou por uma série de entendimentos sobre seu uso, abriu caminhos para a sociologia elaborar uma abordagem metodológica de como capturar a vida dos sujeitos pesquisados e as dinâmicas sociais, pois tentavam “ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolve” (Goldenberg, 2004, p. 32).

De outro modo, quando Antonio Gramsci escreveu *Carta do Cárceres*, com mensagens escritas a parentes ou amigos e que foram posteriormente reunidas para publicação, já previa que aquelas cartas constituiria uma preciosa chave de compreensão de seu pensamento? A resposta pode estar na utilização das cartas como fonte de pesquisa sobre Antonio Gramsci, com suas dúvidas e certezas, medos e sofrimentos pela distância forçada da família e do contexto que vivia.

Reis (2006), ao apresentar a trajetória intelectual de Oliveira Vianna, diz que o estudioso por não aceitar convites para conferências, festas e rodas literárias, preferia “conversava por escrito” (REIS, 2006, p.28), por isso montou uma vasta rede de troca de correspondências, composta de cartas, telegramas e bilhetes que depois, serviu de pesquisa para compreender como os intelectuais conversavam.

Capistrano de Abreu, após sua morte, seu pensamento só foi possível ser estudado quando os pesquisadores utilizaram como base de interpretação de sua trajetória intelectual

⁹Almanaque Piauiense para os anos de 1880 e 1881. Redator e editor. Reserva “Apontamentos Biográficos de Alguns Piauienses Ilustres e de outras Pessoas Notáveis que Ocuparam Cargos de Importância na Província do Piauí”, Teresina, 1878.

consulta aos livros, artigos publicados e conferências e suas cartas endereçadas a vários intelectuais de diferentes períodos.

Esse material pode também conduzir o pesquisador elaborar uma biografia a partir da história de vida. Em conformidade com Goldenberg (2004), a história de vida conduz a um tipo de abordagem em que a experiência pessoal se entrelaça à ação histórica, diluindo os antagonismos entre subjetividades e objetividades.

Pereira (2000), tese algumas reflexões “sobre histórias de vida, biografias e autobiografias”, e considera por terem em comum o desenrolar da vida individual contudo, se distinguem da forma que a trajetória de vida é elaborada e apresentada ou seja, “como testemunho do seu tempo com a intermediação de um pesquisador” é um trabalho coletivo que envolve “um narrador-sujeito e de um intérprete” (Pereira, 2000, p. 118).

Ecléa Bossi em *Memória e Sociedade: lembranças de velhos ao* se propor pesquisar as histórias vida de imigrantes e operários na cidade de São Paulo no cenário histórico diz que foi “misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização de pessoas e situações e, aqui e ali” (BOSI, 1994, p. 458-459).

Em *Memórias de um velho* (2008), Clodoaldo Freitas, escreveu provavelmente no final dos anos de 1890, foi publicado no formato de folhetim do jornal Pátria, de Teresina, entre 1905 e 1906, o escritor piauiense, trata dos caminhos e descaminhos mais significativos de sua vida, desde as tragédias consecutivas, as perdas e ganhos de fortuna, os amores intensos, as alterações de caráter, as críticas de costume ferrenhas, as bruscas mudanças nos acontecimentos de sua trajetória de vida desde suas lembranças de infância, até o momento em que se encontra na velhice. A narrativa articula lembranças particulares com acontecimentos sociais, políticos e históricos que contextualizam a história local, o espaço temporal da narrativa, e como se dá o processo de revezamento entre lembrar e esquecer.

Graciliano Ramos em *Memória do cárcere*, por ser um romancista, o escritor desenvolveu um tipo de autobiográfico, ao trilhar pelo imaginado e o vivido de modo, a revelar sobre o que escreve e para quem escreve, a época, e a sociedade em que viveu. Essa narrativa vinculou a literatura as ciências sociais para “revelar como as pessoas universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (Goldenberg, 2004, p.43). Essas são algumas das possibilidades que apontam os dilemas que se defronta o pesquisador, que decide trilhar por um tipo de abordagem que possuem um vasto repertório de consulta e o pesquisador, deve estar sempre atento ao material coletado e como será analisado considerando os componentes objetivos e subjetivos. Materiais produzidos por uma rede de

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

ocorrências de sua época e que, são de grande interesse para quem precisa entender os “termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (Mills, 1982, p. 11).

Escrever com imaginação, ciência e arte.

Vavy Pacheco (2008), orienta que para escrever “a história de uma vida, ou seja, para se produzir uma biografia” (Pacheco, 2008, p. 215-216), é preciso primeiro aceitar tal desafio, e se dispor de um tempo realmente necessário, pois os problemas enfrentados são semelhantes aos que todo pesquisador precisa encarar em qualquer trabalho de pesquisa, acrescidos segundo a estudiosa, das questões inerentes ao ofício do pesquisador que é “Organizar a narração seguindo os passos da pesquisa ou pelo menos mencionar o percurso realizado na pesquisa, ou seus momentos, nem que seja de forma intermitente, ao longo da narração (Pacheco, 2008, p. 225).

Para Candido (2000), se o pesquisador preferir escrever no estilo de informação biográfica¹⁰, deve se atentar para sua utilidade no texto e justificar seu uso, avaliando se é importante para o estudo e se “há elementos que esclareçam a realidade” (Candido, 2014, p. 35). Para isso, o pesquisador segundo o estudioso, deve utilizar o suporte *técnico de interpretação social e psicológica*, para o entendimento da trajetória do biografado pois “todos os caminhos são bons para alcançá-lo, na maneira por que utiliza, medida exata e suficiente” (Candido, 2000, p.35); utilizando a integração de elementos sociais e psíquicos, pois compõe o “sistema simbólico em conjunto com e entre os homens das diferentes esferas da realidade” Candido, 2014 (1957), p. 39).

Mills (1969), entende que escrever faz parte da capacidade do pesquisador em “juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (Mills, 1969, p. 212), ou seja, mostrar-se cientista sem comprometer a verdade. Ao escrever os resultados da pesquisa, o pesquisador deve adotar um estilo que passa a ser um veículo de conhecimento. O cientista social segundo Mills, possui um estilo que se origina em suas escolhas técnicas de

¹⁰ A informação biográfica pode vir no texto sobre o autor, acompanhada do perfil, trajetória de formação; na forma de cronologia do nascimento à morte; nas obras publicadas, na atuação do autor em conferências, títulos, compondo apêndices, anexos ou glossários, e orelha de livros.

pesquisa, os instrumentos profissionais preferidos e o modo como ele apresenta as suas provas, trabalha as suas fontes documentais e escolhe os métodos e deve, cerca-se da “imaginação sociológica”, que é a “capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes.

É essa “Imaginação” segundo Mills (1969), que distingue o “cientista social do simples técnico”, pois os técnicos vão sendo treinado e o cientista social será cultivado na sua relação com os arquivos, na atitude “lúcida em relação às frases e palavras”, e ao desenvolver o hábito da “classificação cruzada” que é a “gramática da imaginação sociológica”, ou seja, usar vários pontos de vista, comparar ((Mills, 1969, p.228)

Ressalta que se escrever é prender a atenção dos leitores, se é parte de qualquer estilo, se é também pretender para si um status de pesquisador, cientista, intelectual, como superar as dificuldades e a complexidade do meu assunto? Quando escrevo, que status estou pretendendo para mim mesmo? Para quem procuro escrever? precisamos, por vezes, de termos técnicos?

A resposta de Mills é clara e direta: evitar procedimento rígidos, seguir sua percepção do trabalho de pesquisador utilizando uma linguagem clara e simples possível, evitando ao máximo a “verborragia, o jargão e o hermetismo”, usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual, examiná-la e interpretá-la continuamente, formando “a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades, ter em mente quais os públicos a que se dirige”, e principalmente, que quem escreve é um autor que como “membros da comunidade acadêmica, devemos ver-se como representante de uma linguagem realmente grande, e “ao falar ou escrever, estejamos dando prosseguimento ao discurso do homem civilizado” ((Mills, 1969, p. 238), a serviço da imaginação.

Algumas palavras para concluir.

É comum no andamento da pesquisa, o estudioso (a) se questionar sobre quais métodos, teorias, conceitos e metodologias devem ser utilizados em um determinado estudo. Creio que não há uma receita e nem modelo pronto. A escolha do (a) pesquisador (a) não deixa de se conectar ao núcleo cultural e intelectual que subsidia o objeto de reflexão para seu trabalho: por que quero estudar esse tema? Que fonte deve selecionar e como vou selecioná-la? Que outras fontes devo estudar considerando o que já foi dito ou escrito sobre o tema? Que autores e obras serão escolhidos? Qual o período? Qual abordagem? Como realizar uma

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

análise textual (interna) pela contextual (externa) sem incorrer no anacronismo ou na repetição, cópia das fontes já estudadas? Como de fato ser original? Questões que podem ser respondidas no gênero biográfico, considerando o intercâmbio de ideias, nas imagens e demais formas de expressão que concorreram para autores e obras aportarem em **uma diversidade** de forma do pesquisador organizar a narrativa sobre a vida de um intelectual.

O estudo aqui proposto é uma oportunidade **para refletir** sobre a biografia **na formação dos intelectuais do pensamento social brasileiro. Uma oportunidade** de rever, reelaborar aportes teóricos, conceituais e metodológico da formação dos intelectuais piauienses. O estudo acolheu uma análise sócio, histórica e cultural de modo a responder ao percurso proposto, identificou que biografia é um itinerário que pensa a formação do intelectual e é pensado por ele, ora como personagem central ou coadjuvante, articulado a todo um processo de elaboração e publicação sobre sua trajetória de vida, de uma época, um contexto, linha de pensamento que regia a vida de indivíduos e sociedade, inauguraram questões de grande importância literária, sociológica, históricas, teóricas, metodológicos e conceituais formando e compondo assim um “sistema de traços afetivos, intelectuais e morais que decorrem da análise da obra, e corresponde ou não à vida” (Candido, 2000 (1965), p. 37).

Os estudiosos ampliaram o uso dos arquivos, e assim elaboraram métodos, técnicas e conceitos que foram avançando para um vasto repertório fundados na biografia com memória, na autobiografia com a história de vida. São trajetórias romanceada, jornalística, científicas, que ainda seguem uma sequência cronológica dos acontecimentos. A biografia é um mergulho interpretativo sobre indivíduos e sociedade, contribuindo assim, também para o entendimento das formas e meios pelos quais, se institui um processo social que foi sendo reinterpretado de forma individual e coletiva.

Apoiados na biografia, biógrafos e biografados foi adquirindo fisionomia, expressão, colorido, sonoridade, harmonia, estridência, ambiguidade, conflito, mudanças e permanências que se lançam em distintas tonalidades e andamentos, estabelecendo diferentes situações problemáticas ou críticas. É um suporte para quem pretende trilhar na aventura intelectual interessante e altamente criativa em tonar as explicações, interpretações ou teses em conjunto, umas e outras vistas como uma ampla e complexa narrativa da formação e das transformações do papel, função, formação do intelectual no plano das Ciências da Cultura.

O estudo aqui exposto, procurou relacionar esses itinerários como pertencente a um sistema. Isso não impede de serem vistas como distintas, onde cada uma contém uma contribuição importante para o conhecimento da formação intelectual. Nossa preferência em

reuni-las como e no sistema, parte da trilogia autor-obra-público, como uma relação dialógica, que se combinam em reinterpretções integrada, abrangente e convincente, para assim dar conta desses aspectos fundamentais da formação do intelectual. Enfim, vistas assim, nesses termos, o estudo compõe uma abordagem no dizer de Ianni (2000), de vibração, tensão, mistério, revelação e aura, com o que se tece uma vasta, insólita e fascinante descoberta sobre o intelectual, povoado de imaginação conferindo significados, explicando recorrências, descobrindo tendências, clarificando perfis e movimentos, situações, conjunturas, impasses, épocas, rupturas, modelos e perspectivas. Imagens que associada a outros registros, informações, usos interpretativos, que se transformam em determinado momento, em verdadeiros certificados visual no sistema de honrarias e recompensas, mas essa pode ser nossa próxima reflexão.

Referencias bibliograficas

- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Pensamento brasileiro e sociologia da cultura. Questões de interpretação in **Tempo Social**, USP, junho 2004/ (<http://www.scielo.br/pdf/aceso 09/03/2017>).
- BASTOS, Elide Rugai; BOTELHO. Para uma Sociologia dos Intelectuais in **DADOS**, Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 53, 4, 2010. Acesso <http://www.scielo.br/pdf/aceso 09/03/2017>.
- BASTOS, Cláudio de Albuquerque. **Dicionário histórico-geográfico do Piauí**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994.
- BORGES, Vavy Pacheco. FONTES BIOGRÁFICAS Grandezas e misérias da biografia in PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). Fontes Históricas. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai. Para uma Sociologia dos Intelectuais in **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 53, no 4, 2010, pp. 889 a 99/ (<http://www.scielo.br/pdf/aceso 09/03/2017>).
- BURKE, Peter; BURKE-PALLARES, Maria Lucia G. **Repensando os trópicos: um retrato intelectual de Gilberto Freyre**. São Paulo: UNESP, 2009.
- CHACON, V. Gilberto Freyre. **Uma biografia intelectual**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massagana, 1993.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1987.
- CARVALHO, José Murilo. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura In **Topoi**, Rio de Janeiro, nº 1, 2000/ (<http://www.scielo.br/pdf/aceso 09/03/2017>).
- CHAVES, Monsenhor. **Obra Completa**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1998.
- ELIAS, Norbet. Mozart.
- FREITAS, Clodoaldo. **Biografia e Crítica**. Pesquisa e Organização de Teresinha Queiroz. Imperatriz, MA: Ética, 2010.
- GRAMISCI, Antônio. **Cadernos do Cárceres**. 3ed., Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979.
- IANNI, Octavio. Tendências do pensamento brasileiro in **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 12(2): 55-74, novembro de 2000. (<http://www.scielo.br/pdf/aceso 09/03/2017>).

A BIOGRAFIA NA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.

LARRETA, Enrique Rodriguez; GIUCCI, Guillermo. Gilberto Freyre. **Uma biografia cultural**: a formação de um intelectual brasileiro: 1900-1936. Tradução de Josely Vianna Baptista. RJ: Civilização Brasileira, 2007

LECLERC, Gerard. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo: UNICINOS, 2005

MENEZES, Djacir. O Brasil no pensamento brasileiro in www2.senado.leg.br/pdf/ acesso 09/03/2017

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do. Biografia e genealogia no sistema de formação intelectual in ANAIS Conferência Latinoamericana e caribenha de Ciências Sociais, Fórum Mundial de Pensamento Crítico. CLACSO. Argentina. Buenos Aires, 2018.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do. Cassiano Ricardo, E isto não é fábula? In ANAIS 19º Congresso de Sociologia. Florianópolis: SC, UFSc, 2019.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do.

NASCIMENTO, Ana Maria Bezerra do. Abdias Neves: Sertão e sertanejos entre Guerras e Batalhas dos Brasis in CARDOSO, Antonio Alexandre Isidio e LEAL, Davi Avelino. Independências e sociabilidades nos Brasis. Teresina: EdUESPI, 2023.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freire, Higino Cunha e as Tiranias do tempo. Teresina: FCMC, 1994.

RAMOS, Graciliano. Memória do cárceres.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagem a FHC. 9ed, Rio de Janeiro: FGV, 2007, vol. 1.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. 1a - ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SORJ, Bernardo. A construção intelectual do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

SOUZA, Paulo Gutemberg de Carvalho. **História e Identidade**: as narrativas da piauiensidade. Teresina: EDUFPI, 2010.

VELHO, Gilberto. Ciências Sociais e Biografia individual in Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n° 38, julho-dezembro de 2006.

VENTURA, Roberto. Esboço biográfico de Euclides da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VIANNA, Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. 2ª reimpressão. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1938a.

VERISSIMO, José. História da Literatura Brasileira in *Domínio Público*. www.dominiopublico.gov.br/pdf/ acesso 09/03/2017

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chaves**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Diones Gabriel Soares Da Silva¹
Antonia Valtéria Melo Alvarenga²

RESUMO

Este artigo propõe analisar a integração do Piauí nas políticas de saúde pública do Brasil durante a primeira metade do século XX, entre os anos de 1920 e 1950, buscando entendê-las como parte de um movimento não apenas sanitário, mas também político, em particular no que diz respeito ao seu deslocamento da capital do Estado para o sertão. Assim, o artigo possui um caráter expositivo e busca fomentar discussões sobre o tema. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, por meio da análise de artigos, mensagens governamentais da época e jornais, com um enfoque especial nos relatos de viajantes que atravessaram o Piauí, os quais tiveram grande impacto na forma como a sociedade brasileira passou a olhar para os “sertões” do Brasil. Portanto, este é um esforço de contribuir para o debate em torno da formação da nação e da construção da saúde pública nas perspectivas piauienses no século XX.

Palavras-chave: Saúde Pública. Sertão. Piauí. Políticas públicas. Sanitarismo

THE INTEGRATION OF PIAUÍ INTO NATIONAL HEALTH POLICIES IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

ABSTRACT:

This article proposes to analyze the integration of Piauí in Brazil's public health policies during the first half of the 20th century, between the 1920s and 1950s, seeking to understand them as part of a movement that was not only sanitary, but also political, about its displacement from the State capital to the hinterland. Thus, the article has an expository character and seeks to encourage discussions on the topic. As a methodology, bibliographic research was used, with a qualitative approach, through the analysis of articles, government messages of the time and newspapers, with a special focus on the reports of travelers who crossed Piauí, which had a great impact on the way society Brazilian woman began to look at the “sertões” of Brazil. Therefore, this is an effort to contribute to the debate surrounding the formation of the nation and the construction of public health from Piauí perspectives in the 20th century.

Keywords: Public Health; Hinterland; Piauí; Public policies. Sanitarianism

LA INTEGRACIÓN DE PIAUÍ A LAS POLÍTICAS NACIONALES DE SALUD EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

¹ Graduado em licenciatura plena em história pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e-mail: dionessilva@aluno.uespi.br

² Professora Associada I da Universidade Estadual do Maranhão e Adjunta III da Universidade Estadual do Piauí. E-mails: valterialvarenga@cchl.uespi.br / antoniaalvarenga@professor.uema.br.

RESUMEN

Este artículo se propone analizar la integración de Piauí en las políticas de salud pública de Brasil durante la primera mitad del siglo XX, entre las décadas de 1920 y 1950, buscando comprenderlas como parte de un movimiento no sólo sanitario, sino también político, en particular en lo que respecta a su desplazamiento de la capital del Estado al interior del país. Así, el artículo tiene carácter expositivo y busca incentivar discusiones sobre el tema. Como metodología se utilizó la investigación bibliográfica, con enfoque cualitativo, a través del análisis de artículos, mensajes gubernamentales de la época y periódicos, con especial foco en los relatos de viajeros que atravesaron Piauí, lo que tuvo un gran impacto en el modo de ser de la sociedad. La mujer brasileña empezó a fijarse en los “sertões” de Brasil. Por lo tanto, este es un esfuerzo por contribuir al debate en torno a la formación de la nación y la construcción de la salud pública desde la perspectiva Piauí en el siglo XX.

Palabras clave: Salud Pública. Travesía. Piauí. Políticas Públicas. Sanitarismo

Introdução

No século XX, o Brasil passou por profundas transformações no campo da saúde pública. A República trouxe consigo, entre outros desafios, questões relacionadas à saúde da população, resultando no entendimento da necessidade de estabelecer políticas de saneamento que contribuíssem para o controle de epidemias que, periodicamente, assolavam o país, bem como para o enfrentamento de quadros endêmicos crônicos que comprometiam a saúde coletiva. Dessa forma, a implementação de políticas públicas de combate às doenças foi essencial para a melhoria das condições de saúde da população ao longo desse período. A erradicação de doenças como a varíola, alcançada com a produção de vacinas eficazes, a construção de uma cultura pró-vacinação e as campanhas de educação sanitária foram algumas das medidas adotadas nesse processo. (Alvarenga, Silva e Alvarenga Vale, 2023)

Na segunda metade do século XIX, as discussões sobre saúde pública tornaram-se mais frequentes em decorrência da descoberta da microbiologia, que revelou como agentes etiológicos expunham a sociedade às endemias, sem distinção de gênero, idade e, sobretudo, classe social (Hochman, 1998). Essa situação, somada ao contexto social e político do final do século XIX e início do século XX, fomentou debates sobre as precárias condições de vida dos grupos sociais menos favorecidos em diversas regiões do país. Tais constatações ganharam força diante de eventos internacionais que destacaram questões sociais relevantes, como a desigualdade social, a fome e as condições de saúde precárias enfrentadas por alguns setores sociais. Nesse cenário, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) incentivou a criação de entidades especializadas, como as voltadas para saúde e educação, com o objetivo de assegurar direitos fundamentais para todos os seres humanos (Dallari, 1988).

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Assim, o debate sobre a saúde tomou a forma de um programa político no Brasil, avançando significativamente depois dos anos de 1930, momento em que a campanha sanitária implementada passou a propagar a necessidade de reorganizar os serviços públicos como forma de enfrentar a precariedade da vida do homem brasileiro, especialmente daquele que vivia nas áreas rurais. Foi sobre como esse processo de construção de uma política de saúde pública no Brasil, implementada na primeira metade do século XX, foi executada no Piauí, que tratamos nesse artigo. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, analítica e baseada em fontes bibliográficas e documentais. Como suporte teórico utilizou-se a literatura sobre a temática, a exemplo de referências nacionais como Hochman, 1998, Fonseca, 1997, e locais a exemplo de Alvarenga, 2022, Melo Filho (2020).

162

Construindo um país integrado e livre de doenças

O debate sobre os problemas de saneamento no Brasil, especialmente em áreas rurais e periféricas, enfrentava dificuldades devido à ausência de dados concretos sobre as doenças que acometiam as regiões mais distantes dos centros urbanos. Esse desconhecimento refletia a limitada atenção do Estado e das elites sobre a realidade do sertão e de suas populações, cuja saúde e condições de vida permaneciam negligenciadas. O referido cenário chamou a atenção dos sanitaristas do Instituto Oswaldo Cruz, que, movidos pela necessidade de compreender as especificidades regionais e suas implicações para a saúde pública, planejaram expedições que atravessaram vastas áreas do território brasileiro, incluindo o norte da Bahia, o sudoeste de Pernambuco, o sul do Piauí, e de norte a sul de Goiás (Alvarenga, 2022). Essas expedições foram um marco na pesquisa científica e no desenvolvimento de políticas de saúde, pois possibilitaram o levantamento de dados sobre as condições sanitárias, as doenças predominantes e as práticas de saúde locais, fornecendo subsídios para a formulação de políticas mais ajustadas às realidades regionais.

As expedições realizadas pelo Instituto Oswaldo Cruz tinham como principal propósito investigar os problemas de saúde que afligiam as populações das zonas rurais, ao mesmo tempo em que visavam aprofundar o conhecimento sobre o interior do Brasil. Para isso, o instituto formou comissões científicas compostas por médicos, biólogos, naturalistas e outros especialistas, que se aventuraram nas regiões mais isoladas do país. Além de documentar as doenças e as condições de saneamento, essas comissões estudavam as estruturas sociais, os recursos naturais e as dinâmicas de poder locais, buscando compor um diagnóstico abrangente

que orientasse intervenções sanitárias e ações de saúde pública. A iniciativa do Instituto Oswaldo Cruz reflete um movimento mais amplo de "integração nacional", que, já no início do século XX, permeava o pensamento de autoridades e de setores influentes da sociedade brasileira. Políticos, médicos, jornalistas e intelectuais defendiam a importância de se conhecer e integrar o sertão e outras áreas rurais ao projeto de desenvolvimento nacional, compreendendo que apenas com esse conhecimento seria possível promover avanços no campo da saúde pública e reduzir as desigualdades regionais. Como destaca Sá (2009), essa busca por conhecer o "Brasil profundo" evidencia uma consciência emergente sobre a necessidade de uma política nacional que contemplasse, de forma efetiva, a diversidade e os desafios específicos de cada região. A seguir, mapa das expedições sanitárias promovida pelo IOC em 1912.

Imagem 01 **Trajatória dos Sanitaristas do IOC pelo interior do Brasil**



Fonte: Casa Oswaldo Cruz – COC apud Thielen e Santos (1991, p.11)

Assim, o Piauí passou a integrar o interesse do governo federal, como parte da política sanitária voltadas para os sertões. Nesse sentido, a partir da segunda década de 1920 o Estado, como outros do país, foi chamado a participar das discussões que se desenvolviam em um cenário nacional, moldando novos panoramas relacionados à saúde pública, ficando nítida a

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

importância desse momento para a construção do aparelho de saúde pública piauiense e de sua integração como parte da nação brasileira. O Piauí, no início do século XX, foi gradativamente estreitando suas relações com o Governo Federal, com o objetivo de organizar políticas locais e integrar-se às políticas nacionais de saúde pública. Em Teresina, capital do estado, as condições desse setor eram bastante precárias, o que sugere uma ideia de como se encontrava o restante do estado. A partir desse momento, foi possível observar na literatura sobre o tema que o Piauí iniciou a organização de uma política sanitária, começando a atribuir maior importância às práticas e hábitos medicinais, especialmente durante as epidemias (Melo Filho, 2000).

164

Saúde pública no Piauí da primeira metade do século XX: desafios e perspectivas

Até o século XIX, o órgão administrativo local destinado aos cuidados da saúde da população era a Inspetoria de Higiene Pública. A problemática de seu funcionamento pode ser explicada pela falta de organização, de verbas para investimentos em infraestrutura e pelo número reduzido de médicos e demais profissionais de saúde. Em todo o estado, operavam apenas seis Delegacias de Higiene, que atuavam burocraticamente e limitavam suas ações ao combate às epidemias. Essas unidades, integrando um campo de iniciativas emergenciais e compensatórias, muitas vezes funcionavam em parceria com os governos municipais, o que pode ser observado nas suas localizações: Oeiras, Amarante, União, Vila do Livramento e Vila de Nossa Senhora do Corrente, destacando-se o estabelecimento em Parnaíba (Piauhy, 1890). A literatura local sobre a temática indica que, entre 1910 e 1920, instituições públicas de saúde foram criadas ou reorganizadas na capital e em outras partes do estado, visando regulamentar a prevenção de doenças na sociedade (Melo Filho, 2000).

Tais iniciativas fizeram parte de um programa político nacional que destacava a necessidade de reorganizar os serviços públicos para enfrentar a precariedade da vida do brasileiro. Sob a perspectiva das políticas sanitaristas da época, as doenças causavam invalidez e mortes, o que gerava improdutividade especialmente entre os sertanejos, e, conseqüentemente, afetava o desenvolvimento econômico nacional. Para os sanitaristas do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), as doenças "deprimentes" e "aniquiladoras" configuravam um quadro de miséria e atraso nessas regiões (Alvarenga, 2022). Nesse sentido, o movimento despertou a atenção dos governantes e dos médicos para as áreas rurais, que se tornaram objeto de debates nas primeiras décadas do século XX, em espaços políticos, intelectuais e na

imprensa, a exemplo dos jornais cariocas *O País* e *Correio da Manhã*, entre os anos de 1917 e 1918 (Sá, 2009).

Os médicos Arthur Neiva e Belisário Penna foram designados para a rota Norte e Nordeste na expedição do IOC de 1912. Ao retornarem à capital do país, publicaram o relatório intitulado *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás* (1916), revelando aspectos da realidade vivida nos locais visitados, o que estimulou debates sobre os problemas sanitários no interior do Brasil, fomentando a criação de serviços sanitários nacionais e contribuindo para desenvolver a consciência, entre as elites governamentais, de que o saneamento deveria ser um dos enfoques das políticas de integração territorial (Alvarenga, 2022).

Neiva e Penna passaram pela região sul do Piauí, permanecendo 17 dias entre os municípios de São Raimundo Nonato e Parnaguá. Eles investigaram a fauna e a flora local, a indústria pastoril e os prejuízos humanos e materiais causados pelas doenças e pragas que afetam os animais e as pessoas. As condições das moradias e sua relação com as doenças também foi destaque no relatório, no qual afirmam que, em São Raimundo Nonato, quase todos os domicílios ofereciam as condições para a reprodução dos triatomas, pois a maioria era construídos com adobes não rebocados (Neiva e Penna, 1916). Sobre essas impressões, Alvarenga (2022), afirma:

[...], não apenas a salubridade do sertão, mas a própria situação de vida do sertanejo parece ter provocado espanto aos sanitaristas vindos do sul do país. Portadores de cultura urbana, onde a presença da escola, as relações de trabalho e os demais espaços destinados às atividades e necessidades diárias encontravam-se mais bem definidos – hospitais, mercados e fábrica – organizando-se segundo parâmetros da concepção moderna de urbanismo, estranharam como vivia a gente daquela parte do Brasil. Sem que se queira camuflar ou minimizar os aspectos difíceis do viver nessa região, é possível observar que a retórica sanitarista assumiu um tom de exagero ao falar das doenças e das condições de civilidade em que vivia a gente do Piauí. (Alvarenga, 2022, p.43)

A partir de 1920, foram iniciadas as formulações de medidas estatais de cunho sanitário no Piauí. As ações passaram a ir além do tratamento dos doentes por meio de medicações e cirurgias, adotando iniciativas que visavam à prevenção das doenças, como o combate a fatores que levaram ao surgimento de epidemias (Silva, 2019). Assim, pode-se atribuir que a política sanitária iniciada no Piauí na segunda década do século XX, foi impulsionada pela divulgação dos resultados das viagens científicas dos sanitaristas do Instituto Oswaldo Cruz. Nessa década, Teresina passou a contar com o Posto Sanitário Clementino

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Fraga, que prometia oferecer um serviço de saúde baseado no mapeamento, tratamento e prevenção de doenças como sífilis, malária, varíola, tuberculose, lepra e verminoses.

Esse órgão tinha como objetivo atender indigentes e doentes pobres que necessitassem dos serviços de saúde pública. Posteriormente, outros postos e dispensários foram instalados para cuidar e controlar doenças transmissíveis, entre eles o Posto Moura Brasil (1928), o Dispensário de Doenças Venéreas da Santa Casa de Misericórdia de Teresina (1928) e as Delegacias Sanitárias nos demais municípios do Piauí (Silva, 2019). Observa-se que a concepção de saúde e doença no Piauí foi se modificando em razão das políticas federais desenvolvidas nesse setor. Na Primeira República, o ideal de progresso e modernidade tornou-se presente na agenda governamental brasileira, desencadeando um movimento nacional em torno da saúde pública (Silva, 2014).

Tal fato torna-se perceptível quando se compara as mensagens de governo piauiense do final do século XIX às das primeiras décadas do século XX. Até a primeira década do último século, geralmente as autoridades políticas não adotavam medidas preventivas às doenças e não se responsabilizavam pelas endemias que se alastravam por várias regiões dos estados, culpando as condições climáticas e as unidades vizinhas pelos problemas de saúde enfrentados. No Piauí, algumas mudanças nessas práticas são percebidas a partir da década de 1910, com a organização de debates sobre planos de organização da saúde e salubridade, inclusive com o apoio da imprensa local, como o jornal *O Piauí* (Melo Filho, 2000, p. 49). Assim, ainda que de forma precária, a saúde da população passou a receber maior atenção do poder público. Contudo, a limitada atuação dos governos locais nessa área, resultou na existência de apenas três unidades hospitalares no estado, todas filantrópicas.

A principal delas era a Santa Casa de Misericórdia de Teresina, considerada a instituição de maior destaque no estado por estar localizada na capital e atender uma parte significativa dos pacientes da cidade, do interior e até de unidades federativas vizinhas. A segunda unidade era o Hospital São Vicente de Paula, em Floriano, que atendia a região sul. Por fim, a Santa Casa de Misericórdia de Parnaíba, situada no norte do estado e fundada em 1896 por iniciativa da sociedade local. Essa última tornou-se a principal referência para o município de origem e áreas próximas, oferecendo assistência médica gratuita aos indigentes (Marinho, 2021). Além de atender pessoas carentes, essas instituições ofereciam serviços para a clientela privada, obtendo receitas para financiar o tratamento dos enfermos pobres. Na Santa Casa de Misericórdia de Parnaíba eram prestados diversos serviços, como atendimentos ambulatoriais, cirurgias, internações e distribuição de medicamentos (Souza, 2003).

Dessa forma, observa-se que a saúde pública piauiense permaneceu relativamente com esse quadro até a década de 1920. Além das Santas Casas da Misericórdia em Teresina e Parnaíba e do Hospital de Floriano, a estrutura hospitalar e sanitária do estado contava, ainda, com o Asilo dos Alienados, instalado na capital. A documentação da época indica que as relações entre o estado e a União se fortaleceram por meio de acordos, resultando em benefícios para a população, como a construção de postos sanitários e a efetivação dos serviços de saneamento rural (Araújo, 2018).

A criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) tornou possível o desejo do governo federal de uma atuação mais ampla em todo o território nacional (Hochman; Fonseca, 1999). A nova postura administrativa reflete a transição de um governo de perfil liberal para um aparato estatal cada vez mais intervencionista. Foi nesse período que, segundo Santos (2004), iniciou-se a constituição de agências administrativas e políticas de saúde pública no interior do país, especialmente por meio de convênios entre a Diretoria do Serviço de Profilaxia Rural (DSPR), encarregada do combate às endemias e epidemias rurais, e os estados. Essa perspectiva de interiorização da saúde pública repercutiu no Piauí, onde foram realizados acordos com o governo central para ampliar o atendimento local.

A partir de então, o DNSP passou a executar serviços de saneamento rural no Piauí. O espaço rural do Piauí analisado nesta pesquisa ficou definido a partir das zonas rurais das cidades de Teresina, Parnaíba e Floriano, localizadas respectivamente nas regiões meio norte, norte e centro sul. A escolha por estes espaços se deu considerando a natureza das fontes arroladas, que não nos permitem leituras que abarquem outras regiões. Porém, por se localizarem em pontos distintos do estado, nos possibilitaram produzir um panorama acerca das condições sanitárias piauienses (Araújo, 2020). Assim, em um período de intensas transformações em prol do saneamento do território brasileiro, o Piauí buscou integrar-se ao cenário político nacional, visando à melhoria da saúde da população, reforçando o ideal de nação que orientava essas políticas (Alvarenga, 2022).

O governo do Piauí autorizou no ano de 1920 que o então deputado e ex-governador Clementino de Aguiar estudasse as bases para a realização de um convênio com o Governo Federal. O objetivo era tornar possível a sistematização do serviço de saneamento rural para todo o estado. Há nesse sentido um movimento de articulações entre as esferas estadual e federal. O governador João Luiz Ferreira informa que sua autorização se seguiu ao contato entre os representantes federais do Piauí e Carlos Chagas, então Diretor Geral da Saúde Pública da União (Araújo, 2018). Alvarenga, 2022, informa que:

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

João Luiz Ferreira, [...], dizia ser o Piauí o último dos retardatários a fazer frente à situação endêmica do povo pobre do sertão brasileiro. Procurando soluções para o quadro delicado da saúde pública piauiense, recomendou inicialmente a implantação de um posto sanitário em Teresina, com pessoal, material e recursos destinados exclusivamente ao tratamento das pessoas acometidas por verminoses. O referido posto foi criado pela Lei 983, promulgada em 24 de julho de 1920. A inauguração do órgão foi realizada em 06 de janeiro de 1921, sob a direção do médico Chrysisppo de Aguiar e entrou em funcionamento na mesma data, em conformidade com o que estabelecia o Art. 1º, parágrafo único, da citada lei: “combater as verminoses, malária e outras endemias reinantes no Estado e occuparse da vacinação (sic) e revaccinação (sic) contra a varíola”. As ações de saneamento rural iniciadas no Estado prosseguiram com a implantação de serviços de saúde em áreas do interior (Alvarenga, 2022, p. 62)

168

Conforme citado acima, em 1921 foi instalado um Posto de Saúde Pública em Teresina, com a oferta de serviços regulares para a população. Os pacientes atendidos tinham acesso a exames laboratoriais, aconselhamento, distribuição de medicamentos e vacinação, visando à prevenção e ao tratamento de doenças infecciosas, inclusive atendimentos médicos de urgência, que foram ampliados devido às necessidades da população. A realização de convênios com os estados tornou possível a ação do poder central por todo o território brasileiro, sem ferir o dispositivo constitucional que garantia suas respectivas autonomias, o que era feita sob a alegação da necessidade de uma infraestrutura sanitária por todo o território brasileiro (Araújo, 2020). Normativas de higiene foram estabelecidas para garantir o combate as doenças e fortalecer a saúde coletiva da população. A salubridade se tornou uma questão social, fazendo surgir em relação aos profissionais da saúde, a imagem de guardiões da integridade física da sociedade, ao se tornarem os principais agentes no combate e prevenção das mazelas que atingiam o corpo social (Pilotti; Rizzini, 2011).

Hochman (1998) afirma que, a partir da realização de acordos entre unidades federativas e União para a execução dos serviços de saneamento rural, a autoridade sanitária federal conseguiu se fazer presente em todo o território nacional por meio de ações de profilaxia contra as endemias rurais, do combate às epidemias e de outras iniciativas de saneamento. Essas ações contribuíram para a criação das condições necessárias ao surgimento de uma infraestrutura nacional de saúde pública em processo de planejamento. Dessa forma, ao final da década de 1920, os serviços de profilaxia estavam espalhados pelo país, e os próprios estados começavam a organizar seus departamentos e serviços de saúde, bem como a formar profissionais especializados para atuarem nessas áreas (Araújo, 2020).

Em relação à parceria com a União para a instalação e execução de serviços de saúde, o governador João Luiz noticiou, em maio de 1923, a assinatura do acordo para a instalação do

Serviço de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas, tendo sido iniciado no mesmo ano. O Posto de Profilaxia da Lepra e Doenças Venéreas e o Serviço de Profilaxia da Tuberculose foram os primeiros projetos estabelecidos em parceria entre a União e o estado do Piauí. Devido à demanda, também eram atendidos casos de outras doenças nos ambulatórios, incluindo algumas intervenções cirúrgicas e acompanhamento domiciliar (Piauhy, 1925). Esses postos de saúde estavam localizados na capital, mas também prestavam atendimento a populações de outros municípios, incluindo Parnaíba. O acordo para Serviço de Saneamento Rural foi assinado em abril de 1924, conforme Ofício nº 16, do médico Olavo Pires Rebello, nomeado como chefe do referido serviço no Piauí. No acordo ficou estabelecido que “[...], por três anos, a partir de 1924, o Estado do Piauí, bem como os seus municípios, obrigavam-se a aceitar todas as leis sanitárias, disposições e instrução do DNSP” (Alvarenga, 2022, p 94). Por outra parte, ficou ajustado como competência da União que “organizasse os serviços de profilaxia rural através das comissões definidas pelo DNSP, sem qualquer intervenção das autoridades estaduais ou municipais” (idem).

Em 1925, foi instalado mais um posto de saúde, desta vez na cidade de Parnaíba. Nesse estabelecimento, realizavam-se exames laboratoriais, pequenas cirurgias, distribuição de medicamentos, vacinação contra a varíola, além da distribuição de panfletos sobre higiene e implementação de serviços sanitários, como a construção de latrinas e a fiscalização da produção e venda de alimentos. A escolha de Parnaíba para abrigar essa instituição pode ser justificada pelo fato de a cidade ter se tornado o maior centro comercial do Piauí, com um volume de atividades econômicas significativo, até mesmo maior do que o da capital, o que resultava em uma grande concentração demográfica. As transações comerciais eram realizadas com outras regiões do estado, parte do Maranhão e algumas áreas do Ceará, aproveitando-se da navegabilidade do rio Parnaíba (Napoleão do Rego, 2013).

Ao se instalarem nos estados, os serviços federais poderiam ser um instrumento para a implementação de outras políticas além do combate às endemias rurais. Uma vez celebrados os acordos e estabelecida a base técnica e administrativa pelos serviços de profilaxia rural, não seria difícil ampliar a competência/influência da União, dados os inúmeros problemas de saúde pública que os estados enfrentavam (Hochman, 1998). Por meio desses acordos, ações mais concretas no campo da saúde puderam ser realizadas para além da capital, diferentemente dos anos em que não havia uma estrutura sanitária organizada e as ações de saúde eram tomadas de forma emergencial, apenas no surgimento de epidemias (Araújo, 2018).

No entanto, as novas medidas exigiram algumas mudanças na organização do serviço de saúde em funcionamento. Inicialmente, o Posto Sanitário de Teresina foi extinto, passando

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 160 – 175 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

seus serviços para a competência do saneamento rural. Posteriormente, a própria Diretoria de Saúde Pública Estadual foi anexada ao serviço federal, ficando sob sua gestão a partir de 1929. Cabe ressaltar que a estrutura sanitária estadual antes do acordo era limitada e pouco abrangente no estado. Além dos postos de saneamento rural, a estrutura contava apenas com a Diretoria de Saúde, o Posto Sanitário de Teresina e as Santas Casas de Misericórdia de Parnaíba, Teresina e o hospital de Floriano. Estes últimos, embora recebessem subvenções estaduais, não eram repartições do estado.

A proposta política da União em relação à saúde da população, consolidada nas décadas de 1930 e 1940 e sobretudo durante o Estado Novo, permitiu maior articulação para o desenvolvimento dos serviços de saúde nos estados. No Piauí a nova política viabilizou a realização de obras e serviços, contribuindo para a estruturação de um sistema estadual de saúde pública. Nesse contexto, observa-se a expansão dos serviços de saúde para a população de baixa renda, com a implantação de postos de higiene, centros de saúde, hospitais e outros estabelecimentos, públicos, caritativos e filantrópicos, conforme observa-se a seguir.

No cenário de instabilidade política pós-Revolução de 1930, Landry Salles assumiu a interventoria do Piauí. Uma de suas primeiras iniciativas foi uma ampla reforma administrativa, que incluiu a Diretoria de Saúde Pública. Os serviços do Setor de Assistência Médica eram realizados em hospitais caritativos e filantrópicos, com subsídios governamentais. Já os serviços do Setor de Saúde Pública, focados no combate a endemias e epidemias, eram oferecidos nos ambulatórios das Inspetorias (Marinho, 2018). Como esses ambulatórios estavam concentrados na capital, o interventor planejou a expansão dos serviços para o interior, ampliando suas funções. Outro aspecto a ser destacado foi o aumento no número de Delegacias de Saúde, com a instalação de unidades nos municípios de Floriano, Oeiras, Barras, Picos, Valença e Parnaíba. Apesar do número reduzido de estabelecimentos, isso representou um avanço, pois a capital deixou de ser o único centro de assistência pública regular à saúde.

Em 1933, as Delegacias de Saúde de Parnaíba e Floriano foram elevadas à categoria de Dispensários, considerando a necessidade de ampliar os serviços em municípios importantes devido à localização geográfica e ao desenvolvimento urbano. No entanto, a assistência ainda estava muito aquém das necessidades da população do interior. As Delegacias de Saúde e os Dispensários contavam com poucos médicos e recursos materiais limitados, o que dificultava a prestação efetiva dos serviços nas áreas abrangidas por cada zona de circunscrição (Marinho, 2018).

O conceito de rede do sistema distrital promovia a integração orgânica das diversas unidades, evitando a duplicação de funções. O Piauí foi dividido em três distritos: um no Norte, o segundo no Centro e o terceiro no Sul, com sedes nos municípios de Parnaíba, Teresina e Floriano (Piauí, 1944). Cada unidade seria instalada em uma cidade com localização e desenvolvimento privilegiados, atendendo a uma zona com o objetivo de expandir os serviços de saúde por meio de uma rede horizontal de Centros de Saúde e Postos de Higiene. Além dos Centros de Saúde, o sistema distrital também incluía os Postos de Higiene no interior do Piauí, que operavam com um único médico generalista. Os desafios eram constantes, considerando que relatórios enviados ao Departamento de Saúde informavam sobre as condições precárias de atendimento, como a falta de materiais básicos e medicamentos, o que afastava a população. Tais relatórios destacavam que as doenças mais comuns que afetavam a população, de norte a sul do Piauí, eram verminoses, distúrbios gastrointestinais, impaludismo, sífilis e tracoma.

Para ampliar a estruturação do sistema de saúde no Piauí, foi criado, em 1941, o Instituto de Assistência Hospitalar, com a finalidade de melhorar as instalações hospitalares, criando ambulatórios e centros cirúrgicos mais bem equipados, adequando-se à situação geográfica, econômica e demográfica dos municípios (Piauí, 1944). O governo estadual comprometeu-se em auxiliar os estabelecimentos de saúde, desde que estes se submetessem à orientação, organização e fiscalização do novo órgão. Com a criação do Instituto, foram firmados acordos com associações beneméritas para apoiar administrativamente e conceder verbas para o funcionamento dos serviços. Durante as consultas, promovia-se a educação higiênica, contudo, na prática, as iniciativas terapêuticas adquiriram maior relevância, pois a população frequentemente buscava atendimento apenas quando as doenças se agravavam.

Nesse período, na capital do estado foram organizadas comissões compostas por agentes de saúde e da segurança pública do estado, juntamente com o presidente da Câmara Municipal, para conscientizar a população sobre as normas de higiene em Teresina. Essas comissões regulamentaram a cidade com leis, normas. Em 1939, foi implantado um novo Código de Posturas que disciplinava e alterava a rotina da sociedade, fundamentado em práticas de uma medicina social urbana (Silva, 2014). Esse Código, em seu artigo 113, proibia uma série de práticas consideradas insalubres, as quais contribuíam para a proliferação de doenças, como o descarte de lixo nas ruas, o abate de animais, e a lavagem de roupas, louças e tapetes em locais públicos. De acordo com matéria publicada no Diário Oficial do Piauí em 18 de maio de 1939, Teresina apresentava, à época, condições de vida precárias, com escassa infraestrutura básica para o abastecimento de água potável e condições inadequadas de higiene nos bairros (Diário Oficial, 1939).

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Espaços com grande circulação de pessoas, como estabelecimentos comerciais, bordéis e hotéis, foram identificados como potenciais focos de contaminação pela falta de salubridade, tornando-se, assim, alvos de fiscalização do governo local. As casas de palha, presentes desde o final do século XIX, também foram proibidas pelo Código de Posturas de 1939, devido às condições insalubres dessas construções, propícias à disseminação de doenças (Diário Oficial, 1939). O Departamento de Saúde Pública (DSP) impulsionou o desenvolvimento da área por meio de pesquisas e planejamentos estratégicos. Buscando maior eficiência, uma equipe multidisciplinar atuou na coleta de dados (serviço de estatística demográfico-sanitária do estado), no combate e profilaxia de doenças e seus vetores, além da promoção de uma educação sanitária regular (Silva, 2014). O Instituto de Assistência Hospitalar do Estado do Piauí foi responsável pela administração e elaboração de planos de ação para os hospitais do estado, incluindo o Hospital Getúlio Vargas, inaugurado nesse contexto (1941). Este hospital oferecia uma moderna estrutura hospitalar ao Piauí, sendo descrito na época como bem equipado, com instalações amplas e modernas, figurando entre os melhores do Nordeste.

Durante o Estado Novo, a política de saúde pública no Piauí consolidou-se como um instrumento essencial para reorganizar as rotinas e práticas sociais. Com um enfoque central na medicina social, essa política visava não apenas tratar doenças, mas também prevenir sua propagação, controlando comportamentos considerados arriscados para a saúde coletiva. Para isso, foram instituídas normas rigorosas de conduta que regulavam desde a higiene pessoal até práticas de saneamento nos espaços urbanos e rurais, a exemplo do isolamento de doentes que poderiam colocar em riscos os objetivos dessa política, como foi o caso dos atingidos pela “lepra”³. Essas medidas incluíam campanhas educativas, inspeções sanitárias e, muitas vezes, a intervenção direta das autoridades em situações de insalubridade. Dessa forma, o Estado passou a exercer um controle crescente sobre a vida cotidiana, promovendo uma significativa transformação no modo como a população lidava com questões de saúde, higiene e bem-estar, reforçando a noção de que o cuidado com a saúde era uma responsabilidade coletiva, sob constante vigilância estatal.

³ A patologia causada pelo *Mycobacterium Leprae*, que na cultura popular e na ciência médica brasileira foi por muito tempo chamada de lepra, morfêia, mal de lázaro, a partir da década de 1970 passou oficialmente a ser denominada por hanseníase. A documentação relativa ao período da pesquisa faz referência, também à doença como “mal de hansen”, uma homenagem ao médico norueguês Gerhard Henrik Armauer Hansen que apresentou a lepra como uma doença infecciosa crônica, causada por um bacilo. Nesse trabalho, a endemia será denominada como lepra, embora algumas vezes apareça a expressão mal de hansen, por ser o termo usado para tratar da doença tanto pelas autoridades médicas e governamentais, quanto pela sociedade em geral, no espaço temporal definido para a pesquisa. (alvarenga, 2022, p.27)

Considerações finais

A saúde da população resulta, entre outros fatores, das relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade. Como expressão da organização política, é essencial compreender o Estado como agente que contribui para o fortalecimento das relações entre os indivíduos, promovendo o bem-estar e a saúde de todos. Dessa forma, tornou-se necessário analisar e discutir o processo que, gradativamente, levou à estrutura atual de saúde no Brasil, a fim de entender o contexto político, social e cultural vigente ao longo do período abordado. Diante disso, no escopo proposto, foi possível examinar as primeiras iniciativas de saúde pública no país. Essas iniciativas, em nível federal, foram viabilizadas por meio de um processo de reestruturação da área da saúde, que incluiu a criação de novos órgãos e a celebração de convênios. Tais medidas permitiram ao poder central atuar nos estados sem violar suas respectivas autonomias, ao mesmo tempo que fortaleceram as atividades públicas em saúde e saneamento em todo o território nacional. Assim, foram abordados as concepções de saúde pública que circulavam no período e as perspectivas sobre o tema.

Nesse contexto, a viagem empreendida em 1912 pelos médicos Arthur Neiva e Belisário Penna lançou luz sobre os problemas sanitários enfrentados no interior do país. O relatório dessa viagem, publicado em 1916, esboçou um retrato do Brasil em que a doença e o isolamento, e não fatores como clima ou raça, eram vistos como principais obstáculos ao progresso das regiões. Durante esse período, o pensamento voltado para os sertões e suas mazelas sociais ganhou força. O documento trouxe críticas ao papel do Estado na vida das populações do interior, que enfrentavam precariedade nos serviços básicos e marginalização devido à ausência de atuação estatal. Esse cenário gerou um debate na sociedade brasileira sobre os sertões e a necessidade de interiorizar a saúde pública, o que culminou na fundação da Liga Pró-Saneamento do Brasil, no movimento pelo saneamento dos sertões, nas campanhas pela criação de postos de profilaxia rural e na busca pela federalização dos serviços de saúde pública no país.

O contexto gerado por essa discussão estimulou um discurso de reestruturação da saúde pública, que, aos poucos, direcionou-se para um sistema mais efetivo, estruturado e centralizado sob o governo federal. A partir desse momento, a saúde pública no Piauí começou a progredir, especialmente na década de 1920, com a implementação de políticas públicas e infraestrutura sanitária. Esse avanço foi viabilizado por acordos entre o estado e a União, que atuaram em conjunto para a manutenção e modernização da saúde pública e das condições sanitárias locais.

Durante esse período, iniciaram-se os serviços de saneamento rural e uma maior atenção às

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 160 – 175 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

A INTEGRAÇÃO DO PIAUÍ NAS POLÍTICAS NACIONAIS DE SAÚDE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

áreas mais isoladas do estado. Essas políticas continuaram na década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, cuja política centralizadora de saúde e educação públicas fortaleceu a administração e modernizou as instituições dedicadas à saúde, saneamento e combate a doenças em todo o país.

Referências

ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo. **Nação, país moderno e povo saudável: política de combate à lepra no Piauí**. Teresina, Eduespi, 2022.

ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo; SILVA, GABRIEL Rocha da Silva e ALVARENGA VALE, Dário Henrique. Efeitos do estigma na permanência da Hanseníase. In: **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana** Curitiba, v.21, n.8, p. 9018-9037. 2023.pp. 9018- 9037.

PIAUÍ. Decreto-Lei n. 360, de 2 de maio de 1941. Cria o instituto de assistência hospitalar. In: PIAUÍ. **Decretos do Piauí de 1941**. Teresina: Imprensa Oficial, 1941.

PIAUÍ. Governo 1920-1924. In: PIAUHY. **Mensagem João Luiz Ferreira, governador do estado, no dia 1º de junho de 1922**. Therezina: Typ. do Piauhy, 1922.

PIAUÍ. Governo 1924-1928. In: PIAUHY. **Mensagem apresentada em 1º de junho de 1925, pelo governador Mathias Olímpio de Mello**. Therezina: Typ. do Piauhy, 1925.

ARAÚJO, Romão Moura de. A Saúde Pública e atuação dos postos de profilaxia rural no Piauí (1924- 1930). **Revista Hydra**, Volume 4, Número 8. setembro de 2020.

ARAÚJO, Romão Moura de. “**Saúde, uma das nossas reais necessidades!**”: o processo de institucionalização (1910-1930). 2018. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018

CODATO, Adriano. **Os mecanismos institucionais da ditadura de 1937**. História, v. 32, n. 2, p. 189-208, jul./dez. 2013

DALLARI, Sueli Gandolfi. O direito à saúde. **Rev. Saúde pública**. S. Paulo, 1988.

DIÁRIO OFICIAL. **Código de Posturas de 1939**. Teresina: 18 de maio de 1939.

FILHO, Antônio Melo. **Teresina: a condição da saúde pública na Primeira República (1889-1930)**. 2000. Dissertação (Mestrado em História) /Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento: as bases da política de saúde pública no Brasil**. São Paulo: Hucitec/ Anpocs, 1998

HOCHMAN, Gilberto; FONSECA, Cristina M. Oliveira. O que há de novo? Políticas de saúde e previdência, 1937-45. In: Pandofi, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999, p.73-93.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares .A interiorização da saúde no Piauí: Parnaíba entre o fim do século XIX e meados do século XX. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 29, p. 175-191, maio/ago. 2021.

MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. “**Manter sadia a criança sã**”: as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiá: Paco Editorial, 2018.

NEIVA, A.; PENNA, B. **Viajem científica pelo Norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás**. Memórias do Instituto Oswaldo Cruz, v. 8, n. 3, p. 74–224, 1916.

PIAUHY. Governo 1890. In: PIAUHY. **Relatório Joaquim Nogueira Parnaguá no dia 23 de agosto de 1890**. Teresina: Typ. de Honorato Souza, 1890.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. Conclusão. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

NAPOLEÃO REGO, Junia Motta Antonaccio. **Dos sertões aos mares**: história do comércio e dos comerciantes da cidade de Parnaíba. Teresina, EDUFPI, 2013

SÁ, D. M. DE. **A voz do Brasil**: Miguel Pereira e o discurso sobre o "imenso hospital". História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 16, p. 333–348, jul. 2009.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. O pensamento sanitário na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade. Rio de Janeiro: **Dados**, v.28, n.2, p.1-20. 1985.

SILVA, Iêda Moura da. **A institucionalização da saúde pública no Estado do Piauí, 1937-1945**. Mestrado em História do Brasil, Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI: UFPI, 2014.

TOMASCHEWSKI, Cláudia. Composição social dos irmãos e dirigentes da Santa Casa de Misericórdia de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil (1847-1922). In: SANGLARD, Gisele et al. (Orgs.). **Filantropos da nação**. Rio de Janeiro: FGV, 2015

VIEIRA, Tamara Rangel. **Uma clareira no sertão?** Saúde, nação e região na construção de Brasília (1956-1960). Dissertação (Mestrado em História das Ciências) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro. 2007

CAPACITAÇÃO DE BRINQUEDISTA E SUA ATUAÇÃO EM BRINQUEDOTECA

Magda Núcia Albuquerque Dias¹
Lucimeire Rodrigues Barbosa²
Bruna Elane Lopes do Nascimento³

RESUMO

O projeto de extensão “Capacitação de brinquedista e sua atuação em brinquedoteca” teve como principal objetivo oferecer formação profissional para os alunos de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e para educadores da comunidade, capacitando-os para atuarem como brinquedistas. A formação foi organizada em dois momentos principais, alternando entre discussões teóricas e oficinas práticas. Esse formato permitiu que os participantes vivenciassem na prática os conhecimentos adquiridos nos encontros teóricos, fortalecendo o aprendizado acerca da atuação de educadores em brinquedotecas.

Palavras-chave: Brinquedista. Brinquedoteca. Formação

TRAINING OF TOY DRIVERS AND THEIR PERFORMANCE IN TOYS

ABSTRACT:

The main objective of the extension project “Training of toy players and their performance in a toy library” was to offer professional training for Pedagogy students at the Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI), at the State University of Maranhão (UEMA), and for educators from community, enabling them to act as toys. The training was organized into two main moments, alternating between theoretical discussions and practical workshops. This format allowed participants to experience in practice the knowledge acquired in theoretical meetings, strengthening learning about the role of educators in toy libraries.

Keywords: Toymaker. Toy library. Training

FORMACIÓN DE CONDUCTORES DE JUGUETES Y SU DESEMPEÑO EN LOS JUGUETES

ABSTRACTO

¹ Doutora em Serviço Social pela Escola de Serviço Social (ESS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta de Sociologia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Timon.

² Doutoranda em História - Unisinos; Mestrado em Educação pelo Instituto Latino Americano y Caribeo (2000). É professora assistente da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Timon e Coordenadora PIBID Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atualmente dedica-se à pesquisa em História da Educação.

³ Bolsista PIBEX, acadêmica do curso Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Timon.

El principal objetivo del proyecto de extensión “Formación de jugadores de juguete y su desempeño en ludoteca” fue ofrecer formación profesional a estudiantes de Pedagogía del Centro de Estudios Superiores de Timon (CESTI), de la Universidad Estadual de Maranhão (UEMA), y para educadores de la comunidad, permitiéndoles actuar como juguetes. La formación se organizó en dos momentos principales, alternando debates teóricos y talleres prácticos. Este formato permitió a los participantes experimentar en la práctica los conocimientos adquiridos en los encuentros teóricos, fortaleciendo el aprendizaje sobre el rol de los educadores en las ludotecas.

Palabras clave: Juguetero. Ludoteca. Entrenamiento.

Introdução

O projeto de extensão “Capacitação de brinquedista e sua atuação em brinquedoteca” teve como principal objetivo oferecer formação profissional para alunos do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior de Timon da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e educadores da comunidade para que atuem como brinquedistas. No campus de Timon-MA, existe uma brinquedoteca onde os alunos podem atender crianças, tanto filhos de estudantes da instituição quanto crianças da comunidade ao redor, oferecendo um espaço lúdico de aprendizado e acolhimento. No entanto, para atuar nesse ambiente, é essencial que os participantes possuam a devida formação e saibam como conduzir atividades pedagógicas de forma lúdica e criativa.

Este projeto, em sua quinta edição, existe desde 2019 e foi desenvolvido entre 17 de outubro de 2022 e 17 de outubro de 2023, nas dependências do campus Timon da UEMA. A capacitação foi estruturada em duas etapas complementares: discussões teóricas e oficinas práticas. Na primeira etapa, os participantes participaram de videoconferências na plataforma Teams, onde discutiram o papel e a função do brinquedista. Já na segunda etapa, as oficinas práticas envolveram a confecção de materiais didáticos e a elaboração de fichas de atendimento, proporcionando aos participantes uma visão abrangente e prática da organização e gestão do atendimento na brinquedoteca.

A divulgação do projeto ocorreu através de cards e publicações em redes sociais, com o objetivo de ampliar o alcance e estimular a participação do público-alvo. Esse trabalho de divulgação foi essencial para garantir uma adesão maior, incluindo não apenas estudantes de pedagogia, mas também educadores da comunidade. A culminância do curso aconteceu no pátio do campus Timon, onde os participantes puderam expor o conhecimento adquirido e demonstrar as habilidades desenvolvidas ao longo do projeto. Esse evento contou com a presença de professores, alunos e outros membros da comunidade, fortalecendo o vínculo entre a instituição e o público.

Ao final do curso, os participantes foram certificados com uma carga horária de 60 horas, reconhecendo a conclusão da formação e a qualificação para atuação profissional em brinquedotecas. Além de formar profissionais preparados para trabalhar com atividades lúdicas na educação infantil, o projeto de extensão serviu como uma importante experiência prática e acadêmica para os alunos, que agora possuem um diferencial no mercado de trabalho e uma visão ampliada sobre o impacto positivo da brinquedoteca no desenvolvimento integral da criança.

O brincar e o processo ensino-aprendizagem infantil

218

Ensinar não é apenas transmitir ou entregar conhecimento pronto. Trata-se de estimular a autonomia, possibilitando que o indivíduo alcance a emancipação intelectual (Freire, 1996). No contexto da educação infantil, Piaget (1973) enfatiza que a criança participa ativamente de seu desenvolvimento e que uma conexão com o meio social é essencial para a construção de sua estrutura cognitiva. O desenvolvimento infantil, para Piaget, está vinculado à convivência da criança em seu ambiente, e ele descreve quatro estágios de desenvolvimento: Sensório-Motor, Pré-Operatório, Operações Concretas e Operações Formais. Cada estágio oferece um modelo para compreender e orientar o educando nas fases de amadurecimento cognitivo, permitindo uma análise individualizada.

Sob essa perspectiva, o educador pode, através do lúdico, construir o conhecimento da criança de maneira mais significativa e prazerosa, tornando-a parte ativa do processo. O ensino lúdico facilita a interação das crianças entre si e com o mundo ao seu redor. É na educação infantil que se estimulam habilidades de produção, cognição, abstração, imaginação e a capacidade de interação social e emocional. Isso permite que a criança lide de forma independente com novas situações e compreenda o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado é essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas organizadas culturalmente. Kishimoto (1994) complementa que, ao brincar, a criança cria momentos imaginários que refletem ações culturais e reproduzem papéis sociais, como médico, policial ou professor. Nessas brincadeiras, a criança retrata suas vivências, permitindo ao mediador uma análise única, captando prazeres, desejos e frustrações, essenciais para aprimorar as práticas educativas.

A análise de Vygotsky (1998) sobre o aprendizado como elemento central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sublinha a importância de práticas educacionais que estimulem o potencial cognitivo e cultural das crianças. Segundo ele, o aprendizado não é apenas uma aquisição individual de habilidades, mas um processo que ocorre

em um contexto cultural e social específico, onde o papel do mediador é crucial. A brinquedoteca, nesse sentido, emerge como um ambiente privilegiado para a interação entre criança e mediador, permitindo que, por meio de atividades lúdicas, as crianças sejam expostas a situações e papéis que expandem suas funções cognitivas e emocionais. Essa abordagem reforça a ideia de que o desenvolvimento psicológico da criança se dá em conjunto com o ambiente cultural, um processo que Kishimoto (1994) também reconhece ao descrever o brincar como um reflexo das práticas sociais.

Kishimoto (1994) argumenta que, nas brincadeiras, as crianças reproduzem papéis sociais, como o de médico, policial e professor, com os quais estão culturalmente familiarizadas. Isso permite que o mediador observe e compreenda as percepções, os anseios e até os conflitos internos das crianças, que são projetados nessas representações lúdicas. Esse aspecto é essencial para uma educação mais personalizada, pois ao observar essas interações, o educador pode ajustar as práticas educativas para atender melhor às necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, tanto a visão de Vygotsky quanto a de Kishimoto ressaltam o valor da brincadeira e do brincar mediado, promovendo um desenvolvimento mais integral que combina aprendizado, socialização e expressão individual, fortalecendo as bases para uma educação que respeita o desenvolvimento natural e as vivências culturais das crianças.

O lúdico é uma forma de expressão e comunicação que permite à criança formar saberes e expressar sentimentos e pensamentos. Assim, jogos e atividades práticas ajudam a identificar o estágio cognitivo de cada criança e a orientá-las no processo. Para Maluf (2003), é por meio das brincadeiras que a criança adquire novos conhecimentos de forma divertida e agradável, fundamental para seu desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo.

A ludicidade desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. Professores que valorizam o brincar em seus planos de aula oferecem aos alunos momentos de autonomia, criatividade, experimentação e uma aprendizagem significativa. De acordo com Kishimoto (1996), a liberdade de expressão é essencial para o desenvolvimento da autonomia e personalidade das crianças, permitindo que explorem sua criatividade. Apaz et al. (2012), citado por Ferrari, Savenhago e Trevisol (2018), ressalta que o termo "lúdico" vem do latim "ludus" e refere-se ao brincar livre, que permite a socialização e a recreação.

Durante o processo lúdico, é importante não forçar a criança a participar, mas deixá-la à vontade para escolher. O educador deve encantá-la e transmitir segurança, despertando nela a curiosidade pelo brincar. As atividades lúdicas ajudam a criança a interagir com o mundo ao seu redor de forma saudável e criativa, e a presença de brinquedotecas em ambientes educacionais pode promover um desenvolvimento mais completo.

Harres, Pain e Einloft (2001), citado por Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014), destacam que o brincar é fundamental para a socialização, desenvolvendo a concentração, a imaginação e a iniciativa. Essas atividades influenciam o intelecto, o emocional e o corpo da criança. Além de desenvolver várias habilidades, o ensino lúdico garante direitos essenciais, como o direito ao conhecimento e à interação. Assim, o lúdico é um mecanismo que permite à criança exercer sua cidadania e conhecer o mundo ao seu redor, promovendo o desenvolvimento do senso crítico.

Kishimoto (2010) reforça que, para a criança, brincar é a principal atividade do cotidiano, pois oferece a possibilidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, e explorar o mundo de maneira gradual. A brincadeira mobiliza significados culturais e permite que a criança se expresse, aprenda e se desenvolva. É durante o brincar que a criança compreende a si mesma e o mundo ao seu redor, desenvolvendo valores sociais e habilidades importantes para enfrentar desafios futuros.

O brincar reflete e recria situações passadas, integrando elementos culturais e preparando a criança para o futuro. Mafra (2021) afirma que os jogos, brinquedos e brincadeiras são recursos pedagógicos indispensáveis, tornando o aprendizado mais dinâmico e promovendo a interação social e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. A criação de brinquedotecas em ambientes educacionais é uma estratégia enriquecedora para o desenvolvimento integral das crianças (Queiroz, 2021).

A brinquedoteca como espaço de aprendizagem

Segundo Carneiro (2015), a ideia de brinquedoteca surgiu pela primeira vez em 1934, em Los Angeles, Estados Unidos, em resposta a dificuldades da época de depressão econômica. Naquele contexto, um comerciante notou que as crianças estavam roubando brinquedos de sua loja, o que o motivou a criar um sistema de empréstimo desses itens, estabelecendo assim a primeira brinquedoteca. Esse conceito, porém, só começou a ser adotado sistematicamente em 1963, na Suécia, onde foi implementado como parte de um programa para apoiar o desenvolvimento infantil. Logo depois, outros países, como a França, seguiram o exemplo com as "ludotecas" — espaços situados fora das instituições de ensino e voltados para complementar as atividades escolares, incentivando o brincar infantil. No Brasil, esse movimento ganhou força na década de 1970, quando a ideia das brinquedotecas começou a ser disseminada, promovendo o desenvolvimento e o direito ao brincar.

A brinquedoteca é um ambiente que deve ser planejado para incentivar o aprendizado autônomo e colaborativo. É durante as brincadeiras que as crianças desenvolvem a linguagem, a socialização e a capacidade de resolução de problemas, como já foi discutido. São ambientes, portanto, estimulantes mediados pela ação criativa do professor ao possibilitar o conhecimento através do estímulo durante o ato de brincar. São os professores que irão ajudar as crianças a realizarem atividades que sozinhas não conseguiriam. Assim, a brinquedoteca não é apenas um espaço de diversão, se torna um recurso pedagógico que, ao valorizar o ato de brincar tão aceito pelas crianças, favorece o seu desenvolvimento de maneira lúdica o que torna o acesso ao conhecimento algo prazeroso.

Os professores, por seu turno, para atuarem nas brinquedotecas, devem se capacitar para trabalharem nestes espaços que, atualmente, se encontram disseminados em várias instituições como: hospitais, comércios em geral e a própria escola. Com uma formação adequada, os profissionais que atuam em brinquedotecas, conhecidos como brinquedistas, são capazes de proporcionar experiências lúdicas que enriquecem o aprendizado, a socialização e o bem-estar das crianças. Esses profissionais devem planejar atividades que incentivem o desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como a autonomia e a expressão dos pequenos, valorizando o brincar como um processo natural e fundamental para o desenvolvimento infantil. Esse trabalho exige um olhar atento e cuidadoso sobre as necessidades e as particularidades de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e enriquecedor que favoreça a interação social e a aprendizagem significativa.

A formação do brinquedista precisa englobar conhecimentos amplos e interdisciplinares, como aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, literários e artísticos, possibilitando uma compreensão profunda das crianças e do papel do brincar em seu desenvolvimento (Queiroz, Silva e Pereira, 2017). Esses profissionais devem entender tanto os princípios do desenvolvimento infantil quanto as dinâmicas sociais e culturais que influenciam o ambiente educativo, para que possam criar atividades lúdicas que ressoem com o contexto e as necessidades das crianças. Dessa forma, a brinquedoteca se torna um espaço que não apenas diverte, mas também educa, socializa e prepara as crianças para interagirem de forma saudável com o mundo ao seu redor.

A formação de um brinquedista deve abranger um conhecimento amplo e interdisciplinar para atender às complexas necessidades do desenvolvimento infantil e ao papel fundamental do brincar nesse processo, como já foi reiteradamente enfatizado. Queiroz, Silva e Pereira (2017) defendem que, ao integrar aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos, literários e artísticos, o brinquedista pode compreender de forma profunda não apenas o

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 216 – 27 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

desenvolvimento da criança em si, mas também as influências sociais e culturais que moldam sua aprendizagem e experiências. Essa abordagem interdisciplinar permite que o profissional desenvolva uma visão integral das crianças, facilitando a criação de atividades lúdicas adaptadas aos contextos e necessidades individuais e sociais de cada criança.

Essa preparação torna a brinquedoteca um ambiente que vai além da simples recreação. Com uma formação sólida, o brinquedista é capaz de transformar a brinquedoteca em um espaço educativo e de socialização, onde o lúdico é utilizado de maneira estratégica para promover habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Além disso, a brinquedoteca passa a desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de competências essenciais, preparando as crianças para interagirem de maneira positiva e saudável com o mundo ao seu redor. Esse espaço educativo, portanto, não apenas diverte, mas serve de base para um aprendizado significativo, permitindo às crianças desenvolverem-se integralmente em um ambiente que valoriza e potencializa a importância do brincar para a formação de cidadãos conscientes e socialmente engajados.

Metodologia

O projeto teve como objetivo geral a participação em todas as atividades do curso de brinquedista e no atendimento na brinquedoteca do Campus de Timon. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: acompanhar o processo de divulgação e matrícula dos cursistas; organizar materiais e salas online durante o curso; participar das discussões teóricas nos encontros; apoiar a confecção de materiais durante as oficinas; auxiliar, junto aos cursistas, na socialização dos materiais produzidos; organizar e acompanhar o atendimento dos cursistas na brinquedoteca; e elaborar relatórios parciais e finais, além de um artigo para publicação em revista de extensão.

Assim, o projeto proporcionou conhecimentos sobre o funcionamento da brinquedoteca e o papel do brinquedista para acadêmicos de pedagogia e professores da comunidade. Esse trabalho, além de promover o desenvolvimento profissional dos estudantes de pedagogia e demais educadores, prepara esses profissionais para atuarem em brinquedotecas e outros ambientes lúdicos, além de estimular a pesquisa e divulgação da prática de brinquedoteca universitária. Também pode proporcionar, posteriormente, o acolhimento dos filhos de estudantes do campus, contribuindo para a promoção de políticas inclusivas no ambiente acadêmico.

O impacto desse projeto não se limitou apenas à formação técnica dos cursistas, mas ampliou a compreensão do papel educativo e social da brinquedoteca, estabelecendo-a

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 236 – 247 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Magda Núcia Albuquerque Dias; Lucimeire Rodrigues Barbosa e Bruna Elane Lopes do Nascimento.

como um espaço essencial para o desenvolvimento infantil e suporte às mães universitárias. O conhecimento acerca da organização e funcionamento de uma brinquedoteca, a criação de atividades lúdicas e a compreensão de como gerenciar os atendimentos trouxeram aos participantes uma experiência prática enriquecedora, que fortalece tanto o compromisso com a educação inclusiva quanto com a promoção do desenvolvimento integral das crianças e do apoio às famílias.

Local do projeto de extensão

1. Imagem da fachada do campus

Figura 1. Universidade Estadual do Maranhão

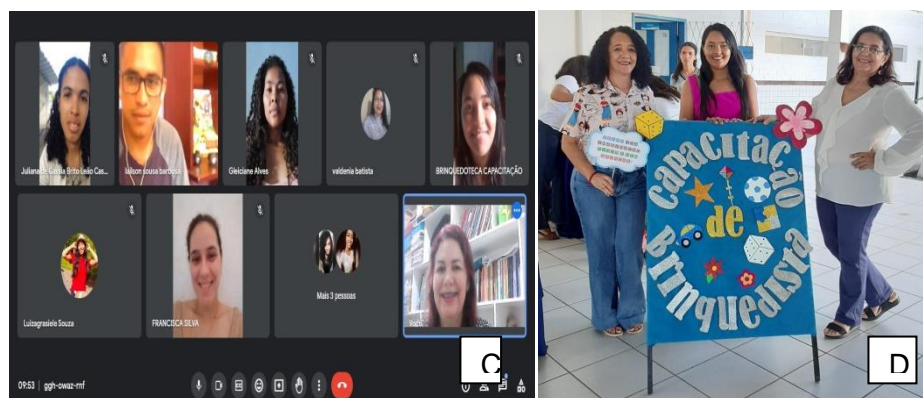
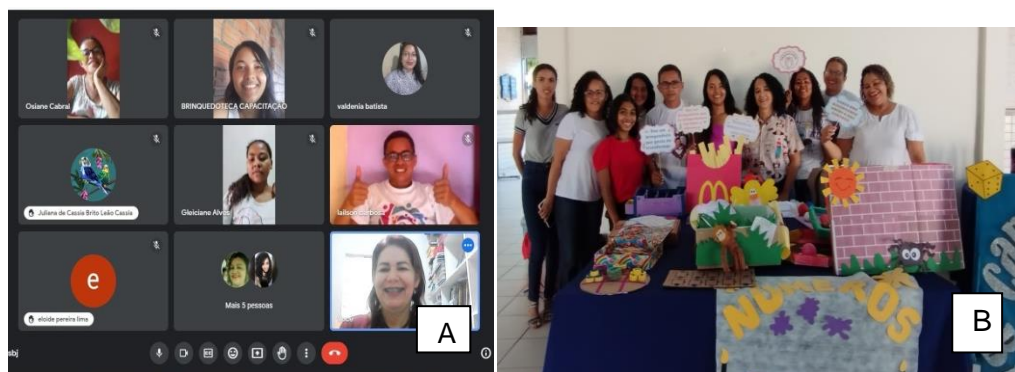


Fonte: arquivo pessoal do bolsista, 2022.

2. Imagem dos encontros

Figura 2. Terceiro e sexto encontro do curso online e a culminância do curso (A, B, C, D)

CAPACITAÇÃO DE BRINQUEDISTA E SUA ATUAÇÃO EM BRINQUEDOTECA



Fonte: arquivo pessoal do bolsista

Resultados

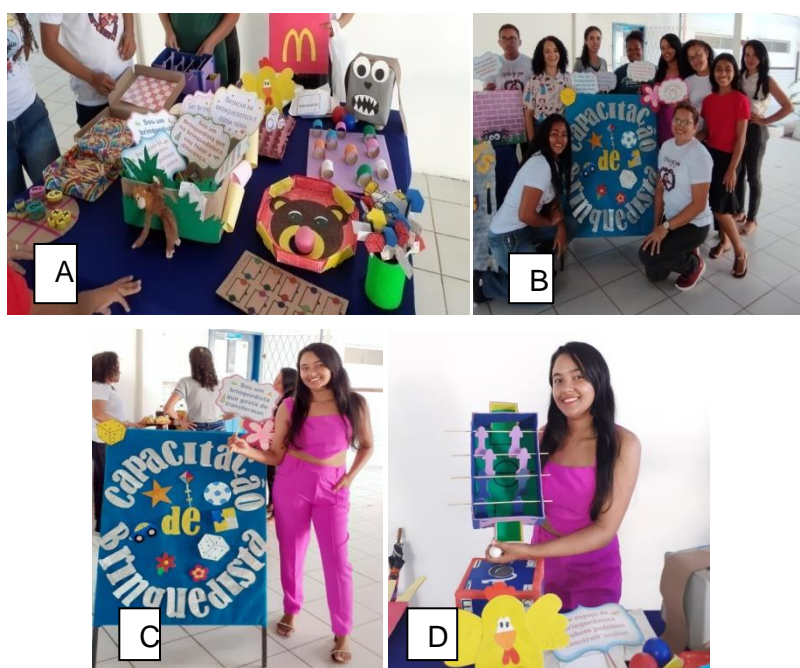
O curso possibilitou aos 14 participantes a aquisição de conhecimentos essenciais para atuação em brinquedotecas, compreendendo tanto a função e o papel desses espaços quanto os aspectos práticos de sua montagem e organização. Além disso, o projeto de extensão ofereceu uma experiência docente à aluna bolsista, que, como monitora da professora ministrante, auxiliou nas atividades pedagógicas, o que contribuiu significativamente para seu desenvolvimento profissional.

Ao final de cada encontro, foram propostas atividades de reflexão aos cursistas, abordando os temas discutidos como uma forma de consolidar o aprendizado. A interação ativa entre os participantes durante as reuniões enriqueceu os debates, promovendo discussões profundas sobre o brincar, as diversas brincadeiras e a importância das brinquedotecas, tanto no ambiente universitário quanto na comunidade. Esse engajamento demonstrou o interesse dos participantes em entender e valorizar o papel do brinquedista e da brinquedoteca na promoção do desenvolvimento infantil e na integração social.

Durante o curso, os participantes aprenderam a elaborar fichas técnicas de agendamento e atendimento para crianças na brinquedoteca. Na culminância do projeto, os alunos foram desafiados a usar a criatividade para confeccionar jogos, brinquedos e brincadeiras com materiais reciclados. Os itens produzidos foram, então, doados à brinquedoteca do campus de Timon-MA, enriquecendo o espaço e promovendo o uso sustentável de recursos, além de beneficiar diretamente as crianças que frequentam o local.

Imagens da culminância

Figura 1. Culminância presencial do curso (A,B,C,D)



Fonte: arquivo pessoal do bolsista

Considerações finais

O projeto proporcionou a formação de 14 alunos para atuarem em brinquedotecas, oferecendo-lhes uma base sólida para mediar brincadeiras e atividades lúdicas nesses espaços recreativos. Com a capacitação, os alunos adquiriram conhecimentos específicos sobre a elaboração de fichas técnicas de atendimento e de agendamento, essenciais para a organização das atividades e para a interação com as crianças. Essa experiência formativa não só aprofundou o entendimento sobre o papel do brinquedista, mas também permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de planejamento e prática docente, essenciais para o futuro exercício profissional.

Além da certificação de capacitação, o projeto promoveu práticas docentes importantes para a acadêmica bolsista, que teve a oportunidade de vivenciar a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, e para os participantes que puderam aprimorar suas habilidades na criação de jogos, brinquedos e brincadeiras. Essa construção prática incentivou a criatividade e o trabalho colaborativo entre os cursistas, resultando em um repertório de atividades que valorizam o lúdico como meio de aprendizagem. A interação ativa com crianças será vivenciada em outros momentos quando os cursistas irão experienciar o impacto positivo do seu papel de mediador durante as suas atividades profissionais.

Assim, o projeto contribuiu de maneira significativa para a qualificação profissional dos participantes, ao integrar teoria e prática em um ambiente que simula a atuação real em brinquedotecas. Os alunos adquiriram competências fundamentais para a criação de ambientes lúdicos que promovam o bem-estar e o aprendizado das crianças, além de fortalecerem sua preparação para o mercado de trabalho. A experiência gerada pelo projeto destacou a importância da formação contínua e prática dos futuros educadores, consolidando a brinquedoteca como um espaço essencial para a educação infantil e o desenvolvimento profissional dos educadores.

Além do aprendizado teórico e prático, o projeto também proporcionou aos cursistas uma maior compreensão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, tanto em aspectos cognitivos quanto sociais. As atividades promovidas durante a formação destacaram a brinquedoteca como um espaço de inclusão, em que o lúdico serve de ferramenta para o fortalecimento das habilidades emocionais, motoras e de socialização das crianças. Ao compreenderem a brinquedoteca como um ambiente de apoio e acolhimento, os cursistas puderam refletir sobre o impacto positivo que esses espaços têm na vida das crianças e suas famílias, especialmente em contextos onde há poucas oportunidades de lazer e aprendizado.

Referências

BOMTEMPO, Edda. Brincar, Fantasiar, Criar e Aprender. In: OLIVEIRA, V. B. (org.). **O Brincar e a criança do Nascimento aos Seis Anos. 5ª edição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Magda Núcia Albuquerque Dias; Lucimeire Rodrigues Barbosa e Bruna Elane Lopes do Nascimento.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedoteca: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança.** Disponível em: <https://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/brinquedoteca.pdf>

CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4ª edição. – São Paulo: Aquariana, 2007.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira ,1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/de/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: Abril de 2021.

MALUF, A.C. M. **Brincar prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

QUEIROZ, B. P. A.; Pereira R.F; da Silva, I.C . O Papel do Brinquedista. **Anais da II SIEPE - Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão,** 2017.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Original de 1964).

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A. BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: Abril de 2021.

FERRARI, K. P. G .; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. **A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança da educação infantil.** Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2014.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

RITUAIS DE SABEDORIA FEMININA: ORIENTAÇÃO E ESCRITA ACADÊMICA NA PERSPECTIVA DE DEBORA DINIZ

Yasmin Lyra Sousa¹

DINIZ, Debora. **Carta de uma Orientadora**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

228

O livro "*Carta de uma Orientadora*" de Debora Diniz, publicado em 2024, aborda o processo de orientação acadêmica, em particular no contexto da escrita e pesquisa, através de uma narrativa epistolar, que visa ser uma conversa íntima entre a orientadora e a orientanda. Diniz explora a relação de poder e conhecimento entre essas figuras, destacando a importância da escuta, do cuidado e da coletividade no ambiente acadêmico. A autora tece sua experiência pessoal com observações antropológicas sobre o "ritual" da orientação, enfatizando o papel da escrita acadêmica como um processo colaborativo e transformador. A obra oferece uma visão feminista e antropológica da orientação, tocando em questões como a desigualdade de gênero na academia, as relações de poder e a ética no processo de pesquisa. A orientação, segundo Diniz, deve ser um espaço de acolhimento e crescimento mútuo, onde a orientadora é mais uma "acompanhante" do que uma autoridade rígida.

Debora transforma o processo de orientação acadêmica em uma experiência colaborativa e rica em aprendizado mútuo, trazendo à tona discussões sobre o papel da orientadora e da orientanda dentro da academia. A obra, publicada em formato epistolar, convida os leitores a refletirem sobre a jornada de pesquisa e escrita, e o impacto profundo que essas relações têm na formação intelectual e emocional de ambas as partes. Não se trata apenas de um guia técnico, mas de um manifesto sobre o poder da colaboração, sensibilidade e da luta por um espaço acadêmico mais inclusivo e democrático.

Diniz descreve a orientação acadêmica como um "ritual", no qual práticas como encontros e trocas de ideias se repetem e são continuamente recriadas com base nas particularidades de cada relação. Como uma antropóloga, ela enxerga esse processo como uma cerimônia de hospitalidade e aprendizado mútuo, onde orientadoras e orientandas se conectam

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Email: Ylyras@aluno.uespi.br

em uma troca constante de saberes e experiências. Segundo Diniz, “a orientação é uma relação de hospitalidade e aprendizado mútuos” (Diniz, 2024, p. 17). Essa frase resume a essência da abordagem da autora, que vê na orientação não apenas uma troca de conhecimento técnico, mas também uma profunda interação emocional e humana.

A repetição de práticas e o compartilhamento de experiências são fundamentais para o desenvolvimento de uma relação acadêmica sólida. Diniz enfatiza que esse ritual vai além do tradicional processo pedagógico e se transforma em uma jornada de descoberta coletiva, onde tanto a orientadora quanto a orientanda se desenvolvem juntas. A autora também salienta a importância de cultivar o ambiente acadêmico como um espaço de hospitalidade, onde as diferenças e os desafios são reconhecidos e respeitados, criando uma atmosfera de confiança e respeito mútuo.

Um dos pontos mais fortes de *Carta de uma Orientadora* é a crítica de Diniz às dinâmicas de poder tradicionais dentro da academia, que frequentemente marginalizam as vozes femininas e não-hegemônicas. Ao defender uma prática feminista na orientação, a autora sugere que o trabalho acadêmico precisa ser desconstruído em seus aspectos hierárquicos para se tornar mais inclusivo e colaborativo. Diniz faz uma crítica direta às relações de poder e sugere que a orientação deve ser uma prática de cumplicidade entre orientadora e orientanda, uma aliança contra as estruturas de poder opressivas na academia: “É preciso que orientadoras e orientandas se reconheçam como cúmplices na luta por um espaço acadêmico mais inclusivo e democrático” (Diniz, 2024, p. 42).

A autora ressalta que, ao adotar uma perspectiva feminista, a orientação acadêmica se torna uma prática política, onde as orientadoras devem estar atentas às questões de gênero, raça e classe que permeiam o ambiente universitário. Diniz propõe que a relação de orientação deve ser pautada pela equidade de gênero e pela valorização da diversidade, desafiando os padrões normativos e promovendo uma cultura de inclusão e respeito dentro das universidades. Nesse sentido, a carta é um manifesto não apenas sobre a prática da pesquisa, mas também sobre a necessidade de transformar a academia em um espaço mais justo e democrático.

Diniz utiliza a metáfora do bordado para descrever o processo de escrita acadêmica, sugerindo que, assim como no bordado, a escrita é uma atividade que exige paciência, criatividade e atenção aos detalhes: "A escrita é como o bordado, feita de pequenas costuras, paciência e criatividade coletiva" (Diniz, 2024, p. 59). A escolha dessa analogia reflete a visão da autora de que a produção acadêmica é um processo artesanal, onde cada palavra, cada ideia, deve ser cuidadosamente costurada e conectada ao todo.

Essa metáfora também reforça a ideia de que a escrita acadêmica é uma atividade colaborativa. Diniz destaca que a construção de um texto não é um processo solitário, mas sim uma prática que envolve trocas constantes entre orientadora, orientanda e o coletivo de pesquisadores. O bordado é uma representação de como cada pesquisa é construída de maneira singular, mas sempre em diálogo com outras produções acadêmicas e com o suporte da comunidade de pesquisa.

Debora Diniz não hesita em abordar temas delicados como o abuso de poder nas relações de orientação acadêmica. A autora alerta para as consequências da má conduta acadêmica, incluindo discriminação e plágio. Ela reconhece que, embora a orientação deva ser um espaço de apoio e crescimento, muitas vezes essa relação é desvirtuada por dinâmicas opressivas de poder.

A professora sugere que a luta por um ambiente acadêmico ético e seguro deve começar com a criação de relações baseadas em confiança e respeito. Diniz critica o modelo de orientação baseado no controle e na posse do trabalho do orientando, propondo um modelo mais colaborativo e ético, onde a produção acadêmica é compartilhada e o conhecimento é produzido coletivamente. "Uma relação de orientação não é de posse, domínio ou propriedade – é uma relação de ensino, troca, aprendizado mútuo, hospitalidade e ternura" (Diniz, 2024, p. 89).

Diniz faz um apelo para que as instituições acadêmicas adotem políticas mais rigorosas contra o abuso de poder, garantindo que as relações de orientação sejam pautadas pela ética e pelo respeito. Para ela, é fundamental que os orientadores estejam atentos a qualquer sinal de abuso e que se comprometam a criar um ambiente seguro e acolhedor para seus orientandos.

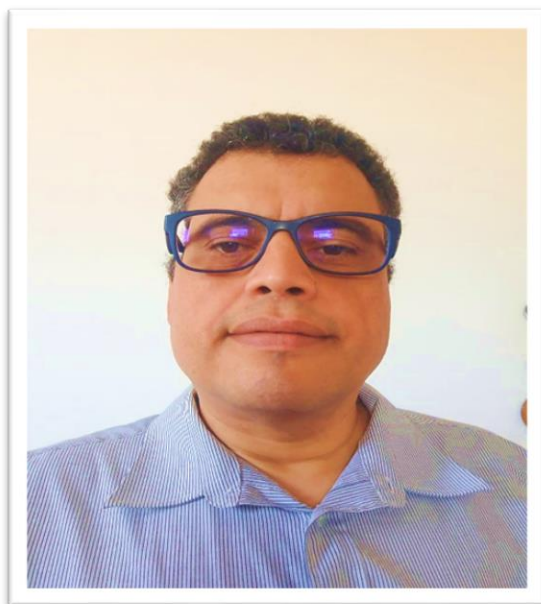
Além de ser uma obra reflexiva e crítica, *Carta de uma Orientadora* também oferece conselhos práticos sobre o processo de pesquisa e escrita acadêmica. Diniz sugere o uso de ferramentas digitais, como gerenciadores de bibliografia e aplicativos de escrita colaborativa, para facilitar a organização e a produtividade dos pesquisadores. No entanto, ela sempre ressalta a importância de contextualizar essas ferramentas dentro de uma visão ética e crítica do trabalho acadêmico.

Ao discutir o uso de ferramentas digitais, Diniz também menciona os desafios éticos que surgem com o avanço da inteligência artificial na academia. Ela alerta para os perigos do uso indiscriminado dessas tecnologias, que podem reforçar desigualdades e promover práticas antiéticas, como o plágio. Assim, a autora propõe que o uso dessas ferramentas seja sempre acompanhado de uma reflexão ética sobre suas implicações para o trabalho acadêmico e para a comunidade científica.

Carta de uma Orientadora é uma obra essencial para quem deseja compreender a dinâmica da orientação acadêmica a partir de uma perspectiva feminista e antropológica. Ao explorar temas como hospitalidade, equidade de gênero, abuso de poder e colaboração, Debora Diniz nos oferece uma reflexão profunda sobre o papel da orientação na formação acadêmica e sobre a importância de criar um ambiente mais justo e inclusivo dentro das universidades.

Com sua escrita envolvente e acessível, Diniz nos guia por uma jornada de aprendizado coletivo, onde a relação entre orientadora e orientanda é vista como uma oportunidade de transformação mútua. Mais do que um manual técnico, o livro é um convite para repensar as práticas acadêmicas e para construir uma nova ética nas relações acadêmicas, pautada pelo respeito, pela sensibilidade e pela colaboração.

ENTREVISTADO



Alvino Rodrigues de Carvalho

**Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI
(Campus Poeta Torquato Neto)**

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria B. do Nascimento

A seguir, apresentamos uma entrevista com o Professor Alvino Rodrigues de Carvalho. Graduado em Ciências Sociais pela UFMG, onde obteve os títulos de bacharel e licenciado, o professor concluiu seu mestrado em Ciência Política na mesma instituição em junho de 2007. Posteriormente, obteve o doutorado em Educação pela FAE/UFMG, na linha de pesquisa "Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas", com foco em movimentos sociais, ciberativismo e educação popular. Atualmente, o Professor Alvino é docente assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em regime de Dedicção Exclusiva, além de atuar como coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais no campus Poeta Torquato Neto. Durante a entrevista, ele discute o processo de implementação e consolidação do curso, que celebrou seu décimo aniversário em 2023, explora as particularidades dessa licenciatura, reflete sobre o cenário atual da Sociologia no Ensino Básico e oferece uma perspectiva sobre o futuro da disciplina nas escolas brasileiras.

Revista Humana RES: Professor Alvino, inicialmente gostaríamos que o senhor descrevesse um pouco o contexto histórico que levou à implementação e consolidação do curso de Ciências Sociais da UESPI.

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria Bezerra do Nascimento

Alvino Rodrigues de Carvalho: O curso teve início em 2013. Tínhamos naquele momento muitos professores altamente qualificados formados em Ciências Sociais espalhados nos Campus da UESPI. A maioria dos professores que compuseram o quadro inicial do curso estava lotado no curso de Pedagogia do Campus Poeta Torquato Neto. Além disso, só tínhamos o curso de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais de maneira presencial no Piauí no Campus de Teresina da UFPI.

Apesar da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, observamos que existe uma grande lacuna de licenciados em Ciências Sociais no Piauí. Na maioria das escolas de ensino médio as aulas de Sociologia são ministradas por professores que não são formados na área, o que compromete muito a formação dos estudantes. Lutamos para que tivéssemos a implementação do curso e seguimos na luta. Agora buscando a realização de concursos públicos para que o curso possa atender a necessidade que levou a sua criação: oferecer à população piauiense educadores das Ciências Sociais capazes de posicionar-se criticamente frente às teorias, categorias e conceitos das Ciências Sociais, demonstrar competência para produzir novos saberes sobre a realidade social a sua volta e orientar atividades socioeducativas capazes de provocar transformações nos espaços sociais em que se encontram.

RES: Em 2023, o curso que o senhor coordena completou 10 anos. Em sua visão, quais as principais contribuições a Licenciatura de Ciências Sociais da UESPI de Teresina têm oferecido à comunidade da cidade e do estado do Piauí?

Alvino Rodrigues de Carvalho: Nosso principal mercado de trabalho é a docência na unidade curricular de Sociologia no Ensino Médio. Considerando a ausência de concursos na educação no estado do Piauí desde a implementação do nosso curso na UESPI, as nossas maiores contribuições têm sido no diálogo com outras licenciaturas, na formação humanística, nos bacharelados e no desenvolvimento de pesquisa e de projetos de extensão.

Entendo que as principais mudanças que têm ocorrido nos currículos no século XXI são uma maior interdisciplinaridade, uma aproximação maior entre a teoria e a prática dos estudantes, e o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Áreas que, por sua natureza, já traçam estes elementos na formação de seus discentes tendem a ter uma maior valorização. No meu entendimento, é o caso das Ciências Sociais.

Desta forma, os docentes e discentes do curso de Ciências Sociais têm tido oportunidade de apresentar nas escolas e na UESPI o resultado de sua formação nas três áreas do curso (Antropologia, Política e Sociologia), através de momentos de partilha como nos estágios, nas atividades de práticas pedagógicas e nos eventos científicos. Especialmente em temáticas interdisciplinares como as de gênero, estudos raciais, protagonismo juvenil, violência, indisciplina, cultura e outras, somos uma das principais referências na UESPI e reconhecidos pelos demais membros da comunidade universitária como protagonistas em ações e debates em torno destes temas. Temos tido também a oportunidade de colaborar na formulação e implementação de políticas públicas no estado do Piauí em áreas como a de estudos étnico-raciais, gênero, assistência social e segurança pública. Destaco ainda as parcerias com atores da sociedade civil organizada. A pesquisa e a extensão em nosso curso não seriam possível sem eles e temos tido importantes trocas desde a implementação do nosso curso.

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 232 – 240 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

RES: Como você avalia a atuação do curso na formação dos licenciados e bacharéis da UESPI?

Alvino: Quase a totalidade dos cursos oferecidos na UESPI contemplam alguma carga horária destinada a uma formação humanística que fica sob a responsabilidade dos docentes do curso de Ciências Sociais. Mesmo com uma carga horária reduzida nos demais cursos da universidade, entendo que temos tido uma contribuição significativa. Articular teoria, ensino, pesquisa e prática social para as(os) docentes do curso não é algo restrito aos formandos em Ciências Sociais, mas uma necessidade para qualquer profissional comprometido com o desenvolvimento sustentável e a justiça social. Ainda que compreendamos que esta formação humanística é responsabilidade de todos os docentes em qualquer nível de ensino, o profissional das Ciências Sociais tem uma formação que possibilita desenvolver nos estudantes uma autonomia intelectual e uma capacidade analítica crítica e pluralista que pode se estabelecer como um diferencial importante em qualquer área de atuação futura deste estudante.

RES: Sabemos que um curso de graduação não se resume à sala de aula, e inclui outras atividades para além da grade de disciplinas propriamente ditas, relacionadas, por exemplo, a eventos acadêmicos, à pesquisa e à extensão. O senhor poderia destacar algumas das iniciativas promovidas pelo curso ao longo destes 10 anos?

No que se refere a eventos acadêmicos temos 3 eventos principais em nosso curso: O “Encontro de Ciências Sociais”, o “Seminário de Antropologia da Prática - SEAMPRA” e os “Diálogos Acadêmicos”. Os “Encontros de Ciências Sociais” focam em temáticas gerais da licenciatura em Ciências Sociais, o SEMPRA apresenta debates da antropologia em diálogo com as demais áreas com foco especial nas relações étnico-raciais e o “Diálogos Acadêmicos” foca em discussões da atualidade a partir do diálogo com pesquisadores de outros estados e instituições. Estes eventos têm sido uma constante possibilidade de criar parcerias com sujeitos que nos possibilitam uma formação continuada nas diversas áreas e temáticas das Ciências Sociais. Pelo perfil de nossos docentes, mas também pelas obrigatoriedades surgidas com as reformas curriculares, nosso curso tem focado cada vez mais na formação de professores. Além da formação de professores ser uma das linhas de pesquisa no Núcleo Instituições, Cultura e Sociabilidades (NICs) de nosso curso, muitos dos eventos têm focado neste elemento.

Falando ainda da formação de professores, algo marcante em nosso curso foi a implementação dos programas PIBID e Residência Pedagógica. A implementação destes programas a partir do ano de 2017 fez com que os nossos discentes tivessem contato com as escolas de uma maneira prática e pudessem compreender melhor a profissão docente. A implementação destes programas auxiliou na permanência de muitos de nossos discentes no curso pelas bolsas que são oferecidas e, especialmente, possibilitou que os fizessem uma escolha mais orientada sobre o seu futuro profissional e a atuação como docentes na Educação Básica.

Considero que a pesquisa e a extensão têm tido uma produção bastante robusta de nossos professores e através do PIBIC, do PIBEU e de iniciativas individuais dos professores, os alunos também têm tido a oportunidade de ter uma formação através deste tripé universitário fundamental composto pelo ensino, a pesquisa e a extensão. A insuficiência de mecanismos de

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 232 – 240 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria Bezerra do Nascimento

financiamento, as limitações estruturais e a falta de uma maior articulação entre os nossos professores têm feito, muitas vezes, que a pesquisa universitária para os nossos discentes fique mais restrita aos Trabalhos de Conclusão de Curso e aos projetos de iniciação científica do PIBIC. Seria leviano da minha parte citar nominalmente trabalhos ou professores no campo da pesquisa porque certamente iria ser injusto com algum, mas quero destacar que em temáticas como o comportamento político, a indisciplina escolar, as relações étnico-raciais e as relações de gênero temos uma produção de nossos docentes que contribui para o fortalecimento de um pensamento social referenciado na realidade piauiense.

Quanto à extensão universitária, ela foi muito impactada pela curricularização da extensão. As iniciativas no campo da extensão universitária passaram a ser pensadas de maneira coletiva, mas ainda estamos procurando organizar melhor a extensão através das práticas pedagógicas e das possibilidades de atuação conjunta dos professores. A extensão é, dos itens que compõem o tripé da formação universitária, o que foi mais negligenciado ao longo dos anos. Muitos dos profissionais de nível superior saíram das universidades sem a experiência da extensão. A obrigatoriedade da extensão fez com que os cursos tivessem que se adequar à legislação sem contar com a logística e o financiamento prévio para as ações. Ainda assim, o sucesso de iniciativas em nosso curso como o programa Humanismo Caboclo, coordenado pelo professor Luciano Melo, nos dão um norte do que pode ser a maneira mais adequada para superarmos os desafios postos pela curricularização da extensão universitária.

RES: Que oportunidades podem ser desfrutadas pelos alunos durante a sua passagem pelo curso?

Alvino: Penso que a maior oportunidade é o contato com as pessoas que compõem o curso de Ciências Sociais. A experiência e prática dos docentes e criação de redes a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão possibilitam que os discentes abram perspectivas formativas e profissionais.

Para além de projetos institucionais como o PIBID, o PIBEU, o PIBID, a Residência Pedagógica e os estágios extracurriculares, a prática cotidiana das professoras e professores que compõem o nosso curso é de valorização das atividades de campo e da resolução de situações-problemas que aproximam os nossos estudantes dos desafios que terão que resolver quando profissionais das ciências sociais. Nestas atividades, os estudantes têm contato com sujeitos de mandatários das políticas públicas e com agentes responsáveis pela implementação destas políticas. Um contato fundamental para a formação do profissional que o nosso curso deseja disponibilizar para a sociedade piauiense e, também, na criação de redes pessoais que orientaram e facilitaram a continuidade da trajetória acadêmica e profissional de nossos discentes.

Importante destacar que temos egressos do curso que já concluíram ou estão participando de programas de pós-graduação em mestrado em universidades públicas dentro e fora do estado, algo que valoriza e engrandece a formação oferecida pelo curso de Ciências Sociais da UESPI e demonstra que muitos dos que aproveitaram as oportunidades oferecidas pelo curso estão tendo uma trajetória acadêmica de sucesso.

RES: Quais são as principais características e pontos fortes da formação oferecida aos alunos? Que perspectivas profissionais podem se abrir a partir da graduação no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UESPI?

Alvino: Desde a implementação do curso tínhamos uma forte preocupação com uma sólida formação teórica e com uma atuação socialmente referenciada. O profissional das ciências sociais não deve ser alguém que tenha apenas habilidades destacadas como importantes pelo mercado de trabalho, mas, sobretudo, deve ter um compromisso ético com os sujeitos que serão impactados pela sua atuação profissional.

Com as reformas educacionais que ocorreram a partir do ano de 2015, o curso foi caminhando cada vez mais para um curso de formação de professores. A preocupação inicial com uma sólida formação teórica, ética e voltada para atuação ativa na vida das comunidades onde nossos profissionais atuam foi impactada também pela preocupação cada vez maior com a transposição didática. Mesmo nossas pesquisas e trabalhos de extensão universitária têm sido transformados por essa perspectiva de que os profissionais formados pelo nosso curso devem fundamentalmente serem capazes de transformar o conhecimento científico e prático adquirido na universidade em conteúdo acessível, relevante e transformador das realidades dos estudantes da educação básica.

Desta forma, a formação profissional docente oferecida pela UESPI é concebida como uma atividade humana, técnica, política e ética voltada para a formação da cidadania e para aquisição de saberes relevantes para a atuação profissional, por meio de um currículo sintonizado – no que concerne à formação pedagógica de professores – com as exigências filosóficas, epistemológicas, didático-pedagógicas e as necessidades do contexto social.

Quanto às perspectivas profissionais, o licenciado pleno em Ciências Sociais é de direito o profissional habilitado para lecionar a disciplina de Sociologia em todos os níveis de ensino. Em todo o Brasil observamos que a Sociologia é o componente curricular que tem menos professores atuando com formação específica na área. Devemos ficar atentos que nos próximos concursos em todos os níveis esta lacuna seja preenchida. Recentemente, temos presenciado uma lenta inserção da sociologia nos currículos do ensino fundamental. Neste momento, é uma das lutas de associações de nossa área como a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) esta ampliação do ensino das ciências sociais em todos os níveis de ensino. Sendo assim, entendo que temos ótimas perspectivas para a ampliação de nosso mercado de trabalho. O campo profissional do licenciado em ciências sociais não se esgota na docência. Ele também pode atuar na emissão de laudos antropológicos, em atividades de planejamento, consultoria, formação e assessoria em empresas públicas – pode atender demandas em políticas públicas e privadas, pode cooperar técnica e pedagogicamente quanto à elaboração, gestão, acompanhamento, avaliação dos programas e projetos educacionais em organizações não governamentais, partidos políticos, movimentos sociais e atividades similares no âmbito do legislativo e do executivo. Considero ainda que mesmo aqueles profissionais formados em ciências sociais que atuem em outras áreas têm nos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas na formação como cientista social um diferencial para a sua atuação profissional.

RES: De que modo o senhor avalia os ataques que nos últimos anos as Ciências Humanas e, dentro delas, as Ciências Sociais, têm sofrido de setores da sociedade que tentam colocar formas de conhecimento crítico e reflexivo em xeque, como se estivessem em posição de menor

Humana Res, v. 6, n. 10, 2024, ISSN: 2675 - 3901 p. 232 – 240 , agos. a dez. 2024 (Número Especial: 10 anos do Curso de Ciências Sociais da UESPI). DOI: citado na página inicial do texto.

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria Bezerra do Nascimento

importância em relação a outras formas de conhecimento. Há casos em que professores são considerados como adversários políticos, mais do que partilhadores de conhecimentos e reflexões?

Alvino: Mais do que um ataque às Ciências Humanas e às Ciências Sociais, vejo que estamos em um momento de questionamento do conhecimento científico. Exemplo mais claro disso foram as ações contra a vacinação da população no período pandêmico.

A negação do conhecimento científico é uma forma de atuação de setores conservadores que apresentam um projeto de sociedade assentado em uma visão distorcida da moral religiosa. De maneira geral, as religiões buscam uma verdade absoluta e o sentido da vida. Quando estabelecemos um debate público em que as pessoas partem de verdades absolutas baseadas na fé para estabelecer um projeto de sociedade a racionalidade científica se torna uma adversária. A racionalidade e o conhecimento científico passam a ser avaliados não pelos critérios próprios da ciência, mas pela moral religiosa. Desta forma, especialmente temas que se chocam com a fé e a moral religiosa das pessoas são questionados.

Ao pensarmos nas ciências sociais, a própria religião se torna objeto de nossos estudos. Estudar a religião como instituição social, os efeitos sociais do pertencimento religioso, os diversos rituais revestidos de sacralidade ou como as crenças religiosas interferem no comportamento dos sujeitos e não a abordar sob o prisma dos dogmas da fé de uma religião específica é algo que faz com que as ciências sociais sejam entendidas como adversárias por grupos religiosos conservadores. Um exemplo claro destes embates são os estudos do racismo religioso.

Temos, além disto, a dificuldade de validação do conhecimento produzido nas ciências humanas quando comparado ao conhecimento produzido nas ciências da natureza ou exatas. Penso que a mudança desta perspectiva só pode ser feita através de um trabalho pedagógico desde os primeiros anos da educação básica. Desta forma, cabe mais uma vez aos docentes das ciências humanas e, em especial das ciências sociais, educar os nossos estudantes para entenderem a validade de diversas formas de conhecimento produzidas na ciência e na sociedade.

RES: Quais são os principais desafios, dificuldades, e frentes de luta que as Ciências Sociais deverão enfrentar nesse contexto considerando os próximos anos?

Alvino: Acredito que o maior desafio é a consolidação do nosso mercado de trabalho. Avalio que as ciências sociais se preocuparam muito com a formação universitária e se afastaram da educação básica e do mercado de trabalho fora das universidades. Penso que a minha formação foi mais voltada para o prosseguimento da carreira acadêmica ou como pesquisador vinculado a algum grupo de pesquisa universitário. Atribuições características de cientista social tanto nos setores públicos como privados foram incorporadas por profissionais da psicologia, assistência social, direito, entre outros. No caso piauiense, sempre tenho dado o exemplo da ciência política. Na Escola do Legislativo, em nossa Assembleia Legislativa, os servidores não têm qualquer curso elaborado por cientistas políticos ou outros cientistas sociais. Na própria UESPI tivemos recentemente um curso de formação política voltado para mulheres em que a única formação permitida para ministrar aulas de ciência política era em direito.

No que se refere à licenciatura em ciências sociais, devemos nos organizar para que o Parecer 492 do Conselho Nacional de Educação (de 3 de abril de 2001) seja respeitado e que as

secretarias de educação realizem concursos que ofereçam vagas para os profissionais das ciências sociais.

RES: É importante considerar ainda que a educação básica no Brasil tem passado por significativas mudanças nos últimos anos. Como o curso de Ciências Sociais trata principalmente de uma estrutura de formação de professores para a educação básica, como o senhor interpreta essas mudanças, e de que forma estas impactam o ensino de Sociologia nas escolas do país?

Alvino: Podemos afirmar que houve um consenso ao menos desde o Plano Nacional da Educação de 2014 de que era necessário alterar as políticas educacionais para alcance das metas colocadas no plano. Se houve um consenso da necessidade da mudança a direção e forma desta mudança foi e tem sido um embate entre setores conservadores e progressistas o como fazê-lo e o que deve ser proposto em novos currículos. Currículos para além da dimensão pedagógica são expressões de lutas políticas e interesses dos mais diversos setores da sociedade civil.

Na minha perspectiva, neste momento temos documentos como a BNCC que expressam uma formação humanística em suas diretrizes, mas que no detalhamento curricular privilegiam uma formação voltada para as necessidades do mercado e caminham para situações de precarização do mercado de trabalho. A ênfase no empreendedorismo e em projetos de vida, na prática, tem sido uma ideologia que deturpa o entendimento das situações de precarização das condições de trabalho. Jovens e crianças iniciam precocemente no mercado de trabalho em situações como a de vendas de artesanato ou de produtos alimentícios, entendendo que estão empreendendo sem questionar as condições que levam a essa necessidade de entrada precoce no mundo do trabalho ou a falta de vínculos trabalhistas cada vez maior nas relações de trabalho. Outra preocupação é com a entrada precoce no mundo do trabalho através da atividade de influenciador digital mirim. A exposição de crianças tem sido uma forma de sustento alinhada a uma percepção de ganho de fama e dinheiro rápido. Para mim, projetos educacionais que enfatizam o empreendedorismo desde a infância auxiliam nesta precarização do mercado de trabalho e terão efeitos muito nocivos na vida destes sujeitos. Uma geração que é explorada pelo mercado como geradores de conteúdo e divulgadores de produtos e marcas terá sua formação comprometida. Como os sujeitos excluídos deste mercado ou que não alcancem a posição de influenciadores lidarão com frustrações e a pressão por constantes likes?

Neste contexto de disputa por currículo e projetos educacionais, entendo que as ciências sociais têm um papel fundamental na qualificação deste debate e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por seus profissionais nas escolas. Refletir como funcionam os processos socializadores, como funcionam os grupos e a sua dinâmica de inclusão e exclusão, ao ensinar a respeitar o diferente, a aceitar culturas e realidades distintas, ao possibilitar reflexão sobre o papel da escola como agente socializador as ciências sociais trazem uma contribuição ímpar na formação dos sujeitos desde os momentos iniciais de escolarização.

RES: Ainda considerando essas mudanças, de que forma o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESPI tem buscado se adaptar a essas novas demandas? Quais são os principais desafios enfrentados nesse processo?

Entrevistadores: Dr. Bruno Mello Souza e Dr^a Ana Maria Bezerra do Nascimento

Alvino: Estamos no terceiro projeto pedagógico do curso. Iniciamos em 2013 com um projeto que refletia muito as experiências das professoras e professores que compuseram o quadro inicial dos cursos de Parnaíba e de Teresina. Muitas das críticas feitas aos cursos de licenciatura é que são planejados como bacharelados em que os seus formandos complementam a sua formação com disciplinas pedagógicas. Avaliando de uma maneira retrospectiva, entendo que o nosso curso tinha essa característica inicial. Considerando que a carga horária para integralização de cursos de bacharelado e licenciatura era a mesma, temos que fazer escolhas na elaboração do currículo. Naquele momento inicial o currículo contemplava todas as obrigadoriedades existentes para as licenciaturas, mas a preocupação principal era a de que nossos egressos não tivessem uma formação adequada nos conteúdos específicos das ciências sociais.

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nas licenciaturas, implementadas em 2015, o curso teve que passar por uma alteração em seu projeto pedagógico. O principal elemento foi a incorporação de uma maior carga horária de prática pedagógica. Esse aumento da carga horária de prática pedagógica para além da adequação, a legislação fez com que refletíssemos sobre a preparação dos nossos discentes para a atuação como professores na educação básica. Pensando na formação de professores, acredito que tivemos um salto qualitativo nesta mudança curricular.

Por fim, com a nova Base Nacional Comum Curricular, a curricularização da extensão e as consequentes alterações nas diretrizes para a formação de professores, tivemos que criar um terceiro currículo para o nosso curso. Iniciamos as primeiras turmas com este currículo em 2023 e ainda estamos num período de adaptação. Infelizmente, a legislação é alterada sem que sejam garantidos os meios necessários para a execução das propostas pedagógicas. No que se refere à curricularização da extensão de pelo menos 10% da carga horária dos cursos não foram abertos novos financiamentos, criado um apoio logístico ou contemplada uma formação adequada para os professores. Desta forma, temos até aqui procurado implementar o que a legislação determina com muita dificuldade. Tivemos avanços especialmente na utilização das cargas de prática pedagógica como atividades de extensão, mas as dificuldades para incorporação de todos os estudantes nas atividades que temos condições de ofertar faz com que em todos os semestres procuremos ajustar a oferta das atividades de extensão. A leitura feita pelo nosso Colegiado de Curso é de que a universidade deveria ser responsável pela elaboração de convênios e pelo apoio logístico e financeiro na realização destas atividades. Sobre a adequação à nova BNCC, a experiência acumulada em todos estes anos de curso fez com que elaborássemos uma proposta que considero inovadora no ensino de Ciências Sociais. Incorporamos em nossas disciplinas elementos da prática pedagógica que preparam os nossos alunos desde os primeiros momentos do curso para uma transposição pedagógica adequada em todos os níveis de ensino. Avalio a proposta pedagógica de nosso curso de maneira muito positiva, contudo, é importante ressaltar que uma avaliação mais completa depende da conclusão das primeiras turmas dentro deste novo currículo.

RES: Para finalizar, qual a leitura que o senhor faz do cenário do ensino de Sociologia no estado do Piauí?

Alvino: Ficamos muitos anos sem concursos públicos no estado do Piauí. A perspectiva é de que tenhamos um concurso no próximo ano. Para nós, este é um momento muito aguardado porque será a primeira oportunidade que temos de incorporação de um número significativo de nossos egressos no mercado de trabalho. A entrada destes egressos será importante também para a educação básica no Piauí. Teremos em nossas escolas profissionais formados em currículos e práticas mais próximas dos atuais projetos pedagógicos implementados na educação básica. Serão profissionais aptos a trabalhar de maneira mais interdisciplinar e dentro de metodologias que são propostas nos projetos educacionais atuais.

Outro destaque é no ensino fundamental. Escolas de referência na rede privada que já adotam de alguma forma a unidade curricular de sociologia em suas propostas pedagógicas. Na Prefeitura de Teresina temos um projeto piloto aprovado de ensino de Ciências Sociais no terceiro ano do ensino fundamental. Este projeto ainda não foi implementado pela dificuldade na liberação de professores do curso para atuarem e coordenarem esse projeto piloto. De toda forma, merece destaque a aprovação na Secretaria Municipal de Educação deste projeto. É um passo inicial para a inclusão das Ciências Sociais nos currículos do ensino fundamental.

Considerando o impacto das disputas políticas em torno dos currículos na formação de professores e na educação básica, nossos profissionais devem estar preparados para demonstrar a importância do ensino das Ciências Sociais para os nossos estudantes e os gestores da educação. A competência profissional deve estar também a serviço da luta por uma educação humanística e que leve a uma prática transformadora dos estudantes impactados pelo ensino das Ciências Sociais. Desta forma, compreendo que o cenário é de constante luta, mas também promissor para a trajetória dos profissionais de Ciências Sociais.