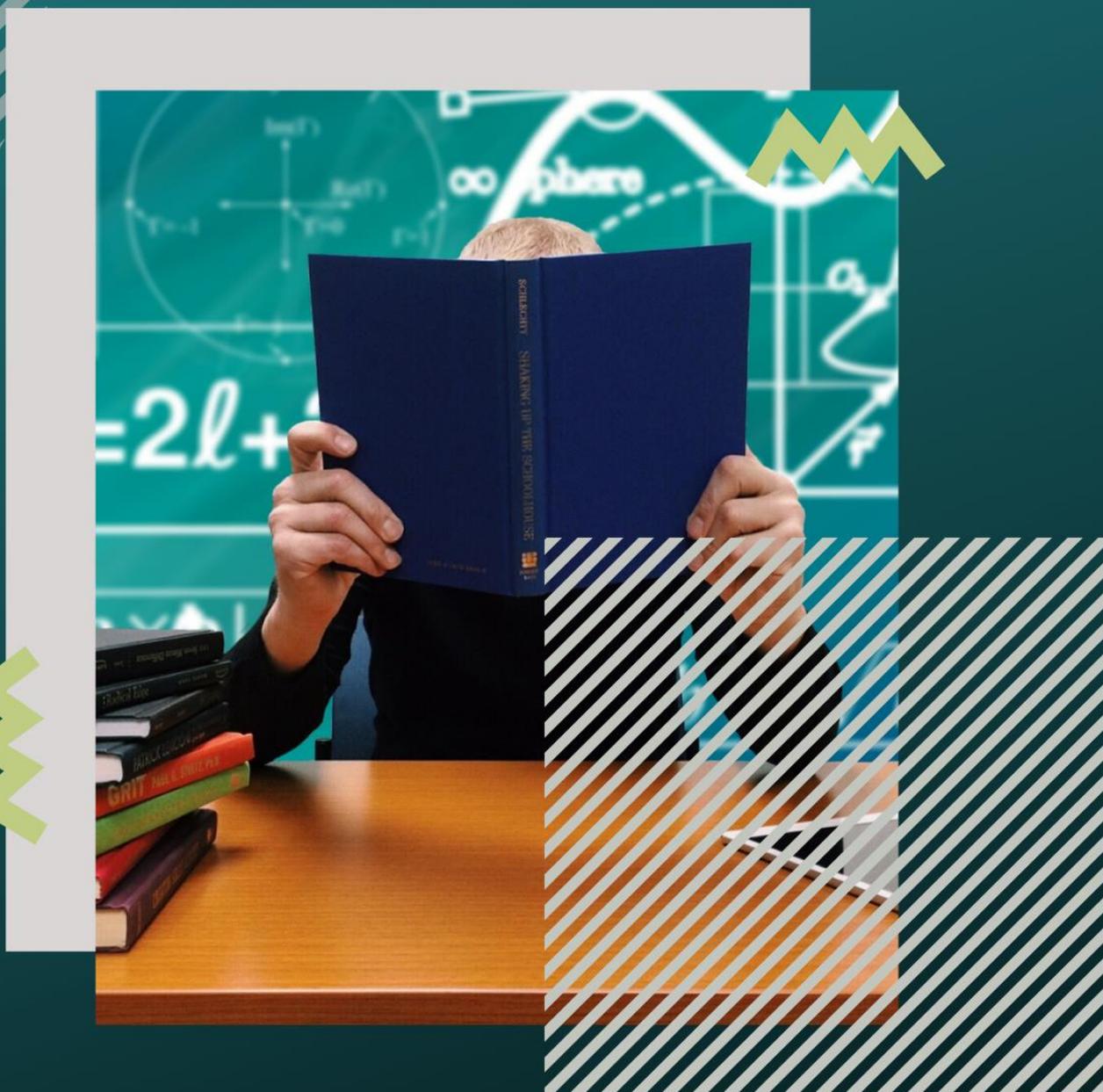


EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Editora Poisson

Volume

32

Ano 2021

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 32

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2021

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação Contemporânea - Volume 32/ Organização:
GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman
de – Belo Horizonte– MG: Poisson, 2021

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-131-3

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.
JESUS, Bruna Guzman de III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: A música como instrumento de ensino 07

Beatriz de Fatima Rodrigues, Edilângela Souza Silva, Creusa Maria da Silva, Camila Camargo Tafarel, Raquel de Matos Deiró Leal, Rejane Tavares Sales de Souza Ribeiro

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.01

Capítulo 2: A nona arte visita o museu: História em quadrinhos como obra de arte. 12

Afrânio William Tegão

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.02

Capítulo 3: Elaboração de palavras-cruzadas para o ensino de astronomia para alunos surdos: A visão dos intérpretes 24

Adriana Oliveira Bernardes

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.03

Capítulo 4: Cinema e história da ciência: Um diálogo para a formação de professores a partir do filme “A Guerra do Fogo” 30

Vitória Emanuela de Sousa Costa, Thiago Rubim Alves, Estela Fabiana dos Santos, Pollyana Cristina Alves Cardoso, Laise Vieira Gonçalves, Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.04

Capítulo 5: História e filosofia da biologia a partir do cinema: As instâncias de diálogo estabelecidas na visão de futuros professores de biologia 37

Luciana Marques Farias, Richard Lima Rezende, Andiara Aparecida Sousa, Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.05

Capítulo 6: Formação continuada de tutores: Reflexões sobre a prática desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão 44

Sandra Regina Costa dos Santos, Eliza Flora Muniz Araújo, Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra, Maria Aparecida Ferreira de Sousa, Silvânia Rodrigues Araújo

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.06

Capítulo 7: O trabalho docente na perspectiva de professores do ensino técnico integrado ao médio 53

Danielle Freitas, Deivis Perez

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Ensino Contemporâneo Nacional: Pesquisa histórico-documental bibliográfica..... 60

Renata Lopes da Silva, Maria Isabel Moura Nascimento

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.08

Capítulo 9: BNCC e flexibilização curricular: Desafios para o ensino médio 65

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.09

Capítulo 10: A importância das adaptações curriculares na educação especial..... 72

Fabricia Zanelato Bertolde, Jeanes Martins Larchert

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.10

Capítulo 11: Institucionalização dos Centros de Interesse de Decroly Instrução Pública de Sergipe (Década de 1930)..... 77

Elisabete Barreto Santos, Maria Neide Sobral

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.11

Capítulo 12: Democracia e participação na escola: A atuação nas instâncias representativas 84

Graciela Regina Gritti Pauli, Isabel Rosa Gritti

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.12

Capítulo 13: Os percursos da cidadania e suas compreensões: Como vêm evoluindo essas questões? 91

Guilherme Ventura Bondezan, Maria Regina Dubeux Kawamura

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.13

Capítulo 14: A educação superior privada mercantil e suas estratégias expansionistas 99

Claudia Mara Stapani Ruas

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Educação inclusiva e mercado de trabalho: Processo, percepção e crescimento profissional 109

Cléia de Jesus dos Reis de Melo, Ilma de Araújo Xaud, Ana Célia de Oliveira Paz

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.15

Capítulo 16: A importância do psicopedagogo nas escolas de educação infantil 116

Rejane Tavares Sales de Souza Ribeiro, Beatriz de Fatima Rodrigues, Creusa Maria da Silva, Camila Camargo Tafarel, Raquel de Matos Deiró Leal, Edilângela Souza Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.16

Capítulo 17: Contribuições da psicanálise para a promoção da educação emocional na escola..... 121

Márcia Cristina Buarque de Araújo , Rodrigo da Silva Almeida, Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso, Anderson Pereira Santos, Sidycleide Gomes de Souza Lucena, Valdir Ferreira de Lucena Filho, Shayane Rosy do Carmo Farias, Gabriela do Espírito Santo

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.17

Capítulo 18: Utopia: Símbolo e Gnose..... 130

Pedro Damazio Franco

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.18

Capítulo 19: Utilização de benzimentos como recursos terapêuticos tradicionais: Perspectiva de benzedeiras..... 138

Ilda Estefani Ribeiro Marta, Ani Fabiana Berton, Mayra Lohana Soares dos Santos, Monica da Silva Menezes, Letícia Akie Nagata, Isabella Carvalho Tronconi, Sueli Santiago Baldan

DOI: 10.36229/978-65-5866-131-3.CAP.19

Autores:..... 149

Capítulo 1

A música como instrumento de ensino

Beatriz de Fatima Rodrigues

Edilângela Souza Silva

Creusa Maria da Silva

Camila Camargo Tafarel

Raquel de Matos Deiró Leal

Rejane Tavares Sales de Souza Ribeiro

Resumo: O artigo vem de encontro ao importante momento que vivemos, onde a tecnologia avança rapidamente e o mundo se transforma. Observando que na educação infantil, as mudanças e inovações também vêm ocorrendo, buscando formas e instrumentos que possam otimizar a forma de ensinar, parte-se deste pressuposto para apresentar o tema como uma ferramenta de ensino a ser aplicada pela psicopedagogia clínica. A música pode tornar o aprendizado, mais eficaz, assim como possibilitar desenvolver nos alunos habilidades ainda não trabalhadas, ou até mesmo, algumas outras que sejam até então, desconhecidas, proporcionando a ligação do lúdico com a realidade. O artigo contempla a importância das oficinas musicais como atividades que venham a possibilitar que os alunos se sintam protagonistas de suas histórias. Para o melhor entendimento o artigo terá em seu referencial teórico o embasamento de alguns autores como Alencar Brito, Piaget e outros.

Palavras-chave: Escola, música, ludicidade, aluno.

1. INTRODUÇÃO

A música tem um papel de suma importância na vida do ser humano, pois ela não representa apenas um entretenimento, mas também propicia momentos de relaxamento e interação entre as pessoas. Já na educação infantil, ela pode ser usada como um recurso para o desenvolvimento dos alunos, pois estando adequada a faixa etária, pode contribuir positivamente para estimular o desenvolvimento das capacidades dessas crianças.

A música é uma linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Ela está presente em várias culturas e consiste numa importante forma de expressão humana. E vendo a música como uma ferramenta de aprendizagem, pode-se exemplificar com as canções que há décadas fazem parte da infância de praticamente todas as crianças, criando em cada uma delas a memória afetiva e com o passar do tempo foram sendo adaptadas as realidades vivenciadas tanto no âmbito escolar como em situações comuns do dia-a-dia

Com o intuito de confrontar conceitos e opiniões, optou-se pelo o tema, como uma forma de colocar em discussão a importância de se usar ferramentas alternativas focando na ludicidade e na expressão de sentimentos por parte dos alunos envolvidos.

Como objetivo parte-se do desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando sua criatividade, atenção, valorização pessoal, possibilitando um melhor rendimento escolar, por meio do prazer em aprender, permitindo-a conhecer novos mundos através dos sons que lhes forem apresentados.

Foram utilizados materiais para revisão bibliográficas, como artigos e sites de pesquisa de acesso via internet.

Em fundamentação ao tema apresentado serão citados autores que tenham em suas falas a confirmação da viabilidade da execução do que é proposto neste projeto, como Alencar Brito, Piaget.

2. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO

A escola proporciona aos alunos em fase de alfabetização a capacidade de se reconhecer como ser humano, de compreender quais são suas potencialidades, aprender a lidar com suas fraquezas e também com as frustrações que enfrentarão no decorrer de sua vida dentro e fora da escola.

Segundo o RCNEI, a música sempre fez parte do processo de alfabetização, porém antigamente era utilizada como ferramenta de controle, ou seja, moldar o educando conforme as regras estabelecidas em sociedade. Já nos anos atuais, a mesma, vem sendo muito mais explorada, mas para que possamos comprovar sua eficácia é necessário que se entenda que ela é uma combinação de sons de maneira organizada, vista como uma expressão artística, podendo assim levar através de suas letras e melodias mensagens e sentimentos.

No início da educação no Brasil, o cuidar das crianças aparece como algo de muita significância para não somente os alunos, mas a sociedade como um todo, onde o objetivo básico era a disciplina em sala de aula, e desta forma foi por muitos anos. Loureiro (2003) confirma quando diz que para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica.

Em 1998, foi publicado, pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, com o propósito de trazer um direcionamento de como a música pode ser apresentada como uma ferramenta de ensino, através da interpretação, improvisação, composição e ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical. RCNEI (Brasil, 1998).

Levando em consideração o papel da educação infantil na formação social de crianças em séries iniciais, a música pode ser usada como aliada dos profissionais da educação para despertar as emoções, criatividade, trabalhar medos e frustrações dos alunos, possibilitando, assim, que esse se reconheça no ambiente que está inserido, bem como proporcionando a capacidade de conviver com pessoas de culturas, etnias e crenças diferentes a sua e sem que isso seja um problema. Mantendo sua autoestima e a auto realização.

Nesta perspectiva, o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e o perceber com significado, a improvisação, a composição, a comunicação de sentimentos, a experiência social e a utilização dos instrumentos do cotidiano tomam lugar de destaque na prática docente através do jogo que dá prazer, espaço de múltiplas descobertas que conduzem à sistematização da experiência, a partir da qual se estruturarão as habilidades musicais específicas. (BEYER, 1999, p.60)

Para Chiarelli (2005), desde seu nascimento cada criança possui um conjunto de habilidades, e o professor precisa identificá-las para desenvolvê-las de maneiras positivas e ainda pensando no coletivo, uma vez que na sua grande maioria, em uma sala de aula, encontram-se alunos com diferentes habilidades, as quais necessitam serem utilizadas para o bem estar comum. A autora acrescenta ainda que:

“Gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos”

Existem várias maneiras de trabalhar em sala de aula com a música, por exemplo, em jogos, apresentações artísticas, interações e expressões através da música que revelem em sua letra o que o indivíduo está vivendo, proporcionando-lhe se imaginar como parte dela, despertando ainda sentimentos e emoções que posteriormente possam lhe favorecer, quanto a sua inteligência emocional.

Para Nogueira (2003, p.01) a música é entendida como experiência que:

“[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente”.

Embora a música seja a muito tempo um facilitador, é importante lembrar que ela ainda precisa respeitar culturas, crenças e que devem estar de acordo com a faixa etária de cada turma, pois podem ser impróprias e sendo assim, não proporcionarão o efeito desejado durante o ensino e aprendizagem do aluno. Outro ponto importante que o educador deve estar sempre atento, é que as canções não devem ser impostas ou utilizadas de maneira mecânica em momentos já pré-estabelecidos, sem que as crianças se quer conheçam o contexto histórico da canção e o que ela representa ou possa vir a representar.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

As crianças desde muito cedo estão convivendo com as tecnologias e os sons estão sempre muito presente de forma que a música muitas vezes é apresentada a esta criança de forma aleatória, sem um propósito e muitas vezes isso, pode dificultar a introdução desta, como ferramenta de ensino. Por isso, observa-se como uma necessidade, que a família faça parte do processo criativo da criança, incentivando desde cedo que a música seja introduzida de maneira que traga na sua letra uma reflexão sobre algum tema que faça parte do

ambiente em que ela está inserida, de uma questão a qual, ela precise se ver como parte da história que a música trata.

O ensino de música na Educação Infantil, pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão, aspectos tão importantes e necessários para a formação humana. Sendo assim, é interessante que ela esteja presente no ambiente escolar e no ambiente familiar.

Na escola, o ensino musical não tem a intenção de formar o músico profissional, assim como o ensino das ciências não visa à formação de cientistas. Para as educadoras musicais Hentschke e Del Ben (2003) as funções da música no contexto escolar são:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível ver a tamanha necessidade que se tem nos dias de desenvolver métodos eficazes que proporcionem um aprendizado significativo por meio da ludicidade, pois será a maneira mais natural da criança desenvolver suas habilidades e ter êxito em sua aprendizagem.

A música ao ser utilizada como ferramenta na metodologia de ensino só virá a somar para o desenvolvimento do indivíduo, lembrando que quando utiliza-se ferramentas lúdicas o resultado tende a ser mais rápido e eficaz, pois desperta naturalmente o interesse e a curiosidade no educando. Por tanto, o profissional da educação deve estar sempre disposto a buscar novos métodos capazes de estimular, incentivar e otimizar o processo de ensino/aprendizagem dos seus alunos. Sendo assim, é necessário que o professor tenha consciência da importância da adoção de uma prática de ensino diversificada e com qualidade. Pois, principalmente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, os alunos terão suas primeiras experiências, as quais serão as mais marcantes, pois são os seus primeiros contatos com o mundo exterior, fora do convívio familiar. E isso, poderá ou não, despertar o interesse em participar ativamente do seu próprio desenvolvimento e construção de conhecimento.

Outro aspecto de suma importância, é que a escola/educador devem adotar uma postura de buscar uma parceria com a família, pois para obter os melhores resultados, é indispensável, que a mesma, faça parte desse processo, sendo assim, ambas as partes devem trabalhar juntas para reforçarem e reafirmarem o que foi aprendido em ambos os ambientes.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Renato. A História da Música Brasileira. Universidade do Texas, F. Briguet: 1926.
- [2] ANDRADE, Mário. Pequena História Da Música. Martins Editora, 1980.
- [3] BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na Formação e Ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, nº6, p.41-47, set.2001.
- [4] BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.
- [5] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil.
- [6] BRITO, T. A. Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.
- [7] CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

- [8] CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- [9] DAVIDOFF, Carlos. Bandeirantismo: verso e reverso. São Paulo: Brasiliense 8ª ed, 1994.
- [10] ELMERICH, Luis. História da música. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.
- [11] FELINTO, Marilene. Do que você gosta de brincar? Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 2000.
- [12] FRANÇA, Eurico Nogueira. A música no Brasil. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.
- [13] JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione, 2ª ed, 1997.
- [14] KRAMER, Sônia. A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2003.
- [15] LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- [16] NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 02 de Setembro 2019.
- [17] SILVA, Patrícia, A Canção na Pré Escola. São Paulo: Paulinas, 6 ed, 2001.
- [18] ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para Pré-Escola. Rio de Janeiro: Libador, 1990.
- [19] SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- [20] SOUZA, Jussara (Org.). Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFGRS, 2000.

Capítulo 2

A nona arte visita o museu: História em quadrinhos como obra de arte

Afrânio William Tegão

Resumo: Nossa proposta nesse trabalho é trazer para a discussão acadêmica a defesa das histórias em quadrinhos como obras de arte. Elas raramente aparecem ilustrando livros de história da arte ou algum compêndio sobre o assunto. Por isso, a falta de conhecimento do gênero faz com que a maioria das pessoas não as considere dessa forma. Apesar do desprestígio que os quadrinhos ainda sofrem atualmente, podem ser apreciados em museus e galerias de arte. Além disso, no meio acadêmico hoje, os quadrinhos são estudados e considerados um singular veículo de informação e de expressão artístico-criativa. Convivemos com as histórias em quadrinhos a tanto tempo que não percebemos sua real importância. Designada como “arte sequencial” a leitura de uma história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. Suas expressões gráfico-visuais – que harmonizam texto e imagens – configuram, em muitos casos, verdadeiras obras primas. Mesmo assim, ainda existe certa resistência em reconhecê-la como arte. Nossa proposta é a de justificar aos quadrinhos o merecido título de Nona Arte.

Palavras-chave: Arte Sequencial; Quadrinhos; Nona Arte; Museu; Imagens.

1. INTRODUÇÃO

Desde o surgimento da primeira revista em quadrinhos em 1934, até as modernas *graphic novels* da atualidade, a Nona Arte ainda sofre para conquistar o seu espaço no mundo das artes e provar que também merece o devido respeito nesse meio. Mesmo integrada às áreas das linguagens artísticas a história em quadrinhos ainda luta contra o estigma de ser considerada “arte inferior” em comparação às artes ditas “superiores”, vistas em compêndios de história da arte, museus e galerias. Por esse motivo, muitos acreditam que elas não podem ser consideradas obra de arte.

Convivemos com as histórias em quadrinhos a tanto tempo que não percebemos sua real importância. No âmbito da cultura de massa elas são feitas para proporcionar prazer e entretenimento, mas não só isso, elas também constituem uma fascinante demonstração de arte e criatividade humana. Suas expressões gráfico-visuais – que harmonizam texto e imagens – configuram, em muitos casos, verdadeiras obras primas. Ignorada por décadas como forma digna de discussão acadêmica, ao longo dos últimos anos os quadrinhos vêm aparecendo como importante material e tema de pesquisas tanto nos campos da História e da Comunicação como nos da Filosofia e da Psicologia. Mas ainda assim trabalhos acadêmicos ou bibliografias, especificamente sobre a arte dos quadrinhos e/ou sobre quadrinhos como arte, são deficitários.

O presente trabalho procura demonstrar, através de discussão teórico-metodológica, que os quadrinhos podem sim ser enquadrados como obras de arte. Para tanto recorreremos às bibliografias mais recomendadas sobre histórias em quadrinhos, entre as quais destacamos a de Will Eisner, *Quadrinhos e arte sequencial*, e a de Scott McCloud, *Desvendando os quadrinhos*. Enquanto que, sobre a arte em si, destacamos o livro *O que é arte*, de Jorge Coli, e *Tudo sobre arte*, de Stephen Farthing, entre outras. O trabalho está dividido em três partes, de maneira a sistematizar de forma mais adequada nossa proposta. Na primeira, abordamos o DESENHO E IMAGEM SEQUENCIAL como mecanismos antigos de narrar histórias; a segunda trata de uma BREVE HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS; e, finalmente, na terceira, como as categorias de classificação aplicadas às obras de arte, como pinturas e desenhos, se aplicam também nitidamente nos quadrinhos. Para enriquecimento do trabalho, fizemos uso de várias imagens – tanto de obras de arte renomadas como de páginas ou quadros de história em quadrinhos – que ajudarão na melhor compreensão de nossos postulados.

2. DESENHO E IMAGEM SEQUENCIAL

Você já tentou contar uma história usando imagens? Desde a pintura rupestre deixada nas cavernas no período pré-histórico¹ até os dias de hoje, vários artistas propuseram a fazer isso. Por exemplo, no Egito antigo, por volta de quatro mil anos atrás, as pessoas já produziam imagens sequenciais para contar histórias (Fig. 1). Na Europa, durante a Idade Média, franceses e ingleses costumavam contar suas histórias por meio de imagens sequenciais usando tapeçarias. Depois que cada tapete era tecido com uma cena da história eles eram pendurados, na sequência correta, nas paredes dos castelos.

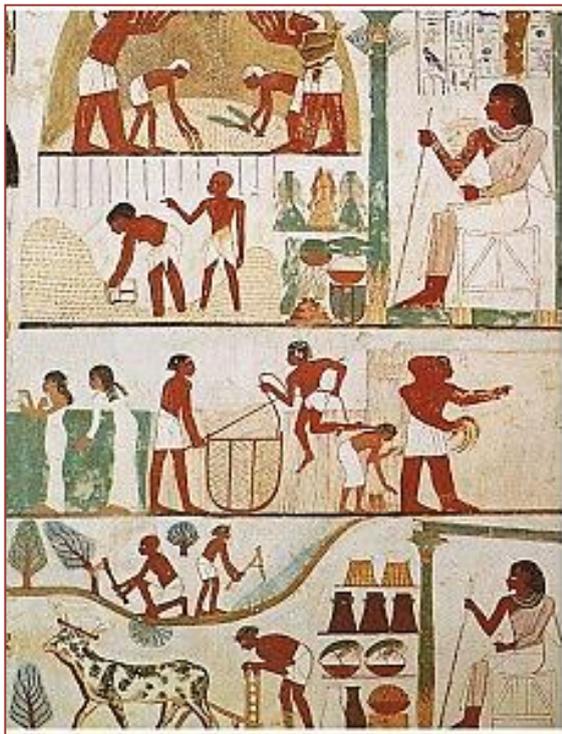
Era muitas vezes comum em igrejas e castelos observarem narrações através de imagens sequenciais contadas através de tapeçarias, frisos, painéis pintados, mosaicos e vitrais decorativos espalhados pelas paredes. Raquel Coelho (2007, p. 10) conta-nos ainda que “há mais de quinhentos anos o povo maia, da América Central e do México, já desenhava longas histórias em tiras de papel compridíssimas. Uma dessas histórias, pra você ter uma ideia (*sic*), tinha mais ou menos doze metros!”

Entretanto, dizer que as inscrições rupestres que nossos antepassados deixaram nas cavernas ou que todas essas histórias que foram contadas com desenhos sejam as precursoras mais remotas das histórias em quadrinhos modernas, como apontam e querem alguns estudiosos, talvez seja uma afirmação um tanto exagerada; contudo, conforme os especialistas, “o desenho é, sem dúvida, uma das formas mais primitivas de expressão utilizada pelo homem” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 10).

Apesar dessas histórias também serem contadas com desenhos, nenhuma delas chega a ser exatamente como os quadrinhos. O tipo de desenho, as personagens e a finalidade delas eram diferentes daquelas que vemos nos quadrinhos de hoje. A pintura do antigo Egito, por exemplo, tinha por finalidade (de caráter solene) retratar as aventuras dos deuses e os feitos dos faraós, bem como retratar cenas comuns do cotidiano (Fig. 1).

¹Nossos ancestrais deixaram, gravadas ou traçadas nas rochas e nas cavernas, não só a marca de sua passagem, mas trabalhos belíssimos, verdadeiras preciosidades. É a mais antiga das artes e ficou conhecida como “pintura rupestre” (do latim *rupes*, “rocha”).

Figura 1 – Egito Antigo. c. 3200 a.C. Arte na parede da Tumba de Nakht que retratam a agricultura.



Fonte: Google Imagens

Figura 2 – *Sandman*. (DC, série em 75 vols. publicada entre 1988 e 1997). Personagem criado por Neil Gaiman.



Fonte: Google Imagens

Além disso, os balões de pensamento ou de diálogo ainda não haviam sido inventados (Fig. 2). Porém, segundo Will Eisner² (2010, p. 7), “essa mistura especial de duas formas distintas [palavras e imagens] não é nova. Os experimentos com a sua justaposição remontam aos tempos mais antigos” (colchetes nosso). Mesmo nas histórias egípcias em que se usavam tanto imagens quanto texto, “o texto aparecia separado dos desenhos, e bastava a gente ler o texto para entender a história. As ilustrações serviam apenas como um enfeite” (COELHO, 2007, p. 12). Já nas histórias em quadrinhos texto e imagem se complementam de uma forma muito especial.

3. BREVE HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Poucos sabem, mas as histórias em quadrinhos nasceram no mesmo ano que o cinema, em 1895. Em 17 de fevereiro desse ano o ilustrador Richard Felton Outcault lançou, no jornal *The New York World*, sua série *Hogan's Alley* que ficou conhecida como *The Yellow Kid* (“O Menino Amarelo”), designação de seu personagem principal: um garoto oriental chamado Mickey Dugan que vestia um pijama amarelo.

Nos Estados Unidos a história em quadrinhos em formato de revista surgiu em 1929, mas apenas como brinde de alguma empresa que nada tinha a ver com o ramo editorial. Foi somente em 1934 que alguém teve a ideia de juntar todas as tiras publicadas nos jornais e fazer uma revista só com elas. Essa iniciativa, uma novidade para a época, acabou dando certo. Assim nasceram as primeiras revistas em quadrinhos propriamente ditas.³

²O norte americano Will Eisner (1917-2005) é reconhecido mundialmente como um dos grandes mestres da arte dos quadrinhos. É um dos artistas mais importantes do século XX, um pioneiro no campo das histórias em quadrinhos. Mais do que criador do icônico *Spirit*, é o precursor da HQ moderna. Pela riqueza de suas tramas narrativas e pelas inovações gráficas de suas histórias, está entre os que mais contribuíram para a renovação das histórias em quadrinhos. O nome do prêmio mais importante da indústria de HQs, “*The Eisner*”, foi dado em sua homenagem. (cf. EISNER, 2010, p. 176)

³A primeira revista a publicar histórias em quadrinhos completas no mundo foi a brasileira *O Tico-Tico*, de 1905, que,

Durante muitas décadas as tiras de jornais e as revistas em quadrinhos foram publicadas de maneira rústica. Impressas em papel-jornal por máquinas obsoletas – que não eram capazes de registrar corretamente as cores nem a nitidez do traço –, não tinham a pretensão de durar muito. Mas, de acordo com Eisner (2010, p. 1), isso começou a mudar:

À medida que o potencial dessa forma de arte foi ficando mais evidente, a busca pela qualidade e o investimento na produção passaram a ser mais comuns. Isso, por sua vez, resultou em publicações vistosas, em cores, que atraíam um público mais exigente, ao mesmo tempo que as revistas em quadrinhos em preto e branco impressas em papel de boa qualidade também encontraram seu nicho.

Em 1979 a editora DC Comics publicou *The World of Krypton*, a primeira minissérie em quadrinhos da história. O surgimento desse tipo de quadrinho colocou em foco, mais do que qualquer outra coisa, os parâmetros da sua estrutura. Então, na década de 1980, surgem as primeiras *graphic novels* (ou “novelas gráficas”), quadrinhos com histórias contendo tramas completas, como um livro inteiro ou um romance.

Com ilustrações cada vez mais refinadas e criativas essa forma de arte continua evoluindo até hoje afirma Eisner (2010, p. 7). Esse período marcou o aparecimento de artistas excepcionais, como George Pérez, Barry W. Smith, John Byrne e os fenômenos Alan Moore e Frank Miller, considerados os maiores criadores de quadrinhos de todos os tempos, hoje elevados ao *status* de celebridades.

4. QUADRINHOS: ARTE SEQUENCIAL

Mas, afinal, o que é uma história em quadrinhos? Will Eisner, a maior autoridade mundial sobre o assunto, define o gênero como uma forma de “arte sequencial”, isto é, uma sequência de acontecimentos ilustrados. É uma narrativa visual que pode ou não usar textos. E que, segundo o autor, “a arte sequencial merece ser levada a sério pelo crítico e pelo profissional” (EISNER, 2010, p. IX).

Porém, infelizmente, além do descrédito de críticos e profissionais, muitos pais de crianças e adolescentes, religiosos, educadores, políticos, jornalistas, psicólogos e até agentes do FBI já se uniram contra os quadrinhos em muitas ocasiões. Em fevereiro de 1920, a professora Elizabeth Pennel, representante típica dessa resistência, publicou uma crítica ácida em seu artigo *Our tragic comics* sobre a arte dos quadrinhos.

O bom desenho, nas histórias em quadrinhos, é um acidente. (...) Pergunta-se com pesar para que servem as escolas de arte, as conferências, os clubes, os cursos nos museus, as críticas na imprensa, os eternos discursos sobre arte e a necessidade de levá-la ao povo, se os olhos do povo são corrompidos e pervertidos todas as semanas, se não todos os dias, por essas perversões grosseiras, vulgares, contraditórias, de colorido barato... (PENNEL apud FEIJÓ, 1997, p. 20)

A coisa agravou em 1947, ano que deu início à Guerra Fria. O governo norte americano criou uma obscura comissão para investigar atividades antiamericanas – inclusive em Hollywood. O auge dessa histeria aconteceu na década de 1950, atingindo também as histórias em quadrinhos, com o lançamento do livro *Seduction of the innocent* (“A sedução dos inocentes”), do psiquiatra Frederick Wertham, que resultou na criação do *Comics Code*.⁴ Esse ambiente de histeria e desconfiança em relação aos quadrinhos, que começou nos Estados Unidos, não tardou em chegar ao Brasil.⁵ Os quadrinhos eram atacados em seus dois dispositivos de comunicação: texto e imagem.

entretanto, não incluía somente quadrinhos, mas também outros tipos de entretenimento, além de informação. (MARIO, 1997, p. 34-35)

⁴É criado, em 1954, o *Comics Code* em resposta a uma recomendação do Congresso dos EUA. As revistas em quadrinhos, submetidas a um novo padrão de conteúdos, recebiam o chamado “selo de aprovação”. (cf. RAMA; VERGUEIRO, 2009, p. 11-14)

⁵Imitando o código autorregulamentador norte-americano, o Brasil criou o “Código de Ética dos Quadrinhos”. (Idem., p. 14-16)

É certo que nos dias atuais o desprestígio em relação às histórias em quadrinhos diminuiu muito. A série *Watchmen*⁶ – considerada um marco importante na evolução dos quadrinhos –, além de várias premiações nesse contexto, também foi galardoada com o tradicional prêmio Hugo, voltado à literatura. Outro quadrinho a fazer história é *Maus*,⁷ do cartunista norte-americano Art Spiegelman, que em 1992 tornou-se a primeira *graphic novel* a ganhar o prêmio Pulitzer – destinado a trabalhos considerados extraordinários nas áreas do jornalismo, da literatura e da composição musical.

Apesar dessas evidências favoráveis existe ainda certa resistência em conferir às histórias em quadrinhos o *status* de arte. Segundo a professora e tradutora de quadrinhos Sonia M. Bibe-Luyten (1993, p. 7), da Faculdade de Comunicação da USP, a palavra-chave para se entender o porquê de tantas críticas e perseguições ao gênero é “preconceito”.

Porém, será que esse preconceito é injustificado? Podemos considerar as histórias em quadrinhos como obra de arte? Para isso precisaríamos, primeiramente, definir o que é arte. Contudo, essa é uma tarefa, segundo o historiador da arte Jorge Coli, difícilíssima.

Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscarmos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. (COLI, 1990, p. 7)

Não temos dúvida de que a *Mona Lisa* de Da Vinci, a *Guernica* de Picasso e o *Davi* de Michelangelo são obras de arte. Mas e quando se abre um tratado de história da arte e se depara com a foto de um aparelho sanitário de louça, idêntico a qualquer mictório de banheiro masculino do mundo, conservado em um museu famoso?⁸ Esse tipo de objeto não corresponde à ideia que geralmente a maioria das pessoas faz sobre arte.

O mesmo pode ser dito de um cartaz publicitário exposto na rua cujo desenho original pode ser contemplado em um museu, ou mesmo um travesseiro com um bordado minúsculo escrito *Ninguém*⁹ apresentado em uma galeria de arte. Coli conta-nos uma história irônica e ao mesmo tempo interessante que ilustra muito bem o que queremos enunciar:

Para me distrair um pouco, discretamente tomo emprestado do meu irmãozinho uma revista em quadrinhos de terror. Mais tarde, visito um amigo intelectual que possui magnífica biblioteca, e nela encontro uma suntuosa edição italiana consagrada a Stan Lee, reproduzindo a mesma história em quadrinhos que eu havia lido a pouco num gibizinho barato. Meu amigo me ensina que Stan Lee é um grande artista e, por sinal, a introdução, elaborada por um professor da Universidade de Milão, confirma seus dizeres. Eu nunca imaginava que uma história em quadrinhos pudesse ter autor, quanto mais que esse autor pudesse ser chamado artista e sua produção, obra de arte. (1990, p. 9)

Isso de certa forma nos traz alguma luz sobre o tema da arte. Ficamos sabendo que Stan Lee é um artista porque um professor da Universidade de Milão disse que ele é; que um cartaz publicitário ou um travesseiro bordado são obras de arte porque podem ser vistos em uma galeria ou museu.¹⁰ Ora, as histórias em quadrinhos não são expostas em museus hoje em dia?

⁶*Watchmen* é uma série de história em quadrinhos escrita por Alan Moore e ilustrada por Dave Gibbons, publicada pela DC Comics entre 1986 e 1987. Originalmente lançada em doze edições mensais, a série foi reimpressa mais tarde em brochura sendo classificada como *graphic novel*. É a única história em quadrinhos presente na lista dos 100 melhores romances eleitos pela revista *Time* desde 1923.

⁷ O quadrinho, serializado de 1980 a 1991, retrata Spiegelman entrevistando seu pai acerca das experiências deste enquanto um judeu polonês e sobrevivente do Holocausto. A obra utiliza técnicas pós-modernistas e representa judeus como ratos, alemães como gatos e poloneses como porcos. Críticos classificaram *Maus* como livro de memórias, biografia, história, ficção, autobiografia e uma mistura de gêneros.

⁸ Referimo-nos à obra *Fonte* (1951), do artista francês Marcel Duchamp (1887-1968).

⁹ *Bordado como Expressão*, de 1992, do artista plástico José Leonilson.

¹⁰ No caso da *arquitetura*, como é evidentemente impossível transportar uma casa ou uma igreja para um museu, existem instituições legais que protegem as construções “artísticas”. O mesmo ocorre com o *cinema* e a *música*.

Em 1967 houve uma exposição de quadrinhos no Museu do Louvre, em Paris, que consagrou muitos artistas, como Burne Hogarth (1911-1996), fundador da *School of Visual Arts* – considerado um dos maiores centros de arte e treinamento gráfico dos Estados Unidos. “Desde então”, afirma Feijó (1997, p. 69), “ele carrega o título de ‘Michelangelo dos quadrinhos’.”

Entre fins de 2012 e início de 2013 o francês Enki Bilal, cineasta, desenhista e roteirista de histórias em quadrinhos, ultrapassou as barreiras imaginárias que separam a arte comercial e o erudito tornando-se o primeiro artista de quadrinhos a ganhar uma exposição solo no Museu do Louvre, em Paris.¹¹

Em maio de 2014, também em Paris, ocorreu o maior leilão de artes de histórias em quadrinhos já realizado no mundo. Com obras de Hergé e Uderzo, entre outros, alcançou a soma recorde de R\$22,7 milhões. O lote mais caro vendido continha os originais das capas dos álbuns das *Aventuras de Tintin*, de 1937, desenhados pelo criador do personagem, Hergé, que foram vendidos por R\$7,8 milhões, o que representa um marco mundial.¹²

É claro que o Brasil não ficaria de fora. Em 1970, baseando-se na exposição francesa de 1967, o Museu de Artes de São Paulo exibiu a exposição *História em Quadrinhos e Comunicação de Massa*. E, mais recentemente, o Museu da Imagem e do Som (MIS) realizou a megaexposição *Quadrinhos*,¹³ apresentando uma ampla retrospectiva da Nona Arte contada através de revistas, artes originais e itens raros dos mais diversos gêneros de quadrinhos.

A despeito de muitos pesquisadores continuarem a insistir nos velhos preconceitos contra a Nona Arte, Feijó (1997, p. 69) argumenta que “a maioria passou a defender o valor artístico e pedagógico dos quadrinhos”. Outro dado interessante apontado por Luyten (1993) é a quantidade de escritores, pintores e diretores de cinema que confessaram ter se inspirado nas histórias em quadrinhos para suas composições; além de assumirem que elas deixaram marcas profundas em suas formações intelectuais. Como é o caso da pintura *Whaam!* (1963), de Roy Lichtenstein (1923-1997), baseada na edição de número 89 do quadrinho *All-American Men of War* publicada pela DC Comics em 1962, com arte do ilustrador Jerry Grandenetti.

Entretanto, apesar de tudo o que foi dito, em se tratando de arte, nada é tão preto-no-branco como se presume à primeira vista. Não basta estar exposta em museus e galerias para uma obra ser considerada “arte”. Para definir – *a priori* – o que é ou não arte, nossa cultura criou instrumentos específicos que determinam isso por nós.

Surgiu então o desejo por uma objetividade de análise que se propõe rigorosa. Geralmente, os instrumentos mais frequentes desse desejo de rigor é o das categorias de classificação baseadas na aplicação prática de recursos artísticos sofisticados, tais como: perspectiva, estilística, composição, contraste, movimento, dimensão, direção, luz e sombra, cores etc.

Todavia, segundo Barbosa (2009, p. 131), “todos os principais conceitos das artes plásticas estão embutidos nas páginas de uma história em quadrinhos”. Será mesmo?

Vejamos alguns exemplos:

1. Técnicas de Composição Visual

São técnicas que oferecem diferentes possibilidades para se expressar um conteúdo. Entre as mais variadas técnicas de composição visual temos aquelas que partem de abordagens antagônicas, como as chamadas “técnicas bipolares”: Equilíbrio e Instabilidade, Simetria e Assimetria, Regularidade e Irregularidade, Simplicidade e Complexidade, Economia e Profusão, Sutileza e Ousadia etc. Elas podem fornecer uma variedade de possibilidades de expressão e compreensão em sua composição visual e muitas delas aparecem nitidamente nas histórias em quadrinhos.

Tomemos como referência antagônica a *arte realista* (Exatidão) e a *arte estilizada* (Distorção). Por um lado temos o Realismo que surge na Europa, mais especificamente na França, em fins do século XIX. Movimento artístico e literário que se opunha ao Romantismo. A pintura no Realismo baseia-se nos princípios da ciência, em que o artista deve representar a realidade com objetividade. A beleza surge se estiver presente

¹¹ UNIVERSO HQ, em <<http://www.universohq.com/reviews/animalz/>>. Acesso em 30/04/2020.

¹² Jornal ESTADÃO, 27 de maio de 2014, em <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,maior-leilao-de-historias-em-quadrinhos-alcanca-recorde-de-r-22-7-milhoes,1172220>>. Acesso em 02/06/2019.

¹³ A exposição *Quadrinhos*, realizada pelo MIS, aconteceu de 14 de novembro de 2018 a 31 de março de 2019 (sendo prorrogado até 26 de maio por conta do grande sucesso). Com mais de 110 mil visitantes, a exposição tornou-se a terceira mais visitada da história do museu até o momento. (cf. Revista MUNDO DOS SUPER HERÓIS, Ed. Europa, São Paulo, n. 109, p. 17, abril de 2019).

na realidade. Por outro lado, temos o Expressionismo. Surgido como reação direta ao Impressionismo, o Expressionismo deforma a realidade para expressar, de forma subjetiva, as emoções e angústias humanas características do início do século XX.

Figura 3: Batman. *Os maiores super heróis do mundo* (DC, 2004). Arte por Alex Ross.



Fonte: pinterest.com

Figura 4: Batman, *Asilo Arkhan* (DC, 1989). Arte por Dave McKean.



Fonte: pinterest.com

Um dos grandes nomes do chamado realismo nas histórias em quadrinhos é o ilustrador norte americano Alex Ross, conhecido por utilizar em suas obras uma refinada técnica de pintura de estilo realista e fotográfico (Fig. 3). Frank Miller, outro grande nome dos quadrinhos mundiais, afirmou o seguinte sobre o realismo nas artes dos quadrinhos:

Minha geração, sob várias formas, foi claramente dominada por Neal Adams. Ele foi o cara que chegou e impôs o fotorrealismo nos quadrinhos. [...] Piramos! Todos nós, meninos, sentíamos que a realidade tinha finalmente chegado até nós. A influência de Neal alcançou a apoteose ou seu final catastrófico com o material de Alex Ross. (EISNER, 2010, p. 198)

No extremo oposto temos o ilustrador inglês Dave McKean, cujo estilo gráfico é composto por uma instigante combinação de técnicas de desenho, pintura, fotografia e colagem. Fez parceria com o escritor Neil Gaiman, de quem se tornou colaborador mais constante, tanto em histórias em quadrinhos como em livros ilustrados. O trabalho mais notório de McKean foi o conjunto de capas que elaborou para as 75 edições de *Sandman*, considerada a obra prima de Gaiman (Fig. 2). Essas capas foram reunidas na coleção "Capas na Areia", em 1997. Outro grande momento de McKean ocorreu em *Asilo Arkham* (Fig. 4), *graphic novel* escrita por Grant Morrison. Sua técnica nessa obra lembra os expressionistas do final do século XIX e início do século XX.

2. Perspectiva

Da mesma forma que nas primeiras obras de arte da humanidade, as histórias em quadrinhos, nos seus inícios também não aplicavam os conceitos básicos da perspectiva. Seu uso trouxe uma nova estética e conceito para a representação do ambiente tridimensional no suporte bidimensional, tanto na esfera representativa quanto conceitual. O domínio da perspectiva possibilitou, por um lado, em sua forma prática, a descrição visual de algo que se aproxima da compreensão da visão humana e, por outro, contribuiu no campo dos estudos relacionados às representações visuais e das artes.

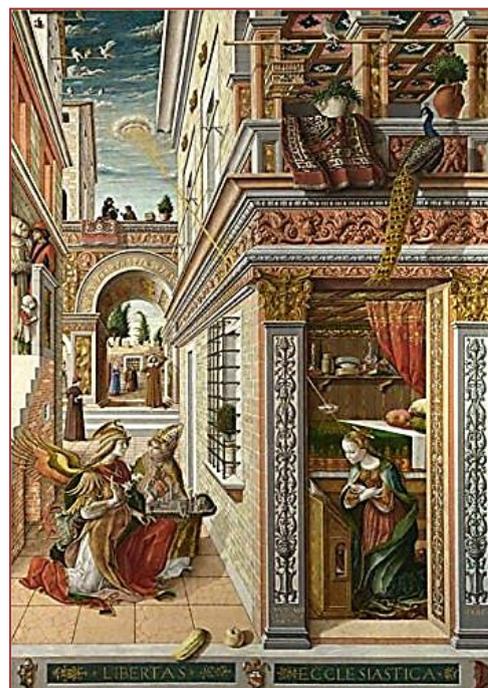
Foi no Renascimento, movimento de renovação cultural e artística dos séculos XV e XVI, que isso se deu essencialmente. Foi quando o “renascer” das ideias da Antiguidade Clássica tomaram proporções e dimensões elevadas na produção estética.

Figura 5 – *Mangá*. Página de uma história em quadrinhos japonesa. Sem identificação.



Fonte: Google Imagens

Figura 6 – *A Anunciação com St. Emidius* (1486), Carlo Crivelli, Galeria Nacional de Londres.



Fonte: pt.wikipedia.org

A partir da página de *mangá* (Fig. 5) e da obra de Carlo Crivelli (Fig. 6), podemos ter uma boa noção das leis da perspectiva, dos processos de construção da imagem e dos elementos que a constituem. Por meio do chamado “Ponto de Fuga” – o ponto para onde convergem as linhas de uma determinada imagem – a perspectiva torna-se uma das formas mais eficientes para representar a profundidade e possibilita uma representação espacial mais realista do que qualquer outro artifício utilizado na pintura. Basta escolher antecipadamente o ponto de vista e o enquadramento que possibilite reproduzir o melhor efeito de distanciamento. De modo geral são três os “planos” explorados pelos artistas: o *plano frontal*, a ação é vista de frente; o *plano superior*, de cima para baixo; e *inferior*, de baixo para cima.

As imagens em questão tratam da perspectiva com apenas um ponto de fuga. Esse recurso apresenta uma superfície plana ou um plano diretamente frontal e geralmente é usado na pintura ou desenho para representar vários temas, como: vistas frontais de espaços internos com parede ao fundo, paisagens, fachadas, corredores ou lonas vistas de edificações, ruas e linhas de árvores, entre outros.

Os artistas de *mangá* têm uma preocupação especial na confecção de perspectivas de ambientes, como se vê na Figura 5. Podem-se utilizar ainda as técnicas da perspectiva com dois ou até mesmo três pontos de fuga.

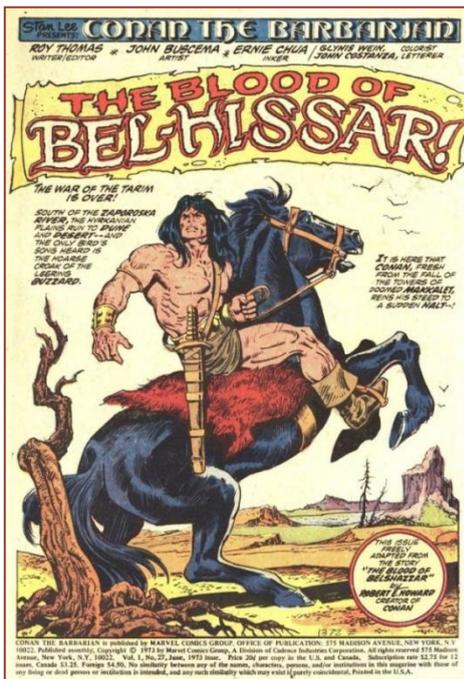
3. Movimento

No final do século XIX houve uma busca desenfreada por parte de muitos inventores, cientistas e pesquisadores na criação de um aparato técnico que registrasse, com razoável qualidade, as imagens em movimento. Mas foi Thomas Alva Edson quem registrou a primeira patente de um processo que usava tiras de fotos transparentes, fazendo assim nascer, em maio de 1891, o filme.¹⁴ Conforme Scott McCloud (2005, p. 108): “À medida que o cinema começou sua ascensão, os pintores mais radicais da época exploraram a ideia de que o movimento poderia ser representado por uma única imagem na tela”.

O movimento se refere ao deslocamento ou à mudança de posição dos elementos no espaço compositivo. Nas linguagens visuais bidimensionais temos a ilusão de movimento, ele está implícito, isto é, há apenas uma sugestão criada pela combinação de vários elementos visuais, como o movimento sugerido pela direção das linhas ou formas, ou pelo posicionamento das figuras, ou ainda pela sobreposição (ou decomposição sistemática) de imagens.

Quando uma figura parece pausar no meio de uma ação (Figs. 7 e 8), apresentando um equilíbrio relativamente instável, a ameaça da gravidade cria uma expectativa iminente de movimento. De modo semelhante podemos perceber que nos quadrinhos os artistas “arranjam” a cena de tal forma que as figuras “transmitam a sensação de movimento (ação) e facilitem a compreensão da mensagem” (IANNONE; IANNONE, 1994, p.66).

Figura 7 – Conan. *Conan The Barbarian*, #27 (Marvel, 1973). Arte por John Buscema.



Fonte: pinterest.com

Figura 8 – *Napoleão* (1801-1805). Jacques-Louis David. Pintura a óleo. Coleção do Castelo de Malmaison.



Fonte: pt. Wikipedia.org

¹⁴Os norte-americanos consideram Thomas Edson o inventor do cinema, mas as principais enciclopédias do cinema atribuem a invenção propriamente dita aos Irmãos Lumière, em 1895. (cf. SABADIN, 2018, p. 18-20)

Desde seus primórdios os quadrinhos têm lutado com o problema de mostrar movimento em um meio estático. John Buscema (1927-2002), juntamente com Jack Kirby (1917-1994), utilizando técnicas avançadas de anatomia e movimento deu à Marvel Comics as características visuais que tornaram a editora imbatível no mundo dos quadrinhos de super-heróis.

Sobre a sugestão de movimento, Buscema (LEE; BUSCEMA, 2014, p. 60) ensinava o seguinte em suas aulas: “Conseguir desenhar a figura é apenas metade do trabalho. Quando você desenha as sagas dos super-heróis das revistas em quadrinhos, você tem de poder movimentar a figura – animá-la – colocá-la em ação”. Seu estilo, repleto de realismo na forma e plasticidade nos movimentos, tornou-se “o estilo Marvel de se fazer quadrinhos”.¹⁵ Recebeu a alcunha de “Big” antes do nome e é considerado uma das principais lendas artísticas dos quadrinhos modernos. Também é reconhecidamente considerado “o Michelangelo dos quadrinhos” pela ilusão de movimento que imprime nas cenas e pelas grandes proporções físicas de seus personagens – muito semelhantes às obras do pintor renascentista. O momento áureo na arte sequencial de Big John ocorreu quando, em 1973, assumiu o personagem “Conan, o Bárbaro” (Fig. 7).

4. Luz e Sombra

O uso de luz e sombra foi sem dúvida o grande diferencial para o realismo, que resultou em uma concepção da imagem mais depurada. Os maiores representantes dessa linha de trabalho foram Caravaggio (Fig. 10) e Rembrandt.

A luz se configura na história da arte de uma maneira muito peculiar, afinal a luz interfere fundamentalmente no que vemos e como vemos. Também temos a percepção do observador que, diante de uma representação artística na qual há o jogo de luzes e sombras, por exemplo, captará com seus sentidos as relações existentes entre claro, escuro e volumes da sua forma. De forma parecida, diz-nos Eisner (2010, p. 1), “as histórias em quadrinhos comunicam uma ‘linguagem’ que se vale da experiência visual ao criador e ao público”.

A predominância de áreas escuras sugere uma atmosfera de opressão, ameaça, drama, suspense ou tensão (Figs. 9 e 10); enquanto uma obra que é predominantemente luminosa sugere o efeito exatamente contrário. Quando se observa uma obra qualquer, tomando como exemplo uma escala acromática (branco e preto), notamos que a luz pode ser mais intensa em alguns pontos do que noutros. Isso se dá pela refração da luz, que incide mais em um lugar do que em outro, permitindo que os valores tonais aconteçam e façam com que percebamos luzes, sombras e tonalidades a partir de contrastes.

Analisando o conjunto da obra *Sin City*, de Frank Miller (Fig. 9), que utiliza o jogo de luzes e sombras como no cinema *noir*, Barbosa (2009, p. 142) afirma que “fica evidente o alto contraste, pois só existem manchas de preto ou espaços em branco”.

Em suma, num desenho realizado em duas dimensões (papel, tela, parede), a luz e a sombra são os elementos que definem e caracterizam o volume do objeto retratado. Em outras palavras, são os elementos que transformam as linhas expressadas em duas dimensões em um desenho com efeito tridimensional.

¹⁵ Stan Lee e John Buscema lançaram, em 1978, o manual “Como desenhar quadrinhos no estilo Marvel”; publicado no Brasil pela editora Martins Fontes, em 2015.

Figura 9 – Hartigan. *Sin City: O Assassino Amarelo* (DC, 1991-1992). Roteiro e arte por Frank Miller.



Fonte: Google Imagens

Figura 10 – *Narcissus* (1594-1596). Caravaggio. Óleo sobre tela. Galleria Nazionale d'Arte Antica.



Fonte: pt. Wikipedia.org

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa premissa nesse trabalho foi a mesma de Will Eisner, de que, por sua natureza especial, a Nona Arte merece ser levada a sério pelos críticos e profissionais. Como já vimos, a forma de contar histórias através de desenhos e imagens sequenciais foi, sem dúvida, uma das mais antigas utilizadas pela humanidade. E essa ideia sobreviveu ao tempo e permanecerá. Não importa o método de transmissão, vai permanecer. Ainda hoje o homem continua utilizando o desenho e a pintura como formas criativas para se expressar. Portanto, mesmo se a impressão desaparecer completamente – o que não cremos – ainda existirá tecnologia que transmitirá histórias e sensações através de imagens.

Dito isto, é certo afirmar que a história em quadrinhos é uma forma artística de se contar histórias; nisso reside sua grande beleza. Mas não para por aí. Assim como a arte evoluiu ao longo da história, a arte dos/nos quadrinhos também evoluiu e continua evoluindo. A análise de uma sequência permite constatar quais técnicas de composição o desenhista utilizou para criar sua arte, organizar as imagens (desenhos contidos no interior de cada quadro) e orientar a leitura. Por exemplo, podemos deduzir, a partir dos aparatos técnicos de análise, como o artista apresenta uma cena (cenário), que vai traduzir a mensagem que ele quer transmitir para seus leitores; como ele compõe o quadro (enquadramento); como insere os textos (balões e letreiros) etc.

Digno de nota é o fato de que os quadrinhos estão entrando cada vez mais nos museus e galerias de arte. Existem centros de arte e treinamento gráficos sobre quadrinhos de fazer inveja a qualquer outro tipo de escola conceituada de arte mundo afora. Histórias em quadrinhos raras e artes originais de artistas renomados são leiloadas por valores astronômicos, muitas vezes com valores expressivamente superiores a obras de arte de pintores consagrados. Assim sendo, perguntamos: o que faz com que uma imagem, desenho ou pintura sejam considerados obras de arte? Qual a diferença entre a arte fotorrealista de Alex Ross (Fig. 3) e as pinturas renascentistas? Entre os quadrinhos *underground* e os expressionistas?

Por todas as razões apresentadas até aqui, consideramos que os quadrinhos são sim verdadeiras obras de arte. E das boas. São histórias em quadros, são micronarrativas conectadas e ilustradas. Mas isso significa que todas as histórias em quadrinhos são obras de arte? É óbvio que não! O mesmo serve para filmes,

pinturas, esculturas ou músicas. Contudo, nada impede que o trabalho criativo, feito para ser um produto de entretenimento de milhões, possa também ser considerado uma obra de arte – única e especial em sua forma e conteúdo.

REFERÊNCIAS

- [1] BARBOSA, Alexandre. “Os quadrinhos no ensino de Artes”. In: RAMA; VERGUEIRO (orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009, p. 131-149.
- [2] BIBE-LUYTEN, Sonia M. O que é história em quadrinhos. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- [3] COELHO, Raquel. A arte dos quadrinhos. São Paulo: Formato, 2007.
- [4] COLI, Jorge. O que é arte. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- [5] EISNER, Will. Eisner/Miller – Uma entrevista cara a cara conduzida por Charles Browstein. São Paulo: Criativo, 2014.
- [6] Quadrinhos e Arte Sequencial – princípios e práticas do lendário cartunista. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- [7] FARTHING, Stephen. Tudo sobre arte – Os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.
- [8] FEIJÓ, Mario. Quadrinhos em ação – Um século de história. São Paulo: Moderna, 1997.
- [9] IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. O mundo das histórias em quadrinhos. São Paulo: Moderna, 1994.
- [10] LEE, Stan; BUSCEMA, John. Como desenhar quadrinhos no estilo Marvel. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- [11] MCCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.
- [12] QUADRINHOS. Publicação editada por ocasião da exposição Quadrinhos, realizada no Museu da Imagem e do Som, São Paulo, de 14 de novembro de 2018 a 31 de março de 2019.
- [13] RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- [14] SABADIN, Celso. A história do cinema para quem tem pressa. Rio de Janeiro: Valentina, 2018.

Capítulo 3

Elaboração de palavras-cruzadas para o ensino de astronomia para alunos surdos: A visão dos intérpretes

Adriana Oliveira Bernardes

Resumo: Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDBN) de 1996, uma grande variedade de alunos com necessidades especiais específicas tem sido matriculada no ensino regular, dos quais alunos surdos representam um total de 5,1% por cento da população, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esses estudantes nem sempre recebem adequações necessárias a seu aprendizado e é importante perceber que apenas a presença do intérprete em sala de aula não lhes garante a assimilação dos conteúdos. Uma das maiores dificuldades para o aluno surdo na escola é a leitura e escrita do idioma Português, já que para eles o primeiro idioma é a Língua Brasileira de Sinais. Trabalhando Astronomia no Ensino Médio no 1o ano com o objetivo de melhorar o aprendizado de um grupo de alunos surdos, foi debatido que uma das dificuldades enfrentadas no curso era a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa. Nas provas, os alunos devem responder em Português e muitas vezes não se lembram de determinadas palavras. Neste sentido, as palavras cruzadas podem ser utilizadas para fixação dos conteúdos e também do idioma Português. Pensando nisso e na importância da utilização de novas tecnologias para inclusão de alunos com necessidades especiais, elaboramos, através do programa Eclipse Crossword, materiais que poderiam ajudá-los a fixar as palavras. O material foi elaborado para ser utilizado no primeiro bimestre do 1o ano do Ensino Médio e possui, além dos conteúdos pertinentes ao bimestre, a possibilidade de desenvolver habilidades e competências em relação à escrita do idioma.

Palavras-Chave: Novas Tecnologias; Ensino Inclusivo; Ensino de Física, Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, reforça a importância de que alunos com necessidades especiais sejam matriculados preferencialmente em sala de aula regular, o que traz uma grande demanda por recursos que possibilitem a eles, além da permanência no espaço escolar, uma educação de qualidade.

Em Moura (2013), é afirmado que o espaço escolar é importantíssimo para que o aluno surdo se desenvolva e se aproprie da própria língua, porém sabemos que a sua língua, a Libras, não é conhecida por seus colegas, tampouco pelos professores, havendo necessidade de que se adapte à escola, como nos velhos moldes da integração, tornando a palavra “inclusão” algo distante do contexto escolar.

A língua utilizada, então, é o Português, e a maioria desses estudantes apresenta, com razão, dificuldades, pois não é aquela praticada em seu contexto diário. Em relação a recursos que possam ser utilizados para auxiliar seu aprendizado, os lúdicos vêm sendo discutidos por vários autores que apontam sua eficácia: Monteiro (2011), Benedetti Filho (2013), Bernardes (2015), entre outros. Em todos os relatos, podemos observar os benefícios de sua utilização no contexto da sala de aula, quando utilizados pelo professor.

Em Lacerda (2013, p. 185) afirma-se que: “Se estratégias auxiliam os alunos ouvintes a sua melhor compreensão dos temas trabalhados, para os alunos surdos elas são ainda mais importantes”, daí a importância da sua elaboração e discussão. Consideramos que tais recursos são fundamentais, sobretudo em disciplinas vistas pelos alunos como de difícil assimilação, como a Física, por exemplo, já que é importante despertar o seu interesse, pois na maioria das vezes não conseguem ver de modo positivo a disciplina.

Neste sentido, podemos considerar a afirmativa de Benedetti Filho (2009, p. 89), que afirma:

O uso do lúdico para ensinar conceitos em sala de aula pode ser uma ferramenta que desperte o interesse na maioria dos alunos, motivando-os a buscar soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades lúdicas propostas.

O excesso de aulas expositivas, às quais são submetidos os alunos, na maioria das vezes, desmotiva-os para o aprendizado, por isso, práticas de ensino atrativas são requeridas para um melhor desenvolvimento. As práticas que incentivam o protagonismo do aluno em sala de aula, acompanhadas de recursos apropriados, como os lúdicos, são reconhecidas como motivadoras ao aprendizado.

Assim, podemos considerar que as atuais discussões sobre as práticas de ensino difundidas tanto na educação básica como na superior têm destacado a necessidade da construção do processo de ensino e aprendizagem através de estratégias que abordem temas que reflitam interesses, necessidades e vivências dos estudantes, e que utilizem recursos didáticos que explorem seus aspectos sensoriais, psicológicos e afetivos. Para tal, o uso de atividades lúdicas tem ganhado espaço como alternativa para mediar, de forma mais dinâmica e motivadora, o processo de ensino e aprendizagem (BENEDETTI FILHO, 2013, p. 105).

Trabalhos vêm sendo desenvolvidos nesta área e são destacados em Benedetti Filho (2013, p. 89), que afirma que: “A utilização de atividades lúdicas pode contribuir para o despertar dessa motivação, favorecendo o interesse pelo aprendizado de novos conhecimentos”.

Ainda em Benedetti Filho (2013) é apresentado um trabalho no qual as palavras cruzadas são propostas como substituição dos exercícios de fixação em sala de aula ou extraclasse. Explorar os aspectos sensoriais, psicológicos e afetivos dos alunos é importante, e aulas expositivas, ainda que necessárias, devem abrir espaço para outras experiências, e as que envolvem recursos lúdicos normalmente apresentam bons resultados. Em relação a essa questão, percebemos que a aplicação das palavras cruzadas provocou grande interesse na maioria dos alunos, notando-se uma dinâmica e competição saudável.

Os alunos, para responderem às palavras cruzadas, precisaram pesquisar no livro didático e nas anotações pessoais, fazer questionamentos sobre a interpretação de conceitos e definições ao professor e aos demais companheiros (BENEDETTI FILHO, 2008).

No ano de 2013, foi introduzido na rede estadual do Rio de Janeiro o Currículo Mínimo Estadual de Física. Entre outras inovações, o currículo trazia habilidades e competências relacionadas à Astronomia.

No Quadro 1 a seguir apresentamos as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os estudantes no 1o ano do Ensino Médio.

QUADRO 1 - Tópicos de Astronomia do currículo de Física

Habilidades e competências – Cosmologia
Saber comparar as ideias do Universo geostático de Aristóteles-Ptolomeu e heliostático de Copérnico-Galileu-Kepler.
Conhecer as relações entre os movimentos da Terra, da Lua e do Sol para a descrição de fenômenos astronômicos (duração do dia/noite, estações do ano, fases da lua, eclipses, marés etc.).
Reconhecer ordens de grandeza de medidas astronômicas.
Habilidades e competências – Conceito de força – Tipos de força (as quatro forças fundamentais da natureza).
Perceber a relação algébrica de proporcionalidade direta com o produto das massas e o inverso do quadrado da distância da Lei da Gravitação Universal de Newton.
Habilidades e competências – relatividade restrita e geral.
Reconhecer os modelos atuais do Universo (evolução estelar, buracos negros, espaço curso e Big-Bang).
Compreender que o tempo e o espaço são relativos, devido à invariância da velocidade da luz.
Reconhecer o tecido espaço-tempo, sendo o tempo a quarta dimensão.

Quadro 1: Currículo Mínimo Estadual de Física. Elaboração: A autora.

Para trabalhar esses temas, um dos recursos possíveis eram as palavras cruzadas, que foram utilizadas no 1o bimestre do 1o ano do Ensino Médio, em colégio da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Segundo Bernardes (2017, n.p.):

A introdução da Astronomia no currículo levou à necessidade de um trabalho com o tema de forma diversificada, envolvendo recursos lúdicos, como experimentos e apresentação, além das novas tecnologias, sendo utilizados, por exemplo, o software Stellarium para análise dos planetas e constelações, entre outros.

Assim, o recurso palavras cruzadas somaram-se a outros e puderam ser utilizados para ensinar todos os alunos, possibilitando também a inclusão de alunos surdos.

2. SOFTWARE CROSSWORD

O software Eclipse Crossword tem por objetivo a criação de palavras cruzadas, que podem ser utilizadas tanto para lazer como para propósitos educacionais. É fácil de utilizar e pode facilmente tornar-se um recurso para os professores, com objetivos diferenciados. Neste trabalho, o software foi utilizado para elaborar palavras cruzadas para fixação da matéria Astronomia, que é conteúdo da disciplina de Física. Estão de acordo com as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo Currículo Mínimo Estadual de Física do Estado do Rio de Janeiro.

Neste trabalho, apresentaremos as palavras cruzadas como recurso para fixação de temas de Astronomia, mas também do idioma Português, para alunos surdos do 1o ano do Ensino Médio.

Na Figura 1 a seguir apresentamos uma das palavras cruzadas utilizadas com o aluno:

Figura 1 – Palavra-cruzada com tema de Astronomia

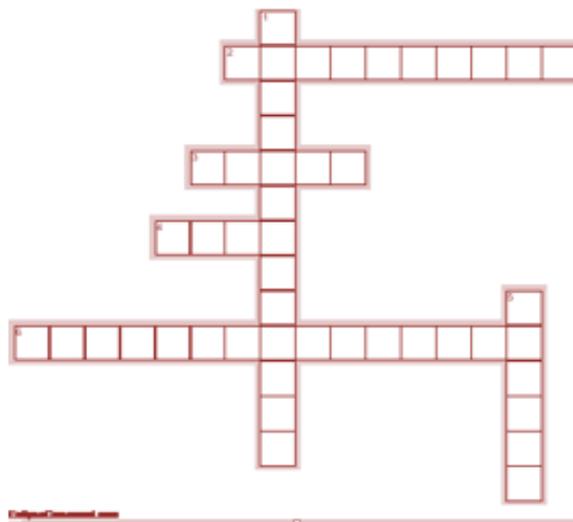
Palavra-cruzada – Astronomia

Horizontal

2. Ciência que estuda os astros
3. É uma das fases da lua
4. Neste fase a lua não aparece no céu
6. É uma constelação observada no hemisfério sul

Vertical

1. É observada no hemisfério norte
5. É um planeta anão



Fonte: A autora.

3. ALUNOS SURDOS NO ENSINO DE ASTRONOMIA

No momento em que este projeto estava sendo desenvolvido, devido à implantação de uma sala de recursos multifuncionais, cinco alunos surdos frequentavam a escola e era necessário que recursos didáticos estivessem disponíveis para seu aprendizado.

No caso dos alunos surdos, era necessário um recurso que trabalhasse o entendimento do Português, o que foi feito no contexto da disciplina de Física, que no 1o ano do Ensino Médio trata de conteúdos de Astronomia.

Segundo Bernardes (2010, n.p.):

O que norteia as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica é o princípio da Inclusão. Esse princípio fala da importância do entendimento das diferenças individuais e que a escola deve se adaptar aos alunos com deficiência – e não o contrário.

Considerando a diferença linguística do surdo, utilizamos o recurso para melhor incluí-lo na disciplina.

4. METODOLOGIA

O colégio no qual foi realizado este trabalho pertence à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, vivenciando dificuldades dentro de suas especificidades de colégio estadual. Assim, a utilização de recursos didáticos diversificados são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Inicialmente, pesquisamos um software gratuito que pudesse ser facilmente baixado pelo professor e utilizado para elaboração de palavras cruzadas. Após o conhecimento do seu funcionamento, iniciamos a pesquisa dos conteúdos do currículo que seriam trabalhados através do recurso.

Os temas trabalhados foram os seguintes:

- História da Cosmologia;
- Planetas do sistema solar;
- Movimento do Sol, Terra e Lua, Eclipses e Estações do Ano;
- Leis de Kepler;
- Gravitação Universal.

5. RESULTADOS

Foram elaborados materiais com as temáticas que abrangem todo conteúdo de Física do 1o bimestre do 1o ano do Ensino Médio. O propósito é que o conteúdo seja acessado por professores do Ensino Médio, que terão a seu dispor material para o ensino de Astronomia, que poderá ser utilizado em sala de aula por alunos com ou sem deficiência. Também poderá ser acessado por pessoas com interesse na área ou que desejam participar das olimpíadas promovidas pela OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia).

6. DEPOIMENTO DOS INTÉRPRETES EM RELAÇÃO ÀS PALAVRAS-CRUZADAS

No colégio público em questão, trabalham três intérpretes, um número pequeno, que têm dificuldades em atender ao quantitativo de alunos. Sobre o material obtivemos os seguintes depoimentos:

“As palavras cruzadas seriam recursos interessantes, pois os alunos, muitas vezes, esquecem como se escrevem determinadas palavras, principalmente na área de Física. Assim, com estes recursos eles podem, ao mesmo tempo, realizar tarefas da disciplina, treinando o idioma Português.” Intérprete 1

“A primeira língua do aluno surdo é a LIBRAS, então normalmente ele tem dificuldades com o Português. As palavras cruzadas seriam então importantes para fixação das palavras que são utilizadas na disciplina, além do conteúdo em si. Eu não tenho dúvida que quando o professor se preocupa em oferecer um material mais adequado ao aprendizado do aluno, só essa preocupação já o estimula. Meu aluno mencionou que para ele seria muito bom treinar o Português.” Intérprete 2

6.1 ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS:

Nos depoimentos obtidos com os intérpretes de Libras que acompanham os alunos, fica claro que para eles o recurso é interessante e pode trazer benefícios.

Eles discutem a questão das Libras como primeiro idioma do aluno e sabemos que muitos professores não entendem o fato e cobram o conhecimento de Português, realizando avaliações, que prejudicam mais os alunos, do que os auxiliam. A importância da relação intérprete/professor também foi mencionada, e o diálogo entre as partes elogiado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola, as dificuldades para os alunos com deficiência são grandes, e o aluno surdo, muitas vezes por falta de material, tem seu aprendizado prejudicado.

A prática desenvolvida pelo professor em sala de aula é de suma importância para o aprendizado do aluno. Práticas que coloquem os alunos como protagonistas e permitam ao professor atuar como mediador trazem novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem do aluno.

Neste sentido, uma prática que envolva recursos lúdicos pode motivar o aluno a fixar os conteúdos e ainda os seus conhecimentos da Língua Portuguesa. O material elaborado cumpre as habilidades e competências do Currículo Mínimo Estadual de Física no 1o bimestre do 1o ano, podendo ser utilizado em sala de aula num contexto inclusivo.

A utilização das novas tecnologias, mais uma vez, é apresentada como algo enriquecedor, que poderá trazer benefícios a salas de aula, que desejamos cada vez mais inclusivas, atendendo a todas as especificidades de alunos que compõem o universo escolar. O trabalho ainda apresenta resultados preliminares e sua aplicação em sala de aula será realizada num segundo momento, obtendo, assim, os resultados da sua interação com o aluno.

Os depoimentos dos intérpretes foram importantes e enfatizaram a pertinência do recurso para o surdo que se comunica através das Libras e tem-na como primeira língua.

No futuro, esse recurso será avaliado também por alunos do curso de Física que participam do projeto PIBID.

REFERÊNCIAS

- [1] BENEDETTI FILHO, E. et al. Utilização de palavras cruzadas como instrumento de avaliação no ensino de química. In: Revista Experiências em ensino de ciências, Cuiabá: UFMT, v.8, n. 2, 2013.
- [2] BERNARDES, A. O. Mostra de Astronomia integra alunos dos turnos matutino e noturno. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/2/mostra-de-astronomiaintegra-alunos-dos-turnos-matutino-e-noturno>. Acesso em 09 set. 2020.
- [3] BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. Educação Pública, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novoparadigma>
- [4] LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; CAETANO, J.F. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: Tenho um aluno surdo, e agora? LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.), São Carlos, SP: EdUFSCar.
- [5] MONTEIRO, J. M. A.; LIMA, M. B. Utilização de palavras-cruzadas na construção do conhecimento químico. Disponível em: Acesso em 23 março de 2011.
- [6] MOURA, M.C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.).Tenho um aluno surdo, e agora? São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

Capítulo 4

Cinema e história da ciência: Um diálogo para a formação de professores a partir do filme “A Guerra do Fogo”

Vitória Emanuela de Sousa Costa

Thiago Rubim Alves

Estela Fabiana dos Santos

Pollyana Cristina Alves Cardoso

Laise Vieira Gonçalves

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Resumo: O objetivo do trabalho é analisar as contribuições do filme “A Guerra do Fogo” para a formação de docentes críticos preocupados com um ensino científico contextualizado socio historicamente. A atividade aconteceu durante a disciplina “Biologia: fundamentos e métodos na história” ofertada para o Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e para os discentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de ciências biológicas da UFLA, em que o filme em questão foi utilizado para identificar elementos que estruturam a história da biologia no que tange ao estudo dos seres vivos.

Palavras-Chave: História e filosofia da ciência, filme e ensino, desenvolvimento do conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Toda produção científica e tecnológica é uma construção social e histórica que se desenvolveu e se aprimorou a partir da acumulação do conhecimento elaborado pelos seres humanos ao longo do tempo. Cada época em que vivemos é marcada por uma nova descoberta que serve de base para a elaboração de novos conhecimentos, até chegar no que temos hoje disponível para satisfação de nossas necessidades na sociedade moderna, ressaltando que o caminho que trilhamos para atingir o que temos disponível hoje, foi muito longo (NASCIMENTO JUNIOR, 2010).

Isso acontece em várias áreas do conhecimento, inclusive com a Biologia, que se instituiu como ciência no século XIX a partir de ideias estruturantes que antecederam esse período, pois entende-se que a relação do homem com a natureza antecede o processo de hominização (NASCIMENTO JUNIOR, 2010). A Biologia enquanto área do conhecimento propõe o estudo da natureza e dos seres vivos.

Os povos tribais já exibiam uma determinada relação com as plantas e os animais que contribuiu para a constituição da Ciência e da Biologia a partir da acumulação dos conhecimentos elaborados ao longo do tempo sobre a natureza (NASCIMENTO JUNIOR, 2010). A relação dos homens entre si, com as plantas e com os animais fornecia informações importantes que auxiliava a sua sobrevivência, tendo em vista que nessa época era esse o objetivo do ser humano, sendo que mais tarde estas informações se tornaram conhecimento. É importante compreender a visão de natureza desses povos e a forma como eles foram se organizando, porque ali existem elementos que caracterizam a origem das preocupações da Biologia enquanto ciência, como a forma com que se olha para seu objeto de investigação (NASCIMENTO JUNIOR, 2010). Desse modo, é preciso olhar para a história, antes mesmo da constituição da Biologia no século XIX para compreender quais foram as influências de períodos anteriores.

Nesse sentido, a reflexão sobre a natureza do conhecimento científico que caracteriza a Biologia precisa estar presente nos cursos de formação de professores de Biologia, pois apresenta uma visão contextualizada e totalizante dessa área de estudo. Isso é necessário, uma vez que observamos no ensino atual uma concepção de ciência esvaziada de sentido e desvinculada do seu contexto de elaboração, o que pode fazer com que os educandos apresentem uma falsa representação da ciência e do fazer científico (CARNEIRO; GASTAL, 2005). A inclusão da história e filosofia da ciência no ensino de biologia e, por conseguinte, na formação de professores, já é defendida por diversos autores, como afirma Carneiro e Gastal (2005), uma vez que ela proporciona uma compreensão mais ampla da natureza do conhecimento científico, de como esse conhecimento foi construído, dos obstáculos que surgiram nesse processo, esclarecimento do contexto em que foi se constituindo ao longo do tempo e da sua relação com a tecnologia, a cultura e a sociedade.

Essa é, conseqüentemente, uma forma de humanizar a ciência e aproximá-la das pessoas e, também, uma maneira de tornar as aulas de biologia mais reflexivas e instigantes, atribuindo um sentido para os conteúdos que são ensinados (CARNEIRO; GASTAL, 2005), já que é comum ouvir dos alunos que eles não enxergam relação dos conhecimentos com a realidade deles. Além disso, a concepção de biologia histórica e contextualizada pode contribuir para quebrar a visão que os alunos apresentam de que ela é algo fantástico e irreal, bem como a quebra da imagem do cientista padrão que eles também relatam.

Carneiro e Gastal (2005) observaram que os livros didáticos ainda apresentam uma concepção distorcida de história no fazer científico, reforçando uma imagem que se tenta romper. Segundo as autoras, os livros apresentam os cientistas como gênios isolados, suas produções como frutos de momentos fortuitos e sequenciados em uma ordem que dá a ideia de linearidade na ciência. A ideia de linearidade faz com que os alunos compreendam a ciência como algo pronto, acabado e definitivo, o que também é falso. Além de privilegiar determinados eventos em detrimento de outros. Essa reflexão é importante e necessária, mas sabemos que é uma tarefa complexa, pensando tanto na apropriação dos estudantes quanto na formação dos professores, por isso é necessário pensar em formas alternativas de ensino, que sejam instigantes, colaborativas e prazerosas de serem vivenciadas.

Nesta perspectiva, o Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) apresenta em sua grade curricular uma disciplina chamada "Biologia: Fundamentos e Métodos na História", e que conta com a participação dos mestrandos do programa e, também, de estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFLA. Na disciplina em questão, os estudantes estavam tendo contato com a discussão sobre a natureza do conhecimento científico e sobre a concepção de natureza e dos seres vivos ao longo da história para compreender a origem da Biologia enquanto ciência constituída no século XIX. Para atingir a compreensão dos discentes perante esta discussão, o professor orientou que eles assistissem a filmes em que os elementos que constituem determinada visão de natureza e do fazer científico pudessem ser identificados.

Os filmes não representam somente situações irreais e fantasiosas, eles também podem ser produzidos com a intenção de retratar, ainda que de forma simples, uma realidade. Alguns procuram representar artisticamente um determinado período histórico em que nós não vivenciamos, mas com o cinema somos capazes de imaginá-lo e pensar sobre. A junção dos elementos do filme, como imagem, som e palavra aviva situações que envolvem as pessoas, fazendo com que elas sintam diversas sensações, como alegria, tristeza, medo, curiosidade e apreensão. Além disso, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal são capazes de despertar a atenção dos sujeitos para o que está sendo comunicado. Essa atenção pelo momento produz um significado, podendo diferir ou não para cada pessoa que assiste (CARRERA, 2012). Um traço interessante é que esses significados podem ser compartilhados com outras pessoas, por isso, o cinema se torna um grande aliado do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ele proporciona vivenciar momentos não vividos e que são importantes na história dos seres humanos. Sendo assim, o modo como os educandos viram o filme pode ser socializado com os demais e contribuir com um processo de ensino mais prazeroso e social.

Um dos filmes utilizados na disciplina de “Biologia: Fundamentos e Métodos na História” foi “A Guerra do Fogo”, lançado em 1981 com a direção do diretor canadense Jean-Jacques Annaud. Ele retrata o que seria o cotidiano dos homens primitivos que tiveram contato com o fogo pela primeira vez. A obra coloca em cena três povos primitivos em diferentes estágios de evolução, em que um dos povos tem um contato esporádico com o fogo, outro grupo acha uma chama e tenta conservá-la a todo custo, chegando a cultuá-la, enquanto o terceiro grupo já está mais desenvolvido e consegue produzir fogo. A atividade foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2020 que aconteceu de forma remota. Os estudantes tiveram que assistir esse e outros filmes, em casa, e depois tecer um comentário sobre a obra no Facebook, no grupo destinado ao compartilhamento de arquivos da disciplina. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar se os discentes do PIBID foram capazes de identificar os elementos no filme que são a base do desenvolvimento da ciência e quais as contribuições desta prática para a formação de professores.

2. METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, pois está voltada para preocupações particulares de um processo educativo, observando uma realidade que não pode ser quantificada, já que desejamos compreender qual a visão que os estudantes desenvolvem sobre a realidade objetiva. Esta categoria de pesquisa se volta para o desvelamento dos significados das expressões humanas, descritivas, verbais ou não verbais (MINAYO, 2009).

Nosso objetivo, aqui, é identificar nos comentários descritivos dos alunos se eles identificaram no filme os elementos que fazem relação com a base estruturante da biologia, para isso, o método de análise desses dados é a categorização temática, pois ela permite reunir os elementos em comum contido nos comentários de todos. Esses dados são o resultado de expressões humanas, que não podem ser quantificados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A categorização temática é um método da análise de conteúdo para dados descritivos, correspondente a um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos para analisar a mensagem do comunicante (BARDIN, 1979). Essa sistematização se dá a partir da frequência de aparição de palavras ou frases, dos comentários, que fazem alusão a um mesmo significado dos termos, podendo nos indicar algo, tendo em vista o objetivo da pesquisa e a partir disso é possível realizar inferências sobre o processo analisado (BARDIN, 1979).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Categoria	Descrição	Frequência	Ocorrência
O fogo	Aqui se encontram os comentários que relacionam o domínio do fogo com a sobrevivência e evolução da espécie humana.	11	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12
Observação e experimentação	Os comentários contidos aqui fazem alusão à importância da observação e da experimentação no processo de aprendizagem e compreensão da natureza.	6	A1, A2, A5, A10, A12, A14
Construção do conhecimento	Nesta categoria se encontram os comentários que dizem que o filme contribui para a compreensão de que o conhecimento é uma construção histórica e social.	6	A5, A8, A9, A11, A12, A15

A primeira categoria reúne as avaliações que falaram sobre o elemento fogo. Esses estudantes (11) destacaram a relação das diferentes tribos com o fogo, deixando bem destacado que um dos grupos precisava manter aceso o fogo que encontraram porque sabia produzi-lo e eles enxergaram que esse grupo estava em um estágio mais elevado de desenvolvimento e o domínio do fogo foi uma dessas razões. A seguir o trecho de um comentário relacionado com esta questão:

A8: "... a descoberta do fogo, facilitou a sobrevivência, principalmente na alimentação. Esse fenômeno foi bastante importante para os dias atuais, pois possibilitou as diversas formas de conhecimento que foram descobertas e ainda estão em andamento."

Nos comentários, os discentes do PIBID explicaram que o domínio do fogo foi importante para a alimentação dos seres humanos, já que possibilitou o aprimoramento das técnicas de produção dos alimentos, como é o caso da técnica de cozimento. Além disso, eles destacaram que esse domínio também foi importante para proteção contra predadores, já que o fogo afugenta os animais, e, também, contra o frio, pois eles poderiam se aquecer. Isso tudo contribuiu para a luta pela sobrevivência da espécie, sua preservação e por consequência o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o domínio do fogo foi essencial para a evolução dos seres humanos e da tecnologia (PEGORARO *et al.*, 2016).

O homem passou a entender quais eram os benefícios do fogo à medida que ele observava e se relacionava com ele. O primeiro encontro com esse elemento, provavelmente foi casual (como um raio que caía em uma árvore e entrava em chamas e por meio de erupções vulcânicas) e possibilitou a aprendizagem das propriedades inerentes a ele, como o calor, a luz e a possibilidade de incendiar materiais secos como a madeira. O fogo foi a primeira fonte de energia descoberta que possibilitou o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias, pois já sabemos controlar e aumentar o uso de energia. Dessa forma, o domínio desse elemento modificou nossa relação com o ambiente e oportunizou o nosso desenvolvimento a partir da compreensão de como funciona e se organiza a natureza, dando a possibilidade de criar ferramentas e técnicas. Nesse sentido, o domínio do fogo foi essencial no processo de hominização, para que o homem chegasse ao que ele é hoje (PEGORARO *et al.*, 2016).

Na segunda categoria estão reunidos 6 comentários que enxergaram que a observação tanto da natureza quanto dos costumes e modo de viver das outras tribos contribuiu para o desenvolvimento do ser humano, assim como a experimentação. A observação ainda hoje é muito importante no processo de ensino, mas no início da relação do homem com o mundo ele dependia muito da observação da realidade que o cercava e isso fez com que ele aprimorasse aquilo que já conhecia, além de dar a oportunidade de conhecer novas coisas. A prática de experimentação também. Em seguida o trecho de um dos comentários em que observamos esta questão:

A12: "... o filme evidencia também a primeira forma de construção de conhecimento, pois através da observação conseguiram adquirir meios para sobreviver."

A aprendizagem por meio da observação pode ser observada no contato com outras tribos e suas diferentes formas de organização, inclusive para a obtenção da informação de como manter o fogo aceso e produzi-lo. A observação da fauna e seu uso revelaram propriedades curativas, entre outros contatos com a natureza. Então, a observação da realidade foi um fator essencial para motivar o desenvolvimento dos povos, e a experimentação veio dela. A observação é essencial para conhecermos o mundo, pois partimos dela para formular proposições/inferências/hipóteses sobre aquilo que estamos enxergando (NASCIMENTO JUNIOR, 2010). No contexto em questão a observação funcionava como um modo de olhar e experimentar e isso movimentava o desenvolvimento. Anos depois, Aristóteles teceu considerações para compreensão da natureza partindo da observação, mas suas proposições não podem ser aplicadas ao período histórico que estamos analisando. Essa foi a primeira experiência de compreensão da realidade.

A observação, assim como, a experiência, entram no repertório de conhecimentos que o homem acumula para poder aprender a lidar com a natureza e os demais. Dessa forma, o homem sempre buscou entender o mundo em que ele vive, observando e testando. Mais tarde, a observação e a experimentação foram bases estruturantes para a proposição de uma ciência positivista (OLIVEIRA TEMOTEO; GONÇALVES; NASCIMENTO JUNIOR, 2018). A observação da realidade e a experiência foram fatores essenciais para estruturação da ciência como a conhecemos hoje, além de ser importante para que possamos fazer inferências no nosso cotidiano. Se nossa sociedade é dessa forma, atualmente, isso foi graças aos conhecimentos adquiridos anteriormente a este período por outras pessoas. Portanto, o conhecimento é uma construção do homem e é histórica, pois as suas produções fazem relação com o período em que ele viveu, ele é marcado temporalmente (GOMES, 2016).

A terceira categoria reúne comentários em que é possível entender que os estudantes enxergaram que o filme contribui para mostrar que o conhecimento é uma construção histórica e social e que o desenvolvimento da linguagem, da cultura e das ferramentas é fruto dessa construção. Isso foi observado a partir da relação dos diferentes grupos com o fogo, já que um dominava e sabia produzir e o outro não, tendo que mantê-lo aceso a qualquer custo enquanto o grupo que sabia produzi-lo já estava em um estágio avançado de desenvolvimento. A seguir apresentamos o trecho de um comentário que mostra essa perspectiva:

A12: "... Esse filme é muito importante para a nossa formação como futuros professores, pois ele aborda de forma didática o processo de evolução dos seres humanos, mostrando a luta pela sobrevivência e o processo pelo qual a espécie humana teve de passar para chegar ao que é hoje..."

Por representar o cotidiano dos homens primitivos na descoberta e domínio do fogo, e por este ser um elemento que possibilitou o desenvolvimento dos seres humanos no mundo, o filme "A guerra do fogo" contém elementos que sustentam parte dos saberes relacionados com a natureza do conhecimento científico que contribuíram para a estruturação da biologia enquanto ciência, pois ela só é o que vemos hoje graças a acumulação do conhecimento ao longo dos anos pelos seres humanos. Portanto, estas questões abordadas nos comentários e categorizadas auxiliam na compreensão da história dos aspectos que estruturam o estudo dos seres vivos, tanto pela observação e experiência quanto pelo domínio de um elemento que se tornou essencial para o desenvolvimento dos seres humanos. No entanto, ainda que importante, essa concepção histórica e contextualizada do ensino é pouco evidenciada pelos professores em exercício e pelos livros didáticos (CARNEIRO; GASTAL, 2005).

Sobre o que o filme desperta, temos dois trechos de dois comentários muito interessantes que contribuem para mostrar que o filme "A guerra do fogo" apresenta o seu caráter lúdico, pois apesar de retratar uma realidade, ela conseguiu provocar risos e curiosidade nos estudantes. A seguir os trechos:

A3: "É um filme divertido e muito curioso. Acho que a primeira vantagem em trazê-lo para a sala de aula é gerar um furdunço entre os alunos. É porque imagino que junto com as risadas e o estranhamento, A guerra do fogo traz uma noção completa da Pré-história..."

A5: “Esse filme para formação de professores é bastante provocativo, pois encontramos nele um cenário pré-histórico...”

É necessário ressaltar que a perspectiva lúdica adaptada para o objetivo pedagógico envolve os educandos de formas diferentes, devido a sua vivência tanto com o cinema quanto com outras tecnologias fora dos ambientes formais de ensino. Dessa forma, essa relação é fundamental para entendermos a subjetividade dos alunos e do envolvimento deles com a prática.

Todas essas atividades denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância. (LUCKESI, 2014, p. 13 e 14).

Tendo isto em vista, a ludicidade pode ser atribuída ao cinema num diálogo educativo, em um espaço de vivência que particulariza a experiência crítica possibilitada por essa prática, assumindo que os alunos possuem sua própria experiência e subjetividade com essa forma de arte, que é absolutamente capaz de despertar experiências pessoais e trazê-las para o ambiente crítico.

A noção de potencialidade dos filmes que resgatam a história do conhecimento biológico é pouco adotada por muitos representantes da educação, o que evidencia a necessidade de apropriação da história e filosofia da ciência, bem como a apropriação do cinema enquanto ferramenta pedagógica lúdica para compreensão dessa história. Ademais, o despreparo docente torna impotente a prática da aprendizagem através do cinema e coloca o professor como uma figura instrumentalista e o aluno uma figura passiva e acrítica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a partir da análise realizada que o filme despertou a curiosidade dos estudantes e cumpriu um papel de facilitador do processo de aprendizagem, pois eles se apropriaram dos elementos do filme que compreendem a história do conhecimento sobre a natureza. Os estudantes ressaltaram que o filme “A Guerra do Fogo” é divertido e provocativo, podendo render risadas, apesar do seu conteúdo representar um período da realidade dos seres humanos.

Dessa forma, o filme contribuiu para a formação de professores de biologia mais engajados com a história do estudo sobre os seres vivos que caracteriza essa área de estudo e para a formação de profissionais mais engajados com o contexto e história dessa produção humana, pois os alunos se mostraram preocupados em resgatar essa perspectiva do ensino no ambiente escolar. Foi evidenciado neste trabalho a necessidade de reflexão sobre a natureza do conhecimento científico caracterizante da biologia que potencializa a prática docente e reúne uma série de benefícios trazidos pelo pensamento crítico dos alunos quanto ao cinema e a história da Biologia.

Além disso, a prática de estudo de um determinado tema a partir da ótica do cinema contribui para a socialização dele enquanto arte, sendo muito importante se desejamos contribuir com a formação humana e crítica dos sujeitos. Foi pertinente ao presente trabalho ressaltar que o diálogo entre os objetivos pedagógicos e o cinema não ocorre de maneira espontânea e nem individual, evidenciando a necessidade, clareza e propriedade dos docentes que inserem essa prática em suas aulas. Portanto, identificamos que o filme “A Guerra do Fogo” pode ser apropriado enquanto ferramenta pedagógica a partir da identificação dos elementos constituintes das práticas tribais de observação e experimentação na sua relação com a natureza. Isso só foi possível a partir de um trabalho coletivo e pela mediação do professor, que teve a intenção de socializar esse filme enquanto uma construção cultural dos seres humanos. O cinema enquanto arte precisa ser apropriado nos processos formativos para que os docentes conheçam essas produções e possam socializá-las com os demais a partir de um objetivo pedagógico.

Quando alguns estudantes ressaltam que o filme foi provocativo, que ele pode aguçar a atenção e curiosidade dos alunos por conter algumas cenas divertidas, vemos que ele tem a sua contribuição lúdica para o ensino. Esse trabalho foi uma oportunidade de refletir sobre a relação do cinema com o conceito de ludicidade.

Essa prática em sala de aula não acontece no improviso, forma de substituir a fala do professor e sem propósito. Ao contrário, esta prática exige planejamento, clareza, embasamento histórico e filosófico quanto ao que vai ou não agregar ao aprendizado. No entanto, apesar disso, ela pode proporcionar um ambiente

orgânico de conhecimento, tendo em vista que o filme resgatou o objetivo de educar de maneira interdisciplinar, participativa e prazerosa, muito bem recebida pelos alunos.

AGRADECIMENTO

Apoio - Agradecemos às agências de fomento CAPES e FAPEMIG.

REFERÊNCIAS

- [1] BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1979.
- [2] MINAYO, M. C. D. S. O desafio da pesquisa social. In: ____ (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.
- [3] NASCIMENTO JUNIOR, A. F. Construção de estatutos de ciência para a biologia numa perspectiva histórico-filosófica: uma abordagem estruturante para seu ensino. 2010. Tese, doutorado (Educação Para a Ciência), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru-SP, 2010.
- [4] CARRERA, V. M. Contribuições do uso do cinema para o Ensino de Ciências: tendências entre 1997 e 2009. 2012. Dissertação, mestrado (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2012.
- [5] CARNEIRO, M. H. D. S.; GASTAL, M. L. História e Filosofia das Ciências no ensino de Biologia. Ciência & Educação (Bauru), v. 11, n. 1, p. 33-39, 2005.
- [6] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- [7] OLIVEIRA TEMOTEO, P. A.; GONÇALVES, L. V.; NASCIMENTO JUNIOR, A. F. O cinema e a construção social da ciência: um diálogo a partir do filme 'As montanhas da lua'. In: Encontro Nacional de ensino de biologia, VII. VII ANAIS do ENEBIO [...] p. 45794588. 2018.
- [8] PEGORARO, Ariane et al. A importância do ensino de evolução para o pensamento crítico e científico. Revista interdisciplinar de ciência aplicada, v. 1, n. 2, p. 10-15, 2016.
- [9] GOMES, L. M. J. B. A natureza da ciência presente na utilização dos dispositivos móveis no ensino das ciências naturais. In: Encontro Nacional de ensino de biologia, VI. VI - ANAIS do ENEBIO [...] p. 43-54. 2016.
- [10] LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, pág. 22 a 60. 2014.

Capítulo 5

História e filosofia da biologia a partir do cinema: As instâncias de diálogo estabelecidas na visão de futuros professores de biologia

Luciana Marques Farias

Richard Lima Rezende

Andiara Aparecida Sousa

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar e discutir a partir do olhar de futuros professores de ciências/biologia o caminho proposto durante uma disciplina em que houve o diálogo de filmes com os conteúdos da História e Filosofia da Biologia. Ao final da disciplina, foi pedido aos estudantes que elaborassem um comentário acerca da questão “O cinema e a História e Filosofia da Biologia, o que este diálogo propiciou?”. Os comentários foram analisados utilizando o método discursivo baseado no referencial do Círculo de Bakhtin, o cotejo de enunciados. Pode-se perceber que o diálogo propiciou uma construção de um pensamento crítico sobre a História e Filosofia da Biologia enquanto ciência produzida social e historicamente; o cinema como possibilidade de enxergar momentos históricos; compreensão mais abrangente sobre como a Biologia se constituiu e a arte como forma de aproximação e problematização sobre o tema proposto.

Palavras-Chave: História e Filosofia da Biologia, Cinema, Práticas Pedagógicas

1. INTRODUÇÃO

Promover um ensino e aprendizagem dos estudos da biologia que permita contemplar o caráter essencialmente interacionista dos seres vivos e seus componentes, pode promover uma compreensão integrada dos processos que compõem a vida e a sua manutenção. Na visão de El-Hani et al., (2004), Gastal (2006) e Mayr (1998) a história e filosofia da biologia é importante para a não deturpação desta ciência, constituída social e historicamente.

Matthews (apud EL-HANI et al., 2004) entende que os professores em formação necessitam de pelo menos três aspectos formativos para uma educação científica efetiva, respaldada em uma visão crítica e histórica da ciência: a) o conhecimento e a apreciação da ciência que ensinam; b) alguma compreensão da história e filosofia das ciências; e c) alguma teoria ou visão educacional que informe suas atividades na sala de aula. Esses três aspectos mencionados podem elucidar questões importantes para a compreensão desta ciência, sendo potencialmente eficaz na compreensão de conceitos e teorias, além de esclarecer o olhar da biologia para a natureza.

Indo de encontro a esses pressupostos, o currículo de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas recebeu a disciplina de História e Filosofia da Biologia, a fim de que os estudantes pudessem construir uma visão contextualizada da Biologia enquanto ciência que se constituiu historicamente. Contudo, a pandemia do novo Coronavírus exigiu que a disciplina fosse trabalhada de forma remota, exigindo uma nova metodologia, e isso fez com que o cinema se integrasse ao caminho pedagógico.

Segundo Berbel (2011) as metodologias ativas têm o potencial de incitar a curiosidade, à medida que os estudantes se inserem na teorização e trazem para a aula também ideias novas. O cinema pode ser um caminho ativo no processo de ensino e aprendizagem, por ser uma forma lúdica de estimular a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento, que se faz importante à medida que induz mudanças de comportamento e motivação pelo tema discutido. O lúdico pode ser utilizado como promotor da aprendizagem nas práticas pedagógicas, devido a capacidade de aproximar os estudantes da atividade proposta (SOARES et al., 2014).

Isso porque o cinema é capaz de tocar profundamente as bases para o ensino e aprendizado, segundo Barros et al., (2013) é fundamental conhecer a obra em sua linguagem e abordagem para então, articulá-la ao propósito criterioso de um planejamento de aula. Ainda segundo os autores, é necessário que os professores incitem em seus estudantes a capacidade de interpretação e postura crítica em relação ao conteúdo a ser ensinado, e isso pode se dar colocando o cinema em diálogo com a educação científica dos estudantes.

Outro aspecto importante na utilização do cinema é que o espectador, ao interpretar os fatos segundo a perspectiva de quem o produziu, acaba por ser confrontado com aspectos culturais, econômicos, sociais, políticos, emocionais e de atitudes e valores. Assim, é possível refletir sobre a realidade através de pontos de vistas diversos (SULEIMAN et al., 2013), além de trabalhar com os estudantes o aspecto técnico e racional da ciência aliado ao sensível da arte (FERREIRA, 2012).

Dessa maneira, considerando a importância do tema em questão, este trabalho tem como objetivo compreender como foi o diálogo estabelecido entre cinema e história e filosofia da biologia através da análise das falas dos estudantes que cursaram a disciplina História e Filosofia da Biologia, disciplina esta que foi ofertada para o curso de Ciências Biológicas (licenciatura).

2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da disciplina História e Filosofia da Biologia para o curso de Ciências Biológicas/Licenciatura, sendo uma disciplina bimestral que é ministrada tanto para as turmas de bacharelado quanto de licenciatura. A disciplina foi ofertada de forma remota no segundo semestre de 2020.

A disciplina teve como objetivo discutir a partir de filmes e artigos científicos a construção das Ciências Biológicas. Abaixo, um quadro (QUADRO 1) que ilustra o caminho que foi proposto durante o bimestre.

Quadro 1: caminho percorrido na disciplina

Período histórico	Filmes	Artigo
Início do século XX	"Sonhos Tropicais (André Sturm, 2001)	Não utilizamos
Início da década de 20	O Vento Será Tua Herança (Stanley Kramer, 1960)	
Mundo mítico das culturas tribais	"Onde sonham as Formigas verdes" (Herzog, 1984).	(NASCIMENTO JUNIOR, 2020, no prelo)
Filosofia da antiguidade clássica	"Sócrates" (Rossellini, 1971).	(NASCIMENTO JÚNIOR E SOUZA, 2014)
Idade Média	"O Físico" (Stolz, 2014).	(NASCIMENTO JÚNIOR E SOUZA, 2015)
A filosofia no início da idade moderna	"Descartes" (Rossellini, 1974)	(NASCIMENTO JÚNIOR E SOUZA, 2012)
A passagem da Idade Média à Contemporânea	"Danton e o Processo da Revolução" (Wajda, 1982)	(NASCIMENTO JÚNIOR E SOUZA, 2015)
Ideias biológicas do século XIX	"O Desafio de Darwin" (John Bradshaw, 2010) e "A História de Louis Pasteur" (William Dieterle, 1936)	(NASCIMENTO JÚNIOR E SOUZA, 2016)

A disciplina seguiu um processo de assistir os filmes e relacionar com os artigos científicos, exceto os dois primeiros filmes: "Sonhos Tropicais", em que os estudantes tiveram de estabelecer um diálogo entre o filme e a questão social, cultural, econômica e política da ciência e "O Vento Será Tua Herança" em que tiveram que estabelecer um diálogo entre o filme e a questão pedagógico-cultural da ciência. Além disso, os estudantes participaram de aulas virtuais antes de assistirem aos filmes e de debates sobre as atividades que realizaram durante o bimestre. Os artigos escolhidos fazem parte de uma construção histórico-filosófica dos estatutos da Biologia que consistem nos frutos da tese de doutorado de Nascimento Júnior (2010).

No último encontro (virtual) da disciplina, foi feito um debate sobre a busca dos conceitos estruturantes da biologia. Após o debate foi pedido que os estudantes respondessem de forma individual a uma pergunta "O cinema e a História e Filosofia da Biologia, o que este diálogo propiciou?". Os 18 estudantes que cursaram a disciplina entregaram seus comentários em forma de texto escrito digitalizado via sistema virtual da universidade. Suas falas foram analisadas pelo método de análise discursiva no referencial do Círculo de Bakhtin, o cotejo de enunciados. Esse referencial aborda aspectos filosófico-sociológico-linguístico-antropológico. Os enunciados são dialógicos, ou seja, não existem de forma isolada, tampouco existem de forma estanque, mas formam uma rede em que se relacionam e se interferem na construção e expressão de cada um. "Cada enunciado é repleto de ecos e ressonâncias de outros enunciados produzidos, sendo que podem se rejeitar, confirmar, completar e se basear um no outro." (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Para Medvedev

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário desnecessário (MEDVEDEV, 2012, p. 185).

É fundamental na análise bakhtiniana entender que a análise de um enunciado terá como resultado um outro enunciado, ou seja, o enunciado suscitará em mim outro enunciado. Sendo assim, procuramos desenvolver enunciados dentro de esferas de compreensão do saber, que são construídas a partir dos limites epistemológicos de áreas de conhecimento constituídas discursivamente nos campos do conhecimento científico, com representações no senso comum.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas dos estudantes, foi possível desenvolver cinco instâncias enunciativas de saberes que serão apresentadas e descritas no quadro abaixo e os envolvidos identificados pela letra “F” de futuros professores e seguidos de um número.

Quadro 2: Instâncias enunciativas de saberes

Instância enunciativa de saberes	Descrição	Frequência
O uso do cinema para construção do contexto histórico e filosófico acerca do estudo dos seres vivos	Nesta instância, os futuros professores abordaram que os filmes foram um meio de viajar para os contextos históricos e filosóficos que foram responsáveis pela constituição das Ciências Biológicas.	18
Discussões e reflexões promovendo o pensamento crítico	Os futuros professores trouxeram que o diálogo entre cinema e a História e Filosofia da Biologia estimulou o pensamento crítico em relação a aspectos políticos, sociais, ambientais e culturais.	8
A História e Filosofia no processo de entendimento das Ciências Biológicas	Aqui, as falas trazem que esse método de ensino a partir da História e Filosofia promoveu uma compreensão mais abrangente da Biologia enquanto ciência.	9
O filme em diálogo com os artigos científicos	Os futuros professores trouxeram em suas falas que os filmes ajudaram na leitura dos artigos científicos.	9
Método de ensino dinâmico e prazeroso proporcionado pelo uso da arte	Nesta sessão as falas trazem que os filmes foram introduzidos de maneira dinâmica o que tornou o aprendizado mais fluido e interessante.	5

A primeira instância enunciativa “O uso do cinema para construção do caminho histórico e filosófico acerca do estudo dos seres vivos” esteve presente em todas as falas dos participantes. Os futuros professores perceberam que através dos filmes foi possível fazer uma viagem para cada momento histórico discutido, diminuindo a abstração que pode estar presente quando discutimos sobre história e filosofia, pois a partir dos filmes, era possível visualizar, através do olhar de quem produziu cada obra cinematográfica, como era o pensamento predominante da época, os costumes, as crenças e como estudiosos e pensadores daquele período lidavam e enfrentavam dilemas.

Podemos observar isso em uma das falas “ F2: *os filmes auxiliavam e facilitavam para que houvesse uma ampla compreensão do processo histórico e filosófico da Biologia. Além disso, os filmes possibilitaram conhecer e entender mais a fundo as histórias, as dificuldades enfrentadas e as contribuições de alguns estudiosos que marcaram essa trajetória.*”. Outra fala também se expressa nesse sentido, como “F7: [...] *nesse sentido, com os filmes pude visualizar como era o contexto social e histórico daquela época e como os filósofos e estudiosos puderam auxiliar mesmo com os desafios que encontravam.*”

Partindo das ideias expressas pelos estudantes, os filmes proporcionaram uma reflexão histórica e contextualizada do assunto. Isso porque, segundo Bernadet (2017), os filmes podem expressar a realidade, porém, segundo o mesmo autor é interessante discutir sobre a realidade que está posta no filme, de modo que possamos refletir sobre aspectos sociais, culturais, ambientais e políticos para a compreensão do assunto. Consonante a essa ideia, Suleiman et al., (2013) destaca a importância da linguagem do cinema como forma de pensamento, pois a realidade pode ser apresentada de maneira sensível, produzindo impacto no espectador, levando o espectador a alcançar essa realidade.

Outro aspecto interessante, que podemos refletir é sobre os filmes trazerem um pouco da vida, trajetória e estudos que foram importantes para constituição da Biologia. Nas falas dos participantes, inclusive nas duas trazidas anteriormente, podemos observar que são citadas as dificuldades que os pensadores da época tiveram de enfrentar. Segundo Gastal (2006), é importante que os estudantes reconheçam a ciência como produto histórico e social, e neste processo, compreenda o fator humano da ciência, que é vista de maneira exclusiva, e até elitista, criada da mente de gênios.

Seguindo a nossa discussão, a segunda instância de diálogo “discussões e reflexões promovendo o pensamento crítico” foi abordada por parte dos estudantes, como em “F3: *essa conversa possibilitou uma outra forma de aprendizado/uma maneira de aprender se utilizando dos sentidos(visão nesse caso) e mais lúdica, além de um novo olhar para a arte não só como entretenimento, mas também como uma ótima ferramenta mais abrangente e mais atrativa para o ensino e construção de um pensamento crítico a respeito de diversos temas*”, assim como na fala de “F15: *O diálogo entre o cinema e a disciplina me proporcionou desenvolver uma consciência crítica acerca da história do conhecimento científico e do estudo dos seres vivos.*”

O cinema pode proporcionar experiências que podem ser importantes para o ensino e aprendizado. Segundo Barros et al. (2013), os filmes não devem ser trabalhados sem haver critérios determinados, sendo fundamental conhecer a obra em sua linguagem e abordagem. Segundo os autores, é papel do professor (a) desenvolver uma prática que possibilite o desenvolvimento da criticidade em relação aos conteúdos trabalhados, para o efetivo uso do cinema no processo de ensino e aprendizagem. Loureiro (2008) traz que os filmes são uma fonte de formação humana, pois podem expressar aspectos culturais, comportamentos éticos e estéticos que constituem e são essenciais na vida social. Em diálogo com a proposta da disciplina, a história e a filosofia da ciência, neste caso, a Biologia, pode ajudar a desenvolver o senso crítico em relação às imagens de ciência e a inserção da atividade científica na sociedade (GASTAL, 2006).

Na terceira instância de enunciados nomeada “a História e Filosofia no processo de entendimento das Ciências Biológicas” os futuros professores apontaram que o caminho histórico e filosófico os auxiliou a compreenderem um pouco mais sobre a Biologia enquanto ciência, sendo relatado pelos participantes em “F13: *No ensino possibilitou o aprendizado de elementos conceituais como a evolução, genética e a explicação de como as coisas que possuímos hoje foram surgindo*” e “F14: *O diálogo proporcionado entre o cinema e a disciplina, proporcionou uma compreensão grande acerca da ciência e também dos seres vivos.*”

Segundo Mayr (1998), a melhor forma de compreender um conceito é pelo estudo da história, de forma a percorrer os caminhos na elaboração desses conceitos, conhecendo os erros do passado. Através deste processo o conhecimento poderá ser completo. Flach e Del Pino (2016) corroboram com a ideia trazida anteriormente afirmando que o estudo da história da biologia pode contribuir para a compreensão desta ciência. Nascimento Junior e Souza (2016) trazem a importância de percorrer o caminho histórico e filosófico, sendo necessário, portanto, discutir sobre as visões de mundo que influenciaram o pensamento científico de cada época ao longo da história. Além disso, a biologia possui estatuto próprio, o que se faz fundamental conhecê-lo para se pensar e discutir seus desdobramentos e que culminou em sua forma e estrutura atual.

Na nossa quarta instância, temos “o filme em diálogo com os artigos científicos”. Nesta sessão os participantes relataram que os filmes ajudaram na compreensão dos assuntos dos artigos disponibilizados, como podemos observar em “F17: *A proposta de utilizar o cinema e os artigos para entender melhor os estudos dos seres vivos, a vida e os problemas que os estudiosos enfrentaram para a construção da ciência foi muito interessante no meu ponto de vista, visto que tais propostas propiciaram visualizar melhor o contexto social e histórico de cada época, assim melhorando o meu entendimento sobre os seres vivos e teorias.*”

Percebe-se nas falas dos envolvidos que o diálogo entre os filmes e os textos foi importante para o processo de entendimento dos temas trabalhados, ou seja, o cinema enquanto arte se mostrou um caminho interessante para que os estudantes atravessassem um processo de aprendizagem mais completo. Segundo Cândido et al. (2017), o cinema pode auxiliar e enriquecer o aprendizado se combinado com outras atividades que estimulem a construção do conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Consonante a isso temos do estudante F16: “*Os filmes também nos auxiliaram muitas vezes para o entendimento dos textos, em alguns textos eu mesma senti uma dificuldade para entender alguns aspectos, mas depois de assistir e ler eu pude ter uma melhor compreensão sobre aquilo que eu não estava conseguindo absorver.*”. Um dos aspectos interessantes dessa fala, que representa ideias similares de outros participantes, foi a dificuldade de compreensão dos artigos que, após assistir aos filmes e debater sobre o assunto, a leitura dos textos ficou mais fácil. Além da arte possibilitar aos estudantes problematizarem os temas da história e filosofia da biologia, os debates também foram fundamentais, pois em coletivo os alunos discutiram suas interpretações sobre o filme e as relações que fizeram com os textos.

A última instância a ser discutida “método de ensino dinâmico e prazeroso proporcionado pelo uso da arte”, traz o aspecto pedagógico do cinema em evidência. Alguns participantes relataram que o uso dos filmes tornou o processo mais interessante e prazeroso. Os envolvidos puderam participar e conhecer um método de ensino capaz de abarcar diferentes conhecimentos por meio do diálogo entre arte e história e filosofia da ciência de uma forma pouco convencional, como nas “F3: Os filmes nos possibilitaram uma melhor absorção do que nos foi proposto, tornando as leituras e os debates mais atrativos, tornando o aprendizado da história e filosofia da biologia e de suas teorias e descobertas mais leve, lúdico e mais concreto” e “F10: Primeiramente, os filmes apresentados compreenderam um recurso adicional para estimular a atenção e despertar a curiosidade e representou uma forma de contextualizar os aspectos históricos, políticos, socioeconômicos e intelectuais de cada época estudada, assim como fez relação com o conteúdo digamos “teórico” apresentado na disciplina, que consistiram nos artigos trabalhados em cada tópico. Partindo dessas falas, podemos destacar que o método proposto contribuiu para estimular e motivar os estudantes.

A arte pode proporcionar o encantamento e pode levar os estudantes a refletirem questões importantes que podem ser desde aspectos políticos e sociais, como trazido na fala dos estudantes no parágrafo anterior, como também questões psicológicas e/ou emocionais, que segundo Rangel & Rojas (2014), podem promover a construção de uma visão mais ampla sobre o mundo e a construção de um conhecimento mais completo.

Entretanto, boa parte dos estudantes trouxe os filmes de maneira a reduzi-los a meras ferramentas pedagógicas, sendo um tema importante a ser considerado aqui, uma vez que objetificar a arte pode contribuir para uma compreensão equivocada do que é a própria arte. Vygotsky (2001) em “Psicologia pedagógica”, aponta erros e contradições quanto ao papel da arte no contexto educacional, como a simplificação de uma obra artística ao mero prazer ou a interpretações alheias à estética, como o estudo da realidade. Outra crítica interessante sobre o assunto é a de que a arte não deve ser reduzida ao simples prazer e/ou entretenimento, pois, segundo Tolstói (2019), a arte precisa ser revolucionária, respaldada na luta contra as injustiças sociais. Por isso, é importante deixar claro que o diálogo da arte com a ciência não deve ser hierarquizado, e nem mesmo a arte estar a serviço do ensino de ciências, mas trabalharem em equidade para a formação de seres humanos mais completos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema como caminho para construção do processo histórico e filosófico da biologia se mostrou interessante do ponto de vista dos futuros professores de biologia, por fazê-los viajar para o período histórico de cada época estudado, diminuindo a abstração que poderia existir sobre o assunto. Além disso, os alunos puderam conhecer cientistas, filósofos e pensadores importantes para o desenvolvimento da Biologia.

A partir da análise, podemos considerar que o processo possibilitou discussões e reflexões de forma contextualizada que promoveu o pensamento crítico dos estudantes, pois diversos aspectos estavam presentes nas discussões como: desafios enfrentados pelos estudiosos da época, as visões de mundo que guiaram o pensamento científico, os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais envolvidos nas pesquisas científicas.

Outro aspecto fundamental que podemos considerar nesta análise é sobre os estudantes terem compreendido conceitos e teorias pelo caminho histórico e filosófico proposto nesta disciplina em diálogo com a arte, o que evidencia o potencial de se trabalhar a formação científica a partir de uma formação também sensível e emocional pela arte, como o cinema.

AGRADECIMENTO

Apoio: CAPES e FAPEMIG

REFERÊNCIAS

- [1] BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003
- [2] BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de; GIRASOLE, Mariana; ZANELLA, Priscilla Guimarães. O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia: o que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. *Revista Práxis, Volta Redonda: FOA, ano V, vº 10, 2013, p. 97-115.*
- [3] BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.*
- [4] BERNARDET, Jean-Claude. O que é cinema. Brasiliense, 2017.
- [5] CANDIDO, Tatiane Cristina Barbosa; FESTOZO, Marina Battistetti; NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes. "Sonhos Tropicais": uma leitura do cinema para a educação ambiental crítica. *FÓRUM AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA, v. 13, p. 61-73, 2017.*
- [6] EL-HANI, Charbel Niño; TAVARES, Eraldo José Madureira; DA ROCHA, Pedro Luís Bernardo. Concepções epistemológicas de estudantes de biologia e sua transformação por uma proposta explícita de ensino sobre história e filosofia das ciências. *Investigações em Ensino de Ciências, v. 9, n. 3, p. 265-313, 2004.*
- [7] FERREIRA, Fernando Cesar. Arte: aliada ou instrumento no ensino de Ciências?. *ArReDia, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2012.*
- [8] FLACH Pâmela Ziliotto Sant'Anna; DEL PINO José Claudio. Afinal, para que servem a história e a filosofia da biologia? *Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 236-252, jul./dez. 2016*
- [9] GASTAL, Maria Luiza de Araújo. Nem heróis, nem vilões: uma história da biologia que ajude a dar sentido ao aprendizado de biologia. *Cadernos de Educação, Pelotas, v. 15, n. 26, 103 121, 2006.*
- [10] LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: Elementos para uma reeducação dos sentidos. *Educação & Realidade, v. 33, p. 135-154, 2008*
- [11] MAYR, Ernst. Desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- [12] MEDVEDEV, Pavel. O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.
- [13] NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.; SOUZA, D. C. A busca das ideias estruturantes da biologia na história do estudo dos seres vivos no século XIX. *Theoria-Revista*
- [14] *Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. 8, n. 19, p. 58-88, 2016.*
- [15] RANGEL, Mary; ROJAS, Angelina Accetta. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2, 2014.*
- [16] SOARES, Max Castelhana et al. O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. *Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477, v. 5, n. 1, p. 83-105, 2014.*
- [17] SULEIMAN, Miriam; ZANCUL, Maria Cristina de Senzi; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. O Uso do Cinema para o Trabalho Educativo Envolvendo a Temática Ambiental. VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro, SP, 2013.
- [18] TOLSTÓI, Leon. O que é arte? . Nova Fronteira, 2019.
- [19] VIGOTSKI, Liev Semionovich. Psicologia pedagógica. Um curso curto. Buenos Aires: Aique, 2001.

Capítulo 6

Formação continuada de tutores: Reflexões sobre a prática desenvolvida na Universidade Estadual do Maranhão

Sandra Regina Costa dos Santos

Eliza Flora Muniz Araújo

Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra

Maria Aparecida Ferreira de Sousa

Silvânia Rodrigues Araújo

Resumo: O presente trabalho enfoca o processo da formação continuada de tutores que vem sendo adotado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nos cursos Superiores de Tecnologia, ofertados na modalidade EaD. Trata-se de uma preparação em termos de conteúdo e procedimento metodológico, tendo em vista que no ensino a distância o tutor exerce papel imprescindível no processo de mediação da aprendizagem. É sabido que no Brasil, a função do tutor ainda não foi regulamentada e, para além disso, não existe um curso de graduação com formação específica para o exercício dessa função, constituindo-se um grave problema. Decorre disso, portanto, a necessidade das instituições que trabalham com essa modalidade de ensino de criarem estratégias que fomentem a formação do tutor não somente antes do curso, mas, sobretudo, durante toda a sua trajetória prática. Embora a UEMA ofereça outras capacitações para o tutor, o objetivo deste estudo consiste em analisar e refletir sobre o processo de formação que ocorre durante todo o curso, antes do início de cada disciplina. Quanto à metodologia utilizada, tratou-se de um estudo de natureza descritiva, de abordagem quantitativa e, como instrumento de análise, utilizou-se a sala de formação do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os resultados apontam para a importância da formação continuada e sistemática dos tutores, em uma perspectiva de realimentação permanente que fomente o intercâmbio de experiências e o compartilhamento de novas aprendizagens. Enfim, o artigo aponta o processo de formação como uma alternativa viável, a partir da experiência acumulada pela instituição em seus 21 anos trabalhando com EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação Continuada. Tutoria.

1. INTRODUÇÃO

Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de aprendizagem que, ao longo da história, vem conquistando seu espaço e, atualmente, encontra-se formalmente inserida no contexto das políticas públicas educacionais. No entanto, há de se convir que, no Brasil, muito ainda precisa ser feito, especialmente no que diz respeito à formação do tutor, visto que se constitui, ainda, uma categoria profissional indefinida. Frente a esses desafios e tendências da EaD na sociedade contemporânea, evidenciadas pela rápida expansão, tanto no cenário internacional quanto nacional, surgem, então, várias indagações, destacando-se, neste estudo, a preocupação com a formação desse profissional, no âmbito dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão.

Dessa forma, torna-se imprescindível uma discussão sobre a formação dos tutores, capaz de contribuir para uma análise mais crítica do seu papel, enquanto mediador do conhecimento. Nesse sentido, o presente artigo tem como foco a formação continuada dos tutores do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial da UEMA, que abrange um total de 22 tutores, na intenção de apresentar como vem se consolidando o processo de formação continuada desses tutores, destacando a importância desses momentos para elevar a qualidade do ensino no âmbito dos cursos superiores ofertados na modalidade EaD.

Buscando respostas a essa problemática, optou-se por investigar um dos três cursos superiores de Tecnologia, ou seja, o Tecnólogo em Gestão Comercial, adotando-se como procedimento metodológico, a pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa e, como instrumento de análise, tem-se a sala de formação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde na qual foi possível colher as informações sobre a programação e o conteúdo trabalhado nas formações, além da possibilidade de assistir a algumas webconferências transmitidas em tempo real para 15 Polos de Apoio Presencial onde é ofertado o referido curso.

A relevância deste estudo insere-se na preocupação cada vez maior pela busca de novas estratégias de aprendizagem, isto é, a forma de ressignificar as formas de ensinar e aprender, em num processo permanente que envolve vários atores até chegar no aluno propriamente dito, visto que, em nosso país, ainda não foi regulamentada a função desse profissional, e, também, não existe um curso de graduação com formação específica nessa área.

Este estudo aponta etapas importantes da formação, vez que envolve o professor da disciplina, o tutor virtual e o tutor presencial, proporcionando a construção do conhecimento de forma colaborativa, tanto no âmbito tecnológico quanto no pedagógico. Segundo Kenski (2013, p.85), “Necessitamos realizar reflexões mais aprofundadas sobre novas práticas docentes e identificar as fragilidades técnicas operacionais de nossos ambientes de trabalho”. Para a autora, as alterações que estão surgindo, em função das novas tecnologias, exigem novas concepções para as abordagens disciplinares, novas metodologias e novas perspectivas para ação docente.

Essas preocupações insurgiram da perceptibilidade de que a construção de uma prática pedagógica eficiente implica em uma formação continuada competente, amparada nos propósitos de desenvolvimento de uma consciência crítica e conduzida pelo compromisso de cada vez mais buscar-se o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias. Com base nessa concepção, apresentou-se, inicialmente, o perfil do tutor no contexto da EaD e quem é o tutor na proposta da UEMA. Em seguida, expôs-se uma visão geral de como ocorre o processo das formações continuadas realizadas no âmbito dos cursos.

2. ASPECTOS CONCEITUAIS

2.1. O PAPEL DO TUTOR NO CONTEXTO DA EaD

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) propiciam no âmbito educacional mudanças contínuas, não somente na forma de organização do ensino, mas também nas relações estabelecidas e nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Sancho (2006, p.17), “O computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos [...] e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores”.

Desse modo, os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem se diversificam. Logo, não é somente o professor que acompanha e gerencia as situações de aprendizagem no contexto atual, haja vista a necessidade contínua de formação e aprendizagem em espaços formalizados ao longo do tempo e/ ou de novas possibilidades de espaço e formas de aprender. Assim, a necessidade constante de busca por conhecimentos perpassa pela ruptura a modelos de educação já enraizados e dá margem a outras

possibilidades de aprendizagem em espaços virtualizados, em que a tecnologia favorece a democratização do saber e também promove o repensar de novas formas de ensinar e aprender (BEHRENS, 2005).

Ainda segundo o autor:

O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários (BEHRENS, 2005, p. 68).

Assim, as transformações oriundas do desenvolvimento científico e tecnológico trazem à tona a Educação a Distância (EaD), como uma modalidade de ensino que objetiva romper com as estruturas físicas, trazendo também profissionais da educação que atuam em prol da aprendizagem dos estudantes.

Para Moran (2015, p. 63):

A educação a distância está modificando todas as formas de ensinar e aprender, inclusive as presenciais, que começam a utilizar cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos.

Nesse sentido, ressalta-se o papel do professor e do tutor, haja vista o envolvimento desses no processo de mediação do conhecimento e do acompanhamento pedagógico dos alunos. Importante salientar que o papel do professor não pode se restringir à mera reprodução de conteúdo e conceitos, pois, cabe ao professor atuante na modalidade EaD a preocupação em (re)criar espaços de construção e colaboração entre o aluno, professor, tutor e conhecimento, a fim de favorecer a vivência de práticas educativas condizentes às reais demandas do contexto global e mediado por tecnologias, ajudando no desenvolvimento de indivíduos atuantes, críticos e participativos (TARCIA; CABRAL, 2012).

Nessa perspectiva, as autoras ainda complementam:

O então professor, detentor do conhecimento, passa a dividir espaço com inúmeras fontes e maneiras de veiculação de saberes. Ele deixa de ser o único responsável pela transmissão para assumir papel de orientador da busca e da construção de conhecimentos por parte dos estudantes que efetivamente necessitam de parâmetros e de critérios para lidarem com um mundo repleto de estímulos de toda ordem (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 148).

Ressalta-se, também, o papel exercido pelo tutor, haja vista sua contribuição para a aprendizagem do estudante na modalidade EaD, uma vez que atua em prol da qualidade da aprendizagem, bem como na interação pessoal e realização profissional dos estudantes (MORAES, 2004). No que diz respeito ao papel do tutor contido nos Referenciais de Qualidade para a Educação no Ensino Superior, o entendimento é de que:

Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

Tal compreensão robustece as demandas atuais do trabalho do tutor, exigindo, assim, discussões sobre a necessidade de formações, cujas práticas buscou-se, neste estudo, conhecer, analisar e refletir. Sabe-se que são grandes os desafios, mas, por outro lado, percebe-se que a EaD é uma modalidade que, ao longo do tempo, vem avançando significativamente e, atualmente, com as TDIC, assume posição de destaque no cenário nacional e mundial.

2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE TUTORES COM A UTILIZAÇÃO DAS TDIC

Diante da inserção das TDIC na educação superior, ocorreram mudanças nas estruturas organizacionais, incluindo-se, aqui, o currículo e as metodologias do processo ensino-aprendizagem e a avaliação. Surgem, então, novas possibilidades de fazer educação que, segundo Tori (2016, p. 93), “[...] é o redesenho da sala de aula em um novo ambiente virtual de aprendizagem”. E isso se reflete diretamente no trabalho do professor, que passa então a ser chamado de tutor e, conseqüentemente, tem que redefinir a sua função, buscando fundamentação teórica e metodológica para reelaborar as suas práticas, na tentativa de inserir-se nesse novo momento histórico.

Nesse contexto, evidencia-se o processo de formação continuada de tutores nos cursos na modalidade EaD, tendo em vista a importância desse processo para a melhoria da prática pedagógica do tutor, uma vez que, conforme visto anteriormente, esse profissional contribui para a promoção de espaços de aprendizagens e construção de conhecimentos pelos alunos.

Com base nos estudos desenvolvidos durante esta pesquisa, destaca-se a concepção da formação continuada do tutor, defendida por Lopes (2006), ao tratar este processo enquanto momento de aprendizagens e aprofundamento de temáticas vistas muitas vezes na formação inicial. Portanto, a formação continuada dos tutores na modalidade EaD prima pela formação cuja abordagem possibilita a interação do professor da disciplina com o tutor, a fim de garantir autonomia e envolvimento desse com os recursos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), melhorando a sua ação direta com os estudantes, conforme destaca o autor:

[...] denominamos formação contínua o processo dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar [...]. A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial, bem como a produção de novos conhecimentos (LOPES, 2006, p. 140).

Nessa direção, também, Fernandes (2010, p. 90) ressalta que a formação continuada dos tutores acontece por meio do “[...] contato de professores com outros professores e estudiosos por meio de cursos, palestras, seminário [...]”. A autora menciona também três dimensões básicas que corroboram para a melhor atuação e problematização dos assuntos abordados: a escola, os saberes da docência e a prática pedagógica.

Assim sendo, o tutor precisa participar ativamente das formações, visto que esse momento se torna fundamental, pois possibilita a construção e reflexão da prática pedagógica. A partir dessa relação entre formação e tecnologias, surge uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos.

Torna-se essencial expor sobre como ocorre o processo de formação continuada do tutor nos Cursos Superiores de Tecnologia, na modalidade EaD, na UEMA, haja vista a importância desse para a capacitação dos tutores, no que concerne ao conhecimento trabalhado na disciplina, bem como a interação e comunicação com o professor, com vistas a assegurar a aprendizagem dos estudantes.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao definir os procedimentos metodológicos a serem utilizados em uma pesquisa, precisa-se analisar o quanto esses irão possibilitar o entendimento da complexidade dos fenômenos estudados. Está, portanto, é uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, uma vez que a investigação propõe compreender como se dá a formação dos tutores para o acompanhamento dos conteúdos e da metodologia trabalhados durante o curso, em todas disciplinas, tentando entender quais competências são necessárias para o desenvolvimento da atividade da tutoria. Dessa forma, compartilha-se da concepção de que “a pesquisa qualitativa possibilita descrever as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo” (CORTES, 1998, p.14).

Cabe ressaltar que, diante da inquietação em saber como é feita a formação do tutor para atuar nos cursos de graduação da UEMA, cujas demandas vêm crescendo a cada dia por cursos na modalidade EaD, buscou-se identificar como e em que momentos os tutores estão sendo preparados para atuar nessa função, cujos resultados mostraram que a educação está passando por um novo paradigma, onde as novas tecnologias estão propiciando a renovação dos conteúdos e impondo novas formas didáticas de se trabalhar.

3.1. QUEM É O TUTOR DA UEMA

O tutor assume função relevante na EaD, tendo em vista que a sua atividade requer contato direto e contínuo com os estudantes, sempre na perspectiva de promover espaços de construção coletiva do conhecimento e autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a UEMA estabeleceu alguns critérios para selecionar os tutores em cada curso ofertado. A sistemática dos cursos estabelece que, cada disciplina deve ter um professor da instituição selecionado pela coordenação do curso, dentre os professores concursados e com experiência na disciplina a ser ofertada, para ser o responsável pelo desenvolvimento dessa, com base no Projeto Pedagógico e no Plano de Ensino. É esse professor que estabelece o perfil dos tutores: virtual e a distância. Isso porque para cada turma de 30 alunos, são disponibilizados dois tutores: um virtual (auxilia o professor no ambiente no acompanhamento dos alunos) e o presencial (que fica no Polo de Presencial para auxiliar o professor no acompanhamento do aluno, presencialmente).

Definido o perfil dos Tutores, é lançado um edital com os critérios básicos que envolvem formação na área, experiência profissional, disponibilidade para o trabalho de 20 horas, entre outros. Além dos critérios, a seleção envolve avaliação de currículo, de conhecimentos e a entrevista. Cabe observar que, dada a crescente demanda por esses cursos, a instituição criou um setor com uma equipe preparada especificamente para cuidar dos editais e auxiliar nos processos seletivos.

De acordo com o Manual de Tutoria da instituição onde se realizou a pesquisa, a atividade da tutoria refere-se a: “orientação e acompanhamento sistemático dos estudantes por profissionais com formação e experiência na área. É a ação de proteger, assistir, acompanhar, ajudar, orientar” (UEMA, 2017).

Ainda segundo o referido documento, o tutor virtual é o responsável por facilitar a interação e aprendizagem no Ambiente Virtual, deve ter disponibilidade de 20 horas semanais a serem cumpridas no AVA Moodle e em atividades do curso, orientando os estudantes na construção de seu conhecimento. Dessa forma, um resultado exitoso de qualquer proposta pedagógica perpassa pela mediação desse profissional. No que diz respeito ao Tutor Presencial, este acompanha diretamente o estudante, atendendo-o no Polo de Apoio Presencial, além de apoiar o trabalho no AVA Moodle. A carga horária é de 20 horas semanais, devendo atuar no Ambiente Virtual de Aprendizagem e no Polo de Apoio Presencial, incluindo sábados e domingos, de acordo com o Calendário de Atividades. A seguir, são apresentadas, resumidamente, algumas das principais atribuições dos Tutores.

Quadro 1 – Atribuições dos Tutores com atuação nos Cursos EaD da UEMA

Tutor Virtual	Tutor Presencial
<ul style="list-style-type: none"> • Mediar o processo pedagógico dos estudantes; • Disponibilizar aos estudantes materiais de apoio ao processo ensino-aprendizagem; • Acompanhar e avaliar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); • Participar dos Cursos de Formação de Tutores; • Promover e desenvolver a comunicação dentro do grupo; • Avaliar, continuamente, sua própria atuação e de cada estudante; • Incentivar e reconhecer as participações dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o Plano de Ensino de cada disciplina; • Planejar os encontros presenciais; • Auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo; • Fomentar o hábito da pesquisa; • Esclarecer dúvidas em relação aos conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; • Participar de momentos presenciais (tais como avaliações, aulas práticas etc.); • Participar dos Cursos de Formação de Tutores.

Fonte: ARAÚJO;LIMA; PEREIRA (2017)

Para o bom desempenho desse trabalho, é necessário desenvolver habilidades e competências que atendam às exigências dessa modalidade de ensino, como o domínio das tecnologias de comunicação e a capacidade de potencializar a interação dessas tecnologias no campo educacional (MINATTI; THOMÉ, 2013). Portanto, faz-se pertinente partir da concepção do papel do tutor no contexto da sua prática pedagógica, cuja formação deve estar comprometida com a construção de novos saberes, ou seja, associar o conhecimento já adquirido àquilo que são capazes de aprender auxiliados pelos recursos tecnológicos.

3.2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TUTORES NO CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA, NA MODALIDADE EaD DA UEMA

O processo de Formação Continuada dos tutores, nos Cursos Superiores de Tecnologia ofertados pela UEMA, acontece de forma contínua, durante o decorrer de toda a programação dos cursos, atendendo à proposta estabelecida no Projeto Pedagógico e aos Referenciais de Qualidade do Ensino Superior (MEC/2007).

A expressão Formação Continuada, muito utilizada no cenário educacional, tem sido atrelada à qualidade da educação e, do mesmo modo, a qualidade de ensino que requer atenção e planejamento. Por meio da Formação Continuada, os professores e tutores tornam-se mais capacitados para ponderar sobre os aspectos pedagógicos, propondo estratégias com a finalidade de sanar as dificuldades e promover mudanças significativas na aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) ressalta a importância das situações concretas do trabalho escolar, a fim de favorecer a atuação coletiva e colaborativa, possibilitando, então, a amplitude do processo de formação inicial dos tutores.

Após todo o processo de seleção, os tutores passam por uma formação denominada de formação inicial, feita presencialmente, na qual todos recebem orientações sobre o funcionamento do curso, normas gerais da instituição, treinamento no Ambiente Virtual de Aprendizagem, normas específicas do curso (ementa, carga horária, formas e critérios de avaliação, recuperação, notas, etc). Todo curso inicia com a disciplina Ambientação em EaD, justamente para dar tempo de o tutor se familiarizar bem com o ambiente e com a metodologia e exercitar a interação com o professor, com os seus alunos e entre os próprios tutores.

Após a disciplina de Ambientação, que dura em média um mês e meio, começam as disciplinas específicas do curso. Como dito anteriormente, cada disciplina tem um professor específico. Esse professor também passa por um processo de formação para trabalhar com as ferramentas tecnológicas e com as estratégias pedagógicas adequadas à modalidade. Cada professor passa, no mínimo, por cinco oficinas, a depender da familiaridade desse com os processos metodológicos a serem desenvolvidos na disciplina a ser ministrada.

Desse modo, o processo de formação continuada do tutor ocorre por meio da orientação do professor da disciplina, via webconferências, realizadas antes das disciplinas a serem disponibilizadas no AVA, em que o professor titular é o mediador da informação, atendendo às necessidades apresentadas pelo grupo de tutor na Sala Virtual de Formação. Ressalta-se que a formação desse público tem a finalidade de capacitar os tutores, de modo que o professor da disciplina apresente, por meio de slides, os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino a serem desenvolvidas na disciplina.

Para se ter uma visão melhor da quantidade de formações por disciplinas, por curso, analisou-se o Curso de Gestão Comercial, cuja execução é feita em três anos e meio, com abrangência em 15 Polos de Apoio Presencial, com uma matrícula em 2017 de 444 alunos. O quadro, a seguir, apresenta outros dados que ajudam a visualizar melhor as informações sobre o curso e, conseqüentemente, as formações.

Quadro 2 – Dados do Curso Superior em Tecnologia em Gestão Comercial

Quantidade		
Disciplinas	22	São 22 disciplinas, incluindo a Prática Profissional
Professores	22	1 professor por disciplina
Tutor Virtual	07	1 tutor para cada duas turmas de 30 alunos
Tutor Presencial	15	1 tutor para cada turma de 30 alunos

Fonte: Coordenação da Rede e-Tec/UEMA

Considerando que para cada disciplina é ofertada uma formação específica, no caso do Curso de Gestão, cada tutor participa, no mínimo, de 22 formações durante o curso. É importante salientar que essa formação continuada visa promover a interação do professor junto aos tutores do curso em um tempo estabelecido de 1 hora, em que a comunicação acontece através de um link que transmite a web para todos os Polos de Apoio Presencial onde é ofertado o curso. Ainda sobre o momento da web para o tutor, o professor tem 40 minutos para orientar a programação da disciplina e 20 minutos dedicado às dúvidas que possam surgir sobre a disciplina apresentada. A sequência de elementos a serem apresentados pelos docentes envolve: objetivos da disciplina, fórum, atividades e avaliações. Todos os recursos pedagógicos devem conter a chave de correção com as devidas respostas para os tutores.

Em se tratando dos tutores virtuais, cuja exigência é que devam morar no município sede da instituição, esses participam presencialmente. Enquanto isso, os tutores presenciais participam em seus diferentes Polos de Apoio Presencial, conforme demanda do curso. Durante a execução da formação, objetivando a exposição dos conteúdos de uma disciplina pelo professor, como também todos os formatos dos recursos pedagógicos e tecnológicos a serem usados em prol da aprendizagem dos alunos, o setor de Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais (DTE) realiza a gravação de áudio, sistematizando a comunicação estabelecida pelo professor e a interação com os tutores, e, dentro de 24 horas, é disponibilizado na sala de formação, mediante, solicitação por e-mail.

Nesse sentido, a Formação Continuada de Tutores se constitui um processo completo, com início, meio e fim, uma vez que acontece fora e dentro do AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem. Logo após o momento on-line e presencial com o professor da disciplina, todo o material produzido pelo docente (áudio da formação, slides e material de apoio) é disponibilizado na Sala de Formação - AVA. É importante frisar que a sala de formação é constituída por recursos tecnológicos que possibilitam a interação e comunicação entre os pares (professor e tutores), por meio da utilização das tecnologias síncronas e assíncronas (ALMEIDA, 2010).

A Sala de Formação Continuada de Tutores é o espaço de interação entre Tutores, Professores, Coordenação Pedagógica e Coordenação de Tutoria, funcionando como uma comunidade onde os sujeitos envolvidos compartilham informações, comunicam-se de forma mais dinâmica e socializam experiências e resultados. A sala dispõe, ainda, de vários links que ajudam o tutor a se orientar em relação ao seu trabalho pedagógico, tais como: Guias e Manuais, Notícias e Avisos, Orientações Importantes, Prática Profissional, Fórum de Apresentação do Professor, Biblioteca Virtual e Fale com a Coordenação de Tutoria.

Constitui-se, portanto, como meio de comunicação entre tutores e coordenações e, principalmente, recurso que possibilita a interação do professor com o tutor, a fim de colaborar no processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é de fundamental relevância a utilização pelos sujeitos envolvidos (professor e tutor) da Sala de Formação, com vistas a estabelecer comunicação com os professores, membros da equipe técnica e pedagógica dos cursos superiores de tecnologia, visando à construção colaborativa de estratégias de trabalho para o tutor na condução e acompanhamento do aluno.

Para potencializar a comunicação entre os professores, tutores e equipe técnica e pedagógica, o professor da disciplina recebe instruções da equipe pedagógica sobre como realizar abertura do Fórum na Sala Virtual de Formação. Assim, a equipe pedagógica demonstra o passo a passo, contendo informações de abertura e mediação a ser realizada no Fórum Fale com o Professor. Esse fórum objetiva o esclarecimento de dúvidas, orientações e diálogo entre professor e tutores no espaço virtual da Sala de Formação no Ambiente Virtual de Aprendizagem / AVA, sobre as temáticas e organização das disciplinas específicas a serem executadas durante o curso.

Dessa forma, a Formação Continuada de Tutores vem agregar conhecimentos específicos em suas áreas profissionais, buscando novas perspectivas de ensino, possibilitando ainda o aprimoramento de práticas pedagógicas que conduzam ao crescimento da carreira profissional e especialização dentro da área de atuação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a modalidade EaD na UEMA, a formação continuada agrega valores para a instituição de ensino na medida em que os professores e tutores atualizam seus conhecimentos com diferentes conceitos e práticas inovadoras, revendo sua própria atuação no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação continuada implica positivamente na ação docente do tutor, na sua relação com os alunos e continuamente impacta nos resultados da aprendizagem apresentados durante a execução do curso.

Sendo assim, a formação continuada propiciada por meio de webconferência, pelos momentos presenciais e ainda com a utilização da sala de formação, visa contribuir para o aprimoramento do trabalho dos tutores, fortalecendo vínculos entre os envolvidos nos processos de ensinar e aprender. As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação do novo (KENSKI, 2007). Ademais, favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem que conduzem professores e tutores em direção a práticas pedagógicas capazes de transformar e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

É importante compreender que, diante dessa realidade e do imenso desafio proposto na atualidade para o processo educativo, precisa-se reconhecer que o papel dos educadores na atualidade se modifica de tempos em tempos. Portanto, é fundamental ressaltar os valores que devem estar presentes na prática diária tanto do professor quanto dos tutores, para que se consiga atingir o objetivo esperado.

É evidente que muitos estudos estão sendo realizados sobre essa modalidade de ensino, buscando alternativas para a melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, entende-se que, sendo o tutor um dos atores principais nessa modalidade de ensino, urge o aprofundamento de pesquisas sobre a sua formação.

REFERÊNCIAS

- [1] ARAÚJO, Eliza Flora Muniz; LIMA, Danielle Martins Leite Fernandes; PEREIRA, Maira Rejane Oliveira. Manual de Tutoria da UEMA. São Luís: Uemanet, 2017.
- [2] BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2005.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- [4] CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa dos dados. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, 1998.
- [5] FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação Continuada de Professores no espaço- tempo da Coordenação Pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores. Campinas (SP): Papirus, 2010. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- [6] KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- [7] KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013 - (Série Prática Pedagógica).
- [8] LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (orgs). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte:

Autêntica, 2006.

- [9] MORAES, M. A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância. 2004. 229f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87894/204494.pdf?sequence=1> TESE!%20/0. Acesso em: 11 set. 2019.
- [10] MORAN, José Manuel; BEHRENS, Maria Aparecida; MASSETO, Marcos T. Novas tecnologias e mediação pedagógica [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015. - (Coleção Papirus Educação) 2.692kb; PDF.
- [11] SANCHO, Juana Maria.et al. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- [12] TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte. 2 ed.São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 148-153.
- [13] TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 5, 2000.
- [14] TORI, Romero. Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem Distância.EaD em rede-revista de educação a distância, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2016.
- [15] VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. Educação a Distância (EaD): o tutor na visão de tutores, Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 481-494, set/dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/86>. Acesso em: 1 set. 2019.

Capítulo 7

O trabalho docente na perspectiva de professores do ensino técnico integrado ao médio

Danielle Freitas

Deivis Perez

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação realizada por intermédio de um processo de coanálise laboral, mediado pela pesquisadora, dedicada ao (re)conhecimento das atividades docentes de dois professores da Escola Técnica Estadual (ETEC) Jacinto Ferreira de Sá, da cidade de Ourinhos- SP, instituição do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O objetivo foi identificar, examinar e compreender, de modo colaborativo, os sentidos e significados atribuídos pelos voluntários do estudo ao trabalho docente. Para isso, propomos a coanálise do trabalho adotando como aporte teórico a Clínica daAtividade e o dispositivo metodológico denominado autoconfrontação simples, desenvolvido por Yves Clot.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Ensino Técnico, Psicologia do Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi dedicada a investigar, por meio de um processo de coanálise do trabalho, as atividades laborais de dois professores, um licenciado e um bacharel e/ou tecnólogo, da Escola Técnica Estadual (ETEC) Jacinto Ferreira de Sá, localizada na cidade de Ourinhos, Estado de São Paulo, integrante do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). O objetivo perseguido foi identificar, examinar e compreender, de modo colaborativo entre pesquisadora e trabalhadores, os sentidos e significados atribuídos ao próprio trabalho pelos professores. De forma complementar buscamos identificar os fatores que impulsionam, favorecem e coíbem ou dificultam o trabalho dos educadores, considerando os saberes da profissão, a formação e a preparação acadêmica que os professores construíram em sua trajetória. Sabe-se que trabalho docente tem odiscute como objeto central, além de estar situado institucionalmente numa escola, num sistema e voltado para certos resultados educativos. Diante disso, a presente pesquisa buscou observar *o que não é dito* pelos professores, para, a partir daí, dialogar com informações recolhidas, e assim apresentar medidas restaurativas que elucidem conflitos na tentativa de contribuir para a compreensão para a redução dos efeitos nocivos às condições funcionais dos professores.

Cabe aqui, salientar, inicialmente, que a noção de *sentido*, em sintonia com Vigotski (1934/2000), é compreendida como a interpretação de um signo, de uma situação ou de um momento vivido, realizada por uma pessoa historicamente situada em seu contexto econômico, político e sociocultural. De acordo com Perzeze Oliveira (2015) o sentido tem a ver com as sensações, afetos e sentimentos mobilizados por uma pessoa em relação a uma situação ou momento. Ainda, é importante notar que o processo investigativo acerca das atividades docentes contempla as múltiplas vozes implicadas nesta pesquisa, a saber: a voz dos professores voluntários do estudo, que contam suas experiências positivas e negativas em sala de aula e refletem sobre seus erros e acertos; a voz da pesquisadora que mediatiza o processo de coanálise; a voz de autores diversos, as quais se revelam nos referenciais teóricos adotados e citados. Nesse contexto em que o trabalho, de alguma maneira, tem a sua potência, limitações, movimentos e paralisias manifestadas por intermédio das vozes dos atores que dele tomam parte é que se buscou, nesta investigação, encontrar o fio condutor da atividade laboral dos professores que atuam na educação médio/técnica profissionalizante e obter pistas na direção de uma compreensão profunda das percepções que estes profissionais têm de tudo o que constitui a cena dramática do seu cotidiano ocupacional.

Este artigo desdobra-se na apresentação do referencial teórico, seguido da descrição do dispositivo metodológico adotado e dos resultados alcançados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O sistema educacional do Brasil, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, conta com 48,8 milhões de alunos matriculados nas 186 mil escolas do país, onde atuam 2,2 milhões de docentes, sendo que 519,6 mil atuam no Ensino Médio. (BRASIL, 2016). Esse número de profissionais é ampliado quando consideramos os docentes que atuam no Ensino técnico integrado a cursos técnicos profissionalizantes. Especificamente no Centro Paula Souza e nas suas Escolas Técnicas (ETECs), nos deparamos com a oferta de 28 cursos técnicos integrados ao ensino médio, o que assegura a relevância de uma pesquisa dedicada aos docentes que ali atuam. Dados fornecidos pelo periódico Diário Oficial em julho de 2015, revelam que o Centro Paula Souza possui cerca de 11,9 mil educadores.

Devido a esta quantidade significativa de pessoas exercendo a função de docente, identificamos a necessidade de compreender o sentido pessoal que leva um indivíduo à escolha dessa profissão. A palavra sentido, conforme mencionado anteriormente, neste estudo foi compreendida como o conjunto de sensações, afetos e sentimentos mobilizado por uma pessoa em relação a uma situação ou momento. O que se espera, é que o professor que optou por essa profissão, tenha como significado primordial de sua função, o ato de ensinar, ou seja, transmitir aos alunos alguns conhecimentos adquiridos na sua experiência acadêmica e/ou profissional. Basso detalha o significado do trabalho do professor:

Nos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno. (BASSO, 1994, p.27)

Como o objetivo primário da presente pesquisa é identificar, examinar e compreender os sentidos e significados atribuídos **ao trabalho docente** de professores, tornou-se necessário leituras sobre psicologia do trabalho. Acerca da relevância das análises do trabalho, salientamos que o assunto tem sido alvo de estudos de diversas áreas de conhecimento e, cada vez mais, os trabalhadores são convidados a contribuir ativamente com os pesquisadores. As pesquisas que utilizam pressupostos teóricos epistemológicos da psicologia sócio-histórica, tem ocorrido elevando o papel do trabalhador de meros sujeitos observados a de cooperantes da produção do conhecimento em relação a atividade realizada. (MURTA, 2008)

A Clínica da Atividade é uma abordagem teórico-metodológica que tem sido desenvolvida por Yves Clot e por Daniel Faïta desde os anos 1990. Os pesquisadores tiveram como intercessores: Bakhtin, Cru, Darré, Hoc, Jouanneaux, Bruner, Leplat, Vygotsky, entre outros. O objetivo é realizar uma análise psicológica do trabalho utilizando tais condições teóricas e metodológicas. Principalmente Clot vem se ocupando de questões voltadas para o desenvolvimento de uma Psicologia do Trabalho. Para isso, ele aponta a Clínica da Atividade como uma das abordagens da Clínica do Trabalho, corrente que se situa na intersecção entre a Ergonomia francófona e a Psicopatologia do Trabalho. Clot tem sustentado a Clínica da Atividade como um potente recurso para tratar os desafios colocados aos trabalhadores no dia a dia (ROSEMBERG *et al.*, 2014).

A principal contribuição da Clínica da Atividade para o campo da Psicologia do Trabalho é dar ensejo à produção de saberes e compreensão do trabalho em processo de coanálise entre analista ou pesquisador e trabalhadores. Yves Clot é um psicólogo francês que iniciou as suas contribuições literárias por volta de 1998, o qual, em parceria com trabalhadores, produzia artigos e analisava os acidentes de trabalho a partir da nascente Clínica da Atividade. Sua finalidade central é a transformação da ação de trabalho em situações nas quais os trabalhadores são os protagonistas que deixam de ser observados e passam a ser observadores e estudiosos da própria atividade ocupacional.

A ergonomia desvelou que a atividade realizada nunca corresponde à atividade de trabalho esperada e orientada sob regras (atividade prescrita), pois ao realizá-la, o trabalhador se depara com várias fontes de variabilidades: “panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão, fadiga, diferenças de ritmo, efeitos da idade, experiência”. Clot acrescenta a esta ideia, o conceito de real da atividade ou atividade real, que se refere à atividade do sujeito sobre si mesmo (CLOT, 2006, p. 64-66).

A atividade de trabalho é examinada em situações reais com as quais o trabalhador se defronta e, nesse sentido, o estudo laboral na Clínica da Atividade se configura como algo mais que o simples estudo da ação já realizada e finalizada, pois envolve, “[...] além do que foi realizado, o que não foi feito, o que é feito para não fazer, o que se gostaria de fazer e o que deveria ser feito” (CLOT, 2006, p. 28). Dito de outro modo, Clot enfatiza a representativa diferença entre a atividade prescrita e a atividade realizada, nunca o que o trabalhador faz é o que foi prescrito para fazer.

Vigotski (1926/2004), pensador russo que inspira a perspectiva teórica em tela, afirma que a energia psíquica que foi impedida de se revelar não desaparece continua a existir no psiquismo, ainda que no limite da consciência ou de modo inconsciente, e assume novas formas que se manifestam em outros momentos da vida do indivíduo por meio da expressão reelaborada ou transmutada de afetos, ações e atividades. Levando em consideração os apontamentos do psicólogo russo, percebemos que o foco desta abordagem teórico-metodológica dedicada ao exame do trabalho é elevar a potência do pensamento do profissional em situação laboral, que é impulsionado por uma *dimensão inventiva da cognição*. Sobre essa dimensão, Clot (2006) elucida que suas análises partem da atividade real, escapando ao dualismo entre cognição e emoção:

[...] a ação tem um início e um fim determinados; ela pode ser identificada (gesto, marca), imputada a uma decisão, submetida a uma razão [...]. Já atividade é um *élan* de vida e de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional, o imposto e o desejado, etc.

3. MÉTODO

Neste trabalho, em sintonia com a Clínica da Atividade, foi aplicado o dispositivo metodológico de coanálise do trabalho e coleta de dados nomeado autoconfrontação simples. O método de confrontação do trabalhador com seu próprio trabalho, tende, ora a uma avaliação comportamental que busca uma verdade para os problemas do trabalho, e ora uma avaliação subjetivista que busca uma interpretação desses problemas no mundo psicológico inconsciente do sujeito. Entretanto, os dois modos se aproximam ao conceber que as respostas dos problemas do trabalho residem no próprio trabalhador.

Esse dispositivo leva o trabalhador, ao se ver em atividade, a refletir sobre a complexidade de realizar a sua cotidiana ação ocupacional, muitas vezes percebido como simples, devido a automatização dos gestos laborais. A autoconfrontação é um instrumento que se desenrola por intermédio de uma sucessão de passos procedimentais, como entrevistas semidiréticas, filmagem de sequências de atividades de trabalho dos docentes voluntários e análise dos registros audiovisuais realizada pela pesquisadora e pelos profissionais participantes da pesquisa em situação de entrevista na presença do vídeo anteriormente registrado.

Tal como é concebido, o método compõe-se, pelo menos, de três fases, definidas por Clot (2010), e reiteradas por Perez (2016, p.312) a saber: a primeira fase objetiva colocar a pesquisadora em contato com a atividade laboral e com os trabalhadores, e com essa convivência, espera-se que a pesquisadora seja capaz de compreender a atividade podendo contribuir efetivamente ao longo da coanálise. Nessa fase encontramos dois movimentos, um focado em levar a pesquisadora a conhecer o contexto sociointeracional do trabalho e outro dedicado à composição de um coletivo de trabalhadores escolhidos a partir de critérios a serem estabelecidos pela pesquisadora e pelos trabalhadores onde será realizado o estudo (grupo de análise). Esse coletivo tem como função manter-se como um interlocutor privilegiado e permanente durante todo o percurso da pesquisa, e participarão das etapas seguintes de diálogo, exame do trabalho e recolha de dados. É importante que esse grupo seja apresentado ao método, e compreendam que são parte de uma equipe de interpretação de situações laborais dedicada a tornar explícito múltiplas maneiras de executar o trabalho.

O próximo passo da pesquisadora foi compor um diário de pesquisa, a partir das observações de trabalhos realizados, e assim seguiu para uma entrevista semiestruturada que foi feita com cada trabalhador voluntário. Esta segunda fase foi subdividida em outros dois movimentos que garantiram o aprofundamento da coanálise realizada pelos voluntários e mediada pela pesquisadora. O primeiro movimento foi definido pelos registros em áudio e vídeo de sequências rotineiras idênticas de trabalho, que foram previamente escolhidas pelos participantes. O trabalho foi filmado de duas a quatro sessões de trinta a quarenta e cinco minutos cada.

No segundo movimento, toda produção de vídeo foi exibida para os próprios trabalhadores diante da pesquisadora, nesse momento houve o diálogo entre os envolvidos. Aqui foi importante a existência de um roteiro de questões dedicadas a aspectos potencializadores e dificultadores do agir profissional. Durante a observação dos vídeos foi importante valorizar as possíveis pausas, dúvidas, expressões, lacunas entre outras manifestações, pois foram esses dados que compuseram a base de análise da pesquisadora. Esses encontros também foram filmados para que tais comentários e/ou expressões realizadas pelos voluntários durante a observação dos vídeos contendo sua própria atividade, fossem identificadas, com o intuito de disparar outros diálogos também mediados pela pesquisadora. Na terceira fase, fez-se um retorno ao coletivo de trabalho com o objetivo de expor ao grupo de trabalhadores os resultados obtidos visando a gradual melhora da qualidade de vida e saúde profissional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante lembrar que esse artigo registra em parte um estudo de maior abrangência que compõe uma dissertação de mestrado. A inserção no campo de pesquisa conferiu à pesquisadora, além da qualidade de observadora, a de conhecedora do contexto e dos voluntários estudados, pois ela já, há doze anos, é docente da referida instituição. No tocante aos dados de campo, sinalizamos que a pesquisadora seguiu as fases da autoconfrontação simples já especificadas neste artigo. Antes do detalhamento dos resultados, vale ressaltar as informações recolhidas, de amplo levantamento bibliográfico que foi realizado acerca das investigações acadêmicas que resultaram na produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado em programas de pós-graduação no país e que abordaram a temática 'trabalho docente', com ênfase para o exame dos estudos que foram dedicados a atividade laboral dos professores do ensino técnico de nível médio. O objetivo foi investigar os modos como são registrados na literatura acadêmica as referências à laborabilidade docente, em especial dos docentes do ensino médio profissionalizante. O levantamento em tela foi efetivado por intermédio da consulta aos bancos digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a recolha dos dados foi realizada entre outubro e novembro do ano de 2016. Foram utilizadas na busca as palavras-chave: “trabalho docente”, “trabalho docente no ensino médio”, “Trabalho docente em escolas técnicas”, “conflitos dos professores em sala de aula”, “sentido de ser professor”, “significado de ser professor”, “formação dos professores do ensino médio” e “Ensino Técnico de nível médio”. Foram identificados trinta e nove trabalhos acadêmicos concluídos em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em diversas várias áreas do saber e que abordavam a atividade docente.

Como resultados pode-se apontar que a área em que temos maior concentração de investigações conexas ao tema ‘trabalho do docente do ensino técnico profissionalizante’ está na Educação (32). A tabela abaixo apresenta os dados obtidos por área:

Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações por programas de pós-graduação.

	Educação	Ciências da Saúde	Engenharia de Produção	Psicologia	Tecnologia	Teologia
Dissertações	19	1	0	3	1	1
Teses	13	0	1	0	0	0
TOTAL	32	1	1	3	1	1

No que diz respeito a procedência dos trabalhos de pesquisa, a tabela abaixo aponta que parte significativa dos trabalhos foi concluído na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (9), seguida da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp (4).

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações por instituição de ensino superior

Instituições	Dissertações	Teses	Total
PUC SP	5	4	9
Universidade Estadual de Campinas	1	3	4
Universidade Federal de Minas Gerais	1	3	4
Universidade do Sul de Santa Catarina	1	0	1
Escola superior de Teologia	1	0	1
Universidade Federal de Goiás	2	0	2
Universidade Federal de Santa Maria	1	0	1
Universidade Federal de Pernambuco	2	0	2
Universidade Federal de Santa Catarina	0	1	1
Universidade Católica de Santos	2	0	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	0	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	0	1	1
Universidade Católica de Brasília	1	0	1
PUC RJ	0	1	1
Universidade Federal do Ceará	1	0	1
UNESP Araraquara	0	1	1
Universidade de Uberaba	1	0	1
UNESP Assis	1	0	1
Universidade Federal do Paraná	1	0	1
Universidade Regional de Blumenau	1	0	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	0	1
Universidade Nove de Julho	1	0	1

No tocante à dimensão qualitativa, pode-se apontar que as dissertações e teses que trataram de assuntos mais proximamente conexas ao ensino técnico de nível médio foram aqueles elaborados por Arruda (2007), Lima (2005), Peterossi (1992), Reis (2006), Cassimiro (2011), Pena (2014), Fernandes (2008), Souza

(2008), Callas (2015), Sanches (2014), Sousa (2015) e Claudino (2010). Esses autores discutem as relações e nexos entre o ensino médio e o ensino técnico profissionalizante e dedicaram-se, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, à análise da docência, da formação e do perfil dos professores que atuam em instituições dedicadas ao ensino profissionalizante. Ainda, observamos entre as investigações em tela a problematização do ato de ensinar quando dedicado à mera transmissão de conhecimento, considerada prática comum no ensino técnico, e elaboraram propostas a respeito das possibilidades de formação de professores para a atuação em escolas técnicas. Ainda, registramos pesquisas que foram dedicadas à compreensão das relações interativas entre professores e alunos do ensino médio, nomeadamente dedicaram-se à esta temáticas os estudiosos(as) Carina (2009), Endo (2012), Guedes (2013), Rodrigues (2000), Araujo (2007), Auarek (2012), Scharpf (2008),

Motta (2002), Ravgnani (2006), Castro (2012), Gallego (2013), Oliveira (2008) e Meurer (2011). Nos textos produzidos por estes autores foram discutidas questões como a necessidade de cooperação em sala de aula entre educadores e discentes; a existência de conflitos bastante significativos entre corpo docente e alunado; o problema da indisciplina; as influências exercidas pelos educadores na vida dos adolescentes, entre outras. Não foram esquecidas pelos pesquisadores as condições subjetivas do trabalho dos professores, as quais foram investigadas por Griebeler (2009), Basso (1994), Borges (2008), Martins (2014), Souza (1993),

Vieira (2013), Cericato (2010), Scoz (2004), Cortada (2009) e Louro (2005). Cumpre destacar a tese Murta (2008), a Clínica da Atividade, onde a autora utilizou autoconfrontação simples e cruzada para investigar os sentidos e significados atribuídos pelos professores no trabalho com alunos com deficiência (inclusão escolar).

O levantamento realizado aponta para escassez de investigações sobre o trabalho docente e, em particular, acerca da atividade laboral de professores que atuam no campo da educação profissionalizante. Isto porque identificamos trinta e nove pesquisas entre mais de 125 mil teses e dissertações disponíveis nos portais da CAPES e da BDTD. Nesse sentido, consideramos que sem um adequado conhecimento acerca dos aspectos constituintes, dificuldades e potencialidades do trabalho dos professores, estão ausentes as apropriadas condições para a elaboração de políticas públicas dedicadas à formação inicial e continuada desses profissionais, bem como aquelas dedicadas à melhoria das condições funcionais dos professores das redes públicas municipais, estaduais e federal do país. Em face do exposto é que reafirmamos a relevância do estudo que estamos desenvolvendo e que resultará na produção de saberes sobre a laboralidade de professores da educação de nível médio profissionalizante.

Ainda sobre os resultados, quanto à aplicação do dispositivo metodológico *autoconfrontação*, foi desvelado que os *significados* e os *sentidos* atribuídos à atividade docente no âmbito educacional norteiam toda a prática pedagógica utilizada nas ações e estão interligados ao *real da atividade* do sujeito. Considera-se que a *autoconfrontação* foi capaz de potencializar o significado social da docência e de engendrar movimentos perturbadores de novos sentidos à prática pedagógica. Observar a própria atividade e ter acesso ao *real da atividade* possibilitou a captação de impedimentos que a docência sofre em seu trajeto. Assim, os professores voluntários, que colaboraram infinitamente com esta pesquisa, tiveram a oportunidade de ampliar seu poder de agir sobre si mesmos e sobre o ambiente em que atuam. Com a *autoconfrontação simples*, passaram a refletir sobre o *que* fazem, e tal reflexão ajudou-os na tentativa de criar, manter ou rever estratégias de ações positivas ou negativas, não apenas para si, mas também para a comunidade escolar onde atuam. O fato de revisitar sua própria atividade levou os professores a perceberem que, entre a *atividade prescrita*, aquela adquirida desde sua formação e complementada pelas regras impostas à docência, e a *atividade realizada*, que é a prática *real*, aparecem situações inesperadas, relacionadas ao ensino/aprendizagem e ao agigantado universo do alunado. Assim sendo, a atividade docente, como qualquer outra atividade, na tentativa de solucionar os problemas, recorre permanentemente ao gênero do ofício, consolidando-o, ou até mesmo, recriando-o com seu próprio estilo. Rever, por meio de vídeo-gravações, o que já foi visto, somado aos depoimentos e expressões dos professores no decorrer da pesquisa, viabilizou a percepção de seus esforços para atenderem ao planejamento escolar, na tentativa de cumprir com suas obrigações pré-determinadas, trabalhando assim com a *consciência tranquila*, além de enaltecer diversas potencialidades que, hipoteticamente, poderiam passar despercebidas pelos voluntários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão é preciso sinalizar para a necessidade de fomentar no país pesquisas sobre o trabalho dos professores que sejam capazes de, conforme mencionado acima, ensinar a elaboração de estratégias de formação e desenvolvimento da atividade de professores.

Sendo assim, nos lançamos ao desafio de não apenas examinar a laboralidade dos professores, mas também utilizar e, se necessário, adaptar para a realidade acadêmica e do mundo do trabalho brasileiro o dispositivo chamado autoconfrontação simples, o qual, hipoteticamente, pode ser útil para apoiar a produção ordenada de conhecimentos sobre o trabalho docente, em particular no âmbito do ensino médio. Isto aponta que a investigação que desenvolvemos tem também um caráter de experimentação metodológica, já que temos nos dedicado a percorrer caminhos, utilizando instrumentos investigativos e de transformação do trabalho. Perceber o lugar do afeto no trabalho docente no olhar dos próprios professores nos permitiu identificar os sentimentos e as emoções desses profissionais. No senso comum, a afetividade está vinculada a cuidado, carinho, emoção, ternura, simpatia e paixão, fatores que se contrapõe ao trabalho tido como *mercadoria*, que, é o que a venda da força de trabalho causou: a negação do trabalhador como ser humano e sua construção como mercadoria subordinado à vontade capitalista em troca de um salário, situação capaz de alienar o homem de sua essência sob o domínio do dinheiro.

Por fim, ponderamos que o uso da autoconfrontação, conforme o cenário teórico da Clínica da Atividade, requer reduzidos investimentos, pode estimular trabalhadores no processo de (re)apropriação do próprio ofício e pode, em última análise ser instrumento de transmutação da ação de indivíduos e coletivos docentes.

REFERÊNCIAS

- [1] BASSO, Itacy Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um estudo a partir do ensino de história. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.
- [2] CLOT. Yves. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. CLOT. Yves. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
- [3] TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da educação básica 2016 notas estatísticas. Brasília – DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 12 mai. 2017.
- [4] MURTA, Agnes Maria Gomes. Da atividade prescrita ao real da atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.
- [5] PEREZ, Deivis; OLIVEIRA, Sabrina Orgado. Formação de professoras no curso de Pedagogia: O refletido e o vivido. Revista Comunicações, n1, p. 99-118, 2015.
- [6] PEREZ, Deivis; Produzir saberes sobre o trabalho: Um método em Psicologia. Revista Estudos de Psicologia, 21(3), p. 305-316, 2016.
- [7] ROSEMBERG, Dulcinéia Sacramento; FILHO, Jair Ronchi; BARROS, Maria Elizabeth Barros (organizadores). Trabalho Docente e Poder de Agir: Clínica da atividade, Devires e Análises. Vitória: Edufes, 2014. 194 p.

Capítulo 8

Ensino Contemporâneo Nacional: Pesquisa histórico-documental bibliográfica

Renata Lopes da Silva

Maria Isabel Moura Nascimento

Resumo: O problema de pesquisa aqui apresentado, foi desenvolvido com base em estudos coletivos do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil-HISTEDBR, situado na região dos Campos Gerais. Destacamos assim a importância das diversas problemáticas emergentes ao ensino, como a sua universalização e a sua ampla apropriação e instrumentalização, como aos estudos da ciência, que demonstram a necessidade de pesquisas que potencializem a compreensão dos fundamentos ao ensino em suas múltiplas influências. Com o intuito de tal objeto, a compreensão da escola enquanto constituição institucional histórica mais elaborada socialmente, que auxilia entender a Educação em suas vertentes mais amplas, como explica a base teórica em Saviani (2008) que tem indicado a relevância de contínuos estudos sobre as diferentes dimensões do conhecimento desenvolvidos na escola, em que a concepção de ensino apreendida nos discursos oficiais, direcionam entendimento sobre os princípios educativos que influenciam e são reorganizados a partir da materialidade social mais ampla. A isso, a necessidade de estudos bibliográficos que tem fundamentado o ensino na história contemporânea, em que situar no movimento histórico político-legal, as proposições pedagógicas sobre e para a educação escolar podem auxiliar na explicação de princípios educativos, em que categorias e acepções como trabalho, o ensino e o conhecimento escolar tem sido compreendidas em diferentes perspectivas. Consideramos nesta pesquisa, o contexto da história contemporânea a partir das elaborações teórico-metodológicas (MARX, 1989) concernentes ao ensino e ao conhecimento escolar, que ganham relevância à medida que reformas educacionais são pautadas, principalmente a partir de determinações histórico-legais, dos anos de 1990. A compreensão resulta neste contexto de mundialização-globalização do capital, de reestruturações ao mundo do trabalho, em que o ensino tem se desenvolvido, sob a lógica das competências e habilidades, e as relações com o campo de experiência evidenciado em documentos recentes como a Base Nacional Comum Curricular (2017-2018) reforçam a necessidade do entendimento científico, por meio de pesquisas, sobre a que princípios educativos sedimentando o conhecimento escolar assim, a presente pesquisa delimita-se a partir das múltiplas influências históricas, políticas e sociais, na configuração dos princípios educativos.

Palavras-chave: Ensino. Base Nacional Comum Curricular. Conhecimento escolar.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma pesquisa documental bibliográfica que contou como fonte primária a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aprovada pelo Ministério da Educação- MEC, no seio das contradições sociais, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para a etapa do Ensino Médio em 2018. A delimitação do objeto foi construída com as orientações sistemáticas, disciplinas e grupos de estudos desenvolvidos dentro da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, grupo Histedbr-Campos Gerais, aonde houve a possibilidade de rever o objeto de pesquisa que foi definido a partir dos anos de 2015 a 2018, justificado pela aprovação da BNCC no Conselho Nacional de Educação-CNE (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) contemplando as etapas que surgiram no processo de formulação das versões da BNCC, bem como da aprovação da parte final relativa à etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, em dezembro de 2018.

Justifica-se, ainda, o período delimitado a partir do maior número de produções científicas sobre o documento BNCC em que pudemos elaborar problematizações em que implicariam as normatizações legais em que pese um movimento de reforma da Educação no contexto neoliberal. O interesse por pesquisar a Educação na História contemporânea, tendo como objeto de análise o documento BNCC está vinculado ao compromisso profissional com os estudos científicos que abordem na História da Educação, a função social da Educação Básica em termos de garantir a sua heterogeneidade e sua universalização. Soma-se a isso a constituição de uma temática de ordem prioritária estatal e que deverá causar impacto na organização da escola, na implementação de novos currículos, na adequação de livros e de materiais didáticos, cursos de formação inicial e permanente de professores, bem como nas avaliações de diferentes ordens. A definição oficial do Ministério da Educação-MEC para o documento se insere nos seguintes termos “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas” (BRASIL, BNCC, 2018, p.5).

A partir dessas colocações foram elencados questionamentos para apresentação do problema de pesquisa que se deram por meio das reflexões sobre o ensino e as instituições escolares em suas limitações históricas e sociais, haja vista, as demandas por novas capacitações técnicas e humanísticas exigidas pelo mundo do trabalho. O problema se desenvolveu inicialmente por intermédio de questões sobre a formulação do documento BNCC. Outras dúvidas surgiram com relação aos pressupostos que apresentavam-se em uma possível reforma da educação, como: os marcos legais que estariam indicados; os agentes e instituições envolvidas; a estrutura do documento; dos conteúdos e de conhecimentos que foram sendo priorizados; do propósito de uma BNCC no contexto educacional contemporâneo diante das parcerias público-privada; as concepções de educação, de escola, de ensino e conhecimento que são potencialmente apreendidas no documento. Assim, o objeto de investigação, a problemática apreendida em síntese das indagações e contextualizações da fonte primária (BNCC) indica a necessidade da análise dos princípios neoliberais na formulação legal e nas concepções que sustentam esse documento. Desta forma, procuramos investigar, indicadores neoliberais e suas relações no contexto da Educação contemporânea, tendo como fonte primária esse documento em seu processo de formulação (2015-2018), em meio a marcos legais, eixos estruturantes e concepções.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A educação, tida como uma “[...] dimensão da vida dos homens” (LOMBARDI, 2010, p. 20), não pode ser analisada como neutra ou à parte do movimento do contexto social, visto que as atividades dos homens não podem ser consideradas de forma isolada, mas apreendidas “[...] no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas” (MARX; ENGELS, 1977, p. 26). Nesse sentido, os pressupostos teóricos e metodológicos estão fundamentados no materialismo histórico e dialético (MARX, 1989, p. 29) em que a concepção de história entende-se por [...] estudar, em suas minúcias, as condições de vida das diversas formações sociais, antes de fazer derivar delas as ideias políticas, estéticas, religiosas [...] que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 1963, p. 283). Em “Teses sobre Feuerbach” (1977), exposta na obra “Ideologia Alemã”, Marx e Engels explicam as dificuldades da concepção materialista da realidade e dão indícios do que seria a concepção materialista histórica e dialética:

[...] O principal defeito de todo materialismo até aqui (incluindo o de Feuerbach) consiste em que o objeto, a realidade, a sensibilidade, só é apreendido sob a forma de objeto ou de intuição, mas não como atividade humana sensível, como práxis, não subjetivamente. Eis porque em oposição ao materialismo, o aspecto ativo foi desenvolvido de maneira abstrata pelo idealismo, que, naturalmente, desconhece a atividade real, sensível, como tal (MARX; ENGELS, 1977, p. 11).

Com o desafio de apreender a essência do objeto estudado, observamos que categorias de análise como Estado, Ideologia e Hegemonia apresentam-se como fundamentais para a compreensão do real. Consideramos que o método, expressa uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto, uma mediação entre o processo de apreender; revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fatos sociais (FRIGOTTO, 1998; 2007). Tendo na reflexão teórica, com vistas a transformação social a práxis em “[...] que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, na realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento [...]” (MARX, 1977, p.12), fazendo da práxis uma forma de reconhecimento do real, uma prática que transforma o que era anterior ao conhecimento histórico-social.

Reconhecemos na história contemporânea, as disputas da ordem do capital, que se apresentam de maneira sutil em discursos oficiais e, estrategicamente, aliados aos interesses hegemônicos, dado a isso, a dificuldade de desvelar, no movimento da história recente, as possíveis contradições em que são legitimadas o Estado Neoliberal. Embates sobre direitos sociais, em geral, são uma constante neste cenário, considerando-se que a realidade é complexa e influenciada por múltiplas determinações.

Dentro dos anseios levantados por esta pesquisa, consideramos a totalidade das relações de produção, que para Marx (1977; 1989) constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas. Este modo de produção da vida material influencia o processo de vida social, política e intelectual, fazendo com que a consciência dos homens tenha seu ápice em seu ser social, dentro das relações existentes na sociedade (MARX, 1989). Neste contexto, a análise do documento BNCC enquanto a representação material de uma determinada sociedade, com vistas à reprodução de relações econômicas que procuram sustentar as diferentes crises do capital presente na história contemporânea apresentando-se como um instrumento estratégico de princípios neoliberais. De acordo com a perspectiva materialista histórica e dialética, (MARX, 1989) em certa etapa do desenvolvimento social, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, com as relações de propriedade no seio das quais elas haviam se desenvolvido até então. A transformação que se produz na base econômica redimensiona em níveis diversos a superestrutura. Ao considerarmos tais transformações, convém pensar que, essa transformação material das condições econômicas de produção, podem ser confundidas sob formas ideológicas. A partir da pesquisa documental contou-se com a seleção do documento online disponível no site do Ministério da Educação, bem como uso documental das versões do documento BNCC, ao todo contabilizando três variantes.

A partir do Estado do Conhecimento consideramos Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado defendidas até o ano de 2018 como o recorte histórico já explicitado neste trabalho. O levantamento desses trabalhos foi elaborado tomando-se como referência a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-IBICT. Trabalhos que abordaram a Base Nacional Comum Curricular no período estudado, pesquisas que contribuíssem aos aspectos de interesse definidos ao objeto desta pesquisa foram destaque a formulação de uma base comum e em termos mais recentes, em especial nos anos de 2015 a 2018, com o documento BNCC sendo elaborado oficialmente pelo Ministério da Educação-MEC, estudos científicos como dissertações e teses foram encontradas atrelando a BNCC. Na leitura documental, selecionamos elementos considerados centrais ao estudo da BNCC, com o alinhamento Neoliberal, dispomos da acepção ensino como um conceito que se amplifica na disposição legal e pressupõe o desencadeamento de outras concepções como: a função política-pedagógica do conhecimento, da avaliação, e do currículo, no contexto da formação escolar que corresponde à Educação Básica no Brasil.

2.2 ELABORAÇÃO CONCEITUAL A PARTIR DO DOCUMENTO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No tocante a isso, defendemos que a partir da análise documental e do levantamento bibliográfico, a educação, o ensino e o conhecimento expressos no documento BNCC estão inseridos dentro do contexto histórico contemporâneo de modo de produção capitalista, e se desenvolvem materialmente compondo parte da estratégia Neoliberal estatal para a manutenção da organização do capital, apresentando-se em meio aos movimentos das contradições inerentes às lutas de classe, bem como seus embates em suas frações de classe. Devido ao desdobramento sobre o ensino, foi possível destacar na BNCC, que o conceito de conhecimento situa-se no desenvolvimento de competências e habilidades, que destacam o mundo do trabalho como um eixo norteador, em que a concepção de Educação-Ensino, a ser institucionalizada pela escola, visa compor o modelo de exigências globais e de mundialização do capital. Desta maneira, adjacentes às constantes reestruturações do capital, a educação escolar situa-se em meio às contradições e disputas sociais, em que pese termos como equidade e meritocracia.

A pesquisa revelou que o modelo de documento apresentado enfatiza a indicação do controle estatal sobre a educação escolar, no âmbito geral da Educação Básica, direcionando diferentes ações obrigatórias, como: a implementação de novos currículos escolares; currículos para a formação de professores; avaliações de diferentes ordens; e vinculação de livros e materiais para o ideário de cidadania, do empreendedorismo, do protagonismo e a um projeto de vida individual que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A BNCC, conceitualmente, sugere um contexto de mundo e de sujeito capazes de intervenção e contribuição social por meio da cidadania e do mundo do trabalho, entretanto, encaminha a manutenção de uma escola voltada para competências e habilidades técnicas ainda inseridas em diferentes contextos de classes, traduzindo uma reforma na política educacional caracterizada pela flexibilização, pelo ensino neotecnicista, neoprodutivista e neoconservador. Ainda, ao que pese a necessidade obrigatória da reprogramação política-pedagógica direcionada a partir da BNCC, é fundamental que o movimento coletivo dos profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem na escola, reinterpretem os documentos legais, para que se possa compor um movimento crítico diante das questões dos embates que dizem respeito à formulação e a suas concepções.

Contudo, há a necessidade de fortalecimento do direito ao ensino, enquanto conhecimento científico universal e o currículo em uma perspectiva histórica e crítica, como materialização da ação transformadora dos sujeitos enquanto práxis dentro da sociedade, considerando o arrazoado científico, produzido pelas instituições de pesquisa em educação, que tangenciam de forma contra-hegemônica a uma Pedagogia expressa em indicadores neoliberais com inspiração internacional. A BNCC, segundo a sua definição elaborada oficialmente pelo Ministério da Educação-MEC, pretende versar sobre o conteúdo e não define o “como ensinar”, mas remete a um alinhamento curricular obrigatório. Dessa forma, a partir de uma revisão internacional, como mencionado acima para a formulação do documento que define a BNCC, salientamos que sua constituição normativa nacional buscou ser realizada, segundo o Ministério da Educação-MEC, por meio de debates institucionalizados pelo Estado e sociedade civil organizada, contudo, a metodologia de organização, incorporação de reivindicações dos sujeitos foi considerada fragilizada ao longo da formulação da BNCC, bem como na elaboração final do documento, que não logrou êxito para dimensionar a totalidade das instituições e associações que representam a educação nacional. A partir dessas questões, situamos no contexto da Educação contemporânea um alinhamento com o Estado Neoliberal, presente na materialidade de marcos legais, que constituíram determinações normativas nacionais, nas reformas por meio das políticas educacionais. Evidenciamos, na legalidade da formulação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o conceito de conteúdos mínimos na Constituição de 1988; as relações de influência internacional do capital internacional; os indicativos de uma Base Nacional Comum-BNC na Legislação educacional definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394 de 1996 e uma Base Nacional Comum atrelada ao currículo a partir do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024).

Destacamos nos desdobramentos sobre a formulação da BNCC a partir de 2015, o plano de debates para a constituição do documento. Por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017-2018), na apresentação da constituição geral da BNCC, de textos introdutórios, conhecimento geral, da estruturação por etapa e por área, das competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, foram levantadas questões referentes ao ensino, estabelecendo-se possíveis relações com o reforço para a homogeneização do conhecimento, que se articula com indicadores da leitura neoliberal interpretados em conceitos de flexibilização, equidade, meritocracia, qualidade da educação, competências e habilidades, que compõem a contextualização normativa da lógica padronizada do capital.

A partir da formulação político-pedagógica do documento da BNCC, identificamos a indicação da autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A Educação Básica

instrumentalizando os indicadores da política neoliberal hegemônica situa o ensino no contexto do neoprodutivismo, do neotecnicismo e do neoconservadorismo, pressupostos em uma realidade de espaço global, da globalização, de mundialização do capital, do enfraquecimento dos Estados-Nação, em uma perspectiva sob a égide da liberdade, da cidadania, dos direitos e das expectativas de aprendizagem, que contrastam com os conceitos de descentralização e desconcentração estatal convergentes, ao mundo do trabalho contemporâneo, atrelado à avaliação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas questões, situamos no contexto da Educação contemporânea um alinhamento com o Estado Neoliberal, presente na materialidade de marcos legais, que constituíram determinações normativas nacionais, nas reformas por meio das políticas educacionais. Evidenciamos, na legalidade da formulação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, o conceito de conteúdos mínimos na Constituição de 1988; as relações de influência internacional do capital internacional; os indicativos de uma Base Nacional Comum-BNC na Legislação educacional definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394 de 1996 e uma Base Nacional Comum atrelada ao currículo a partir do Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024). Destacamos nos desdobramentos sobre a formulação da BNCC a partir de 2015, o plano de debates para a constituição do documento. Por meio da estrutura organizacional da BNCC (2017-2018), na apresentação da constituição geral da BNCC, de textos introdutórios, conhecimento geral, da estruturação por etapa e por área, das competências gerais e competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares, foram levantadas questões referentes ao ensino, estabelecendo-se possíveis relações com o reforço para a homogeneização do conhecimento, que se articula com indicadores da leitura neoliberal interpretados em conceitos de flexibilização, equidade, meritocracia, qualidade da educação, competências e habilidades, que compõem a contextualização normativa da lógica padronizada do capital.

A partir da formulação político-pedagógica do documento da BNCC, identificamos a indicação da autorregulação do aprendizado, para o ideário de cidadania, empreendedorismo, protagonismo e a um projeto de vida que expressam indicadores liberais revivificados na ideologia neoliberal. A Educação Básica instrumentalizando os indicadores da política neoliberal hegemônica situa o ensino no contexto do neoprodutivismo, do neotecnicismo e do neoconservadorismo, pressupostos em uma realidade de espaço global, da globalização, de mundialização do capital, do enfraquecimento dos Estados-Nação, em uma perspectiva sob a égide da liberdade, da cidadania, dos direitos e das expectativas de aprendizagem, que contrastam com os conceitos de descentralização e desconcentração estatal convergentes, ao mundo do trabalho contemporâneo, atrelado à avaliação. Ao trabalho do professor e às relações com o conhecimento e currículo, situamos o ensino na perspectiva histórico e crítica como potencial contra-hegemônico para a legitimação da constituição de uma formação humana.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC SEF, 1998b.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação. CNE CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: terceira versão revista. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- [5] FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- [6] FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- [7] LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx em Engels, *Germinal*, Londrina, v. 2, p.20-42, 2010.
- [8] MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- [9] MARX, K. O capital: crítica da economia política: vol. 1. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- [10] MARX, K. ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.
- [11] PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Capítulo 9

BNCC e flexibilização curricular: Desafios para o ensino médio

Crisolita Gonçalves dos Santos Costa

Resumo: O presente artigo tem como objetivo expor reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a flexibilização curricular proposta para o ensino médio, por meio da reforma implantada no ano de 2017, pontuando os desafios que se apresentam para o ensino médio brasileiro. A pesquisa baseia-se nas reflexões a partir do Materialismo Histórico Dialético, primando pela categoria *contradição* para compreender o quanto a reforma do ensino médio está alinhada a um discurso neoliberal que coloca a juventude como responsável por sua formação. As incursões apontaram que o processo proposto pela reforma desresponsabiliza o estado pela ampla formação do sujeito e transfere-a para a juventude e seus processos de escolarização em um período da sua vida em que afloram constantes incertezas.

Palavras-chave: Ensino médio. Base Nacional Comum Curricular. Flexibilização curricular.

1. INTRODUÇÃO

Com o intuito de promover uma reflexão a respeito da reforma do ensino médio e sua implementação a partir da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e a flexibilização curricular apontada, este artigo se inscreve nos campos discursivos que compreendem as relações sociais, não como elementos isolados, uma vez que tudo é parte de um todo e que a totalidade constitui-se enquanto um conjunto de totalidades, permitindo a compreensão de que a realidade não é estática, ela é móvel e estruturada a partir das condições materiais existentes e que os homens são construtores da sua própria realidade.

Ao tratarmos sobre a reforma do ensino médio e sua implementação temos a necessidade de compreendê-la dentro de um contexto neoliberal que demarca interesses do capital e da formação da juventude aliada para sua inserção precoce no mercado de trabalho, sob a perspectiva de desresponsabilizar o Estado na oferta de políticas públicas que assegurem a formação de sujeitos sociais e as possibilidades de crescimento pessoal e intelectual com vistas ao desenvolvimento humano, social e integral do sujeito.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa tendo como categorias de análises o ensino médio brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular e a flexibilização curricular. Na produção das reflexões utilizou-se a pesquisa bibliográfica com embasamento teórico aprofundado em FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2012), ARROYO (2014), COSTA (2017), OLIVEIRA (2020), entre outros e a análise de documentos como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, a Lei da reforma do ensino médio (nº 13.415/2017). Assim, este artigo para melhor compreensão do tema proposto está estruturado em 3 seções: a introdução integra a primeira seção que apresenta o contexto, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa, delineando os passos iniciais de compreensão da temática abordada. Na segunda seção apresenta-se uma breve contextualização do ensino médio brasileiro pontuando a reforma pela qual passou a partir de 2017. A terceira seção destaca a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio e a flexibilização curricular como eixos estruturantes da reforma já apontando os desafios propostos para o ensino médio brasileiro. E por fim, as considerações finais do trabalho.

2. O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO

O ensino médio brasileiro caracteriza-se como etapa final da educação básica. O termo educação básica passou a ser incluído nos processos de formação dos sujeitos, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 de dezembro de 1996 e para Cury (2008, p.294), esta expressão configura-se como “um conceito, um direito e uma forma de organização” que permite expor as finalidades dos processos educativos enquanto direitos educacionais e forma de organização proposta, envolvendo aí as etapas de educação infantil, fundamental e média.

O ensino médio, então passou a compor a estrutura básica de formação do sujeito brasileiro, reconfigurando a educação secundária, tradicionalmente reservada às elites intelectuais e econômicas, como um patamar básico de escolaridade que todos/as os brasileiros deveriam ter (CORTI, 2009), permitindo, assim a abertura dos portões da escola para uma juventude não centralizada nas elites brasileiras e que se caracteriza, muitas vezes pela formação de um grupo de sujeitos que “carregam uma experiência de lutas pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo” (ARROYO, p.66). Mas a expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como “um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola” (KRAWCZYK, 2011, p. 755) ou que a abandonam frequentemente.

Este cenário de educação não universalizada da juventude, de constante abandono escolar e de seu baixo desempenho nas avaliações quantitativas centralizadas nas habilidades de leitura, escrita e matemática, tencionou nas últimas décadas uma vertente discursiva embasada na perspectiva de que o ensino médio estava em crise, no entanto, este discurso se sustentava em torno de uma formação não integral e aligeirada da juventude para sua inserção precoce no mercado de trabalho.

Ao tratar sobre a questão da crise do ensino médio Carrano (2010, p.144) destaca que:

Parece haver um consenso nas análises críticas sobre a oferta do ensino médio, não apenas no Brasil, de que esse nível vive uma crise crônica de identidade. O ensino estaria permanentemente diante de uma encruzilhada que convida a divergentes caminhos relacionados com a formação cidadã: a qualificação para o mundo do trabalho ou a preparação para o nível superior de ensino.

Os caminhos divergentes se materializam num cenário que tem a educação, enquanto uma prática social que está a serviço da estrutura dominante, o que pressupõe que a escola de ensino médio atende ao interesse do capital e permite expor uma estrutura de formação alicerçada na divisão do conhecimento, que oferta um ensino propedêutico para a classe burguesa e um ensino para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, neste sentido, ao fazer reflexões sobre a possível crise do ensino médio, não podemos deixar de pontuar que ele está adequado a um modelo de sociedade capitalista que acaba segregando a juventude brasileira, lhe possibilitando uma formação para um processo de adaptabilidade às exigências do mercado o que não pressupõe a inclusão, visto que não existe espaço para todos, levando a excluir ao invés de incluir (COSTA, 2017).

Seguindo a proposição de formar a juventude para o mercado de trabalho o ensino médio no Brasil, desde 2017, passou a ser organizado por meio das determinações da lei 13.415. Uma legislação que nasce por meio de uma medida provisória que não permitiu o debate sobre a temática e “demarcou um projeto de formação estruturado pela sonegação de conhecimentos e pelo empobrecimento das práticas formativas” (OLIVEIRA, 2020, p.02).

A reforma do ensino médio, portanto foi aprovada na contramão do que já havia se conquistado em relação à educação do ensino médio brasileiro, com intuito de incentivar a inserção precoce dos estudantes no mercado de trabalho (COSTA, 2017), pautando-se “por uma compreensão de caber ao Estado, somente, o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de capacidades de competir no mercado” (OLIVEIRA, 2020, p.05),

A reforma do ensino médio ganhou força, ancorada num discurso da crise do ensino médio e do desinteresse da juventude por esta etapa do ensino brasileiro, assim a reforma foi sustentada na falácia da possibilidade de flexibilização curricular e a adequação dos estudos aos projetos de vida dos jovens brasileiros, como possibilidade de alteração desta etapa do ensino, isso por que a reforma:

[...] corrobora com o alcance dos objetivos da agenda neoliberal, na medida em que prioriza uma flexibilização curricular onde o estudante se vê “livre” para escolher uma área de formação e itinerários formativos que tem no plano subjetivo a ampla defesa da pedagogia das competências e da teoria do capital humano (BARBOSA, COLARES, 2019, p. 298).

Incentiva-se, portanto a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação aos processos de escolarização, no entanto, oculta-se o quanto esta crise tem forte tendência de acentuar-se em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social (OLIVEIRA, 2020).

Nesta breve incursão sobre o ensino médio brasileiro observa-se como o setor privado tem-se atrelado na formação da juventude para sua a inserção no mercado de trabalho, devido a um processo de aceleração do desenvolvimento econômico do período em questão, reafirmando a lógica de mercado como ordenadora dos processos educacionais, por meio da educação profissional e da dualidade proposta para a educação, instituindo um caráter de educação profissional centrada na formação dos filhos da classe trabalhadora. Há de se destacar que “no Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Propor a forma de superação desta lógica de ensino médio se desloca para a necessidade de uma escola que seja orientada por um princípio educativo que possibilite aos jovens educandos buscar a descoberta de sua identidade, ter desenvolvida sua autonomia tanto intelectual quanto social, permitindo que seu protagonismo juvenil se caracterize por um amplo processo de formação política, construída na vivência dos sujeitos e não pela intencionalidade de escolhas, muitas vezes cercadas de incertezas, pelo momento vivido e sem a possibilidade de experimentar novas descobertas.

Neste sentido, a escola de ensino médio deve se direcionar para a proposição de formar novos homens, novos sujeitos, novos líderes sociais, na qual a cidadania seja eixo estruturante de ações educativas que redirecionem a função social da educação, com vistas a efetivação da humanização e do homem, enquanto sujeito social, perspectivas que se distanciam do que propõe o “novo” ensino médio brasileiro, sustentado numa proposta de Base Nacional Comum Curricular e em uma flexibilização curricular por meio da escolha de itinerários formativos, aliados a uma visão de formação para o mercado de trabalho.

3. BNCC E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Em dezembro de 2018 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular- BNCC para o ensino médio, etapa final da educação básica. O documento começa por apresentar a composição geral da BNCC, sua estrutura, competências e habilidades propostas para cada etapa da educação brasileira, definindo os reais objetivos para a educação, embasados numa perspectiva de formação que enfatiza, tanto a lógica economicista valorizando a formação escolar na perspectiva de formar sujeitos produtivos, econômicos, quanto o atrelamento da agenda educacional aos princípios da competitividade, evidenciando claramente as expressões da subsunção da política educacional aos ditames da hegemonia neoliberal (OLIVEIRA, 2020).

A construção da BNCC foi sustentada pelo discurso de que proporrá as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas no sujeito partindo do tripé conhecimento, competências e habilidades, no entanto, centraliza as habilidades em conhecimentos necessários aos processos de avaliação que primam por resultados gerais e alinhados a concepções internacionais em que a centralidade está numa proposta de resultados mensuráveis para a educação. A pedagogia das competências acirra a individualidade em detrimento do coletivo, logo as questões de interesse coletivo perdem foco para dar centralidade a disputas e causas individuais. Isso no âmbito da classe trabalhadora, porque embora a burguesia e a classe empresarial apresentem divergências, estas conseguem estabelecer pontos de unidade, ou seja, interesses em comum, e assim mantêm-se no poder e tem seus objetivos alcançados (BARBOSA e COLARES, 2019). Ao tratarmos sobre as competências para o ensino médio, cabe a reflexão de que o papel destas não deveria se assentar em estimular padrões de comportamentos aplicados para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao incremento do capital na sociedade brasileira. À escola deveria ser reservado o papel de possibilitar acesso e produção de conhecimentos que permitissem ao sujeito uma formação integral (COSTA, FREITAS e SILVA 2019).

Com a homologação da BNCC do ensino médio, tem-se como um dos principais objetivos a implementação da reforma do ensino médio, apresentada como a “solução” para um problema bem maior que é a questão da educação e a desigualdade regional e a oferta deste direito ao cidadão. Por meio da lei 13.415/2017 a estrutura de ensino médio é alterada e a proposta de uma BNCC e os itinerários formativos passam a compor o currículo desta etapa de ensino, a saber:

Art. 4º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

O currículo assim previsto tem sua centralidade na organização da BNCC e na oferta de itinerários formativos assegurando uma visão reducionista do aprender que permite que as desigualdades sejam acirradas, à medida que divulga a falsa ideia de que “todos” terão as mesmas oportunidades de aprendizagens e baseada na ampliação do tempo de aprendizagens por dos itinerários formativos, pois assim delimita que a carga horária para a BNCC “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, Lei nº 13.415/2017. art. 3º § 5º), além do que ao tomar como referência para a reforma, basicamente, a estrutura curricular, o governo, em nome da flexibilização, terminou por impor à formação no âmbito do ensino médio um profundo esvaziamento (OLIVEIRA, 2020), ou seja, reduziu o tempo do aprender integral.

Ao destinar parte da carga horária para os itinerários formativos, envolto no discurso de flexibilização, o que percebemos é uma tendência a tornar o saber fragmentado, uma vez que a proposição da reforma é que os jovens escolham itinerários de formação o que pode reduzir sua formação, dentro do que está proposto

pelo itinerário, em consequência, reduz-se a formação básica, além de sonegar aos estudantes o direito a uma formação mais ampla, diversa e verdadeiramente integral.

A BNCC expressa, por meio de seu documento, a perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, sua relação com os processos formativos que assegurem a formação da autonomia, no entanto, esta formação integral é limitada à medida que se reduz o número de componentes curriculares obrigatórios e fixa-se os itinerários em todo ensino médio como proposta de complementação da formação.

Tratar sobre uma concepção de formação integral pressupõe que esta deva estar imbricada na inseparabilidade entre educação geral e educação profissional em todos os campos “seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior” (CIAVATTA, 2012, p.84). Por meio dela, os sujeitos receberiam uma formação que abarcasse os campos da cultura, da ciência, das artes e do trabalho de forma que os processos de organização do trabalho fossem a centralidade e não a formação para o mercado e está deveria envolver um tempo maior para que os processos pedagógicos se efetivassem na direção de ampla e integral formação do sujeito e não limitando o tempo/espaço do aprender.

A ideia de organizar itinerários de formação para a juventude antecede a reforma e a BNCC ela está expressa nas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e destacava em seu artigo 14, XI que:

a organização do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder a heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012. Art. 14, XI).

No entanto, a finalidade dos itinerários é desvirtuada a partir da reforma do ensino médio, pois estes passam a compor a maior parte da carga horária, mas os estudantes ao “escolherem” os itinerários de formação estarão limitando um campo específico do aprender e não ampliando espaços diversificados de aprendizagem. Aliado a esta questão está pontuada a “falsa” ideia de que os alunos realmente escolherão seus itinerários de formação, pois a organização destes dependerá principalmente dos sistemas de ensino e também da capacidade financeira de cada Estado e o que estava proposto como formação comum pode configurar como o contrário e aumentar ainda mais as desigualdades regionais.

A oferta de itinerários formativos com esta formatação se configura como um dos pontos mais preocupantes da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, pois condiciona a oferta de percursos formativos às possibilidades das redes de ensino arcarem com as despesas neste tipo de oferta da educação, num momento em que os estados têm sérias restrições orçamentárias limitando os recursos e comprometendo o discurso da reforma de que aumentaria o protagonismo dos jovens, ao permitir a escolha de seus itinerários e a possibilidade da condução de seus projetos de vida.

Cabe destacar que a proposição de flexibilização curricular expressa na possibilidade de escolhas para os itinerários formativos e, por conseguinte, da base comum curricular, na sua pretensão de “permitir a todos” o acesso ao conhecimento “expressa o quanto as elites direcionam os setores mais pobres da população à aprendizagem de parcos saberes profissionais ou dos saberes básicos de matemática e da língua portuguesa para uma inserção provavelmente precarizada no mercado do trabalho (OLIVEIRA, 2020, p.10) isto porque a escola pública caracteriza-se em muitos momentos como o único espaço de formação e acesso à cultura dos jovens filhos da classe trabalhadora, o que reafirma que o “ensino médio – tem rosto definido. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade” (FRIGOTTO, 2009, p.25).

Outro ponto conflitante que se apresenta para a juventude da classe trabalhadora diante da proposição de flexibilização curricular proposta pela reforma do ensino médio está relacionada justamente as condicionalidades da vida material, uma vez que a maioria dos jovens da classe trabalhadora que precisa trabalhar para ajudar na composição da renda familiar se limitará a escolhas formativas profissionais aligeiradas, e com indicação obrigatória como itinerário formativo do ensino médio, “na prática, obscurece-se o fato da condição social determinar a escolha e a forma de passagem pela educação básica (OLIVEIRA, 2020, p.03), reafirmando a lógica de dualidade para a educação média no Brasil que se sustenta à medida que você tem escolas e sujeitos com oportunidades diferenciadas e diferenciados acesso ao conhecimento.

Neste sentido, a BNCC e a flexibilização curricular proposto por meio da organização e escolhas de itinerários formativos ainda se apresenta como desafios a serem vivenciados na educação média brasileira. Muito ainda falta ser experimentado para o desenvolvimento do que está oculto, escondido na aparência proposta por meio da BNCC e da reforma do ensino médio, vistos que os fenômenos sociais, as produções humanas são construídas em contextos históricos diferenciados e mediados pela contradição (COSTA, FREITAS e SILVA 2019) e o currículo “não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas” (ARROYO, p.54).

Saberes e certezas que ao serem experienciados permitem que os sujeitos construam sua condição de ser e viver em sociedade, neste sentido, assumimos a partir de Groppo (2004) a compreensão da juventude enquanto categoria social, construída por sujeitos de diferentes classes sociais, partindo da premissa de que a constituição identitária e relacional deste grupo social são resultados dos processos históricos e das diversidades culturais que envolvem aqueles que dele fazem parte, não possibilitando que possam ser tratados como grupos homogêneos, visto que esta parcela de sujeitos sociais é oriunda de classes sociais diferentes, com interesses e ocupações nas relações de produção, também, diferentes. É esta juventude que forma a escola de ensino médio no Brasil

4. CONCLUSÃO

Nossas reflexões apontam que a reforma do ensino médio implementada no Brasil desde 2017 acaba por permitir a formação de uma juventude com tempos/espacos reduzidos, distanciando o sujeito em formação de uma escola que prime por um espaço do aprender geral e mais amplo, construídos em processos históricos das produções humanas, uma vez que por meio da redução da formação básica e de itinerários de formação restringe-se o aprender a uma determinada área, além de limitar os espaços de sociabilidade e ações políticas da juventude.

A proposta de se ter uma Base Nacional Comum Curricular se limita na direção de que “todos” terão as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e desenvolvimento social, no entanto, o que se apresenta de forma aparente é um processo de ampliação das desigualdades sociais, aumentando o foço existente entre as classes sociais e seus sujeitos. Isto precisa ser avaliado à medida que “elaborar currículos, tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens populares, que hoje chegam à educação média, como sujeitos de direitos, torna-se mais complexo e desafiador (ARROYO, 2014, p.60), pois para muitos deles a escola é o principal espaço de formação.

A escola é o espaço de formação da juventude e o estado deveria ser o principal responsável pro esta formação, no entanto em sociedade capitalistas como a nossa essa responsabilidade é limitada em decorrência dos processos econômicos permitindo que comportamentos, identidades e processos formativos sejam forjados numa dinâmico economicista e segregadora, transferindo para os sujeitos a responsabilidade por sua formação e a busca por seus espaços de trabalho, à medida que a lógica das competências e habilidades individuais são os critérios de seleção.

Por meio da reforma do ensino médio, da definição de uma base comum curricular e de uma flexibilização curricular que direciona os jovens a escolherem áreas específicas de formação em detrimento de uma formação integral, a sociedade capitalista reforça o ideário da importância que a escola tem na vida das pessoas, mas oferece para os filhos dos trabalhadores uma escola muitas vezes com pouca infraestrutura, com equipamentos pedagógicos e tecnológicos em quantidades e qualidades insuficientes que auxiliem na formação de um cidadão mais autônomo nos processos de produção do saber e dando para alguns jovens somente a oportunidade de ingresso imediato e precoce no mercado de trabalho.

Tem-se, portanto, um conjunto de desafios a serem vivenciados no “chão” da escola, a partir da reforma do ensino médio e da estrutura curricular proposta por ela, desafios que se referem a organização sistêmica na oferta de itinerários de formação, diante da limitação de recursos, diante da proposição de atribuir aos jovens a responsabilidade pela escolha de seus processos de formação em um momento de sua vida em que afloram incertezas e dúvidas, tão frequentemente. Além de que, a escola de ensino médio deve está inclinada para a formação da juventude de forma que esta experimente processos amplos e não limitados de educação que lhe permita vislumbrar outros espaços de formação profissional que não seja um processo aligeirado na busca pela sobrevivência e na manutenção do capital.

REFERÊNCIAS

- [1] ARROYO Miguel . Repensar o Ensino médio por que? In: DAYRELL, Juarez. CARRANO Paulo; MAIA Carla Linhares. (orgs.) Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo . - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014).
- [2] BARBOSA Ledyane Lopes e COLARES Maria Lília Imbiriba Sousa. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: desafios e possibilidades da educação integral. Cadernos de Pesquisa, v. 26, n. 2, abr./jun., 2019.
- [3] BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.
- [4] BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, de 30 de janeiro de 2012.
- [5] BRASIL, LEI. Nº 13.415. 16 de fevereiro de 2017.
- [6] CARRANO. Paulo Cesar Rodrigues. O Ensino médio na transição para a vida adulta. In: FERREIRA, Cristina Arararipe. et al (org.) Juventude e Iniciação Científica: política públicas para o Ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.
- [7] CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: Ensino médio Integrado: concepções e contradições. 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.
- [8] CORTI. Ana Paula de Oliveira. Juventude e diversidade no Ensino médio. In: BRASIL, MEC. Secretaria de Educação a Distância. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino médio. Ano XIX Boletim 18 - Novembro/2009.
- [9] COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. O sentido da escola para os jovens do ensino médio: um estudo na Escola Enedina Sampaio Melo. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará. - Belém, 2017. 226 f.
- [10] COSTA, Crisolita G. dos Santos, FREITAS, Riane da Conceição, SILVA, Gilmar Pereira da. Juventude, aprendizagem, BNCC no ensino médio. In: GORDO, Margarida do Esp. Santo Cunha. SILVA, Vegas V. Andrade da. (orgs). Práticas Pedagógicas e ensino na educação básica- Belém, Pa: PAKA-Tatu, 2019.
- [11] CURY, Carlos. R. Jamil. A Educação básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v.38, n.134, maio/ago.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: agosto, 2020.
- [12] FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio no Brasil: “Juventudes” com futuro interdito. In: BRASIL, MEC. Secretaria de Educação a Distância. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino médio. Ano XIX Boletim 18 - Novembro/2009.
- [13] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.
- [14] GROppo, Luis Antonio, Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. Revista de Educação do Cogeime. Ano 13. Nº 25- Dezembro/2004. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>. Acessado em 10 de setembro de 2020.
- [15] KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino médio no Brasil hoje. Cadernos de Pesquisa v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: setembro de 2020.
- [16] OLIVEIRA. Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. Educação Unisinos - v.24, 2020.

Capítulo 10

A importância das adaptações curriculares na educação especial¹⁶

*Fabricia Zanelato Bertolde
Jeanes Martins Larchert*

Resumo: Esse trabalho ressalta sobre o processo de inclusão que se fortalece em diversos países do mundo, sobretudo a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca que ressalta questões como os princípios, políticas e práticas em educação especial. As pessoas com deficiência têm o direito, assim como qualquer outro cidadão, de utilizar dos bens sociais, principalmente a educação. Contudo, para que esse acesso no contexto escolar aconteça, é fundamental a definição e execução de políticas que tragam regulamentação, ações, orientações e que garantam investimento para a educação especial numa perspectiva inclusiva. Nesse contexto, a reflexão aqui desenvolvida busca pensar sobre a relevância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, buscando refletir sobre o que está sendo discutido sobre o tema. As informações aqui relatadas foram concebidas através de uma revisão bibliográfica em artigos que destacam a importância de rever os critérios que são utilizados durante o processo de adaptação curricular, autores como Mantoan (2010), Oliveira et al (2013), Facci e Sierra (2011), Heredero, (2010), entre outros enriqueceram as reflexões aqui levantadas e enriquecidos com os resultados obtidos durante a pesquisa de mestrado, onde utilizou-se a observação direta e a entrevista semiestruturada para dar credibilidade ao estudo. Acredita-se que os estudos aqui realizados possam contribuir para a reflexão desse tema e que os professores possam ter acesso às informações construídas, assim terão estímulo para buscarem mudanças mais intensas dentro das escolas em relação a aprendizagem do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Adaptação Curricular.

¹⁶ Esse trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado do PPGE/UESC, sob o protocolo CAAE de nº 18370219.3.0000.5526.

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre o processo de inclusão se fortaleceram em diversos países do mundo e, também, no Brasil na década de 1990, sobretudo a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca que ressalta questões como os princípios, políticas e práticas em Educação Especial (UNESCO, 1994). Essa declaração fomenta uma escola inclusiva onde os alunos devem aprender juntos. Tais escolas necessitam direcionar seu trabalho respeitando as diversidades individuais dos alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Nessa conjuntura, o Governo Federal concretizou as políticas públicas inclusivas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de modo que a década de 90 é considerada um marco histórico no âmbito da educação inclusiva. As pessoas com deficiência têm o direito, assim como qualquer outro cidadão, de utilizar dos bens sociais, principalmente a educação. Esse direito é pautado em uma educação inclusiva, que deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Contudo, para que esse acesso no contexto escolar aconteça de forma verdadeira, é fundamental a definição e execução de políticas públicas que tragam regulamentação, ações, orientações e que garantam investimento para a educação especial numa perspectiva inclusiva (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

A educação que busca o desenvolvimento de todos os alunos deve proporcionar possibilidades de aprendizagem que oportunizem a todos com ou sem deficiência. Assim, ao planejar as atividades para esse público essas precisam centralizar o aspecto cognitivo, especialmente direcionando para o pensamento abstrato. (FACCI e SIERRA, 2011).

É fundamental ressaltar que a inclusão escolar não está intrinsecamente relacionada aos alunos com deficiência e outras condições orgânicas que afetam o aprendizado, a concepção de inclusão vai além. “Inclusão é o processo que o ser humano possui de reconhecer e entender o outro sujeito” (MANTOAN, 2010, p.1). Para iniciar um processo de inclusão escolar a escola precisa aderir a transformações que vão desde sua estrutura física até as práticas pedagógicas, com o objetivo de conseguir atender de forma adequada toda a diversidade presente em seu interior (OLIVEIRA et al, 2013).

Dessa forma, a escola precisa ter em seu quadro profissionais formados em uma perspectiva que ajude na construção de um espaço de diálogo e respeito pelo diferente, trabalhando para mudanças importantes na forma de pensar, agir e atuar na educação (SILVA, 2014)

Nesse contexto, a reflexão aqui desenvolvida busca refletir sobre a relevância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, buscando refletir sobre o que está sendo discutido sobre o tema. As informações aqui relatadas foram concebidas através de uma revisão bibliográfica em artigos nacionais e internacionais que destacam a importância de rever os critérios que são utilizados durante o processo de adaptação curricular, autores como MANTOAN (2010), OLIVEIRA et al (2013), FACCI E SIERRA (2011), HEREDERO, (2010), MARQUES; DUARTE (2013) entre outros enriqueceram as reflexões aqui levantadas. Utilizou-se também a observação direta e a entrevista semiestruturada para enriquecer e dar credibilidade ao estudo.

A educação especial é um ensino universalizado, na qual o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, assim é imprescindível a ressignificação das práticas pedagógicas como, em especial, o processo de adaptação curricular.

2. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento e realização da pesquisa optou-se por abordar estratégias metodológicas que nortearassem “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” segundo proposto por Minayo (1999). O caminho a ser trilhado neste trabalho foi direcionado por uma abordagem qualitativa, para esta autora, a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Privilegiamos nessa pesquisa qualitativa o estudo de caso, pois é um procedimento metodológico que viabiliza a apreensão de diversas situações do contexto envolvido. Os procedimentos metodológicos usados foram a observação direta e a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que a utilização de múltiplas fontes fortalece a credibilidade e a confiabilidade dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento em uma escola pública do município de Eunápolis/BA uma escola de pequeno porte, com 347 alunos distribuídos nos três turnos. Após a apresentação do projeto realizamos um encontro individual com os professores para a aplicação da entrevista, esses encontros foram agendados nos momentos de ACs para não interferirem nas atividades pedagógicas de sala de aula.

Participaram da pesquisa 06 professores do turno matutino e vespertino, foram incluídos na pesquisa os professores que tinham alunos com deficiência matriculados nas salas de aula regular, identificamos os participantes usando a letra P (professor) e números de 1 a 6 para distingui-los. Dos entrevistados 100% possuem graduação e, no mínimo, uma especialização, a maioria dos entrevistados estão na faixa etária de 41 a 50 anos. Nesse recorte a pesquisa busca refletir sobre a importância das adaptações curriculares para os alunos público alvo da educação especial.

Durante a entrevista perguntamos sobre a importância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem, os participantes relataram que:

- As adaptações devem ser feitas para ajudar o aluno. (P01)
- A gente escuta muito falar nos curso que realizo, mas acho difícil realizar” (P06)
- As adaptações correspondem à necessidade percebida no aluno, aí modifico as tarefas para ver se ele consegue fazer. (P05)

Nesta perspectiva, percebemos que a maioria considera que as adaptações são importantes e que devem ser realizadas sempre que necessária. Dessa forma, as atividades pedagógicas que buscam oferecer respostas às necessidades dos alunos durante as aulas são consideradas como um instrumento que auxilia o desenvolvimento global desse aluno (HEREDERO, 2010, p. 199).

Essa ação não significa “facilitar o conteúdo”, mas propiciar o desenvolvimento do nível potencial com atividades diversificadas. A adaptação curricular é necessária para permitir aos alunos com deficiência um caminho para alcançar os conteúdos curriculares e para que se torne possível é necessário o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos na educação (MARQUES; DUARTE, 2013).

A educação inclusiva direciona para ações que visem não só o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares, mas a responsabilidades de desenvolver a aprendizagem em todos os espaços e atividades do cotidiano escolar (MANTOAN, 2010). Assim, a política de inclusão necessita que o sistema educacional se reestruture reconhecendo e valorizando a diversidade para o enriquecimento do processo educacional. A escola deve buscar se organizar para receber e promover o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, de forma que beneficie a todos (BRASIL, 2005).

Nas análises preliminares da pesquisa observa-se que os professores apresentam dificuldades em realizar as adaptações curriculares, no trecho abaixo podemos verificar que esse instrumento, na maioria das vezes, não é valorizado durante a prática pedagógica.

Enquanto a professora distribuía a atividade da área de ciências humanas para todos os alunos, a criança com DI recebe um comando escrito em uma folha com a seguinte afirmativa: Faça um colorido bem bonito! O desenho fazia alusão a uma data comemorativa da época (Registro do diário de campo, 2019).

Quando se realiza uma ação que vise a adaptação curricular esta precisa ser elaborada propondo atender as singularidades específicas dos alunos, mas essa adaptação precisa conservar os componentes e conteúdos curriculares. De acordo com Capellini, “a adaptação deve ser baseada no currículo comum, assim o aluno não terá prejuízo em relação ao conteúdo e as atividades serão pautadas nas especificidades do aluno” (CAPELLINI, 2018, p. 138).

Ao refletirmos as colocações feitas pelos participantes durante as entrevistas consegue-se perceber que eles possuem conhecimento sobre o conceito e características das adaptações curriculares, mas quando direcionadas para a prática pedagógica verifica-se que os participantes apresentam dificuldade em realizar essa prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva direcionada para os alunos público alvo da educação especial necessita de ações que busquem favorecer o acesso, a permanência e, principalmente, a aprendizagem desses alunos respeitando as suas singularidades.

Trabalhar com adaptação é construir ações onde o professor irá flexibilizar o objetivo, as estratégias e as atividades direcionadas para os alunos com deficiência, essas ações não visam reduzir os conteúdos, mas busca ajustar de forma que atenda as condições de desenvolvimento para que todos os alunos participem e aprendam os mesmos conhecimentos (ARAÚJO, 2019). Entendemos que a escola possui um papel primordial nesse processo, pois ela encaminha e planeja as ações para que os alunos desenvolvam sua aprendizagem. Para isso, o professor precisa conhecer seu aluno para conseguir realizar as adaptações de forma que desenvolva as potencialidades deles. Entretanto, entendemos que para a concretização dessas ações esse profissional precisa de condições de trabalho como salas adequadas, número reduzido de alunos, recursos pedagógicos e humanos satisfatórios, valorização salarial, serviço de apoio pedagógico, salas de recursos multifuncional e formação continuada que supra as necessidades reais desse profissional.

Nesta perspectiva, o objetivo desse estudo foi buscar compreender o entendimento dos professores sobre esse instrumento e entender como estão organizando essa ação para atender as especificidades desses alunos. Dessa forma, esse estudo revela que os professores possuem apropriação sobre as concepções, mas estas não são suficientes para a aplicação coerente desse instrumento utilizando de forma superficial. Assim, esses profissionais precisam de maior aprofundamento não só teórico como, principalmente, prático sobre esse tema, pois as escolas precisam se tornar ambientes inclusivos.

Acredita-se que os estudos aqui realizados possam contribuir para a reflexão desse tema e que os professores possam ter acesso as informações construídas, assim terão estímulo para buscarem mudanças mais intensas dentro das escolas em relação a aprendizagem do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

- [1] CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- [2] FACCI, Marilda Gonçalves Dias. SIERRA, Dayane Buzzelli. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.
- [3] HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: junho de 2019.
- [4] MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen*, v 14, n. 23, p.87-103, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ba92/5bc5a68045d4af472b314c73733c5d7a0e59.pdf>. Acesso em: março de 2020.
- [5] MANTOAN, Maria Tereza Égler. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- [6] MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/berto/Downloads/9842-Texto%20del%20articulo-28490-2-10-20110810.pdf>. Acesso em: setembro de 2019.
- [7] MIRANDA, A. A. B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP 2003.
- [8] MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- [9] OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luís Henrique. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- [10] SILVA, J. P. da. *Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- [11] MANTOAN, Maria Teresa Égler. *O desafio das diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2010.

[12] UNESCO. Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: outubro de 2019.

[13] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: setembro de 2019

Capítulo 11

Institucionalização dos Centros de Interesse de Decroly Instrução Pública de Sergipe (Década de 1930)

Elisabete Barreto Santos

Maria Neide Sobral

Resumo: Este artigo trata sobre a implantação dos Centros de Interesse de Decroly, na década de 1930, na Instrução Pública de Sergipe, mediante o olhar fiscalizador dos inspetores escolares, responsáveis diretos pela difusão do método e visitas as escolas. Tendo o objetivo levantar as ações que foram por eles desenvolvidas. O referido estudo é de natureza histórica e se respalda nos Termos de Visitas, nos quais os inspectores registravam suas impressões sobre as escolas e as práticas desenvolvidas nas mesmas. Destaca também as dificuldades e sucessos desses centros e sua extinção como metodologia em Sergipe.

Palavras-chave: Método Decroly. Escola ativa. Escola Sergipana

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo faz parte de uma pesquisa sobre a institucionalização dos “Centros de Interesse de Decroly¹⁷”, na Instrução Pública Sergipana, sob a ótica dos inspetores escolares na década de 1930, abriu espaço para a compreensão da inclusão de métodos e técnicas de cunho escolanovista em um momento singular da História da Educação em razão das mudanças provocadas pela Revolução de 1930.

Nesse estudo, procuramos analisar o processo de difusão e realização dos centros de interesses nas escolas sergipanas, a partir da visão dada pelos inspetores escolares em seus termos de visitas. Como objetivos procuramos mapear o serviço de inspeção escolar em Sergipe, identificando os inspetores escolares e sua distribuição em regiões e o de identificamos os elementos sobre a difusão e realização de centros de interesses pelas escolas sergipanas.

A vulgarização dos métodos, observação e associação na prática desses agentes fiscalizadores, porém de caráter educativo, poderá nos mostrar um mapa das escolas sergipanas por conta das visitas feitas e registradas por eles em relatórios e termos de visita. Esses termos eram registros realizados pelos inspetores.

Nesse sentido, compreendemos que a realização desse estudo amplia e abre novas perspectivas no campo da historiografia sergipana no campo da educação em relação aos esforços feitos pela Diretoria da Instrução Pública na institucionalização dos referidos Centros de Interesse, de Ovide Decroly, que não deixou seu método sistematizado, mas que teve muita influência na Europa e em outros países, a exemplo do Brasil.

Os centros de interesse parte da necessidade em compreender a criança e o que a motiva para aprendizagem, herdeiro do método intuitivo que teve grande presença nos pensamentos de Pestalozzi, Froebel, Herbart entre outros. Intermediário entre a pedagogia moderna e a Escola Nova, o referido método foi incorporado em algumas reformas de ensino de estados no Brasil, em Sergipe a proposta foi introduzida por meio do Regulamento de 1931.

Tratando-se das fontes escolhidas para o desenvolvimento deste artigo entendesse que sua seleção foi crucial para a apreensão do objeto de pesquisa. Lopes e Galvão (2001) afirmam que a seleção já é feita anteriormente por quem as produziu, pelos que conservaram ou deixaram rastros de sua destruição (intencional ou não) ou, ainda, por quem os preservou, organizando-os em acervos. De qualquer modo, sempre são, para um historiador, necessariamente, indícios de uma trajetória. No presente estudo foram selecionados documentos escritos em suas diversas formas, impressas e manuscritas, referentes ao contexto escolar de Sergipe, em especial, os que revelem vestígios das ações realizadas pelos professores em relação às dificuldades e sucessos dos centros de interesse, porém priorizando a visão dos inspetores a esse respeito, responsáveis diretos pela sua difusão e acompanhamento nas escolas. A busca pelas fontes foi realizada em documentos escritos no Arquivo Público do Estado de Sergipe, sobretudo, os termos de visitas dos inspetores escolares. A coleta de dados se deu mediante o levantamento de uma bibliografia específica a respeito dos métodos e processos de ensino e o levantamento dos relatórios dos inspetores escolares, termos de visitas e outras comunicações legislação, atas de reuniões etc.

Esse artigo agrega valor a outros estudos realizados a respeito da Escola Nova em Sergipe, porém particularizando o processo de implementação e desenvolvimento dos centros de interesse de Decroly, nem sempre priorizados pela literatura local a respeito das inovações de métodos e técnicas na Instrução Pública do Estado. Além disso, dá visibilidade ao papel dos inspetores escolares que tiveram presença marcante neste período, assumindo funções pedagógicas entre os professores das escolas, ao mesmo tempo coercitivas e vigilantes.

¹⁷Ovide Decroly nasceu na Bélgica e teve muitas dificuldades na escola quando criança, acabando por ser expulso, rejeitando sempre a disciplina e o controle da escola na qual frequentava. Depois fez faculdade de medicina e passou a se interessar pela educação, fundando em 1907 uma escola em Bruxelas. Essa escola tornou-se modelo para muitos países da Europa. Ele faleceu em 1932, porém não deixou sistematizado seu método.

2. CENTROS DE INTERESSE DE DECROLY NOS GRUPOS ESCOLARES EM SERGIPE

As tentativas de modelar a instrução pública sergipana, nos moldes da modernidade pedagógica, remontam ao final do século XIX, influenciada pelas reformas europeias e norte-americanas. Mas do que se trata mesmo a modernidade pedagógica e como nas sucessivas reformas realizadas em Sergipe ela se consubstanciou? A modernidade pedagógica teve início no século XVII e seu pleno desenvolvimento no século XVIII. Pela amplidão que nos remete essa temática, calcaremos nossas considerações em relação métodos e processos pedagógicos, que romperam com a didática jesuítica do *ratio studiorum*, dominante no mundo ocidental, inaugurando a escola moderna (CAMBI, 1999).

Tratava-se de aplicar os princípios do método científico no método de ensino, para a formação do novo homem e não apenas no bom cristão (BOTO, 1996). Laicização, co-educação e métodos ativos eram pautas da modernidade pedagógica, retirando o homem das trevas para as luzes, ao mesmo tempo em que se trazia para o centro das discussões um novo conceito de criança, impondo-lhe um papel social até então ignorado.

A escola, então, passou a fazer o deslocamento da figura centralizadora do mestre, para a criança em atividade, onde o ensino verbalístico e memorístico (baseado na escolástica), era renegado, valorizando outras faculdades humanas no aprendizado, como a intuição, através do contato direto com as coisas.

Foi através da Didática Magna, de Comenius (2006), que o método intuitivo se originou. Segundo sua didática, a aquisição de noções se daria pela intuição natural dos alunos, assim, na observação visual das coisas, eles apreenderiam o todo precedido das partes. Essas ideias foram aprofundadas por Pestalozzi (2006) no chamado método objetivo ou “lições de coisas”, ampliava as impressões das coisas e do meio ambiente para outras impressões da vida social e moral.

Por fim, Herbart (1971), com a sua pedagogia científica e a crescente psicologização da educação, sistematizou o método intuitivo, na chamada “instrução educativa”, reafirmando que os elementos da experiência sensível precedem o trabalho da memória, da imaginação e da razão. Herbart formulou seu método em passos formais: clareza, associação, sistematização e aplicação, elevando como fundamento à criação de interesse pelo ensino, capaz de orientar a criança para a ação (LOURENÇO FILHO, 1978).

No final do século XIX, a Europa e os Estados Unidos foram invadidos por novas ideias vivificadoras a respeito do ensino, através da difusão de diversas experiências pedagógicas bem-sucedidas que revertia do ensino pautado no método intuitivo.

A difusão da educação, numa perspectiva pragmática e instrumental, fomentada no seio da Escola Nova, ganhou seus fundamentos mais profundos com as ideias do norte-americano John Dewey, na qual o aprender fazendo tornou-se o caminho educativo mais eficiente para a renovação da escola. Pautada numa perspectiva científica, de caráter experimental, Dewey (1978, p. 3) defendia que a escola é vida: “Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer”. Ele concebia um conjunto de princípios educativos que atendem aos interesses e necessidades da sociedade e do desenvolvimento tecnológico, definido como democrática.

Kilpatrick (1967), por sua vez, destaca a “educação para uma civilização em mudança”, em que a experimentação é necessária, devido ao processo de industrialização e à integração social do homem a essa nova ordem. Larroyo (1974) apresenta os diferentes métodos de ensino que foram sistematizados na primeira metade do século XX, por conta da Escola Nova. Essa classificação demonstra as tendências no interior desta Escola, são eles: métodos predominantemente globalizadores, métodos que diferenciam o ensino, métodos que individualizam o ensino, métodos de trabalho por equipes, métodos predominantemente socializadores.

O ensino intuitivo, nesse caso, era iniciado a partir de fatos e objetos que deveriam produzir ideias, levando as crianças a reflexão e depois expressar do que aprendeu (VALDEMARIN, 2000).

Alguns elementos eram importantes, como partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, da parte para o todo. A organização desse ensino foi materializado em “Lições de coisas”, cuja transposição didática, acatava os pressupostos epistemológicos do método intuitivo. E essa organização didática foi feita pelo Normam Allyson Calkins (1886), de quem Rui Barbosa teve conhecimento e trouxe para o Brasil, traduzindo-o e adaptando a realidade local.

Essa versão de Rui Barbosa foi publicada 5 anos depois, pela Imprensa Nacional. Tratava-se de um guia de orientação aos professores, não de uma disciplina específica, mas de um processo geral de ensino, aplicável a todas as disciplinas do curso primário. Assim, as “lições de coisas” representaram, naquele momento, a caminhada definitiva para a modernidade pedagógica da escola brasileira.

O método intuitivo foi implementado em São Paulo, que serviu de modelo para outros estados brasileiros entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Dessa forma, muitas viagens foram feitas a São Paulo e empréstimos de educadores daquele estado para outros do Brasil com o propósito de remodelar os sistemas de ensino.

Nos anos de 1920, há uma investida neste sentido em Sergipe, de se aprender com o “modelo escolar paulista.” Em 1923, de Abdias Bezerra, então diretor da Instrução Pública, este foi comissionado pelo governo do Estado para observar os processos modernos de ensino de São Paulo, a fim de introduzi-los na Instrução Pública de Sergipe, originando o Regulamento de 1924.

Nesse Regulamento, aparece, pela primeira vez, a responsabilidade do governo com a criação de escolas maternas e jardins de infância, apesar de que a instalação só ocorreu na década de 1930. O eco modernista da escola nova já presente no Brasil, fazia ainda pouco sentido em Sergipe (SOBRAL, 2010).

Mesmo que Carvalho (2000) considere que nesta década este modelo entra em crise, não apenas pelas mutações do paradigma de conhecimentos, mas, sobretudo por motivações políticas, sociais e econômicas, outros técnicos são emprestados pelo governo paulista para outros estados, a exemplo de Lourenço Filho (1922) para o Ceará e Fernando de Azevedo, para o Distrito Federal (1927).

As ideias da Escola Nova eram gradativamente difundidas de uma forma ou de outra, eivadas no “modelo escolar paulista”, mas com abordagens próprias. Também o presidente Manuel Correia Dantas (1927-1930), em Sergipe, através da Diretoria da Instrução Pública, procurou reformar o ensino, dando-lhe uma nova feição mediante a aplicação dos preceitos da Pedagogia Moderna, em especial na Escola Normal, com adoção de um caráter essencialmente prático.

A defesa do método intuitivo vai se estendendo por mais de três décadas em Sergipe. Em conferência realizada na Hora Literária (1927), Helvécio de Andrade resalta que: “A finalidade da escola, do ensino primário, não pode ser outra senão o preparo mental e social da nossa gente pela instituição e pela educação, segundo a fórmula herbartiana” (ANDRADE, 1931, p. 4). Defendeu, então, a adoção do método intuitivo-analítico, porque pondo os objetos sensíveis em contato com a inteligência.

Por fim, resalta o “modelo escolar paulista” como inspirador para as inovações pedagógicas sergipanas. Quando ocorre a instituição do novo regulamento instituído pelo Decreto nº 25, de 22 de fevereiro de 1931 da Instrução Pública de Sergipe, cuja direção era de responsabilidade de Helvécio de Andrade, o sopro escolanovista já tinha algum eco em Sergipe. O médico Helvécio de Andrade assumiu o cargo pela terceira vez, pois já tinha sido em 1913 e 1915, e um dos responsáveis pelas inovações pedagógicas desde o início do século, defendia desde a primeira gestão, a necessidade de se modernizar a escola sergipana, sempre fazendo referências a reformas feitas por outros estados, particularmente São Paulo. No regulamento de 1931, em relação ao método era híbrida, trazendo o método intuitivo como centro do processo de ensino, mas assinalando para os centros de interesse de Decroly e a realização de lições globalizadas.

Os centros de interesse era uma forma de trabalhar os conteúdos de modo integrado e focada nos interesses e nas necessidades das crianças, sempre unindo meios de observar, associar e expressar. Compreendia Helvécio que a Escola Nova nada mais era do que um elemento novo na pedagogia moderna (SOBRAL, 2010).

Helvécio (1931) expressou sua resistência e sua compreensão do que a Escola Nova representava. Para ele, a escola ativa não era mais do que a prática do método intuitivo, animado por processos ativos e dinâmicos “palavra nova de uma idéia velha”. Ao referir-se a estes métodos salientou os defeitos em sua aplicação por conta dos professores despreparados e das escolhas desaparelhadas. Além disso, fez referência a saúde na escola, pois para se implementar a escola alegre era preciso que professores e alunos tivesse disposição para o trabalho, o que contradizia com atual situação dos professores do estado, evidenciada pelo excesso de licenças médicas solicitadas.

Tratava-se de uma nova percepção a respeito do ensino e da aprendizagem, na compreensão da natureza global do pensamento infantil que não separa conhecimento e ação, atividade intelectual e prática. Os métodos de ensino da Escola Nova puseram em cheque o método intuitivo. O que mudava do ponto de vista metodológico com a introdução dos métodos ativos, pautados no movimento escolanovista? Os adeptos da Pedagogia Renovada procuravam fazer uma ruptura com a Pedagogia Moderna, em especial, ao entendimento do interesse e da atividade, já que para os escolanovistas a ação dirigia o interesse da criança para o objeto, enquanto para os hebartianos (em especial) o ensino deveria criar interesses e orientá-los para ação.

Emergem então os sistemas de Montessori, de Decroly, de Projetos, entre outros que trabalham nessa perspectiva. A opção no caso de Sergipe, no Regulamento de 1931, era casar o método intuitivo com os

centros de interesse de Decroly (SOBRAL, 2010). Isto se explica, dada a compreensão de que o sistema de Decroly era considerado de transição entre a escola tradicional e a escola renovada, por não abandonar os passos formais de Herbart, mas tratava das lições globalizadas, tal qual o próprio Helvécio compreendia.

Nesse artigo, procuramos acompanhar o desdobramento da Reforma da Instrução Pública em Sergipe, instituída por Helvécio de Andrade, na qual a primazia era dada a implantação dos centros de interesse de Decroly, como uma inovação importante nos métodos e técnicas adotadas nas escolas públicas de Sergipe. Neste sentido, acompanhamos esse processo inovador a partir dos relatórios dos inspetores escolares José de Alencar Cardoso, Florival de Oliveira, Ascendino Argollo e Sebrão Sobrinho, responsáveis pela difusão desses centros através de palestras, conversas e orientações entre os professores e o acompanhamento de sua implementação nas escolas.

Na Quadro 01 abaixo podemos observar a região de atuação de cada inspetor e o número de termos no ano de 1933 e 1934.

Quadro 01. Distribuição dos inspetores por região/data

Distrito	Inspetor	Ano	Número de termos de visita	Ano	Número de termos de visita
1º	Inspetor geral José de Alencar Cardoso	1933	58	1934	56
2º	Inspetor escolar Ascendino Argolo	1933	34	1934	61
3º	Inspetor escolar Florival de Oliveira Inspetor escolar Levindo Cruz	1933	32	1934	81
4º	Inspetor escolar Sebrão Sobrinho	1933	66	1934	102

Fonte: Dados do Arquivo Público de Sergipe. Quadro elaborado pela autora.

Os relatórios deixados sobre suas visitas as escolas permitem compor uma cartografia sobre a situação do ensino em Sergipe em diferentes distritos, isto é, nas localidades onde os inspetores eram responsáveis pela difusão do programa de 1931 e posterior desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas. Eles estão disponíveis para consulta no Arquivo Público de Sergipe.

3. CONCLUSÕES

Na década de 1930, estava acontecendo em Sergipe discussões a respeito da renovação pedagógica que seria implementada no ensino. Após a leitura dos termos de visita dos inspetores escolares, regulamentos, relatórios anuais e legislações conseguimos fazer uma análise significativa de seus conteúdos. Neles identificamos as orientações feitas acerca da implementação dos Centros de Interesse em nosso estado. Da mesma forma, a atuação desses profissionais que assumiram a função de inspetores de ensino e difusores do método, suas andanças em escolas de todo o Estado de Sergipe. Isso nos possibilitou uma reflexão sobre as orientações que eram geradas em torno dos Centros. Essas orientações eram feitas ao professor e registradas nos termos para que o Diretor Geral da Instrução Pública tomasse conhecimento. Orientações como: que fosse feito pela professora excursões pedagógicas, trabalhos manuais como atividades que trabalhem com argila, agulhas, madeira, papelão, recortes, ou seja, tudo que os alunos pudessem pegar e que fosse feito pela mão deles. As aulas ministradas segundo os centros de interesse partiam de um tema geral como identificamos nos termos de visitas.

As professoras que desenvolviam um trabalho louvável eram reconhecidas e muito elogiadas pelos inspetores.

Nos diagnósticos feitos pelos inspetores em visitas as escolas, evidenciamos que os termos mostravam a realidade das escolas quanto a frequência dos alunos e quantos estavam presentes no dia da visita. Os inspetores, procuravam explicar todo tipo de situação que aconteceu na escola como: diminuição do número de matrícula, rendimento escolar dos alunos, conduta por parte dos docentes e o processo de ensino. Todos

esses detalhes para que o Diretor Geral da Instrução Pública tomasse conhecimento e as providências cabíveis de acordo com cada situação encontrada.

Em Sergipe, a Escola Nova não teve êxito pela dificuldade que foi implementá-la devido ao despreparo dos professores e a falta de material para o trabalho. Helvécio de Andrade, afirmou que o ideal para as escolas primárias sergipanas seria a junção que o método intuitivo com os Centros de Interesse de Decroly conseguia fazer. Por ser transitivo entre a pedagogia tradicional e a renovada.

Os centros de interesse de Decroly, foi o meio para que a instrução sergipana tomasse novos rumos e o que identificamos foi que o programa percorreu os três passos indicado no método Decroly. Observar, associar e expressar. Mediante o centro de interesse abordado pela professora o aluno presenciava a aula e fazia relação daquele assunto com outros por esse motivo, sempre era trabalhado assuntos da região e por último, concretizavam o que aprenderam escrevendo nos diários ou ilustrando em desenhos, ou trabalhos manuais.

O que fez com que o novo método fosse adotado e fosse desenvolvido até o final da década de 1930, pela leitura do nosso trabalho. Os Centros de Interesse de Decroly foi durante esse período o método evidenciado e propagado nas escolas, funcionando na maioria das vezes segundo os moldes do regulamento de 1931.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, A. E. S. de. A difusão do ideário escolanovista em grupos escolares sergipanos (1934-1961). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009. (Dissertação de Mestrado).
- [2] ANDRADE, H. de. Escola e Nacionalidade. Aracaju: Empreza Typographia d'o luctador, 1931.
- [3] ANDRADE, H. O lar e a nacionalidade. Aracaju: Emp. Typ. O Luctador, 1931.
- [4] AZEVEDO, C. Graccho Cardoso, Abdias Bezerra, José de Alencar Cardoso e o movimento renovador na educação escolar sergipana na década de 1920. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 92-114, out. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/neide/Downloads/Graccho_Abdias_e_Alencar_e_a_educao_sergipana_na_decada_de_1920.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2017.
- [5] BOTO, C. Escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.
- [6] CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cyntia Greive. IN: 500 anos de Educação no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.
- [7] CAMBI, F. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorenani, 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- [8] CALKINS, N. A. Lições de coisas: manual de ensino elementar. Tradução: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.
- [9] DEWEY, J. Vida e educação. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Texeira, 10 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Melhoramentos/Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- [10] FÉLIX, O. L. 1998. História e Memória: A problemática da Pesquisa. Passo Fundo: Ediuup. 1998.
- [11] FONTES, J. S. Inspeção escolar em Sergipe (1932): a difusão de métodos pedagógicos. Monografia do Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2015.
- [12] GUARANÁ, A. Índice do Dicionário Bio-bibliográfico Sergipano do Dr. Armino Guaraná. Governo do Estado de Sergipe, 1973.
- [13] KILPATRICK, W.H. Educação para uma Civilização de Mudança. Tradução: Noemy S. Rudolfer. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- [14] HERBART, J. F. Pedagogia Geral. Tradução: Ludwig Scheidl. 4 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1971.
- [15] LARROYO, F. História Geral da Pedagogia. TOMO II, com apêndice sobre a Pedagogia no Brasil de Célio Cunha. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.
- [16] LE GOFF, J. Memória-História. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984.
- [17] LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. História da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- [18] LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- [19] NUNES, M. T. História da Educação de Sergipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.
- [20] SOBRAL, M.N. José Augusto da Rocha Lima: uma biografia (1897-1969). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Texeira, 2010.

- [21] VALDEMARIN, V. T. Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizado para a sociedade. In: Cadernos CEDES: Cultura Escolar, História, práticas e representações. Ano XIX, nº 52, novembro de 2000. p. 76-77.
- [22] LEIS, REGULAMENTO E RELATÓRIOS.
- [23] SERGIPE. Regulamento da Instrução Publica Decreto nº 867 de 11 de março de 1924. IHGS: SS 2195.
- [24] SERGIPE. Regulamento da Instrução Publica Lei nº 605 de 24 de setembro de 1912. IHGS: SS 2338.
- [25] SERGIPE. Relatório anual apresentado ao Governo Interventorial pelo Dr. Helvécio de Andrade. Aracaju: Empresa Typographica d' o luctador, 1931.

Capítulo 12

Democracia e participação na escola: A atuação nas instâncias representativas¹⁸

Graciela Regina Gritti Pauli

Isabel Rosa Gritti

Resumo: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como objetivo da educação básica a formação para o exercício da cidadania. Para Gadotti, cidadania é essencialmente a consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não existindo cidadania sem democracia. Porém, a sociedade deve mobilizar-se para conquistar seus direitos, que devem ser garantidos pelo Estado. Orientadas pelo conceito de cidadania, discutiremos a atuação dos colegiados representativos da comunidade escolar na gestão da escola pública, enquanto mecanismos de formação cidadã. Faremos a discussão fundamentadas em referencial teórico e na nossa vivência como professoras e gestoras da rede, e, portanto, pertencentes a uma comunidade escolar.

Palavras-chave: Cidadania –gestão escolar – educação básica – colegiados – comunidade escolar.

¹⁸ Texto apresentado no XIV Encontro Estadual de História ANPUH RS– Democracia, liberdades, utopias. POA/RS, 2018.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma discussão acerca do que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como objetivo da educação básica a formação para o exercício da cidadania. Partindo da definição de uma concepção de cidadania analisa a atuação dos colegiados representativos da comunidade escolar no processo de gestão da escola como mecanismo de formação para a cidadania e de participação cidadã nas escolas públicas estaduais gaúchas é o objetivo neste texto. A construção, deste trabalho, se dá a partir de referencial teórico e da reflexão sobre nossa experiência como professoras e gestoras da rede pública de educação e portanto, membros de uma comunidade escolar.

Para Milton Santos (2014) “há cidadania e cidadania. Nos países subdesenvolvidos, de um modo geral, há cidadãos de classes diversas; há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são” (p. 24). Ainda este autor diz que no caso do Brasil, país subdesenvolvido, o cidadão é identificado com o consumidor usuário dos serviços e políticas e como tal é alijado do processo de definição destas. O acesso a bens, produtos e serviços definem as classes de cidadania.

O conceito de cidadania anunciado por Gadotti (2012) é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia e esta funda-se em direitos civis (segurança e locomoção), sociais (trabalho, salário justo, saúde, educação, etc.) e políticos (liberdade de expressão, voto, etc.). Para o mesmo autor, “esta uma concepção plena de cidadania, que consiste na mobilização da sociedade para a conquista dos direitos e que devem ser garantidos pelo Estado” (p. 43).

Se tomarmos os conceitos acima, o estar na escola, que é um dos direitos de cidadania pressupõe que existem deveres para com ela, enquanto escola pública, como complemento deste direito. Pressupõe também, não ser apenas um “consumidor” do espaço escolar no sentido de receptáculo passivo, acrítico, de conhecimentos, valores e ideias.

A construção do espaço público como conquista coletiva, como lugar de controle social, possibilidade da mudança e patrimônio a serviço da construção de objetivos e de ações emancipadoras. A participação como meio e realização de conquistas coletivas, e como fim, a prática fundamental da aprendizagem da cidadania [...] O pressuposto do sujeito de direitos é também a responsabilidade social com a preservação, a ampliação e a prática de direitos (AZEVEDO, 2007, p. 115 grifos do autor).

Portanto, se cidadania pressupõe democracia e formação para a cidadania é o objetivo da educação básica, vai exigir da escola que sua organização e funcionamento sejam embasados em princípios democráticos e da comunidade escolar, detentora deste direito, uma participação ativa. Assim, a previsão legal da gestão democrática do ensino público é expressa no texto da LDB:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Podemos dizer que a gestão democrática, bandeira de luta dos educadores e da sociedade é incorporada pela Lei que passa a reconhecer e a constituir-se como um mecanismo indutor da gestão democrática. Assim diz que concederá progressiva “autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” sendo assegurada a participação, de forma direta ou colegiada, de todos os segmentos da comunidade escolar. Esta é constituída por três segmentos: professores e funcionários, estudantes e pais ou responsáveis por estes.

Bordignon (2014) citando Boff escreve que “a democracia, em seu sentido radical, significa que o que pertence a todos deve ser decidido por todos” (p. 34). Então, se o conceito de democracia que está presente na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 se filia a concepção acima de democracia e entendermos que a escola pública pertence à comunidade, logo esta tem o direito garantido em Lei e a possibilidade concreta de participar na definição ou redefinição de seu projeto e construção de identidade como espaço de ensino e aprendizagem e de formação da cidadania.

Ainda de acordo com Cury (2010) “A educação, dever do Estado, é um direito social da cidadania posto de tal modo que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais e ter acesso aos bens sociais” (p. 159).

A ideia de autogoverno ou autonomia é destacada por Gadotti (2012) como sendo junto com a cidadania “categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor” (p. 43).

Por ser a escola um espaço educativo, sua organização e gestão não são apenas práticas burocráticas, administrativas, mas constituem-se como pedagógicas e educativas. “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 45). Assim, organização e gestão escolar devem contribuir para educar para a cidadania o que representa coerência entre o discurso-objetivos da educação básica – e as práticas escolares.

Ainda, para Libâneo (2015) “a organização da escola, as práticas e os comportamentos das pessoas manifestados na convivência diária influenciam as práticas e os comportamentos dos professores nas salas de aula” (p. 34) e em consequência interferem nos resultados educativos esperados da escola, o da formação cidadã.

A norma constitucional e a LDB regulam a prática social e como vimos, propalam uma prática social, “capaz de mudar a realidade”. Legalmente garante a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios o que pode ser lido como processo capaz de atribuir qualidade à escola pública de Educação Básica. Neste sentido a criação de espaços de participação formal da comunidade na gestão da escola pública: o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil.

Em atendimento ao disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 que institui a democracia participativa nas escolas assim como, graus progressivos de autonomia são criados os Conselhos Escolares. Estes, na rede pública estadual gaúcha foram criados pela Lei 10.576 de 1995, atualizada pela Lei 13.990/12, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público.

Art. 41. Os Conselhos Escolares, resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria da Educação, terão funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras.

Parágrafo único. Os Conselhos Escolares, entes sem fins lucrativos e devidamente inscritos no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, constituirão as Unidades Executoras das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul responsáveis pelo recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas por órgãos federais, estaduais, municipais ou doações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

A criação de mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão da escola é atribuição de cada rede ou sistema. Por isso no Rio Grande do Sul, os Conselhos Escolares tem funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora da comunidade escolar, mas também executora, nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Devido a função executora, os conselhos escolares são responsáveis pelo recebimento e execução dos recursos financeiros oriundos de repasses estaduais e federais e de outras fontes, como doações ou de atividades realizadas pela comunidade escolar.

A escolha dos membros do Conselho Escolar, como entidade representativa da comunidade escolar deve realizar-se de forma democrática através de eleições, assegurando a participação de todos os segmentos na constituição destes e no processo eleitoral. Aqui entendemos encontrar-se uma primeira dificuldade do processo democrático: a constituição das chapas representativas da comunidade escolar. Publicado o edital convocando para o processo, inicia-se o processo de garimpagem e de convencimento, por parte da direção, a algum membro do magistério, que pelo seu perfil pessoal e profissional aceite fazer parte da chapa. Segue-se o mesmo processo com os demais segmentos da comunidade escolar. “O diretor da escola acaba por “montar” ele próprio um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades (PARO, 1997, p. 18).

Embora a LDB determine a participação dos professores na gestão escolar através dos conselhos escolares, não existe a disponibilidade para essa tarefa porque “muitas são as demandas dentro e fora da sala de aula” (COSTA E OLIVEIRA, 2011, p.159). No caso dos professores, fazer parte de um colegiado requer participar de reuniões periódicas acrescentando mais uma às muitas atividades. Assim, o que se observa é que existe uma permanência dos membros na direção desses colegiados, por sucessivas gestões.

Paulo Freire (1996) advertiu da necessidade de “procurar aproximar cada vez mais o nosso discurso e a nossa prática, o que parecemos e o que realmente somos” (p. 96). A ausência de participação nos órgãos colegiados pode abrir espaço entre o que somos e o que parecemos. Porque embora o nosso compromisso como educadores com uma educação para a cidadania, é necessário demonstração concreta deste compromisso ensinando que democracia e cidadania se constituem como práticas. Pressupomos que alargando-se o espaço na escola poderemos alargar na sociedade!

Nessas condições para Libâneo (2015) não se realiza “uma das funções profissionais básicas do professor que é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático” e isso requer do professor ‘saberes e competências’ que o tornará capaz de influir na organização e gestão não só da escola mas do sindicato e de outras organizações da comunidade (p. 36 e 37). A participação e o envolvimento dos professores nestas instâncias lhes possibilita uma aprendizagem que somente a prática democrática produz, aprender enquanto ensina.

Observa-se que importante segmento constitutivo da comunidade escolar, que é formado pelos funcionários não docentes, que cotidianamente realizam trabalho de apoio e suporte ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem garantem, junto com a equipe diretiva, as condições para que o trabalho pedagógico se efetive. Embora também exerçam funções educativas no contato diário com os estudantes, geralmente não participam de reuniões e momentos de planejamento e decisão das atividades pedagógicas e administrativas. Assim, a participação limita-se a representação no órgão colegiado.

Libâneo (2015) assim expressa a participação dos funcionários na educação das crianças e adolescentes: “a preparação e distribuição da merenda pelas merendeiras envolvem atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa” (p. 32). Aqui nos remete a Paulo Freire e a pedagogicidade do espaço em que compreende que todos os espaços e situações são educativos e, portanto, os alunos aprendem em todos os espaços da escola e em todas as situações.

No entanto, parece ser “natural” a segmentação em relação à participação dos diversos segmentos que constituem a escola. Sobre a participação dos funcionários, pais e estudantes na escola “é preciso superar o funcionamento compartimentado, [...] onde os alunos são tratados como os que não sabem, pais acompanham precariamente a vida da escola, funcionários cumprem a rotina de um trabalho alienado e professores atuam isoladamente” (AZEVEDO apud AZEVEDO, 2007, p. 153).

Por força das atribuições legais ao Conselho Escolar, este constitui-se em órgão atuante no espaço escolar, com reuniões sistemáticas pautadas especialmente pela necessidade de execução dos recursos financeiros de recebimento trimestral, através do mecanismo da autonomia financeira da escola, repassados pela mantenedora. A indicação das necessidades é realizada pela direção da escola onde este na quase totalidade dos casos, apenas subscreve a indicação.

De acordo com Paro (1997) a escola pública está estruturada em relações humanas verticais de “mando e submissão” centrados na figura do diretor que exerce autoridade sobre os demais e de forma consciente ou não representando os interesses do Estado diante da comunidade escolar. Assim, este

Premido pelos inúmeros e graves problemas originários das inadequadas condições em que o ensino escolar tem que se desenvolver e instado a prestar conta de tudo ao Estado, diante do qual acaba se colocando como culpado primeiro por qualquer irregularidade que aí se verifique, o diretor escolar desenvolve a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões, apresentando um comportamento autoritário que já vai se firmando no imaginário dos que convivem na escola como característica inerente ao cargo que exerce (p. 17).

Por vezes, quando questões pedagógicas envolvendo atitudes disciplinares de estudantes se agudizam, a equipe diretiva busca ajuda deste na resolução do problema. Em reunião ordinária ou convocada com este objetivo, os membros do Conselho Escolar, na presença do/da estudante e de adultos por ele responsáveis

e diante do relatório de transgressões da criança ou adolescente e do poder de decidir sobre questões pedagógicas enquanto instância deliberativa, aplicar as sanções punitivas previstas no Regimento Escolar. Situações envolvendo professores raramente são discutidas neste colegiado. As direções abstem-se do enfrentamento com seus pares encaminhando à instância imediatamente superior - a Coordenaria Regional de Educação, para a sua resolução.

Uma importante atribuição do conselho escolar é desencadear e coordenar o processo eleitoral de escolha de diretores. Processo considerado essencial na construção de uma gestão escolar democrática. A eleição de diretores, embora se constitua num processo, que muitas vezes apresenta elementos que deturpam a sua característica de democrático - pressão sobre possíveis candidatos de oposição e tentativas de desqualificação destes, pressão sobre os estudantes e seus familiares de diferentes ordens inclusive em relação à avaliação - mesmo assim, entendemos, como importante mecanismo de participação e de mobilização da comunidade. Por vezes as disputas, de tão acirradas, mobilizam outros espaços com poder de organização e mobilização.

Cada escola possui o seu projeto político-pedagógico. Este ao mesmo tempo em que a sua construção, embora por força da lei, pressuponha a participação democrática da comunidade escolar, deve definir no seu texto que esta é uma condição uma vez que deve refletir o objetivo da educação básica de educar para a cidadania. O Projeto Político Pedagógico é o norteador das ações no espaço escolar. As ações e decisões devem objetivar a concretização deste projeto. Os membros do Conselho Escolar, nas suas decisões, refletem o entendimento e o posicionamento do respectivo segmento sobre as ações instituintes do projeto utópico de escola, que como antes dito, do seu projeto político pedagógico.

As reuniões desta instância representativa são regulares e periódicas de acordo com o regimento próprio. No entanto, não se observa no espaço escolar nenhuma mobilização da comunidade para discutir o planejamento que torne efetivo o projeto político-pedagógico. Também não se observa estudo dos documentos que regem o funcionamento da escola e o do seu projeto político-pedagógico. Assim, as decisões dependem do bom senso de quem delibera e do poder de argumentação de quem apresenta as demandas, neste caso a direção da escola.

O Círculo de Pais e Mestres - CPM, é a entidade que congrega, dentro da escola, os pais ou responsáveis pelos estudantes e os professores. Se considerarmos a representatividade democrática aqui ela não se realiza, uma vez que os estudantes e funcionários não constituem essa forma de agremiação.

Nas escolas públicas estaduais gaúchas a atuação do CPM, faz-se como unidade executora dos recursos oriundos de repasses do governo federal, de recolhimento e administração de uma contribuição "voluntária" anual, realizada no ato da matrícula ou rematrícula dos estudantes por parte da família destes e da realização conjunta com a direção da escola e demais segmentos, de festividades e atividades que por vezes, mobilizam e integram a comunidade escolar com o fim último de arrecadar recursos financeiros. Dessa maneira, a reunião dos membros desse colegiado fica na dependência de existirem recursos para serem executados ou da vontade da escola, entenda-se equipe diretiva de realização das demais atividades. Assim como os conselhos escolares, estes deliberam e aprovam a indicação das necessidades realizadas pela direção da escola negando-se, por isso, a realização do princípio democrático de que as decisões devem ser coletivas.

Segundo Peroni e Adrião (2007) a criação dessas entidades ocorre na década de 1970, em pleno período militar, em cumprimento ao disposto no artigo 62 da Lei 5692/71. Talvez, por isso esvaziada do sentido democrático. Sua atuação limitada à contribuição financeira é uma participação controlada refletindo as características políticas do momento vivido pela sociedade brasileira.

Destacamos aqui a "reunião colegiada" do conselho de classe. Reunião periódica, bimestral ou trimestral, com o objetivo de realizar a avaliação conjunta pelos professores, mediada por uma coordenação pedagógica, do desempenho dos estudantes no período. Esta realiza-se na quase totalidade das escolas da rede pública estadual gaúcha, envolvendo os professores e coordenação pedagógica. Na inexistência deste profissional dentro da escola - em decorrência da utilização de critérios baseados na quantidade de estudantes para que a mantenedora designe um profissional para exercer esta tarefa, ou porque nenhum professor se dispôs a assumi-la - somente aos professores titulados em pedagogia garantiu-se durante muito tempo, todas as vantagens da carreira mesmo exercendo esta função - esta é realizada pela direção da escola.

De acordo com Romão (2012) os conselhos de classe criados e implantados na França de forma pioneira, foram implantados no Brasil ainda durante o regime militar, instalado a partir de 1964. A ideia foi trazida para cá por um grupo de educadores brasileiros que estagiou naquele país e se generalizou como "instância

coletiva de avaliação do desempenho dos alunos, sobrepondo-se a “autonomia do professor” [...] entendida e praticada como verdadeira soberania no processo de verificação da aprendizagem” (p. 32). Ainda segundo o autor acima, este processo ocorre de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que procura olhar a totalidade do processo avaliativo dos estudantes introduz nas instituições escolares os especialistas que junto com o conselho de classe devem exercer o controle do trabalho docente.

Embora a existência dos conselhos de classe como uma instituição dentro das escolas à meio século, eles tem se mostrado ineficientes enquanto possibilidade democrática no interior destas, não apenas porque congregam, de maneira geral apenas professores e especialistas, mas por realizarem uma avaliação denominada classificatória. Esta baseada em resultados quantitativos obtidos de testes ou provas, desconsidera a dimensão processual tanto da aprendizagem como da avaliação. Dessa forma não contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, perpetuando uma escola excludente e anti-democrática na medida que não garante a todos os seus estudantes a permanência e a aprendizagem. Por outro lado pode constituir-se num processo democrático de avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes e do trabalho do professor na medida em que garante a participação dos estudantes. “Nesse sentido, os conselhos de classe são momentos privilegiados de discussão e decisão coletiva de cada turma” (AZEVEDO apud SILVA, 2007, p. 155).

Além dos mecanismos citados, os estudantes podem participar através do Grêmios Estudantil. Esta forma de atuação dos estudantes no espaço escolar, de acordo com Libâneo (2015) foi criada através da lei federal nº 7.398/85 e confere autonomia aos estudantes para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais” (p. 110).

As dificuldades de constituição e atuação dessa agremiação assemelham-se as das demais. Inicia-se pela dificuldade da formação de chapas para concorrer ao processo. Muitas vezes a direção da escola coloca condicionantes às candidaturas “impondo” que apenas aqueles estudantes com boas notas e disciplinados podem formar chapas.

Os grêmios estudantis, via de regra, são considerados “a grande pedra no sapato da escola” (PARO, 2007, p. 101) porque os seus membros interferem, com sua movimentação no espaço escolar, na rotina diária tanto das salas de aula como nos demais espaços. A realização de reuniões durante o turno de aula é considerada desculpa para não participar da aula ou fugir de realizar a prova. Ou seja, atribui-se uma visão negativa aos estudantes e a atuação desta agremiação. Queremos enquanto educadores, estudantes participativos, mas criamos obstáculos inibindo a atuação. Mostramos incoerência entre o nosso discurso, o objetivo da educação básica de formar para a cidadania e a nossa prática. Lembremos aqui a recomendação de Paulo Freire (2005) de que “crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela” (p. 53). Freire, nos ensina que a crença na capacidade dos estudantes é uma atitude revolucionária porque encoraja os estudantes a exercerem sua autonomia e reivindicarem a constituição e/ou o alargamento dos espaços de participação e decisão dentro da escola.

Segundo Gadotti e Romão (2012) participar significa “engajar-se numa atividade existente com sua própria estrutura e finalidade” (p. 49). Assim, através da participação podemos transformar a escola, transformando a nossa prática. Educar para a cidadania é atitude prática, é fortalecer e ampliar a participação nos espaços de decisão na realização do projeto de escola.

A participação democrática dentro das escolas, direito legalmente assegurado, tem se convertido muito mais em uma concessão baseada em relações de poder - direção sobre professores, professores sobre estudantes, do que na crença de que uma escola e uma educação de qualidade se fazem com a participação de todos ao mesmo tempo em que aliviaria os professores do peso exercido pela responsabilização atribuídas a estes pelos maus índices educacionais.

Sabemos que a democracia no nosso país é frágil e incompleta. Mas novamente os ensinamentos de Paulo Freire (1996) da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (p. 76). Portanto acreditar que a escola pode contribuir para a construção da sociedade democrática é condição para que se cumpra, em seu interior o objetivo de formar para a cidadania.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar para a cidadania na educação básica, necessita que se criem as condições para aprender democracia e cidadania através das práticas escolares. A existência legal de mecanismos de democracia e participação

na escola não garantem a sua prática. Ocupar e alargar os espaços existentes, ou mesmo, criar outros espaços de participação é tarefa educativa. A participação dos diferentes segmentos da comunidade na gestão da escola encontra obstáculos de diferentes ordens entre eles, as condições de trabalho dos educadores e uma formação carente de práticas democráticas de cidadania, quer seja na escola ou em outros espaços coletivos. O que pode levar ao cansaço da luta ou até a desesperança. Daí a necessidade de que as instâncias escolares de fato sejam democráticas.

REFERÊNCIAS

- [1] AZEVEDO, Jose Clovis. Reversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista. 2007.
- [2] BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da Educação Brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINS, Angela Maria (Org.). Planos de Educação no Brasil: Planejamento, Políticas, Práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 29-53.
- [3] BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23. Dez, 1996.
- [4] COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no ensino médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, A. B., PINTO, J.M.R., CORBUCCI, P. R. (Orgs.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação. Brasília: IPEA, 2011.
- [5] CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010, p.149-168.
- [6] FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- [7] GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M., ROMÃO, J.E.(Orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [8] GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, M., ROMÃO, J.E.(Orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [9] LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- [10] PARO, V.H. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.
- [11] PERONI, Vera Maria Vidal, ADRIÃO, Theresa. Programa dinheiro direto na escola: uma redefinição do papel do Estado na educação? Brasília, INEP, 2007.
- [12] ROMÃO, J.E. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, M., ROMÃO, J.E.(Orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [13] SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7. Ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Capítulo 13

Os percursos da cidadania e suas compreensões: Como vêm evoluindo essas questões?¹⁹

Guilherme Ventura Bondezan

Maria Regina Dubeux Kawamura

Resumo: Nos últimos anos, vêm se intensificando a preocupação com uma educação em Ensino de Ciências que tenha, dentre seus objetivos, a formação para a cidadania. No entanto, são múltiplas as compreensões sobre os sentidos de tal proposta, que se manifestam em diferentes ênfases, tais como *Alfabetização Científica, Ciência, Tecnologia e Sociedade, Questões Sociocientíficas*, dentre outras. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é investigar como professores e pesquisadores desenvolvem seus entendimentos acerca dessas ênfases e quais características sinalizam para as práticas. Para isso, investigamos a produção apresentada nos três últimos ENPEC (2013, 2015 e 2017), acompanhando as discussões em uma dada linha temática, referente a esses temas. A análise desenvolvida procurou mapear como essas ênfases vem se manifestando e como esse quadro vem evoluindo. Além de uma caracterização geral dos trabalhos apresentados, foram investigados seus propósitos educacionais, entendidos como uma forma de articulação com a questão da cidadania.

Palavras chave: revisão bibliográfica, cidadania, CTS(A), alfabetização científica, Questões Sociocientíficas

¹⁹Trabalho apresentado na XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vem se intensificando a preocupação com uma educação em Ensino de Ciências que tenha, dentre seus objetivos, a formação para a cidadania, preocupação esta que aparece, também, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Ainda que as intenções gerais na direção de tal construção sejam sinalizadas, muitos são os sentidos do que seja de fato compreendido como cidadania, assim como das compreensões e práticas dela decorrentes para o Ensino de Ciências.

Além das reflexões teóricas e das dimensões sociológicas indispensáveis para a cidadania, muitos têm sido os encaminhamentos de práticas educacionais no Ensino de Ciências. Essas práticas são a forma como professores e pesquisadores traduzem esses sentidos em ações concretas e manifestam suas intenções.

Nesse contexto, parece importante buscar compreender o conjunto de possibilidades para encaminhar o ensino de ciências na perspectiva da cidadania, de forma a poder apresentar e levar à reflexão de professores os diferentes caminhos de intervenção.

Em trabalho anterior (BONDEZAN e KAWAMURA, 2018), foi possível identificar três grandes conjuntos de ênfases que tratam da cidadania. O primeiro deles diz respeito às propostas de Alfabetização Científica, aparecendo, também, denominações como “Letramento Científico” e “Enculturação Científica”; o segundo refere-se às diferentes abordagens “CTS” (Ciência, Tecnologia e Sociedade), com o comparecimento da sigla “CTSA” (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente); e o terceiro, ao tratamento de Questões Controversas, Questões Sociocientíficas, entre outras. Essas ênfases correspondem a abordagens teóricas de certa forma diferentes, que podem ser reconhecidas nas discussões da área (PINHÃO e MARTINS, 2016; SASSERON e CARVALHO, 2011).

No entanto, percebeu-se a necessidade de buscar um maior aprofundamento acerca dos encaminhamentos que vêm sendo feitos em nome dessas ênfases, assim como tentar acompanhar algo sobre a evolução dessas propostas, com uma análise longitudinal.

Assim, o objetivo da presente investigação é analisar como as três ênfases mencionadas acima evoluem, em que aspectos convergem ou quais suas possíveis especificidades. E, paralelamente, como se articulam com perspectivas de cidadania. Para isso, optamos por analisar a produção sobre o tema apresentada nos Encontros de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) nas suas três últimas edições, correspondendo a 2013, 2015 e 2017. Em particular, consideramos que investigar uma linha temática específica desses encontros poderia dar maior consistência ao corpo de análise, já que se buscam considerações comparativas. Assim, delimitamos a investigação da área temática Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS/CTSA e educação em ciências (Linha 9), por razões que serão melhor explicitadas mais adiante.

Tendo presente esse corpus, buscamos identificar, em um primeiro momento, como nele se situam os trabalhos que se identificam com (i) Alfabetização Científica, (ii) Abordagens CTS(A) e (iii) Abordagens de Questões. Para melhor caracterizá-los, diferentes parâmetros foram utilizados, referentes às temáticas presentes, à natureza dos trabalhos e à relação com a sala de aula. Paralelamente, e no sentido de buscar as articulações dessas contribuições com a questão central da cidadania, utilizamos como referencial possíveis delimitações dos propósitos educacionais implícitos, tal como proposto por Strieder (2012). Acreditamos que esses elementos podem trazer subsídios para considerações que aproximem a compreensão do conjunto dessas ênfases, em geral trabalhadas separadamente, visando possíveis caminhos de atuação para os professores.

2. PANORAMA GERAL

Os trabalhos apresentados nos ENPEC são reunidos em linhas temáticas, definidas pela organização do evento, num total de 15 nos três últimos eventos. Como os próprios autores indicam em que linha consideram que seus trabalhos se inserem, analisar a evolução de uma dada linha implica obter um quadro geral de como a área de pesquisadores está tratando tal temática.

Um quadro geral correspondente aos anos de 2013, 2015 e 2017 está apresentado em apêndice, identificando o número de trabalhos (N) por linha temática, e o percentual (%T) que esse número representa do total do evento. Verifica-se uma produção significativa e consistente, tendo aumentado cerca de 31% ao longo desses anos. Dentre as seções dos três eventos, se destacam aquelas voltadas à *Formação de Professores* e ao *Ensino e Aprendizagem*. Comparecem com destaque, também, as seções voltadas a metodologias usadas no Ensino de Ciências na forma de *Processos e materiais educativos* e *Processos e materiais educativos na educação em ciências*. Em conjunto, essa produção corresponde a cerca de 45% das

preocupações gerais dos pesquisadores, aspecto já identificado em trabalhos anteriores, na medida em que discussões dessa natureza, cuja maior preocupação refere-se ao “como” ensinar correspondem às origens da área.

Nesse período, as linhas que apresentaram maior aumento relativo foram *Diversidade, multiculturalismo e interculturalidade*; *Questões teóricas e metodológicas da pesquisa em educação em ciências*; *Educação em espaços não formais e divulgação científica*; e *Alfabetização Científica e tecnológica, abordagens CTS/CTSA e Educação em Ciências*.

Com quantidade de trabalhos bastante expressiva, atualmente cerca de 8%, aparece a área voltada à *Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS e CTSA e educação em ciências*, área de interesse da presente investigação, na medida em que consideramos que melhor abrange os artigos voltados a uma educação para a cidadania.

Tabela 1: Quantidade de trabalhos na linha de interesse e proporção no total de cada ENPEC

	2013		2015		2017	
	N	%T	N	%T	N	%T
<i>Alfabetização científica e tecnológica, abordagens CTS/CTSA e Educação em Ciências</i>	63	6,8	60	5,5	99	8,2

O conjunto de artigos apresentados nessa linha temática, nas três edições, corresponde a 220 trabalhos. Como primeira aproximação, tomamos por base as informações contidas em seus respectivos títulos, palavras-chave e resumos e buscamos identificar quais as ênfases a que cada artigo se refere.

Estas ênfases foram classificadas em três grandes grupos, quais sejam, (i) Alfabetização Científica, incluindo denominações como Letramento Científico e Enculturação Científica; (ii) CTS(A), considerando tanto a abordagem CTS, quanto a CTSA; e (iii) Questões, que inclui Questões Sociocientíficas, Controversas e Socioambientais. Essa clivagem visa uma abordagem mais geral, ainda que diferentes designações de cada uma dessas ênfases sejam, elas mesma, objeto de discussão e constituam campos velados de disputa (RIBEIRO, SANTOS e GENOVESE, 2015). Consideramos de forma distinta, também, os artigos que faziam menção a mais de uma ênfase. Os resultados estão na tabela a seguir:

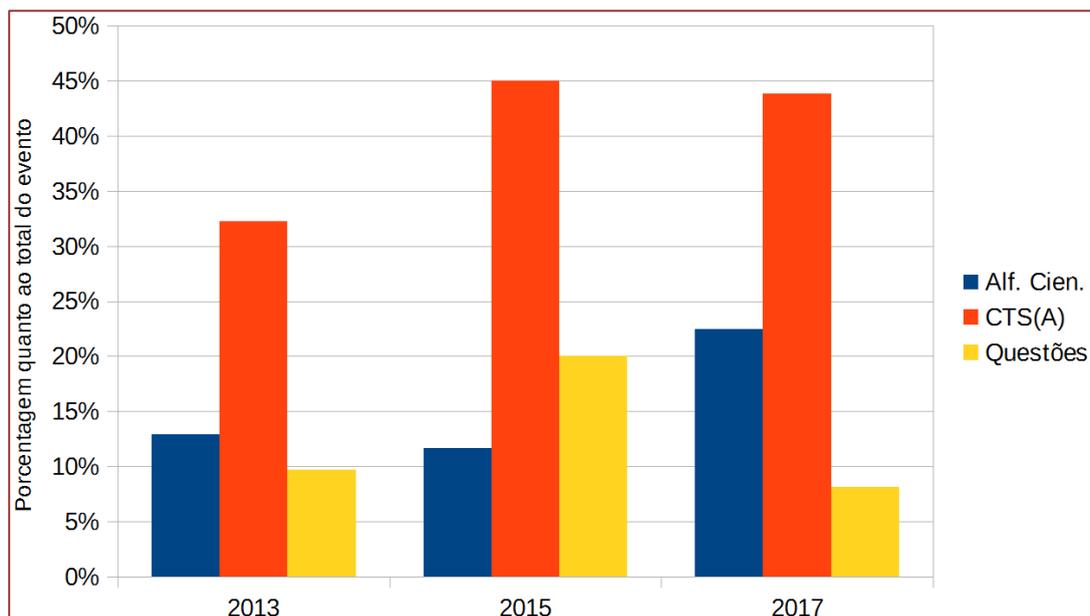
Tabela 2: Quantidade de trabalhos de cada Ênfase

Ênfase dos trabalhos	2013	2015	2017	Total
Alfabetização Científica	8	7	22	37
Alfabetização Científica e CTS(A)	4	5	4	13
CTS(A)	20	27	43	90
CTS(A) e Questões	13	3	13	29
Questões	6	12	8	26
Questões e Alfabetização Científica	2	2	1	5
Alfabetização Científica, CTS(A) e Questões	0	1	3	4
Outros	9	3	4	16

Considerando os 220 artigos, temos um destaque para os trabalhos que fazem menção à ênfase CTS(A), com as ênfases Alfabetização Científica e Questões aparecendo em grande número. Os artigos incluídos dentro da categoria “outros” não fazem menção a nenhuma das ênfases identificadas, mas sim a abordagens como Natureza da Ciência e Ecologia.

A figura a seguir evidencia a proporção que cada uma das ênfases ocupa nas três edições do evento considerado, sendo o número total de trabalhos em um dado ENPEC correspondente a 100%:

Figura 1: Porcentagem dos trabalhos de cada ênfase



Os trabalhos voltados à CTS(A) estão em quantidade muito maior que os das outras duas ênfases que aparecem com quantidades menores. Além disso, os artigos esta ênfase assim como a Alfabetização Científica aumentam de quantidade no período, enquanto as Questões apresentam um crescimento que não se mantém.

Para complementar a análise desta área temática nas três edições do evento, investigaremos as visões de cidadania que os trabalhos carregam consigo.

3. PERSPECTIVAS DE CIDADANIA

Para articular as diferentes abordagens com possíveis dimensões de cidadania, consideramos as relações apresentadas por Strieder (2012). Nesse trabalho, a autora propõe uma matriz de análise que busca sistematizar as diferentes concepções da ênfase CTS, utilizando, para isso, duas dimensões. Na primeira dimensão são, inicialmente, identificadas diferentes concepções de Ciência, de Tecnologia e de Sociedade que são, posteriormente, articuladas na forma de Racionalidade Científica, Desenvolvimento Tecnológico e Participação Social. Na segunda, são sistematizados os Propósitos da educação CTS que guiam as diferentes abordagens. Esses Propósitos foram identificados em três perspectivas, sob as designações de (i) *Percepções*, (ii) *Questionamentos* e (iii) *Compromisso social*.

A educação com o propósito de desenvolver *Percepções*, busca explicitar elementos que contribuam para a ilustração, aplicação e exemplificação do conhecimento científico escolar, relacionando-se tanto às questões tecnológicas e científicas, quanto aos presentes no dia-a-dia. Esses elementos, nesta perspectiva, são evidenciados, mas não questionados.

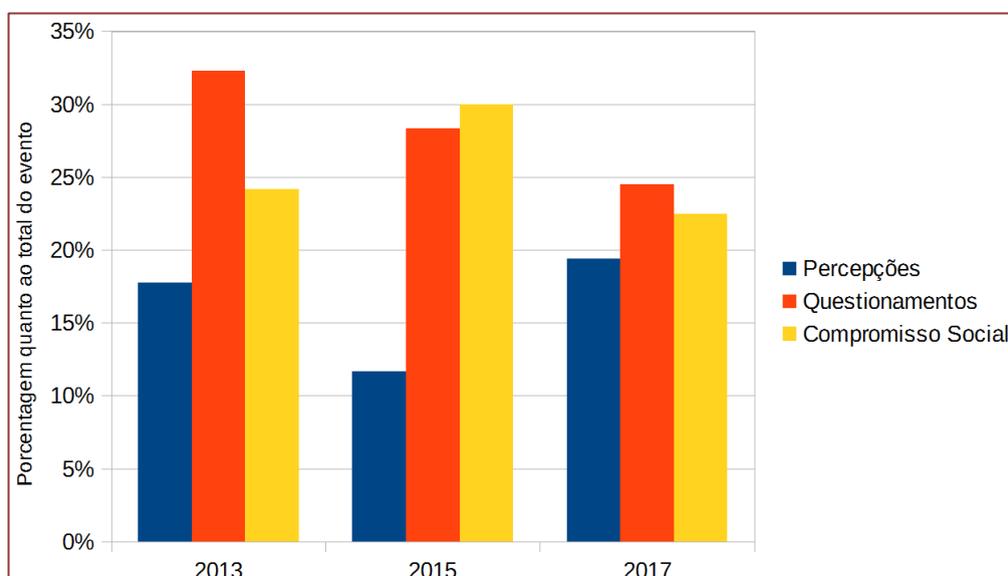
Uma perspectiva que privilegia *Questionamentos* inclui uma abordagem educacional mais preocupada em promover reflexões sobre questões sociais, consideradas problemáticas ou controversas, relacionadas à cidadania. Esses aspectos, mais do que simplesmente evidenciados, são, nesta perspectiva, problematizados e questionados, rompendo com possíveis naturalizações de situações.

Por fim, foi identificada uma terceira perspectiva educacional que visa um maior e mais direto *Compromisso Social*. Nesse caso, mais do que contextualizar o conhecimento, compreender o mundo e questioná-lo, busca-se identificar e apontar possíveis ações para transformações, sinalizando encaminhamentos para problemas da escola e da sociedade.

Identificando os Propósitos Educacionais dos trabalhos apresentados na área temática de interesse nas três últimas edições do ENPEC, e ainda considerando apenas as informações presentes nos títulos, palavras-chave e resumos, temos os dados da figura a seguir.

Vale a pena destacar que vários dos trabalhos não deixavam explícitas suas concepções de educação no corpus de análise, não sendo possível identificar a quais Propósitos Educacionais se dedicam, como, por exemplo, os de levantamento de concepções ou revisões bibliográficas, dentre outros. Esses correspondem a pouco menos de um terço dos trabalhos.

Figura 2: Proporção dos Propósitos Educacionais

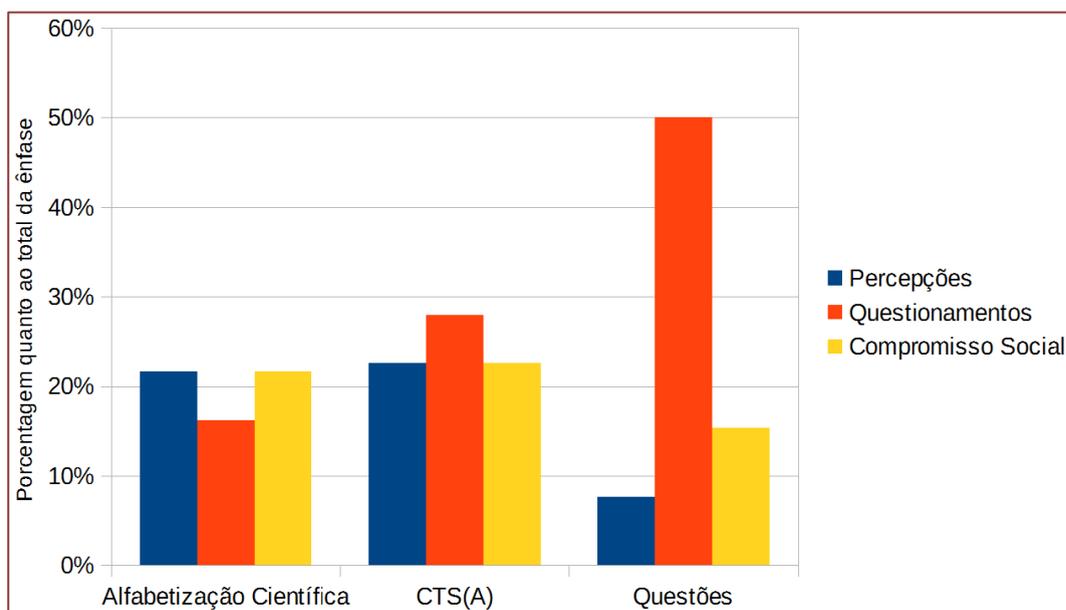


Observa-se certa variação nos propósitos educacionais dentro da linha temática analisada. Os Questionamentos aparecem em maior número no primeiro e no último evento, ficando em segundo lugar, mas bastante próximo do primeiro no segundo evento. As Percepções foram menores no período e apresentaram grande flutuação.

É interessante também observar como essas categorias variaram, observando-se as três ênfases analisadas.

Tabela 3: Propósitos Educacionais por Ênfase

Propósitos Educacionais	Alfabetização Científica	CTS(A)	Questões
Percepções	8	21	2
Questionamentos	6	26	13
Compromisso Social	8	21	4
Não Identificado	15	25	7

Figura 3: Propósitos Educacionais por Ênfase

4. CARACTERÍSTICAS E INDICADORES RELACIONADOS

Para melhor caracterizar essas ênfases, todos os 220 trabalhos foram analisados levando-se em conta três aspectos (i) a natureza dos trabalhos, (ii) o nível de ensino e (iii) as temáticas envolvidas. Em todos os casos, foi utilizada a Análise de conteúdo, sem categorias pré-fixadas.

Em relação à natureza dos trabalhos, emergiram cinco categorias principais, que os caracterizaram, por ordem de frequência, calculada com base no total de artigos analisados, como análise (49%), levantamento de concepções (19%), revisões bibliográficas (17%), reflexões teóricas (12%) e propostas didáticas (3%).

Em relação ao nível de ensino abordado, aproximadamente metade dos trabalhos não se refere a um nível específico ou não está relacionado diretamente à sala de aula. Considerando-se aqueles que incluem níveis específicos, temos o ensino infantil e fundamental (18%), ensino médio (40%), ensino superior (12%), licenciaturas (28%) e ensino não formal (2%).

Em relação às temáticas envolvidas nos trabalhos, pouco menos de um terço (30%) não se refere a um tema específico. Considerando-se os demais, temos as temáticas relacionadas a ciências naturais em nível infantil e fundamental (17%), Biologia (11%), Química (12%) e Física (7%), além de um número significativo de trabalhos que envolvem temáticas interdisciplinares (23%). Chama atenção, de qualquer forma, a menor presença percentual de temáticas relacionadas à Física.

Esses aspectos podem ser considerados em conjunto com os resultados daqueles apontados por inúmeros trabalhos de revisão bibliográfica apresentados nesses mesmos eventos. Em sua maioria, são trabalhos que tem por objetivo analisar uma determinada ênfase e, em geral, também aspectos específicos. Assim, por exemplo, a Alfabetização Científica nos anos iniciais é tratada por Hilário e Souza (2017), por Pereira e Teixeira (2017), por Viecheneski, Lorenzetti e Carletto (2015) e, de forma mais geral, por Moebus e Martins (2013). Revisões das produções na perspectiva CTS são realizadas por Oliveira e Freitas (2015), ou de forma conjunta com AC, por Lopes, Jesus e Garcia (2017). Já panoramas de aspectos relacionados às questões sócio científicas foram realizadas por Pansera e Carvalho (2017) ou Fernandes et al (2015). Sem esgotar o conjunto completo, esses trabalhos fornecem a dimensão do interesse por esses assuntos e parecem indicar a necessidade de sistematizações mais amplas para orientar novas pesquisas.

5. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Foi possível observar que, de fato, as três ênfases consideradas como ponto de partida, isto é, Alfabetização Científica (AC), CTS(A) e Questões (Q), estão presentes em todos os eventos, compondo mais de 90% do universo analisado, indicando serem perspectivas importantes quando se consideram preocupações com a cidadania. Em relação a sua evolução ao longo desses últimos anos, observa-se uma distribuição mais ou menos equivalente, com predomínio de CTS(A).

No que diz respeito à perspectiva de se identificarem diferentes propósitos educacionais, observa-se uma predominância de questionamentos em dois eventos e de compromissos sociais em um, havendo certa alternância. Por outro lado, considerando-se apenas a ênfase CTS(A), prevalecem os *Questionamentos*, assim como em Q, mas de forma muito mais pronunciada. Ou seja, e de uma forma bem ampla, é possível inferir que as perspectivas para a cidadania, em seu conjunto, apontam para essa direção.

A incorporação na análise de características específicas dos trabalhos, referentes à natureza, nível de ensino e temática, também apontou para uma ampla diversidade, ainda que haja uma aproximação da AC com os níveis iniciais de escolarização, assim como uma tendência da CTS(A) para o ensino médio. Ao mesmo tempo, todas as ênfases apontam para a presença de poucos trabalhos envolvendo práticas de sala de aula.

Em relação ao objetivo central desse trabalho, que é caracterizar as diversas ênfases em relação à promoção da cidadania no Ensino de Ciências, nossos resultados evidenciam a pluralidade de aspectos a serem considerados. A análise dos propósitos educacionais resulta em um importante e significativo indicador, embora não existam correspondências diretas com outras características. Assim, fica claramente sinalizada a complexidade da empreitada e a necessidade de buscar identificar qual articulação e quais parâmetros mais específicos possam se transformar em instrumentos úteis para a reflexão dos professores em relação às suas práticas, na medida em que desejem desenvolver uma educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- [1] FERNANDES, L. L., SILVA, E. M., CORDEIRO, E. L. da S., PRATA, R. V., O trabalho com Questões Sociocientíficas nas séries iniciais: uma revisão da literatura em ensino de ciências, X ENPEC, Águas de Lindóia, 2015.
- [2] HILÁRIO, T. W.; SOUZA, R. R. Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão nos últimos ENPEC, XI ENPEC, Florianópolis, 2017.
- [3] LOPES, W. Z., JESUS, R. F., GARCIA, R. N., AC e CTS na produção científica dos últimos cinco anos no Brasil: necessidade de discussões sobre formação continuada, XI ENPEC, Florianópolis, 2017.
- [4] MOEBUS, R.; MARTINS, I., Leitura e Alfabetização Científica nas Aulas de Ciências: Uma revisão de artigos publicados entre 2008 e 2012, IX ENPEC, Águas de Lindóia, 2013.
- [5] OLIVEIRA, E., FREITAS, D., A produção acadêmica acerca do ensino de ciências nos anos iniciais nas revistas ensaio e RBPEC: o lugar da perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade, X ENPEC, Águas de Lindóia, 2015.
- [6] PANSERA, F. C., CARVALHO, L. M. O., As Questões Sociocientíficas: um panorama da produção de teses e dissertações da área de Ensino de Ciências e educação, XI ENPEC, Florianópolis, 2017.
- [7] PEREIRA, J. C., TEIXEIRA, M. R. F., A Alfabetização Científica e os anos iniciais: um olhar sobre as teses e dissertações da educação em ciências dos anos de 2013 a 2015, XI ENPEC, Florianópolis, 2017.
- [8] PINHÃO, F.; MARTINS, I. Cidadania e Ensino de Ciências: Questões para o debate, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v.18, n. 3, p.9-29, 2016.
- [9] RIBEIRO, T. V.; SANTOS, A. T.; GENOVESE, L. G. R. A história dominante do movimento CTS e o seu papel no Subcampo Brasileiro de Pesquisa em Ensino de Ciências CTS, X ENPEC, Águas de Lindóia, 2015.
- [10] SASSERON, L. H., CARVALHO, A. M. P de, Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica, Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.16, n. 1, p.59-77, 2011.
- [11] STRIEDER, R. B. Abordagem CTS na Educação Científica no Brasil: Sentidos e Perspectivas. Tese de Doutorado – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- [12] VIECHENESKI, J. P., LORENZETTI, L., CARLETTO, M. R., A Alfabetização Científica nos anos iniciais: uma análise dos trabalhos apresentados nos ENPECs, X ENPEC, Águas de Lindóia, 2015.
- [13] BONDEZAN, G. V., KAWAMURA, M. R. D., Perspectivas de cidadania e suas manifestações na pesquisa em Ensino de Ciências, XVII EPEF, Campos do Jordão, 2018.

APÊNDICE
DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR LINHA TEMÁTICA

Áreas Temáticas	2013		2015		2017	
	N	%T	N	%	N	%
Ensino e aprendizagem de conceitos	136	14,8	196	17,8	195	16,1
Formação de professores de ciências	190	20,6	247	22,5	242	20,0
História, filosofia e sociologia da ciência	42	4,6	62	5,6	50	4,1
Educação em espaços não-formais	57	6,2	69	6,3	92	7,6
Tecnologias da informação e comunicação	47	5,1	58	5,3	58	4,8
Educação ambiental	50	5,4	61	5,5	70	5,8
Educação em saúde	45	4,9	30	2,7	45	3,7
Linguagens, discurso e educação em ciên.	77	8,4	69	6,3	68	5,6
Alfabetização científica e CTS(A)	63	6,8	60	5,5	99	8,2
Currículos e educação em ciências	30	3,3	45	4,1	43	3,6
Avaliação e educação em ciências	20	2,2	31	2,8	13	1,1
Diversidade e multiculturalismo	35	3,8	56	5,1	70	5,8
Processos e materiais educativos	86	9,3	80	7,3	95	7,9
Políticas educacionais	14	1,5	12	1,1	21	1,7
Questões teóricas e metodológicas	29	3,1	24	2,2	49	4,0
Total nos eventos	921	100	1100	100	1210	100

Capítulo 14

A educação superior privada mercantil e suas estratégias expansionistas

Claudia Mara Stapani Ruas

Resumo: Neste artigo analisa-se a expansão da educação superior no Brasil, em especial o setor privado mercantil, com foco no Grupo Anhanguera Educacional, no sentido de compreender os motivos que levou o Grupo a optar pela abertura de capitais dessas empresas na Bolsa de Valores. Investigou-se como esse grupo educacional impulsionou seu negócio voltado para a educação superior, após entrar no mercado de capitais, por meio da compra/venda, fusão de outras Instituições de Educação Superior (IES) privadas brasileiras. Para dar suporte a tais análises foi utilizada a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses, revistas especializadas e jornais diários de circulação nacional. Os resultados demonstram que o Grupo Anhanguera contribuiu para a transformação da educação superior em mercadoria, pois pela sua bem sucedida experiência levou outros grupos brasileiros a seguir seus passos na comercialização da educação superior na BM&FBovespa, em função, prioritariamente do lucro. Conclui-se que essa conjuntura expressa a lacuna deixada pelo Estado brasileiro nas políticas públicas, de caráter social, entre elas a educação que possibilitou a hegemonia da iniciativa privada mercantil na educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Setor privado mercantil. Expansão. Abertura de capital

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo delimitou-se como objeto de pesquisa a análise de um segmento específico da educação superior brasileira: o setor privado mercantil, com foco no grupo Anhanguera Educacional, no sentido de compreender os motivos que levou o Grupo a optar pela abertura de capitais BM&FBovespa. Investigou-se como esse grupo educacional impulsionou seu negócio voltado para a educação superior, após entrar no mercado de capitais, por meio da compra/venda, fusão de outras Instituições de Educação Superior (IES) 5 privadas brasileiras.

Como procedimento metodológico foi utilizado a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses, revistas especializadas e jornais diários de grande circulação, pertinentes ao tema, que forneceu as bases necessárias para a fundamentação teórica, fundamental à compreensão da problemática estudada. Esta opção metodológica fundamenta-se no pressuposto que é necessário ao pesquisador, quando do estágio inicial de uma pesquisa, conhecer e apropriar-se do conhecimento produzido sobre determinada temática. Considera-se, “estágio inicial”, no caso desta pesquisa, pelo fato de o tema “expansão da educação superior para o mercado de capitais” constituírem-se em debate recente no âmbito das políticas de educação superior no Brasil.

O processo de privatização da educação superior não é algo novo, pelo contrário, remonta o período do regime militar (1964-1985). As políticas públicas desse período possibilitaram a ampliação de espaços da iniciativa privada, fato que acarretou a expansão desse nível de ensino, particularmente do setor empresarial/mercantil, baseado na concepção de educação como um negócio, privilegiando o lucro.

Com base nas leituras e no material analisado, estruturou-se este trabalho em duas partes. Na primeira procurou-se analisar os processos que viabilizaram a mercantilização da educação superior e a influência no surgimento do Grupo Anhanguera Educacional, em 1994, até a sua transformação em um dos maiores oligopólios da educação superior da América Latina, por meio do processo de F&A com outras IES brasileiras.

Na segunda parte deste artigo: “A estratégia expansionista do Grupo Anhanguera Educacional”, analisou-se como a estratégia a sua entrada na BM&FBovespa, viabilizando a entrada no negócio educacional de investidores, nacionais e internacionais, quando de sua entrada, em 2007. Essa nova face da privatização da educação superior, privilegiou a formação do empresariamento da educação superior e a consequente mercantilização da educação. As instituições de educação superior, segundo matéria veiculada no Jornal Valor Econômico, de 9 de janeiro de 2012, “[...] abriram seu capital na bolsa de valores, consolidando seu processo mercantil por meio de transações recordes, como em 2008, chegando a 53 fusões, passando a Anhanguera Educacional a ser a líder em aquisições/fusões”.

A mercadorização da educação superior brasileira, que tem como essência a lógica do mercado, impulsiona, cada vez mais, empresários, hoje conhecidos como a nova burguesia de serviços educacionais, interessados em ampliar seus negócios na área educacional e a investir maciçamente no setor educacional. São investidores nacionais e internacionais que investem na educação superior no Brasil como um mercado promissor e altamente lucrativo, provocando movimentos de ampliação, aquisição e fusão das Instituições de Educação Superior (IES),

Esse processo iniciado em 2007 a partir da abertura de capital das IES brasileiras, em especial o Grupo Anhanguera, representou uma das principais estratégias expansionista no setor educacional brasileiro representando um marco para o setor privado mercantil. Essa estratégia cumpria o objetivo de expansão levando em consideração juros mais baixos do que os fornecidos pelos bancos para captar capital e infetar em seus negócios, uma vez que as taxas de juros brasileiras são as mais altas de qualquer outra economia (ANDERSON, 2011).

Assim, o processo de F&A é visto com uma ferramenta importante para as IES que desejam crescer e superar a concorrência, priorizando uma lucratividade rápida e fácil. Entretanto trata-se de uma prática que, tendencialmente, está levando a monopolização do setor.

2. A MERCANTILIZAÇÃO ESPELHADA NA HISTÓRIA DA ANHANGUERA EDUCACIONAL

No mundo ocidental, após a Revolução Industrial, as leis de mercado vigoraram e a competitividade passou a ser estimulada entre as instituições de toda natureza provocando uma grande transformação. Esse modelo econômico não foi apenas uma transformação no modo de produzir mercadorias, mas uma transformação tecnológica e científica que foi disseminando mundo afora de uma forma lenta e gradativa, assim como no Brasil, séculos depois.

Embora tardio, o sistema capitalista no Brasil fortaleceu-se em todos os segmentos sociais, inclusive no setor educacional, principalmente na educação superior que passou a ser encarada pela lógica mercantil e privatista. De acordo com Rodrigues (2007, p. 2) a educação superior, desde então, passou “[...] a ser um negócio regido pelo signo da economia globalizada na qual se comercializam os mais variados produtos, de sanduíches a cursos de graduação”.

Essa transformação da educação superior em mercadoria não é algo recente, remonta os anos 1970 quando novas regras foram estabelecidas pelas Leis de Diretrizes e Bases LDB. de 1961, pela Reforma Universitária de 1968 e pela Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, de 1971. Na ocasião essas reformas foram precedidas pelos acordos MEC-Usaid²⁰ (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) produzidos ainda na década de 1960. A partir de então, o Brasil passou a receber apoio técnico e financeiro dos americanos para implementar novas reformas e com isso atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico estabelecido pelos americanos.

Com os acordos firmados, a educação superior caminhou para a massificação. O mercado (empresários de escolas), vislumbrando a existência de uma demanda não atendida pela rede pública, passou a investir na abertura de instituições particulares de educação superior. A expansão quantitativa no segmento privado²¹ provocou uma disseminação, na educação superior, de uma mentalidade empresarial que tinha o propósito de transformar esse tipo de educação em mercadoria, seguindo os interesses do capital norte-americano. Esse propósito deu início ao processo de privatização. De acordo com Coutinho (2003, p. 957) a “[...] privatização consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor privado.”

Por meio da política privatista, o Brasil viveu a era expansionista das instituições privadas de educação superior deflagrada, conforme explicação de Oliveira (2009, p. 741) “[...] pelo aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e de subsequente crescimento do ensino médio”. Como o setor público não tinha como acompanhar, quantitativamente, o crescimento do setor privado, não conseguiu suprir a demanda por educação superior que passou a ser atendida prioritariamente pelo setor privado.

A reestruturação da educação superior, sob a influência neoliberal, segundo Mancebo aconteceu (2010, p. 38) “[...] a partir de 1995 quando ocorreram as primeiras mudanças que conduziram à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior”, a qual passou a ser ofertada, a partir de então, pela via privada mercantil. Essa mercantilização de ofertas educativas acresceu aos cursos a figura dos cursos sequenciais por campos do saber e fomentou o surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos, como exemplo os centros universitários. Esses estabelecimentos se organizaram como empresas imbuídas de objetivos mercantilistas, deixando a obrigatoriedade da pesquisa e extensão e enfatizando apenas o ensino. Sobre o assunto Sguissardi (2000, p. 41) afirma que:

A ideia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. Daqui a força da expressão oficial: educação como atividade não exclusiva do Estado e competitiva.

Seguindo essa vertente, a iniciativa privada, via de regra, desenvolveu suas atividades dedicando-se, quase que exclusivamente, ao ensino de graduação, principalmente, depois da promulgação da Lei das Diretrizes

²⁰ Os acordos visavam a estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Disponível no site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso: 8 de janeiro de 2012.

²¹ Segundo Lima (2002, p. 62) o setor privado observa a abertura de um mercado potencialmente colossal, quando sabemos que o número de estudantes passou, ao nível mundial, de 6,5 milhões em 1950 para 51 milhões em 1980 e, sem dúvida, mais de 90 milhões nos dias de hoje.

e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96. A aprovação da LDB fez parte da Reforma do Estado adotada durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). No Brasil, tal reforma tornou-se imperativa em função de um estancamento econômico, acompanhado de um processo hiperinflacionário em meados da década de 1970, agravado, conforme Bianchetti (2005, p. 29) “[...] por outras situações conjunturais como foi a denominada crise do petróleo, considerada uma das causas da recessão econômica”.

Observa-se, portanto, que o projeto de Reforma do Estado brasileiro pretendia introduzir nas funções públicas os valores e critérios do mercado, disseminando a ideia de que todos devem pagar pelo que recebem. Mediante essa reforma, a educação superior ficou mais acessível à população, embora Chaves (2010, p. 482) comente que o Estado “foi desmantelado, em função do reforço darwiniano do mercado, procurando a qualquer custo a obtenção de lucro”.

Nesse cenário, de acordo com Chaves (2010), Oliveira (2009) e Sguissardi (2008), desde então, o Brasil assistiu à expansão da educação superior privada, entendida “[...] como uma demanda legítima da sociedade brasileira implementada, especialmente, na década de 1990, como parte constitutiva das prioridades e das ações estatais” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003 p. 27). Inserida nesse contexto, tem-se a gênese das Faculdades Anhanguera idealizada pelos docentes de cursinho Antonio Carbonari Netto e José Luis Poli, e a esposa de Carbonari Netto, Maria Elisa E. Carbonari, também da área da educação.

Esses professores vislumbraram uma oportunidade nesse processo expansionista das IES privadas, que no período de 1960-1980²² fez com que o número de matrículas no ensino superior passasse de “[...] 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%, sendo que, desse montante, o crescimento no setor privado foi de 800%” (SAMPAIO, 2011, p. 29). No período de 1990-2002, segundo Sguissardi (2008, p. 999), “[...] registrou-se um aumento de 150,2% para as matrículas nas privadas”.

No final dos anos 1980, como professor de cursinho, Carbonari Netto observou a prioridade estabelecida pelas principais capitais do Brasil para o ingresso na educação superior. Assim, em 1990, protocolou junto ao Ministério da Educação (MEC) o pedido de criação de sua primeira IES – a Faculdade de Leme, cuja mantenedora era uma associação sem fins lucrativos; a Associação Lemense de Educação Cultural (ALEC). A aprovação foi publicada no Diário Oficial da União somente em 1994.

Sobre o início de atividade, Carbonari Netto (2008, s./p.) explica que no “[...] início começamos a operar com quatro cursos, com mensalidades até 50% mais baixas do que a média do mercado. A idéia era oferecer ensino de qualidade por preços baixos²³. [...] Chegamos em 1999 a um crescimento fabuloso de 45% ao ano”.

A ALEC que, por ser uma instituição privada, sem fins lucrativos, contava com incentivos públicos, ou seja, “[...] financiamento indireto pela via, principalmente, das isenções fiscais e previdenciárias [...] o que permitiu uma expressiva expansão e preparou o terreno para o ciclo de expansão dos anos 1980 e do ciclo de expansão dos anos 1990” (VALE, 2011, p. 3).

Desse modo, empresários na década de 1990 tinham como estratégia estruturar suas IES sob forma de Associação sem fins lucrativos, para contar com esse tipo de financiamento que contribuía claramente para a expansão, com a presença de fundo público na reprodução ampliada do setor (VALE, 2011).

Sob a categoria administrativa privada, sem fins lucrativos, segundo o site oficial do Grupo/Relação com Investidores - Histórico (2014), o início do grupo Anhanguera Educacional deu-se a partir de 1994, com a fundação das Faculdades Integradas Anhanguera. Sua expansão, até o ano de 2003, constituiu-se da seguinte forma, segundo Carbonari Netto (2008): Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora²⁴ do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); Faculdade Comunitária de

²² “Em 1980 o setor privado já era numericamente predominante, respondendo por cerca de 64% das matrículas e por cerca de 77% dos estabelecimentos de ensino superior” (SAMPAIO, 2011, p. 30).

²³ De acordo com Michael Porter *apud* Rodrigues (2011) há três maneiras de competir no mercado: oferecer produtos a mercados com pouca concorrência (nicho), ter diferenças de produtos percebíveis ou ter preço baixo. O autor complementa afirmando que “A imagem de uma IES é determinada pelo posicionamento escolhido, Portanto, os serviços educacionais estarão relacionados ao seu segmento e ao poder de compra de seus estudantes e cada instituição de acordo com seus desígnios e com sua estratégia competitiva abraçará seu segmento de mercado e prestará seus serviços. Os cursos serão diferentes, as instalações e os professores também, assim como o valor da mensalidade” (RODRIGUES, 2011, p. 49).

²⁴ Segundo o site oficial da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES): Mantenedora é a pessoa jurídica de direito público ou privado que provê os recursos necessários para o funcionamento de outras

Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos; Instituto Jundiaiense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí e Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão.

De 1994 a 2003, em nove anos, as Faculdades Anhanguera expandiram-se para outras cidades do interior, praticamente abrindo uma nova IES a cada dois anos. Em 2003, atuava em seis cidades do interior de São Paulo – Leme, Pirassununga, Campinas, Valinhos, Jundiaí e Matão. De acordo com o Demonstrativo Financeiro (RDF. 2007b, p. 6) “[...] as unidades localizadas em Leme e Pirassununga são organizadas como Centros Universitários. Todas as demais são organizadas como faculdades”.

Essas instituições de ensino eram consideradas, conforme assevera Ferro (2012, p. 96), “[...] sem expressão no mercado, com pouca tecnologia e prédios muito simples espalhados pelo interior de São Paulo, entre Jundiaí e Pirassununga”, mas que pela carência de mercado representavam um excelente negócio, tanto que cresceu em nove anos de uma para seis unidades. A esse crescimento, Carbonari Netto (2011), durante entrevista concedida ao professor José Dorneles, atribui a algumas inovações introduzidas em suas IES, como explica a seguir:

Para fazer educação superior de forma inovadora naquela época teria que romper paradigmas, paradigma legal de um sistema fechado. O MEC obrigava as IES a atenderem as exigências de currículos mínimos, e não permitia mexer em nada. Assim, era preciso inovar. Mas como? Fizemos o seguinte: mesmo usando o nome das disciplinas antigas, começamos a trocar os conteúdos. Começamos a mudar paradigmas internamente. Somente no final da década de 90, início dos anos 2000, que o MEC criou as diretrizes curriculares, sendo extintos os currículos mínimos.

A mudança desse paradigma, segundo Carbonari (2011) foi um dos fatores que contribuiu para o crescimento do Grupo, tanto que em 2003, as associações sem fins lucrativos da Anhanguera constituíram a base legal para a transformação em sociedades educacionais na forma de S.A.²⁵, agora com fins lucrativos, como explica Ferro (2013, p. 3):

Anhanguera Educacional foi a sucessora das então existentes Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); Faculdade Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos, Instituto Jundiaiense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí; e Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão. Estas associações, todas de natureza não lucrativa, foram a base legal para a transformação de cada uma em sociedades educacionais, como sociedades anônimas: Sociedade Educacional de Leme S.A., Sociedade Educacional de Jundiaí e Sociedade Educacional de Matão, forma organizacional então pensada e preparada para a futura abertura de seu capital na Bolsa de Valores. **Destas três sociedades anônimas surgiu a Anhanguera Educacional (AESAs)** (grifos nossos).

A transformação em Anhanguera Educacional S.A. (AESAs), neste artigo referenciada como “Grupo Anhanguera”, foi iniciada em 2003²⁶, e a passagem de uma IES sem fins lucrativos para uma Sociedade

entidades. A ABMES nasceu do sonho de um grupo de mantenedores que no início da década de 1980 tomou a decisão de criar uma associação para representar a categoria nacionalmente e lutar pelos interesses legítimos das instituições particulares de ensino superior. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/institucional/o-que-e-abmes>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

²⁵ De acordo com o manual do aluno Anhanguera “a Anhanguera Educacional foi criada a partir da fusão de diversas instituições e associações ligadas a redes de ensino. Inicialmente esse processo de fusão formou a base de três instituições em sociedades educacionais: Sociedade Educacional de Leme, Sociedade Educacional de Jundiaí e Sociedade Educacional de Matão” (ANHANGUERA. Manual do Aluno, 2014).

²⁶ “Em 2001, a Companhia fez o seu registro de companhia aberta junto à CVM sob o nº 18.961 desde 8 de junho de 2001. As ações da Companhia começaram a ser negociadas em 17 de março de 2007, sob o código AEDU11” (ANHANGUERA. Prospecto..., 2009, p. 207).

Anônima deve-se à necessidade do Grupo em mobilizar recursos privados para continuar crescendo e atender à demanda de mercado.

O objetivo dos idealizadores do Grupo Anhanguera em propiciar aos jovens da classe trabalhadora uma educação de qualidade e custo acessível seguia sua trajetória e, em 2003, contava com 8.848 alunos matriculados em suas unidades, localizadas em seis cidades do Estado de São Paulo (CM Consultoria, 2009). Desde o início do Grupo Anhanguera, Carbonari Netto (2011, s./p.) afirma que o objetivo não era

[...] privilegiar a classe A. Não era formar mestres, doutores e PhDs com missão de fazer pesquisa para auxiliar no desenvolvimento do país, pois isso outras universidades fazem melhor do que a minha. A missão do Grupo Anhanguera foi definida para promover cursos superiores de boa qualidade para auxiliar no desenvolvimento do projeto de vida do aluno de classe C.

Ricardo Scavazza²⁷ afirma que “[...] a chance de crescimento das IES está no oferecimento de educação superior a essas camadas populares, pois são estas que apostam em um diploma de nível superior para melhorar de vida”, bem como é esse público que acredita nessa inovação como um diferencial, por menor que seja seu benefício. Esse público que a Anhanguera se refere é

[...] o trabalhador jovem que estuda à noite. 85% dos nossos estudantes estudam de noite e trabalham de dia. Com esse foco, conseguimos ampliar as matrículas, em dez anos, numa média de 100% ao ano. É um número absurdo, mas é real. Se contarmos os 14 anos de existência da Anhanguera, podemos falar numa média de 65% de crescimento ao ano no número de matrículas. A organização tem currículo altamente profissionalizado, voltado para o mercado e à sociedade. Os jovens acreditam nisso e, depois de formados, são muito bem colocados no mercado de trabalho (CARBONARI NETTO, 2008, s./p.).

3. AS ESTRATÉGIAS DO GRUPO ANHANGUERA PARA FINS EXPANSIONISTAS

Com o crescimento do mercado da educação superior brasileira, em entrevista à Gazeta Mercantil, Carbonari Netto (2008) comentou que “[...] em conversa com amigos, concluíram que precisariam de sócios para dar um salto na área educacional”. Para conseguir tais investidores que possibilitassem o crescimento mais rápido e menos custoso, o Grupo contou com a assessoria do Banco Pátria, principal orquestrador das estratégias de expansão e com as orientações de Gabriel Mário Rodrigues²⁸, fundador da Universidade Anhembi-Morumbi (UAM) na década de 1970. Rodrigues foi um dos primeiros sócios do Grupo, em 2003, e quem apresentou o Banco Pátria aos dirigentes da Anhanguera. Posteriormente, um dos responsáveis pela futura entrada do Grupo na BM&FBovespa, principal estratégia expansionista do Grupo Anhanguera.

Era um momento em que a empresa, para manter esse crescimento, precisava “[...] reorganizar as condições estruturais e operacionais para fazer frente à agressiva forma de concorrência no mercado de educação superior privada, no Brasil” (FERRO, 2013, p. 4).

Segundo o prospecto Anhanguera (2009, p. 165):

Em 2003, as três instituições sem fins lucrativos que mantinham o Campus (*sic*) da Companhia foram convertidas em instituições com fins lucrativos. No mesmo

²⁷ “Ricardo Leonel Scavazza: Graduado em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas. Sócio do Pátria Investimentos, gestor de recursos que, por meio de um de seus fundos, associou-se à rede em 2003 e, logo depois, assumiu seu controle. Atuou na Anhanguera como Diretor Financeiro de 2001 a 2002 e de 2005 a 2006. E atualmente ocupa o cargo de Diretor-Presidente da Anhanguera Educacional. Disponível em: <<http://www.patriainvestimentos.com.br/pt/TheFirm/Team>>. Acesso em: 3 de fev.2015.

²⁸ Arquiteto de formação, Gabriel a perenidade do negócio, atraindo novos investidores. Rodrigues foi um dos empresários da educação superior que descobriu nos cursos de pequena duração, um filão de negócios, e entregou ao Banco Pátria a reestruturação da universidade, o que a tornou atraente para receber investimentos estrangeiros (LETHBRIDGE, 2006).

ano, o ISCP²⁹, entidade mantenedora da Universidade Anhembi Morumbi, tornou-se um de seus acionistas mediante a integralização de capital e a subscrição de novas ações. Além dos recursos aportados, o ISCP também contribuiu com o conhecimento de seus controladores acerca do setor de educação brasileiro. Em seguida, foi realizada uma reorganização societária por meio da qual as três empresas que formavam o grupo naquela época, foram incorporadas pela AESA, constituída em 15 de julho de 2003. Com os recursos financeiros aportados pelo ISCP, foram abertos novos campus (*sic*) em três cidades do interior do Estado de São Paulo. Ao final de 2005, sua rede de ensino já contava com 10 *campi*.

Essa reorganização societária também contou com a consultoria do Banco Pátria que, após análise de todas as prerrogativas da transação, decidiu, segundo *site* oficial da Anhanguera (2014), captar recursos para o Grupo, mas também investir novos recursos na AESA.

A expansão do Grupo Anhanguera não cessava e a educação superior apresentava-se um segmento altamente promissor, principalmente no que se refere ao crescimento na taxa de matrículas em IES privadas com fins lucrativos. Marques (2013, p. 71) afirma que “[...] em 2006, as matrículas na educação superior privada correspondiam a 3/4 do total das matrículas”. A partir deste contexto, em 2006, o Grupo realizou pequenas aquisições que “[...] representaram crescimento no número de alunos e oportunidade de entrar em mercados estratégicos para a Anhanguera” (ANHANGUERA, 2007a, p.2).

A abertura para o setor privado, com fins lucrativos, no oferecimento da educação superior no Brasil contou com o reconhecimento, segundo Sguissardi (2008) da educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro. Esse reconhecimento, seguindo o posicionamento de organismos internacionais, reforça a “[...] tese de que o ensino superior teria muito das características de um bem privado” (SGUISSARDI, 2008, p. 1001).

Nessa perspectiva, foram dadas as condições para a expansão das IES privadas com fins lucrativos, as quais se expandiram ano a ano. Entre 1999 a 2006, o percentual de crescimento foi de 200% (SGUISSARDI, 2008) e, nesse contexto, estava inserido o Grupo Anhanguera que, desde o início do negócio, já tinha como objetivo, segundo Carbonari (2008), tornar-se a maior organização educacional do mundo, ultrapassando a norte-americana *Apollo*, com 350 mil estudantes.

Esse objetivo foi perseguido pelo Grupo, tanto que, em 2007 o Grupo foi o pioneiro na abertura de seu capital na BM&FBovespa, inaugurando o setor de “serviços educacionais”. Essa estratégia expansionista, iniciada em 17 de março de 2007, demonstra o entendimento do Grupo que, para cumprir a expansão desejada, precisava injetar mais capital no patrimônio, para investir e novar as unidades de ensino. Inovar e crescer eram inevitáveis, ou então sucumbia diante da concorrência, pratica mercadológica irreversível (CARBONARI NETTO, 2011, s.p.). A partir dessa estratégia o Grupo não parou mais de crescer e três anos depois, em 2010, já era uma das maiores instituições educacionais da América Latina, conforme almejado por Carbonari Netto.

O Grupo Anhanguera continuava sua expansão no que se refere ao número de alunos matriculados em suas unidades. Esses alunos, em razão da estabilidade da economia brasileira e das facilidades de créditos educativos ou bancários, passaram a fazer parte das estatísticas de alunos, na maioria jovem da classe trabalhadora, matriculados na educação superior, pois segundo Carbonari Netto (2008 s./p.) explica que:

Há pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FVG) mostrando que um diploma de nível superior amplia o salário e acrescenta 2,7% ao ano, nos cinco primeiros anos como profissional. Então o diploma superior é uma forma de ascensão social. A grande vantagem é que pensamos nisso na década de 1990. Montamos os currículos e o treinamento de professores para este tipo de clientela.

²⁹ O Instituto Superior de Comunicação Publicitária (ISCP) “Entidade de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no município de São Paulo/SP e estatuto próprio registrado e arquivado sob nº 18182 do Livro A, nº 8, no Registro Civil de Pessoas Jurídicas. A Universidade Anhembi Morumbi, com sede na cidade de São Paulo e atuação na Região Metropolitana de São Paulo, tem autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, dentro dos limites fixados pela legislação em vigor, regendo-se por este Estatuto e pelo seu Regimento Geral”. Disponível em: <http://www2.anhembi.br/php/secretaria/publico/uploads/estatuto/tit1_02.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014.

Nascemos em 1994 pensando nesse público, enquanto outros criaram escolas para as elites. Com a ascensão dos trabalhadores, estamos muito na frente.

Com esse mercado potencial a lógica vigente que impulsiona o crescimento do setor educacional, é a lógica do capital, na qual a livre iniciativa congrega, cada vez mais, empresários interessados em ampliar seus negócios na área, consolidando o setor que, segundo Bittar (2002, p. 62) “[...] instalam-se também fora de seus estados de origem, procurando regiões cujos mercados ainda não estejam tão competitivos.” A busca incessante por novos mercados faz parte da “[...] consolidação do setor que se refere ao movimento de ampliação, aquisição e fusão de IES, gerando grandes instituições que passam a concentrar boa parte do alunado do país”³⁰.

Esse movimento de permanente expansão propiciou a penetração do capital financeiro na educação superior brasileira, provocando a internacionalização da oferta educacional. Esse processo foi deflagrado, segundo Oliveira (2009) pelo grupo Anhanguera quando de sua aquisição, no final de 2006, de 70% de um conglomerado, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário, localizado no interior do estado de São Paulo. Tal operação só foi possível ser concretizada pelo aporte recebido do Banco Pátria.

Nesse cenário, dando continuidade as suas aquisições a Anhanguera Educacional, em outubro, segundo Oliveira (2009, p. 746) o grupo comprou:

A Universidade Regional do Pantanal de Campo Grande/MS e mais cinco instituições do Grupo Pedro Chaves Santos Filho, de Mato Grosso do Sul. As Faculdades Integradas de Ponta Porã, Faculdades Dourados, Instituto de Ensino Superior de Dourados, Centro Universitário de Campo Grande e as Faculdades Integradas de Rio Verde, por R\$ 246,8 milhões.

Com essas aquisições, no final de 2007 o grupo já contava com 92 mil alunos matriculados em suas unidades, um número três vezes maior ao de dezembro de 2006 (RRS, 2007, p.10). Em um período curto de tempo, a Anhanguera tornou-se, de acordo com Chaves (2010, p. 492-493): “[...] empresa líder em aquisições e fusões de IES, ocupando atualmente a posição de destaque no setor”.

A estratégia expansionista do Grupo Anhanguera não cessou. O ano de 2011 ficou marcado na história do Grupo como um dos mais importantes na sua expansão com a aquisição da Universidade Bandeirante (UNIBAN), alcançando a marca de 400 mil alunos, elevando o Grupo a segunda posição no *ranking* mundial. No final desse ano o Grupo já era responsável por cerca de 5% de alunos na educação superior particular.

A aquisição da UNIBAN representou a segunda Universidade do Grupo, sendo a primeira a Uniderp, localizada na cidade de Campo Grande/MS, em outubro de 2007, a qual possibilitou sua entrada no negócio de ensino a distância.

No final de 2012 já eram mais de 70 unidades espalhadas por oito estados e pelo Distrito Federal, totalizando, segundo RRS (2012, p.18) “[...] 278,2 mil alunos nos campi e 132,9 mil nos polos de EAD”. Sua receita líquida nesse ano foi de “[...] R\$ 1.607,4 milhões, um crescimento de 30,5% na comparação com 2011, devido ao aumento de 22,2% no número médio de alunos” (RRS 2012, p. 52-53).

No período de 2007 a 2012 o Grupo seguiu uma tendência mundial segundo Hiller (2012, p.59)

O que estamos vendo de uns anos para cá é uma forma de crescer mais simples: comprar outras empresas. Nos últimos 20 anos, assistimos a um gigante volume de fusões e aquisições de grandes marcas no mercado. Comprando outra marca, é possível ganhar *market share* [participação de mercado] de forma menos cansativa e menos desgastante.

³⁰ Afirmação de Carlos A. Monteiro, Presidente da CM Consultoria, no artigo: "O cenário atual do setor de ensino superior privado". Disponível em: <<http://www.aprendervirtual.com.br/artigoInterna.php?ID=53&IDx=206>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

No panorama geral da movimentação de compra e venda do Grupo Anhanguera, no período de 2007 a 2012, foram 35 aquisições, sem contabilizar as negociações de 2006. Em 2008, para o Grupo, foi o ano de mais aquisições, no total de 14 transações, sendo a principal delas a LFG Business e Participações. Em 2012 não houve nenhuma transação mas o Grupo já era a maior empresa do país em faturamento e número de alunos. Em seus 18 anos de atuação no mercado transformou-se em um dos maiores oligopólios do mercado, conseguindo um valorização de suas ações “[...] de 72% sendo que no mesmo período o Ibovespa acumulava apenas 7,4% de ano no ano (RRS, 2012, p.55). Em 2013 foi anunciada a fusão do Grupo com a Kroton Educacional, com sede em Minas Gerais. Essa foi a derradeira transação em que a Anhanguera participou e dessa vez não mais como uma empresa adquirente, mas adquirida. O resultado dessa fusão fez nascer a maior companhia educacional mercantil do mundo, com valor de mercado próximo a R\$ 12 bilhões, alcançando 15% de todos os alunos do Brasil (PEREZ, 2013), bem como inaugurou um novo ciclo para para o segmento: o das megafusões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a concepção mercantil a educação superior brasileira está se fortalecendo e se tornando um mercado que segundo Braga³¹32 “tem muito espaço ainda para crescer”, tanto que o Brasil figura entre os países da América Latina, por exemplo, como um expoente no processo de mercantilização da educação superior, com presença de mais de 70% das matrículas em instituições privadas. Este dado comprova a privatização da educação superior brasileira que trouxe como consequência sua rápida expansão até a formação de grandes oligopólios que passaram a encará-la como mercadoria. Privilegiando basicamente o lucro, essa nova face da privatização do setor privado mercantil tem sido questionada.

Trata-se de um modelo que acentua a competitividade e permite que o oferecimento da educação superior passe para as mãos de poucos grupos nacionais e internacionais, acostumados a ditar políticas estruturais econômicas, sociais e políticas.

Pela expansão da educação superior brasileira, nesses últimos anos, não parece ser possível frear o avanço da movimentação de F&A, fomentando o processo de mercadorização, principalmente pela sua alta lucratividade. Segundo Bittar (2002, p.54) “[...] há um vale tudo nesse nível de ensino” Tanto que os principais concorrentes do Grupo Anhanguera, Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do Colégio Oswaldo Cruz (COC), seguiram sua trajetória e também abriram passaram a negociar suas ações no mercado de capitais. A partir desse momento o processo de compra e venda de IES brasileiras intensificou-se a partir de fevereiro de 2007.

Nesse segmento privado-educacional, as estratégias empresariais que comandam as ações para um crescimento rápido e com pouco investimento foram validadas pela presença de investidores, nacionais e internacionais, após a abertura de capital na bolsa de valores pelas IES brasileiras, subordinando a educação superior à demandas do mercado e do capital.

Entretanto, não deveria ser esse o objetivo em foco da educação superior. Esta deveria ter como preocupação central a formação humana e não o privilégio do fator econômico, em que essencial e imprescindível é o lucro. Esse direcionamento contribui para a perda de valores humanos, pois prepara o profissional para adaptá-lo a um mercado cada vez mais individualista e competitivo. Parte-se do pressuposto, portanto, que a educação superior não pode ser expandida a qualquer preço e ser encarada apenas como mercadoria sujeita às regras de mercado.

Trata-se de um momento de grandes desafios para a política de educação superior no Brasil, diante da transformação do saber em uma mercadoria quando as IES privadas mercantis se consolidam e se tornam hegemônicas, atendendo a pressão do modelo capitalista neoliberal, regido pela lei do mercado, pela busca incessante do lucro, por outro lado.

A partir da estratégia de abrir seu capital na Bolsa de Valores, não somente o Grupo Anhanguera, mas todos os oligopólios da educação superior, estes Grupos deixaram de encarar a educação como um direito de todos. A educação a serviço do capital financeiro deixa de contribuir para o desenvolvimento e

³¹ Ryon Braga escreveu artigo veiculado em 2011, com o título “Negócios no setor de educação privada”, no qual afirma que “[...] os consolidadores possuem 30% do mercado, mas podem e querem chegar a 50% e dinheiro para isso não falta”. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/artigo-hoper.php?id=43>>. Acesso 26 jan. 2012.

transformação do próprio homem e da sociedade e visualiza-se, pela movimentação de F&S, que o mercado, tendencialmente, esta se conduzindo para a monopolização.

REFERÊNCIAS

- [1] BRAGA, Ryon. Ensino superior: perspectivas para 2011. Linha direta: inovação, educação, gestão. Belo Horizonte: Ed. 155, ano 14, p. 12-16, fev., 2011.
- [2] _____. Negócios no setor de educação privada. 2011 promete ser um ano de muitos negócios no setor da educação privada no Brasil. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/artigo-hoper.php?id=43>>. Acesso em: 26/ janeiro/2012.
- [3] BITTAR, Mariluce. Educação Superior – o “vale tudo” na mercantilização do ensino. Quaestio. Sorocaba:UNISO, v. 1, n.02, p. 51-64, 2002.
- [4] BIANCHETTI, Roberto. Modelo Neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2005
- [5] CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: Sguissardi, Valdemar (org.). Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 63-81.
- [6] COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria; O público e o privado no case dos shoppings centers. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, vol. 24, n. 84, p. 955-982, setembro de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/maio/2012.
- [7] MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: Oliveira, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis (org.). Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010
- [8] OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 739-760, out., 2009.
- [9] OLIVEIRA, Marcos Marques. Os empresários da educação e o sindicalismo patronal. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro:ANPEd; Campinas:Autores Associados, n. 26, p. 170-171, maio/ago., 2004.
- [10] RODRIGUES, José. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007.
- [11] SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set-dez., 2008.
- [12] _____. O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas? In: Sguissardi, Valdemar (org.). Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p.9-46.

Capítulo 15

Educação inclusiva e mercado de trabalho: Processo, percepção e crescimento profissional

Cléia de Jesus dos Reis de Melo

Ilma de Araújo Xaud

Ana Célia de Oliveira Paz

Resumo: A inclusão da Pessoa com Deficiência no mercado de trabalho tem sido um tema discutido nas últimas décadas, visando à garantia dos seus direitos e a oportunidade de seu crescimento profissional.

No estudo realizado, observou-se que o grande desafio para o estado de Roraima ainda é a promoção social dessas pessoas, visando integrá-las, incluí-las e profissionalizá-las para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Assim, é preciso que haja efetividade dos mecanismos fiscalizatórios que garantam o cumprimento dos ditames legislativos pertinentes.

Essa é uma obrigação de toda a sociedade, inclusive dever do Estado brasileiro por ser signatário de vários tratados internacionais que tutelam essa matéria. Contudo, deve ser também uma preocupação da iniciativa privada, (empresas e organizações) em qualificar esses colaboradores com deficiência, possibilitando a eles crescimento humano e profissional, além de uma renda que lhes permita uma vida digna e igualitária na sociedade.

Este estudo tratou do processo de inclusão da Pessoa com Deficiência no mercado de trabalho, no município de Boa Vista/RR. Buscou-se analisar se as empresas locais têm possibilitado o reconhecimento, a valorização e a ascensão profissional da pessoa com deficiência, além de verificar como acontece a inclusão dessas pessoas nas empresas, frente ao cumprimento da legislação vigente.

Palavras – chave: Inclusão, Pessoa com Deficiência, Mercado de trabalho.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história, várias foram as formas de tratamento utilizadas para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial, tais como: “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais”, “pessoas deficientes” e “pessoas portadoras de deficiência”. No entender de Leonart (2007), o que se observa na verdade é o uso inadequado de palavras e expressões na área de abrangência das pessoas com deficiência. A palavra excepcional, por exemplo, é uma delas, que começou a ser empregada nos anos cinquenta, de modo eufemístico, para se referir àquelas crianças cujo desenvolvimento se desviava do padrão tido como normal para o seu grupo, mas que ainda hoje está em uso.

O termo “pessoa portadora de deficiência” foi adotado pela Constituição de 1988 e, conforme Leonart (2007), por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, com o objetivo de desviar a atenção da deficiência para a pessoa, o que não foi exitoso, tendo em vista que as atenções acabaram por se voltar ao termo portador, como se a pessoa pudesse portar – carregar como um acessório, ou não, uma deficiência. Por sua vez, o termo “Pessoa com Deficiência” foi o adotado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008. Essa é a terminologia empregada neste artigo.

Atualmente, ouvimos falar a respeito de inclusão, seja nos discursos oficiais, na fala das organizações civis e até mesmo nos meios de comunicação. De acordo com o dicionário (LUFT, 1998), inclusão é o ato ou efeito de incluir-se, ou seja, é fazer parte de algo, é ser inserido. Ferreira e Guimarães (2008), ao tratarem do tema educação inclusiva, enfocam que comete engano a pessoa que pensa a respeito desse tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de deficiência.

Seguindo essa linha de pensamento, Mittler (2003, p. 81) afirma que: “Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais”.

Acrescentamos ao pensamento desses autores que, no processo de inclusão, seja no âmbito escolar ou na esfera do trabalho, a população adulta também se beneficia dos avanços da legislação e de uma postura mais acolhedora da sociedade.

A Resolução da ONU nº 2.542/75, conhecida como Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência – DDPPD, trata exatamente desse grande pacto entre as nações. Alguns artigos dessa Resolução apontam para a necessidade de que os países que a assinaram assumam uma postura mais afirmativa quanto à sua implementação e regulamentação em suas normas legais nacionais direcionadas à proteção, ao direito à saúde e ao trabalho (BRASIL, 1994).

A reserva de mercado ou sistema de cotas teve início no art. 93 da Lei nº 8.213/91, sendo, posteriormente, reforçada pelo art. 36 do Decreto nº 3.298/99, que esclareceu de forma mais precisa a intenção do legislador. Com essa regulamentação, finalmente disciplinada, perceberam-se repercussões positivas na sociedade e um aumento do número de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho.

Vale ressaltar, ainda, que a Constituição Federal de 1988 é o instrumento mais genérico de proteção ao trabalhador deficiente. Por seu caráter norteador, todas as demais leis buscam respaldo na Carta Magna. Em seu bojo, a proteção ao trabalhador com deficiência se apresenta através do art. 7º, inciso XXXI, que proíbe quaisquer discriminações referentes a salário e critérios de admissão; e o art. 37, inciso VIII, garante a reserva de vagas em relação aos cargos públicos.

Percebemos, portanto, que o objetivo primordial de todos os instrumentos legais é reabilitação integral da pessoa com deficiência, na formação profissional, na promoção individual, familiar, social, e também na criação de postos de trabalho, para inserir o deficiente no mercado de trabalho.

Para compensar o histórico de discriminação sobre os “diferentes”, o governo criou as chamadas ações afirmativas. Piovesan (2003, p. 224) as entende como “políticas compensatórias adotadas para minimizar e compensar as consequências de um passado de discriminação e exclusão”. Essas, segundo o autor, têm uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, quais sejam: garantir a diversidade e a pluralidade social.

Com efeito, essas são medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas, transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. Importante destacar que o ponto central nas políticas de ação afirmativa são as que têm a finalidade de estimular, promover e ampliar a participação dos grupos discriminados nos diversos setores da vida social, especialmente em se tratando do mercado de trabalho.

Assim, as ações afirmativas destinadas aos deficientes são positivas para a promoção da inclusão no mercado de trabalho, que necessita ser provocado e estimulado a se abrir como uma via de oportunidade para as pessoas com deficiência.

No Brasil, o Decreto nº 6.949/09 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e conceitua a deficiência como um termo em evolução. E, ainda, a deficiência resulta da interação entre as barreiras atitudinais e ambientais e as pessoas com deficiência, o que impede sua efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde - CIF define a incapacidade como um termo amplo para deficiências, limitações às atividades e restrições à participação (SÃO PAULO - ESTADO, 2012, p. 22).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, no relatório mundial sobre deficiência (SÃO PAULO-ESTADO, 2012, p. 21), estima-se que mais de um bilhão, cerca de 15% da população mundial, convive com alguma forma de deficiência, dentre os quais cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. Isso é mais alto do que as estimativas da década de 1970, precedentes da Organização Mundial da Saúde, que sugerem aproximadamente 10%.

Estima-se que no Brasil existam 9 milhões de Pessoas com Deficiência que estão em idade legal para trabalhar, das quais 1 milhão está incorporado na atividade laboral, e das quais apenas 200 mil têm empregos formais. Por essa razão, existe um grande interesse em promover estudos que facilitem o processo de inclusão dos trabalhadores com deficiência física (ETHOS, 2002).

2. METODOLOGIA E ANÁLISE DE RESULTADOS

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa e quantitativa, que permite compreender a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência que estão inseridas no mercado de trabalho boa-vistense, visto que este é o primeiro estudo sob essa ótica no Estado de Roraima.

Tendo em vista a importância da escolarização e do trabalho, a pretensão deste estudo foi a de analisar a visão das pessoas com deficiência incluídas no mercado de trabalho, por se acreditar que com os seus relatos seria possível refletir sobre as ações da escola em relação a esses sujeitos e as suas implicações no mercado de trabalho, repensando sua prática e atuação enquanto espaço de inclusão.

A pesquisa teve por finalidade ser ferramenta facilitadora, já que analisa o processo de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e se essa tem possibilitado o reconhecimento, a valorização e a ascensão profissional desses colaboradores nas empresas analisadas em Boa Vista/RR.

Com isso, podemos, conforme Oliveira (1999), fazer com que sejam compreendidos e esclarecidos os fatos que acontecem em diferentes circunstâncias e também como são processados os aspectos estruturais e funcionais dessa inserção no mercado de trabalho local.

Como meios de investigação, além da pesquisa documental, também utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo para maior aprofundamento do estudo em questão. O método de análise foi o hermenêutico e, por meio dele, interpretamos o conteúdo levantado sobre a pessoa com deficiência e o mercado de trabalho, enriquecido com dados de campo coletados através dos diferentes instrumentos aplicados no desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Domingues (2004, p. 345), “o diálogo Hermenêutico, enquanto modelo estrutural tanto de compreensão quanto de ‘correção’ do real, implica também a efetivação da justiça e da liberdade”. Assim, os dados foram analisados, interpretando-se, *a priori*, as respostas dadas pelas pessoas com deficiência e supervisores das empresas, conforme respostas aos questionários e as observações realizadas *in loco*.

Após, foi realizada uma entrevista com questões abertas direcionadas aos empresários mapeando os conhecimentos que possuíam sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Na realização da presente pesquisa, além das investigadoras interessadas, foram envolvidos empresários, supervisores e pessoas com deficiência, aqui tratadas como colaboradores.

Notamos que, embora existam diferenças entre os sujeitos, sobretudo enquanto constituição física, intelectual e sensorial, significativas e importantes contribuições foram apresentadas ao longo do estudo, tornando-o extremamente enriquecedor, especialmente para a sociedade roraimense.

Os depoimentos dos profissionais (colaboradores, supervisores e empresários) trazem três questões importantes, quais sejam: a inclusão, o cumprimento das cotas para evitar a notificação pelo governo e a falta de acessibilidade.

A ação governamental, em parceria com o setor privado, mostra-se com limitações para garantir o avanço da política pública. A sensibilização se restringe à tentativa do cumprimento da cota e à realização de atividades de inclusão, porém de maneira muito superficial ainda.

O debate sobre o caráter inclusivo já tem avançado, pois as empresas, devido à obrigatoriedade da Lei das Cotas, têm se esforçado para receber e permanecer com esse colaborador.

A questão da acessibilidade ainda se mostra bem restrita, pois algumas empresas recentemente estão se adequando, outras preferem selecionar colaboradores com mobilidade para não modificar suas estruturas físicas.

De acordo com instrumentos de coleta de dados, aplicados aos sujeitos da pesquisa, foi possível destacar alguns pontos importantes sobre a temática inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que serão delineados a seguir.

Analisando e confrontando as diferentes contribuições dos sujeitos participantes da pesquisa, podemos dizer que tanto supervisores quanto empresários percebem que o processo de inclusão vem acontecendo a passos lentos, todavia, tem acontecido.

Os empresários, por exemplo, já estão criando dispositivos para que suas empresas se adaptem e, além disso, de forma geral, tentando fazer com que o colaborador se sinta parte da empresa. Porém, alguns colaboradores sentem falta da valorização profissional, pois, devido ao tempo de prestação de serviço nas empresas, ainda não conseguiram mudar de função, ou mesmo melhorar seus salários.

Ficou claro na pesquisa que todos os colaboradores com deficiência reconhecem que estão empregados hoje devido à Lei de Cotas, e veem, na Lei, a oportunidade de valorização e reconhecimento profissional. Muitos já possuem nível superior e outros estão cursando. Apesar disso, alguns ainda exercem funções não condizentes com a sua formação acadêmica.

Constatamos que os supervisores e empresários têm um discurso, em alguns momentos, diferenciado sobre o assunto, dizendo que oferecem oportunidades de crescimento e ascensão profissional nas empresas.

As limitações físicas ainda são um fator preponderante quanto à ascensão de cargos nas empresas. Observamos, porém, que é possível todos possuem capacidade de se adaptarem ao trabalho e exercerem diferentes funções dentro das empresas.

Assim, o trabalho para as pessoas com deficiência tem importância central, tendo como prioridade impulsioná-las a buscarem igualdade de direitos, bem como a autovalorização e a plena aceitação de suas limitações.

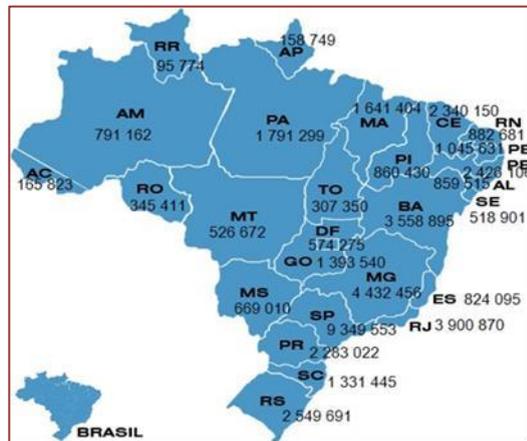
Por outro lado, percebemos afinidades entre os colaboradores com deficiência, os supervisores e os empresários no que se refere aos pontos avaliativos, em se tratando de limitações para o ingresso do deficiente no mercado de trabalho.

Destacam-se a preocupação com a informação, a qualificação, a capacitação, o conhecimento, a busca pelos estudos e a necessidade de condições de acessibilidade nas empresas contratantes. E, embora alguns depoimentos dos supervisores e empresários apontem adequações para os treinamentos, capacitações e planos de carreira, os colaboradores ainda ressaltam que, em algumas empresas, poucos têm acesso a outros cargos, a não ser o que foi oferecido no momento da contratação.

A fiscalização das instituições públicas obriga as empresas a reconhecerem e a valorizarem o trabalho desse colaborador, sinalizando que, até certo ponto, tais sujeitos têm garantia de empregabilidade.

Das vinte empresas pesquisadas, observamos que, independentemente da Lei de Cotas e da fiscalização, muitas estão tentando se adequar para incluir o colaborador e também preparando seus funcionários para evitar todo e qualquer tipo de discriminação e preconceitos no ambiente de trabalho. Menos favorável foi perceber que algumas dessas empresas pouco incentivam seus colaboradores a se aperfeiçoarem para exercerem um cargo de hierarquia maior.

Figura 1: Pessoas com Deficiência nos Estados Brasileiros com pelo menos uma deficiência investigada. Censo 2010 – População residente e proporções



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, existiam 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,9 % da população brasileira.

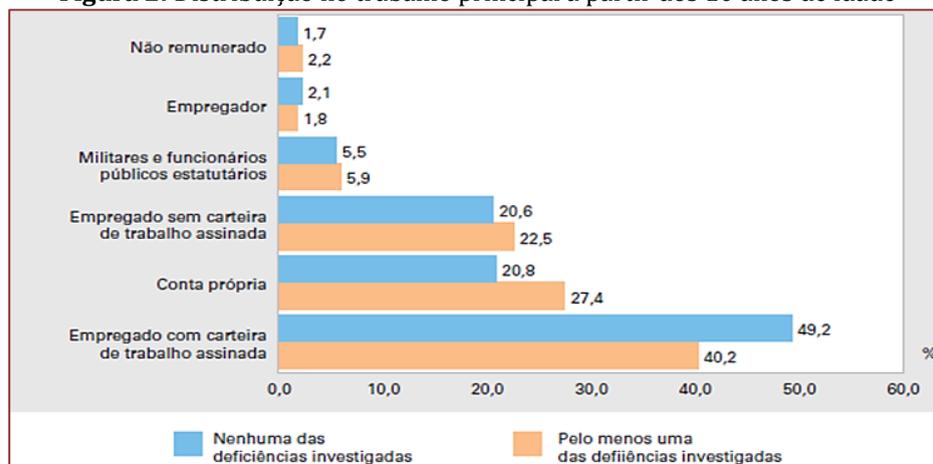
Ainda no Brasil, o total de pessoas que declararam possuir pelo menos uma deficiência severa foi de 17.777.080 (6,7%) de brasileiros.

O censo revelou ainda que o Norte tem o percentual da população que apresenta pelo menos um tipo de deficiência, com 23% comparado às demais regiões do Brasil (IBGE, 2010).

Partindo do interesse da própria pessoa com deficiência, há avanços nesse sentido, pois as mesmas almejam atingir objetivos melhores para a sua autoestima e qualidade de vida. Além do trabalho, mostram que são capazes de realizar atividades laborais tanto quanto as pessoas que não possuem deficiência. É por meio do trabalho que se tornam independentes em todos os aspectos, sentindo-se úteis, capazes de aprender e serem valorizadas e respeitadas.

Para avaliar a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, o IBGE utilizou como indicador a taxa de atividade, que é o percentual de pessoas economicamente ativas na população como 10 ou mais anos de idade.

Figura 2: Distribuição no trabalho principal a partir dos 10 anos de idade



Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Considerando a posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal, verificou-se que a maioria das pessoas ocupadas com pelo menos uma das deficiências investigadas era empregada com carteira de trabalho assinada (40,2%), embora com percentual menor do que o daquelas sem nenhuma dessas deficiências (49,2%). No caso das empresas empregadoras, observou-se que o seu percentual na população ocupada com pelo menos uma das deficiências investigadas (1,8%) foi também menor do que o referente às pessoas sem qualquer dessas deficiências (2,1%).

A inclusão da Pessoa com Deficiência no mercado de trabalho é um direito, independentemente do tipo de necessidade que apresente e de seu grau de comprometimento, favorecendo, assim, uma transformação instrumental e qualitativa na vida social humana.

Dessa forma, é fundamental que leis e decretos que garantam os direitos e deveres das PCD sejam respeitados e cumpridos no que se refere ao trabalho, ou seja, cabe à sociedade oferecer e garantir os serviços dos quais esses sujeitos necessitam nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de Pessoas com Deficiência na sociedade tem sido um tema discutido nas últimas décadas, visando à garantia dos direitos humanos, ao acesso à escola, ao trabalho e à convivência comunitária.

Ao longo da construção histórica das sociedades, homens e mulheres enfrentaram adaptações às condições oferecidas pelo meio ambiente, social e político, vivenciando situações hostis e toda sorte de dificuldades. Assim, envolvidas pela luta da sobrevivência, construíram organizações sociais, material e ideologicamente complexas, permeadas pelos elementos do mundo natural e sobrenatural, representadas pelos mitos, rituais, costumes e superstições.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência foram tratadas de acordo com as concepções e valores característicos dos meios social e histórico em que viviam, passando pela fase do extermínio, marginalização e segregação, até o momento da inclusão social.

De todas as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, a mais difícil de ser eliminada tem sido a barreira “invisível” do preconceito e do desconhecimento de suas necessidades.

A partir da análise, podemos afirmar que os resultados contribuem, de forma significativa, para a compreensão de importantes aspectos da temática da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho no Município de Boa Vista/RR.

Respondendo especificamente aos objetivos do estudo, os resultados são de extrema relevância, tanto para os participantes da pesquisa quanto para a comunidade em geral. Acreditamos que a adoção exclusiva de medidas afirmativas não encerra ainda o ciclo vicioso do preconceito que incita atitudes e comportamentos resistentes às diversidades de toda a ordem.

Maior divulgação e esclarecimento também podem ser uma alternativa para a desmistificação de muitos preconceitos, pressupostos equivocados, promovendo, nas organizações, o desejo pela diversidade, não apenas pelo cumprimento legal ou por interesses de imagem, mas também pelo entendimento de seu compromisso ético com a sociedade.

A adoção de medidas mais enérgicas por parte de empresas privadas e governamentais também pode contribuir para a inibição de posturas preconceituosas e limitativas. Esperamos que os resultados deste estudo desencadeiem entendimentos mais amplos e profundos sobre o tema estudado. Entendemos a impossibilidade de generalização dos resultados, devido ao tamanho da amostra (30 entrevistados), frente a uma população extremamente superior no Brasil.

Sabemos que dificuldades existem para incluir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, porém, com a implementação da Lei das Cotas, essas pessoas vislumbram oportunidades não só profissionais, mas de se sentirem igualmente tratadas e produtivas no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Resolução da ONU nº 2.542/75. Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Cartilha do Ministério da Educação. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- [2] BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Brasília, DF: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- [3] DOMINGUES, I. Epistemologia das ciências humanas. Tomo 1: Positivismo e hermenêutica. São Paulo: Loyola, 2004.
- [4] ETHOS, INSTITUTO. O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência. São Paulo: 2002.
- [5] FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Editora: DP&A, 2008. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/27062003censo.shtm>>. Acesso em: 13 mai. 2016.
- [6] LEONART, A. P. S. A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Revista Direitos Fundamentais & Democracia. Curitiba, v. 02, n. 02, jun./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaeletronicardfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/viewFile/101/87>>. Acesso em: 13 out. 2016
- [7] LUFT, C. P. Minidicionário Luft. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- [8] MITTLER, P. Educação inclusiva: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.
- [9] OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas. TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1999.
- [10] PIOVESAN, F. Temas de direitos humanos. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- [11] SÃO PAULO – ESTADO. Relatório mundial sobre deficiência. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em:<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

Capítulo 16

A importância do psicopedagogo nas escolas de educação infantil

Rejane Tavares Sales de Souza Ribeiro

Beatriz de Fatima Rodrigues

Creusa Maria da Silva

Camila Camargo Tafarel

Raquel de Matos Deiró Leal

Edilângela Souza Silva

Resumo: A pesquisa apresentada visa o envolvimento do leitor para com necessidade de compreender a importância de um psicopedagogo no âmbito escolar. Sendo assim, foram realizados estudos acerca de alguns materiais bibliográficos. Diante dos principais pontos abordados durante a pesquisa, ficou em evidencia a valorização que se dá a este profissional e por demais profissionais da educação. Ainda assim, é importante que se busque ações planejadas como forma de prevenção, bem como incluir a participação deste profissional de forma mais efetiva nas instituições tendo como maiores beneficiados os discentes.

Palavras-chave: Psicopedagogo. Escola. Discente. Prevenção.

1. INTRODUÇÃO

A escola, na maioria das vezes, é o primeiro espaço no qual as crianças e adolescentes saem do convívio familiar e passam a fazer parte de outros grupos com percepções e vivências diferentes. Ao longo de todo o caminho escolar, participarão direta ou indiretamente do aprender. Em alguns casos, essa ação não acontece da maneira esperada pela escola ou pela família, sendo necessário investigar quais fatores estão interferindo. O psicopedagogo é um profissional responsável por compreender os problemas de aprendizagem, bem como melhorar e aumentar as potencialidades dos educandos em conjunto com outros profissionais, a escola e a família. Faremos um breve histórico sobre o surgimento da Psicopedagogia e apresentaremos a atuação de um profissional dessa área numa instituição escolar. Discutiremos também a importância dessa ciência para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

2. A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as lutas em torno da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e as discussões em torno da atuação do Ministério da Educação nos anos de 1990 parte-se de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. (KRAMER, 2006).

No Brasil, a educação infantil, é definida como a que atende crianças de 0 a 05 anos. Na primeira fase de desenvolvimento, compreendida entre zero e os três anos, as crianças são atendidas nas creches, posteriormente até os 06 anos estas frequentam as pré-escolas.

Esta organização foi reestruturada para que fosse possível substituir o conceito das creches, mudando de assistencialismo para uma instituição de ensino, por isso é importante ressaltar que o ambiente escolar tem por obrigação fornecer um espaço que seja dinâmico, vivo, agradável, explorável, transformador e acessível para todos. (Ibidem, 2013).

PIAGET (1973) fala do desenvolvimento como a busca do equilíbrio superior, como processo do qual nascem novas estruturas de pensamento, novas formas de conhecimento, entretanto mantem-se as funções do desenvolvimento. O autor Piaget (1999), em outro momento, fala que o desenvolvimento psíquico do ser humano tem início com o nascimento e, na fase adulta, se estabiliza. Podendo ser compreendido através do crescimento orgânico da criança, que se encontra em evolução chegando a atingir o nível estável na sua fase adulta.

Parando para pensar sobre a infância entende-se o seu caráter de edificação histórica, nas relações sociais formadas. É errôneo dizer que há um conceito único de infância e de criança, como se tivessem um manual a ser seguido, uma vez que, as diferentes culturas em épocas distintas influenciaram diretamente na construção deste conceito.

A ideia de infância, como se pode concluir não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. (KRAMER, 1992:19).

A psicopedagogia surgiu com a necessidade de um maior entendimento do processo de aprendizagem, através de uma avaliação interdisciplinar, uma vez que possui seu próprio objeto. Sendo que este, tem como base da sua função, a aprendizagem humana, pois acredita-se que o aprendizado nos dias de hoje é mais complexo do que simplesmente lecionar, vai ao extremo de entender as condições apropriadas que o indivíduo precisa para desfrutar do aprendizado.

Segundo Bossa (2007), Francis Bacon apresenta uma possível técnica que levasse ao encontro de um conhecimento certo e seguro, mas foi necessário a estabilização e avanço do capitalismo, no século XIX. Neste período coloca-se a necessidade de que as desigualdades sociais causadas pelo capitalismo fossem esclarecidas através de teorias que consequentemente possibilita-se a apresentação de ações a combater essa situação descobrindo o porquê do rendimento desigual entre os alunos.

Importante entender que o ambiente externo também influencia bastante na educação da criança na educação infantil, uma vez que sua vivência fora do âmbito escolar vai determinar valores e princípios aos quais ela estará ligado. Fundamental ainda lembrar que com o avanço da tecnologia a educação toma outra linha de atuação, sendo que pode utilizar deste meios tecnológicos como ferramentas para trazer o conhecimento de forma lúdica e efetiva. Contudo estes contextos só funcionam quando executado a partir

do planejamento de um profissional que carrega consigo a importante função de identificar qual o público a ser atendido e aí então apresentar um plano de ação voltado as individualidade porém atendendo o grupo escolar em comum. Podendo assim acreditar que num passado não muito distante, todo conhecimento sistematizado construído no decorrer da história poderia ser encontrado nos livros, e este era o mais importante instrumento utilizado para a transmissão e aquisição de conhecimento. As escolas, tinham suas biblioteca era um lugar diariamente utilizado pelos alunos não só no período de aula, mas muitas vezes, também em contra turno para buscar informações desconhecidas para si e fazer pesquisas. Entretanto o mundo em uma velocidade muito grande começou a mudar constantemente e investir em tecnologias as quais agilizaram a obtenção de conhecimento da sociedade, uma vez que não se era necessário mais vencer as barreiras tempo e espaço.

A tecnologia evoluiu a cada dia e hoje, é possível acessar publicações realizadas em qualquer parte do mundo sem nem mesmo sair de casa, ter uma fotografia ou um vídeo que acabou de ser filmado ver por pessoas do mundo inteiro.

Através da interatividade que se proporciona a internet é possível que pessoas que nunca se viram pessoalmente conversem e se vejam em tempo real, expandindo as possibilidades de conhecimentos de culturas e os conhecimentos menos imaginados.

A Psicopedagogia além de dominar a patologia e etiologia dos problemas de aprendizagem, aperfeiçoou diversas teorias que lhe possibilitam uma contribuição efetiva, a qual vem além de identificar os problemas de aprendizagem, como também, na busca pela otimização da qualidade de ensino oferecido pela escola. (SCOZ, 1994). Desta forma justifica-se a necessidade de ter permanentemente um profissional desta área nas instituições de ensino.

No trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o objetivo para a Educação Infantil de qualidade deve perpassar todas as ações realizadas entre o educar, o cuidar e o brincar, contemplando a construção da sociabilidade, da identidade e da autonomia e dos vínculos necessários para a participação em brincadeiras.

Segundo o Código de Ética, aprovado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, em 1996, os psicopedagogos devem seguir certos princípios que regulamentam as seguintes situações:

- Os princípios da Psicopedagogia;
- As responsabilidades dos psicopedagogos;
- As relações com outras profissões;
- O sigilo;
- As publicações científicas;
- A publicidade profissional;
- Os honorários;
- As relações com a educação e saúde;
- A observância e cumprimento do código de ética;

Na Educação Infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança. Quando se cuida se educa, e quando educamos, brincamos. Estas ações são importantes para a formação social, intelectual e psicológica da criança, mas em especial o brincar, reflete mais relevância, pois é inerente do ser humano.

Delors apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E todos estes pontos são facilmente contemplados através do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil.

Segundo Fagali e Rio do Vale (1993), colocam que o psicopedagogo deve trabalhar na instituição escolar em parceria com todo o corpo docente tendo como principal ação a avaliação multidisciplinar de cada caso para aí então trabalhar com ações coletivas e individuais e após a identificação do problema atuar no auxílio do aluno no seu desenvolvimento para que ele possa acompanhar a aprendizagem formal.

Segundo Santos (2008) destacam que a modalidade de ensino, denominada como Educação Infantil surgiu no Brasil graças a mudanças ocorridas no núcleo familiar. Com isso, a inserção da mulher no mercado de trabalho instaurou-se a necessidade da criação de instituições que prestassem assistências aos filhos dessas famílias, para tanto foram criadas as creches com objetivo meramente assistencialista.

Torna-se claro e de fácil visibilidade e compreensão a importância da real necessidade do profissional de psicopedagogia como influenciador de uma política igualitária com foco na inclusão social e tanto quanto auxiliarem em possíveis soluções para casos de dificuldades de aprendizado tornando o índice do aluno insuficiente sendo indispensável o acompanhamento deste profissional.

Côrtes & Rausch (2009) em sua fala coloca que:

“A falta de conhecimento a respeito das dificuldades de aprendizagem fez e, ainda faz, com que os alunos com dificuldades sejam encaminhados para profissionais das mais diversas áreas de atuação. Isso fez com que se criasse uma consciência da necessidade de uma formação mais globalizante onde uma única pessoa fosse apta para atuar de forma mais objetiva, eficaz e fazer com que os atendimentos se centralizassem num só profissional, facilitando o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem e assim resgatar o prazer de aprender. Vê-se então, que o papel da Psicopedagogia, que é a área que estuda e trabalha com o processo da aprendizagem e suas dificuldades, deve englobar vários campos do conhecimento. O atendimento psicopedagógico que antes era restrito a clínicas particulares, começa a contribuir aos poucos, para a diminuição dos problemas de aprendizagem nas escolas e assim reduzir os altos índices de fracasso escolar”.

Os autores, Abramovicz; Wasjkop (1995, p.33) destacam que “as instituições passaram por grandes modificações a partir da década de 1970, pois a sociedade civil organizada passou a exigir das autoridades uma melhor qualificação no processo de educação infantil”. Assim passaram de meras instituições assistentes e higienizas, para escolas propriamente ditas, com a preocupação da formação integral do indivíduo. Com isso o psicopedagogo passa a ter um papel importante nesta transformação com o planejamento e a execução de ações que venham de encontro com a necessidade de cada aluno em individual em um determinado grupo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta pesquisa fica claro que não é mais possível ver a educação infantil como anos atrás onde as crianças frequentavam as creches a penas com o objetivo de socialização, mas mostra a necessidade de tornar nas instituições de ensino como uma extensão dos lares possibilitando vivenciar momentos que tragam situações que simulem ações do dia-a-dia.

Ficou claro que o psicopedagogo não trabalha sozinho, atuando sempre em conjunto com uma equipe multidisciplinar sempre visando estabelecer um plano de ação voltado para as reais necessidades apresentadas pelos discente para equiparar o desenvolvimento de todos.

O profissional psicopedagogo é fundamental para a inclusão social bem como ao empoderamento das crianças, tornando-as protagonistas da sua própria história identificando quais suas limitações e trabalhando de forma acentuada com objetivo de potencializar as qualidades de cada um dos alunos das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- [1] BOSSA, Nácia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- [2] BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei federal nº 9.394 de 20.10.1996.
- [3] BRASIL. Lei nº15719/15, de 20 de Março de 2015. Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino, com o objetivo de diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem tendo como enfoque o educando e as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental de São Paulo. Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 24 de abril de 2013.
- [4] BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- [5] BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998. p.22 a 23,27 a 30 e 49.
- [6] Brasília. Ministério da Educação e do Desporto/ Federação dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino. 1996.
- [7] KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.
- [8] KRAMER, Sônia. AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EDUCAÇÃO INFANTIL E/É FUNDAMENTAL. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 797
- [9] PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3ªed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.
- [10] SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEREIRA JUNIOR, Antonio Alexandre. Orgs: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: reflexões sobre relatos de experiências. Cascavel: Edunioeste, 206.

Capítulo 17

Contribuições da psicanálise para a promoção da educação emocional na escola

Márcia Cristina Buarque de Araújo

Rodrigo da Silva Almeida

Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso

Anderson Pereira Santos

Sidycleide Gomes de Souza Lucena

Valdir Ferreira de Lucena Filho

Shayane Rosy do Carmo Farias

Gabriela do Espírito Santo

Resumo: Este artigo objetiva discutir a promoção da educação emocional a partir das contribuições da Psicanálise. Para tanto, utilizamos como metodologia uma revisão de literatura do tipo narrativa. Problematizamos a importância da promoção da educação emocional para o desenvolvimento integral dos educandos (as) e relacionamos com a atuação do psicopedagogo institucional enquanto profissional atuante no ambiente escolar, visando não somente atender a alunos com dificuldades de aprendizagem, como também, promover uma formação escolar voltada para a sensibilidade, observando que os sujeitos que compõem a escola, são dotados de elementos sociais, afetivos, além dos cognitivos, que influenciam diretamente na sua aprendizagem. Ancorados no aporte teórico da Psicanálise, discutimos como o psicopedagogo pode atuar na promoção da educação emocional no contexto escolar, privilegiando os aspectos afetivos e inconscientes e suas influências no desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem. Logo, difundimos o argumento de que a promoção da educação emocional é um dispositivo valioso para o fomento de uma educação mais humana e inclusiva e sustentamos ser a Psicanálise um referencial teórico valioso para a proposição de uma educação emocional crítica, não psicologizante e comprometida com a dimensão ético-política do sujeito aprendente.

Palavras-chave: Educação Emocional, Psicanálise, Psicopedagogia, Revisão narrativa.

1. INTRODUÇÃO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Iniciamos este artigo refletindo sobre o papel da escola no processo da formação humana de seres humanos que encorajam os sujeitos alçarem voos, como expressou Rubem Alves no poema acima referenciado. As escolas que são gaiolas não enxergam e não educam de forma integral (intelecto, social, emocional), estão mais preocupadas em controlar e aprisionar pensamentos com o objetivo de preparar para concorrência no mercado de trabalho (FERNÁNDEZ, 1991). Quando a escola executa uma formação meramente técnica, o emocional e o afetivo são esquecidos e estes são elementos essenciais para o desenvolvimento humano.

Buscamos neste artigo, propor uma reflexão voltada para “escolas que amem os pássaros em voo”, considerando que o “voo já nasce dentro dos pássaros” como parte do inconsciente. A Psicanálise nos mostra que o desenvolvimento humano tem como parâmetro o inconsciente que influencia o psiquismo, incluindo pensamentos, sentimentos e motivações inconscientes (ASSIS, 2012). Partimos do pressuposto que os aspectos emocionais devem ser considerados como elementos essenciais para prevenção do adoecimento social. Nesse sentido, o psicopedagogo, enquanto parte do corpo escolar, pode contribuir para promoção da educação emocional, agregando o trabalho com as dificuldades da aprendizagem ao trato afetivo e emocional.

O psicopedagogo, em sua formação, é habilitado a atuar na área clínica e institucional. Neste artigo, focamos na Psicopedagogia Institucional porque nosso objeto de estudo está ligado a instituição escolar. A Psicopedagogia Institucional tem por objeto as dificuldades de aprendizagens dos alunos, atuando de forma preventiva e/ou terapêutica. Como forma preventiva, o ser humano é observado como mutável, incompleto, sujeito em constante aprendizagem e esta é peculiar. Destaca-se como forma de compreensão dos possíveis problemas que podem interferir no processo de aprendizagem. A concepção terapêutica aborda a análise, diagnóstico e intervenções metodológicas para amenizar as dificuldades de aprendizagem diagnosticada. Em qualquer enfoque o psicopedagogo considera as influências socioculturais intrínsecas as dificuldades de aprendizagem apresentadas (VISCA, 2010; BASTOS, 2015; BOSSA, 2019).

Quando ressaltamos a importância do psicopedagogo dentro da pós-modernidade estamos refletindo nas novas demandas do contexto atual, visto que o nosso sistema educacional é fragilizado e insuficiente para garantir aos indivíduos uma verdadeira ascensão social; estamos discutindo também os fatores intra e extraescolares influenciadores de muitos problemas de aprendizagem; refletindo enfim sobre como mediar o processo de aprender a aprender nesse novo milênio. Nas próximas seções iremos abordar a metodologia, uma análise conjectural da educação emocional voltada para escola e, por fim, traçaremos uma análise sob o viés da Psicanálise das contribuições do psicopedagogo no desenvolvimento da educação emocional no ambiente escolar.

2. METODOLOGIA

O presente artigo consiste numa revisão de literatura do tipo narrativa, visando apresentar o estado da arte sobre a promoção da educação emocional na escola assunto, balizada numa determinada perspectiva teórica da Psicanálise, fazendo uma análise qualitativa, interpretativa e crítica dos textos selecionados (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; RIBEIRO; MARTINS; LIMA, 2015). Também consiste numa revisão de literatura que possui caráter dialógico porque, tal como argumentam Kamler e Thomson (2015) a escrita acadêmica é concebida como parte de um conjunto de práticas sociais, culturais, históricas e discursivas. Consequentemente: “[...] o texto dialógico não só é vivido e agradável de ler, como convida o leitor a

descobrir nele muitas ressonâncias em outros textos, bem como múltiplas possibilidades de utilização. O texto dialógico envolve o leitor numa conversa” (p. 48).

Creswell (2010) acrescenta que a revisão de literatura possibilita o compartilhamento dos resultados de outras pesquisas que estão proximamente relacionados ao objetivo da investigação do estudo que está sendo relatado. Também auxilia a estabelecer a importância do estudo e fornece indicadores para comparar os resultados de um estudo com outros resultados.

Destacamos também que se trata de uma pesquisa em Psicanálise (BASTOS, 2010; VORCARO, 2018), que se caracteriza como uma pesquisa clínica. Todavia, o caráter clínico não se refere ao espaço do *setting* do consultório, mas sim por partir da premissa de que as formações do inconsciente - estejam em um espaço terapêutico ou não - são passíveis de investigação (PERRONE; GURSKI, 2020).

Assumimos ainda o argumento de Estevão (2018) sobre a importância da pesquisa em Psicanálise estar ancorada na articulação de três campos: a *clínica* (que cada vez mais tem saído dos consultórios e adentrado as mais variadas instituições), a *metapsicologia*, especialmente no que se refere aos impasses e problemáticas teóricas ou como resultantes dos avanços da clínica e no que se refere ao *lócus*, por meio da Psicanálise em extensão, no sentido de interrogar a Psicanálise a partir das questões que surgem em outras áreas do saber.

Finalmente, considerando que pesquisa é um trabalho artesanal que obedece a um ciclo de investigação que começa com uma pergunta e termina com uma resposta/hiótese (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). A pergunta que norteou foi: Como o psicopedagogo contribui para o desenvolvimento da educação emocional na escola? As hipóteses formuladas estão sob o olhar da perspectiva psicanalítica, que nos serviu como marco teórico. Dessa forma, nosso estudo está baseado numa pesquisa de natureza teórica (GIL, 2002; FLICK, 2009).

3. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nunca foi tão necessário falar em educação socioemocional como nos últimos tempos. Diariamente na escola nos vemos abarrotados de conteúdo, atividades, metas a cumprir, planos de aula para executar. E onde está o tempo de “sentir”, tanto dos professores, assim como demais membros da equipe, pais e alunos. A educação visa desenvolver o ser humano de maneira integral e isso implica também em prepará-lo cognitivamente e emocionalmente, favorecendo sua formação como indivíduo, cidadão e profissional. Em contrapartida, durante muitos anos a escola focou no desenvolvimento e preparação dos alunos em suas habilidades cognitivas, que diziam respeito ao domínio de conhecimentos técnicos, relacionados aos processos de aprendizagem, sem levar em consideração suas habilidades emocionais.

Todavia, em meio ao contexto de falta de uma educação mais sensível ao emocional, as instituições educacionais vêm percebendo que alguns reajustes precisam ser feitos no currículo. Não é mais plausível pensar apenas em um sistema educacional que prepara o educando para a vida profissional, e sim para além disso. O que temos visto em sua maioria são crianças e jovens aptos para realizar uma prova de português, matemática, ciências, etc., mas que não sabem lidar com as adversidades que surgem em suas vidas, ao se deparar com situações desafiadoras ficam desesperados, desmotivados, e não conseguem ir em busca de uma solução para o desafio que se apresenta em sua vida.

Nessa perspectiva é que se percebe a importância da inserção das habilidades emocionais nos processos de ensino-aprendizagem. As adaptações vêm sendo feitas, a própria Base Nacional Curricular de Ensino (BNCC, 2018) reconhece como uma das competências a serem desenvolvidas as habilidades emocionais, tendo em vista que na BNCC, define-se a competência a partir da “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), *habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)*, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10) [grifo nosso].

Considerando que a BNCC (2018) é um documento que direciona os currículos e que garante quais aprendizagens essenciais da educação básica, a habilidade socioemocional é um elemento novo, pois parte do pressuposto de que essa competência é necessária para sobreviver ao século XXI. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais proporciona benefícios a vida de todos da comunidade escolar. Uma vez que se referem a habilidades que serão utilizadas diariamente e no ajustamento social.

O psicólogo francês Claude Steiner, Ph.D., no ano de 1975, foi o primeiro a utilizar o termo educação emocional. Segundo este autor, os principais passos para a educação emocional são: 1) conhecer os próprios sentimentos; 2) ser dotado de empatia; 3) aprender a controlar as próprias emoções; 4) remediar danos

emocionais; 5) integrar tudo, isto é, integrar, em todas as situações, a educação emocional (STEINER, 1998, *apud* RODRIGUES, 2015, p. 116).

Assim, quando nos referimos à educação emocional estamos tratando do entendimento e a forma como lidamos com as emoções, como nos relacionamos com o outros. O que auxilia a demonstrar empatia e a tomar decisões de maneira responsável. Quando promovemos uma educação emocional estamos contribuindo para a formação de seres humanos mais conscientes de como gerenciar suas emoções, engajados, e com capacidade de lidar com as adversidades. Pois perceber, dar nome e expressar aquilo que estamos sentindo e ter uma postura adequada diante da emoção sentida, requer aprendizado.

Para que o processo de educação emocional possa acontecer é preciso conhecer as emoções, como costumamos agir diante dela e sua funcionalidade em nossa vida. A partir daí desenvolvemos autoconhecimento. Dessa forma, o foco nessas habilidades contribui também para a prevenção de atitudes como *bullying* e indisciplina, assim como também traz benefícios para o desempenho cognitivo e acadêmico, benefícios estes que se estendem para a comunidade escolar e refletem na sociedade. Diante da diversidade de perspectivas teóricas que abordam a educação emocional, apresentamos a seguir o enfoque psicanalítico.

4. CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL ATRAVÉS DA ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A Psicanálise é um aporte teórico que pode auxiliar o psicopedagogo na promoção da educação emocional. Esta perspectiva tem como principais representantes Sigmund Freud (1856-1939), considerado o “pai da Psicanálise” e Jacques Lacan (1901-1981). Postula que o desenvolvimento humano é moldado por forças inconscientes que influenciam o psiquismo, incluindo pensamentos, sentimentos e motivações inconscientes (HERRMANN, 2015; FINK, 2018), e enfatiza: “[...] o papel das experiências infantis na formação da personalidade; a ambivalência das respostas emocionais, especialmente as respostas aos pais [...]” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 60). Nesse sentido, a Psicanálise é definida por Freud (1923\2011) como:

[...] o nome: 1) de um procedimento para a investigação de processos psíquicos que de outro modo são dificilmente acessíveis; 2) de um método de tratamento de distúrbios neuróticos, baseado nessa investigação; 3) de uma série de conhecimentos psicológicos adquiridos dessa forma, que gradualmente passam a constituir uma nova disciplina científica (FREUD, 1923\2011, p. 274).

Já nas palavras de Lacan (1974\2005) “[...] a Psicanálise é um sintoma. [...] Ela faz nitidamente parte deste mal-estar da civilização de que Freud falou. O mais provável é que as pessoas não se limitem a perceber que o sintoma é o que há de mais real” (p. 66). Na opinião de Miranda (2020) Lacan deu continuidade ao empreendimento freudiano de formalizar o discurso psicanalítico por meio da proposição dos seus matemas, que tinham o intuito de condensar o real em jogo no inconsciente. É a partir dessa formalização que ele sustenta uma Psicanálise baseada no singular, argumentando que ela trabalha a partir de uma lógica em que determinados casos são tomados como paradigmáticos. Nesse sentido, Lacan (2003) diz “Não sou pródigo em exemplos, mas, quando meto meu nariz, elevo-os ao paradigma” (p. 554).

Além disso, Bock, Furtado e Teixeira (2019) destacam ainda que Freud foi responsável por investigar de forma sistemática, através do método psicanalítico, as regiões obscuras do psiquismo humano, incluindo as fantasias, sonhos, esquecimentos e a interioridade do ser humano. Goulart (2015) complementa dizendo que, apesar de Freud não ter desenvolvido formulações diretas sobre a relação entre a Psicanálise e a Educação, nem tendo elaborado uma teoria da aprendizagem, sua perspectiva influenciou bastante o pensamento educacional. Ao empreender um estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo do ser humano, possibilitou uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, oferece subsídios que podem embasar a atuação do psicopedagogo.

Um aspecto importante é o desenvolvimento de uma escuta clínica qualificada. De acordo com Bastos (2015) a escuta clínica é fundamental para que esse profissional possa promover abertura para que o aluno com dificuldades de aprendizagem possa falar sobre o que o incomoda. A autora então complementa dizendo que: “[...] A escuta psicanalítica caracteriza-se por ser uma escuta ativa, que levanta questões e faz com que o próprio paciente possa se escutar, em uma perspectiva nova e diferente, por meio das pontuações e sinalizações do psicopedagogo” (p. 16). Além disso, defende que:

A escuta psicanalítica é uma das ferramentas mais importantes da clínica psicopedagógica. O profissional precisa estar atento e curioso (como nos diz Lacan) a tudo o que o sujeito fala, aos seus atos falhos³³, tropeços de linguagem, aos seus significantes, para poder sinalizar e pontuar sua fala com o objetivo de problematizar, pensar e também fazer o sujeito se escutar. [...] É fundamental possibilitar ao sujeito falar livremente, falar sobre suas produções e dificuldades, falar de si e de sua subjetividade, na presença e na escuta do psicopedagogo, para que, gradativamente, ele possa mudar seu lugar simbólico, sua posição diante do saber e de si próprio (BASTOS, 2015, p. 32).

Para Bastos (2015) a Psicanálise auxilia também o psicopedagogo a compreender o sujeito aprendente em suas especificidades, pois ao enfatizar a ideia do “caso a caso”, ressalta que cada sujeito é único em seu modo de aprender e\ou de não aprender. Isso implica na necessidade de um olhar ampliado, contextualizado e integrado, contemplando, além da dimensão afetiva, os aspectos sociais, cognitivos e motores. Então: “[...] a intervenção necessita ir ao encontro dessa leitura tanto objetiva quanto subjetiva do paciente que, através do lúdico, manifesta se prazer ou desprazer diante do processo de aprendizagem” (p. 32).

Timbó (2018) complementa dizendo que o psicopedagogo, ao lidar com representações profundas de sintomas e desejos do sujeito aprendente, e que também objetiva compreender os diferentes matrizes psíquicos presentes nos movimentos e nas ações envolvidos no processo de aprendizagem, pode: “[...] receber contribuições da Psicanálise, que se apresenta como relevante para a formação do psicopedagogo como possibilidade de iluminar a compreensão dessas dificuldades a partir do reconhecimento desse aprendente que precisa valorizar sua singularidade” (p. 110). A autora também defende que é imprescindível que o psicopedagogo compreenda as influências do inconsciente sobre a vida consciente, principalmente em relação ao investimento afetivo, como:

[...] tipos de ansiedade, mecanismos de defesa predominantes, características da estrutura do ego, capacidade de suportar frustrações, de discriminação do real e do imaginário, controle da agressividade, regressões, fixações, inibições. Todas essas informações o psicopedagogo precisa ter acesso para compreender os processos pedagógicos (TIMBÓ, 2018, p. 121).

Ao intervir diante das dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo, fundamentado nos pressupostos psicanalíticos, poderá utilizar-se da escuta clínica e de atividades lúdicas, incluindo jogos e brincadeiras, para auxiliar o sujeito aprendente a compreender melhor os seus bloqueios ao repensar as relações familiares e o lugar que ele ocupa na constelação familiar, na instituição escolar e em outros contexto sociais, favorecendo o resgate de situações que podem estar corroborando para que não consiga aprender e, a partir disso, conseguir elaborar experiências traumáticas e dolorosas, atualizando-as e fazendo emergir novos significados (BASTOS, 2015).

O psicopedagogo poderá potencializar o desenvolvimento da dimensão emocional do sujeito aprendente utilizando jogos e brincadeiras, considerando que, de acordo com Acampora e Acampora (2017) eles fazem parte da vida dos alunos, potencializando tanto os aspectos emocionais, quanto os cognitivos, tendo em vista que estão intimamente interligados. Podem ser utilizados, por exemplo, jogos simbólicos (como o trabalho com fantoches, desenhos, pinturas, etc.); jogos de construção (como atividades com blocos de construção, o uso da reciclagem, etc.); jogos de regras, (como dominó, pega varetas, jogo da memória, bingo, quebra-cabeças, etc.); jogos cooperativos (como jogo das cadeiras, todos no mesmo saco, bambolê cooperativo, voleibol, futebol, handebol, basquete, etc.), dentre outros.

Assim, na opinião das autoras: “[...] os diferentes tipos de jogos auxiliam no desenvolvimento da subjetividade, da cognição, da motricidade, da afetividade e do desenvolvimento integral do ser humano”

³³ Os atos falhos, lapsos e tropeços de linguagem são erros de fala que o sujeito comete em que se fala algo pensando estar falando outra coisa. Para a Psicanálise são formações do inconsciente em que o “erro” ou “tropeço” na verdade é a mensagem correta (ROUDINESCO; PLON, 1998), tal como defende Lacan (2009): “[...] Nossos atos falhados são atos que são bem-sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Eles, elas, revelam uma verdade por trás [...]” (LACAN, 2009, p. 345).

(ACAMPORA; ACAMPORA, 2017, p. 100). O uso de desenhos e atividades gráficas pode auxiliar na promoção da educação emocional e não apenas para o diagnóstico psicopedagógico. De acordo com Visca (2018) as provas projetivas psicopedagógicas, ao estudar as redes de vínculos de um sujeito estabelece em três grandes domínios: escolar, o familiar e consigo mesmo. O autor reconhece que a variável emocional, por condicionar positiva ou negativamente no processo de aprendizagem, necessita ser explorada e desenvolvida.

Convém destacar que, ao atuar na promoção da educação emocional do sujeito aprendente, o psicopedagogo não pode perder de vista a importância da participação da família, da escola e, possivelmente, de outros profissionais, sabendo que existem inúmeros fatores que interferem nesse processo, além dos afetivos, incluindo: biológicos, históricos, geográficos, econômicos, etc. (WEISS, 2020).

É a partir desse cuidado que será possível, tal como defende Weiss (2020), capturar a forma como o aluno lida com o processo de aprendizagem, pois é a partir da participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do sujeito, e refletir sobre: “[...] Como criar o desejo em cada um de aprender e produzir bem? Como desenvolver o prazer na aprendizagem escolar?” (p. 16). Nesse sentido, a autora promove os questionamentos: “[...] Por onde passará esse desafio? Pela questão pedagógica e didática? Pela situação social mais ampla com constantes e ritmos diferentes da escola, da família?” (p. 16).

Ao atuar utilizando o lúdico, o psicopedagogo estará contribuindo para a promoção da educação emocional dos alunos. Diante disso, Bastos (2015) também destaca que: “[...] Muitas vezes precisamos interferir, falar, sinalizar, mostrar, fazer o paciente pensar sobre o seu funcionamento singular diante das mais variadas situações, e desta maneira podemos conseguir mudanças de postura, [...] além de entusiasmo e curiosidade para aprender” (p. 34). Consequentemente, é imprescindível que o psicopedagogo possa:

Sinalizar, pontuar, escutar e intervir é imprescindível para que o paciente possa tomar contato com suas dificuldades, resgatar sua subjetividade, sua confiança em seu potencial cognitivo, ou seja, sua capacidade de superar obstáculos e dificuldades sem necessariamente precisar desistir, permanecer impedido de aprender (BASTOS, 2015, p. 33).

Bastos (2015) acrescenta que outra contribuição do psicopedagogo é o estabelecimento da relação de transferência com o sujeito aprendente, onde o profissional funciona como um importante referencial para despertar o desejo de aprender. Roudinesco e Plon (1998) complementam dizendo que a transferência é um conceito introduzido por Freud para: “[...] designar um processo constitutivo mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos” (p. 766-767). Freud (1913/2019) afirma ainda que a transferência pode ser positiva ou negativa, onde a primeira se refere a sentimentos simpáticos e carinhosos e a segunda sentimentos hostis inconscientes.

Dessa forma, o psicopedagogo é um importante ator que, no espaço escolar, poderá contribuir para a promoção da educação emocional dos educandos, seja daqueles que possuam ou não dificuldades de aprendizagem, pois sua atuação tem o foco preventivo, onde: “[...] a instituição, enquanto espaço físico e psíquico de aprendizagem, é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem” (BOSSA, 2019, p. 26). Nesse sentido, Bastos (2015) ressalta a importância de que:

O psicopedagogo precisa buscar potencializar o paciente, fazendo-o acreditar em suas potencialidades de aprender e de se modificar diante do processo de aprendizagem, instigando-o de maneira lúdica a superar os desafios, ressaltando sua capacidade e confiança em si mesmo. Só assim, a intervenção psicopedagógica poderá alcançar um dos seus principais objetivos e instaurar novas transformações sobre o processo de aprendizagem de conteúdos, bem como de sua própria subjetividade (p. 34-35).

Segundo Lopes (2017) a entrada da Psicanálise na escola visa auxiliar o sujeito a se colocar em outro lugar que não o da repetição e também que ele tenha a oportunidade de encontrar um novo significante que

represente melhor a sua história. Nesse sentido, as intervenções buscam fazer corte com o gozo do sujeito, auxiliando-o a encontrar outros sentidos para si. No que se refere às relações com os profissionais da instituição, reconhece a importância de cada um deles para o processo do sujeito e poderá ter efeitos terapêuticos.

Nesse sentido, a educação emocional deve ser desenvolvida no ambiente escolar não somente como um elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem, mas deve ser observada como essencial para o desenvolvimento integral dos educandos, considerando seu caráter social e psicológico. Conforme já foi dito anteriormente, o psicopedagogo tem o potencial de contribuir para a promoção da educação emocional de todos os educandos, pois pode atuar a partir de uma perspectiva preventiva, indo além daqueles que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Lacan (1998), em seu texto “Função e campo da fala e da linguagem”, convoca os psicanalistas a assumirem o compromisso de colocar em seu horizonte a subjetividade do seu tempo, afirmando “Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época [...]” (LACAN, 1998, p. 322). Nesse sentido, o psicopedagogo, ao promover a educação emocional na escola sob o viés da Psicanálise, não deve recuar diante dos desafios trazidos pela educação, devendo atuar como um agente de transformação social através da sua escuta, contribuindo para subverter a lógica político-social vigente e apostando no sujeito da linguagem, ressaltando a sua singularidade, na diferença de cada invenção, sabendo que a verdade nunca será totalmente dita e convocando os sujeitos a se implicarem em sua história e no curso da história dos seus semelhantes (LOPES, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos constatar nos estudos desenvolvidos neste trabalho, a Psicopedagogia é uma área do conhecimento que estuda questões ligadas à aprendizagem, à afetividade e a cognição. Buscando para esse desafio fundamentos na Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Linguística, dentre outras áreas de atuação. Tendo como objetivo o ato de aprender. Destacamos a importância do psicopedagogo no desenvolvimento da educação socioemocional, pois este profissional possui em sua formação uma visão holística, baseado num olhar diferenciado (amor, respeito, ver o indivíduo como capaz e construtor do seu próprio conhecimento) diante da realidade dos estudantes em formação. O psicopedagogo procura compreender a criança no aspecto global “psíquico, motor, social e biológico”, visando à prevenção. Ele tem que ser o facilitador de uma aprendizagem prazerosa, lúdica onde a criança possa expor suas potencialidades, desenvolvendo seu raciocínio.

A Psicopedagogia contribui de forma efetiva na construção do conhecimento dos alunos em articulação com outros profissionais e comunidade escolar, envolvendo de forma lúdica o trabalho com o material de alta e baixa tecnologia e adaptação de recursos pedagógicos para que haja o desenvolvimento e aprendizagem. Como já afirmamos, a Psicanálise é um importante aporte teórico que pode auxiliar o psicopedagogo na promoção da educação socioemocional, tal como propõe o psicanalista Christian Dunker (2020, p. 9): “[...] para a escuta de modo a contribuir para uma escola aprendente, não apenas em termos de seus alunos, mas da comunidade que esta compreende [...]”. Pensando no paradigma psicanalítico, os processos educativos é um fenômeno humano e não técnico, nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem não se resume a aspectos técnicos-metodológicos como é comum encontrar em “escolas gaiolas”. O processo de aprendizagem depende mais de uma disposição do inconsciente individual do que necessariamente de técnicas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- [1] ACAMPORA, B. ACAMPORA, B. *Psicopedagogia institucional: guia teórico e prático*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- [2] ASSIS, A. L. A. *Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- [3] BASTOS, R. L. *Psicanálise e pesquisas: Ciência? Arte? Contraciência?*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.
- [4] BASTOS, A. B. B. I. *Psicopedagogia clínica e institucional: diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- [5] BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- [6] BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.
- [7] BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O Método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Revista Gestão e Sociedade*. Belo Horizonte, v. 5, n. 19, Nov. 2011, p. 121-136. Disponível em <www.gestaosociedade.br.pdf>. Acesso em 24 Ago. 2020.
- [8] BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação (MEC), Brasília\DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_11518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 01 Set. 2020.
- [9] CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- [10] DUNKER, C. I. *Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1.
- [11] ESTEVÃO, I. R. Sobre três eixos da pesquisa em psicanálise: clínica, teoria e extensão. In: FULGÊNCIO, L. *et al.* (Orgs.). *Modalidades de pesquisa em psicanálise: métodos e objetivos*. São Paulo: Zagodoni, 2018.
- [12] FERNÁNDEZ, A. *A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: 1991.
- [13] FINK, B. *Introdução clínica à psicanálise laciana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- [14] FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- [15] FREUD, S. Sobre a dinâmica da transferência (1912). In: FREUD, S. *Fundamentos da clínica psicanalítica*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 107-120. *Obras Incompletas de Sigmund Freud*, volume 6.
- [16] FREUD, S. "Psicanálise" e teoria da libido [Dois verbetes para um dicionário de sexologia, 1923]. In: FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (192-1923)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 273-308. *Obras completas volume 15*.
- [17] GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- [18] GONÇALVES, L. S. *Psicopedagogia: formação, identidade e atuação profissional*. 2007, 72 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/services/monografias/Luciana%20dos%20Santos%20Goncalves.pdf>>. Acesso em 01 Set. 2020.
- [19] GOULART, I. B. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica*. 21ª ed. Petrópolis\ RJ: Vozes, 2015.
- [20] HERRMANN, F. *O que é psicanálise: para iniciantes ou não...* 14ª ed. São Paulo: Blucher, 2015.
- [21] KAMLER, B.; THOMSON, P. *Trabalhando com literaturas*. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (Orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis\ RJ: Vozes, 2015, p. 45-55.
- [22] MASINI, E. F. S. *Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios*. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo\ SP, v. 23, n. 72, Set. 2006, p. 248- 259. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v23n72a09.pdf>>. Acesso em 01 Set. 2020.
- [23] MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis\ RJ: Vozes, 2016.
- [24] LACAN, J. *O Triunfo da religião, precedido de discurso aos católicos*. 1974. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. *Série Paradoxos de Lacan*.
- [25] LACAN, J. *Função e campo da fala e da linguagem*. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 322.

- [26] LACAN, J. Introdução à edição alemã de um primeiro volume dos escritos. *In*: LACAN, J. Outros escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 554.
- [27] LACAN, L. O Seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- [28] LOPES, L. S. A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação. 2017, 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_df0573fae4bde0b48e3cde12a17>. Acesso em 02 Jan. 2021.
- [29] PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento humano. 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- [30] RIBEIRO, M. A. T.; MARTINS, M. H. M.; LIMA, J. M. A pesquisa em bases de dados: como fazer? *In*: LANG, C. E. *et al.* Metodologias: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 61-84.
- [31] RODRIGUES, M. Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.
- [32] ROUDINESCO, E.; PLON, M. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- [33] TIMBÓ, R. C. Contribuições da psicanálise no contexto da psicopedagogia. *In*: PORTELA, L. Q. B.; RABELO, C. L. Psicopedagogia clínica e institucional: a formação do psicopedagogo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018, p.108-124.
- [34] VISCA, J. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente. 2. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.
- [35] VISCA, J. Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação. 6ª ed. Visca & Visca Editores, 2018.
- [36] VORCARO, A. Transmissão e saber em psicanálise: (im)passes da clínica. *In*: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (*Orgs.*). Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 41-62.
- [37] WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

Capítulo 18

Utopia: Símbolo e Gnose

Pedro Damazio Franco

Resumo: Partindo do estabelecimento da Utopia enquanto gênero literário, o trabalho propõe uma reflexão sobre os limites e potencialidades da Utopia enquanto símbolo representativo (ou re-apresentativo) da realidade. Começaremos localizando, com o auxílio de Marcelo Jasmin, as especificidades da Utopia enquanto gênero literário. Em seguida, procuraremos conexões entre a definição de 'gênero literário' oferecida por Carolyn Miller e a definição de 'símbolo' oferecida por Ernst Cassirer e Susanne Langer, refletindo assim sobre como a Utopia pode ser compreendida como símbolo nesses termos. Feito isso, inseriremos nossas reflexões no contexto das teorias de Eric Voegelin e Paul Ricoeur sobre os limites da linguagem e desvios da consciência, refletindo sobre como esse quadro teórico se aplica ao símbolo da Utopia.

Palavras-chave: Utopia; Símbolo; Gnosis; Consciência; Linguagem.

*“They constantly try to escape
From the darkness outside and within
By dreaming of systems so perfect
that no one will need to be good.”*
-T.S. Eliot

Desde a fundação da Utopia de Thomas More, o ‘não-lugar’ do humanista inglês provou-se substancial o suficiente para acumular em sua órbita problemas dos tipos mais variados. Seja buscando-a ou evitando-a, a gravidade incontornável do tema se fez sentir na modernidade em todo o espectro cultural. Dir-se-á que a utopia nasce na esteira do sonho humanista, ganha impulso com o projeto iluminista, explode em ambiguidade nas grandes revoluções, é ferida de morte com a derrota do fascismo e está hoje enterrada no entulho do Muro de Berlim. Que o tema ainda hoje suscite discussões na arte e na política é o suficiente para mostrar que podemos rastrear outros desenvolvimentos do pensamento utópico em paralelo a essa breve história. O objetivo deste trabalho é expor parte de um instrumental teórico que possa auxiliar futuras expedições ao tema da Utopia.

Mas antes de zarpar alguns rochedos deverão ser evitados, e delimitar nosso objeto pode ser uma boa maneira de começar. Se estamos à procura de uma comunidade humana idealmente concebida, poderíamos atracar na terra de Cocanha, em Arcádia, na república da moral perfeita, subir à nova Jerusalém, descer ao jardim de prazeres, ou descansar em qualquer Éden que ofereça ao homem uma existência despreocupada. Gêneros bastante diversos constroem o que poderíamos chamar uma comunidade humana ‘ideal’ – mas nem todas essas imagens foram construídas com o mesmo propósito. Algumas distinções nos auxiliarão a descrever qual seria a função utópica propriamente dita.

Baseando-se nas obras Northrop Frye, J.C. Davis, Raymond Trousson e outros, Marcelo Jasmin (2014) faz algumas distinções úteis entre os gêneros semelhantes que mencionamos. O autor propriamente utópico, diz Jasmin, constrói uma idealidade que é fruto do planejamento humano. Isso a diferencia, por exemplo, de formas características do milenarismo, onde uma condição de existência ideal seria ocasionada por uma ação divina. Na Utopia, é a racionalidade e ação humana que acarretam o estado de idealidade. Como resume Trousson, “ela se revela essencialmente humanista ou antropocêntrica, na medida em que, pura criação humana, ela faz do homem mestre de seu destino” (Jasmin, 2014, p. 7).

Outro problema se coloca imediatamente. Se ela é construção da razão humana, seria a Utopia um projeto? Seria a imagem evocada algo a ser realizado? Sem dúvida não faltarão exemplos na era moderna daqueles que procuraram materializar projetos que tendemos a chamar de ‘utópicos’. No entanto, o debate em torno do que é ou não é propriamente utópico no campo da política é dificultado pelo fato de que hoje praticamente qualquer ‘ideologia’ pode ser acusada de ser utópica por parte de seus detratores: se tal ideologia parecer irrealizável, ela pode adquirir uma conotação pejorativa (Voegelin, 2014, p. 131). A difusão desse artifício retórico acaba diluindo a utilidade teórica do conceito, mais ou menos como ocorre no debate corrente com termos como ‘fascismo’, ‘comunismo’, ‘neoliberalismo’ e assim por diante, limitando o uso que o cientista político pode fazer deles.

Se sofisticarmos um pouco mais esses ismos e tratá-los como os ‘conceitos de movimento’ que Reinhart Koselleck diz surgir na era moderna, o mesmo Koselleck dirá também que nenhum deles está totalmente imune ao que chama de ‘crítica ideológica’: basta o detratador transferir o ônus da prova àquilo que, na construção conceitual, foi abstraído do horizonte de expectativa do agente. Como a expectativa futura trata de um objeto essencialmente indemonstrável no momento presente, não será difícil tratar o indemonstrável como irrealizável, alcançando o efeito pejorativo desta maneira (Koselleck, 2006, p. 301-2).

Karl Mannheim apontará também que a suspeita ideológica generalizada (isso é, uma procura insistente pelos fatores sociológicos e psicológicos que, de forma oculta, motivam ou dirigem qualquer discurso político) acaba criando um ambiente onde todo e qualquer discurso pode ser dito ‘ideológico’ pois não há discurso que não surja de uma situação sociológica e psicológica determinada. O processo, ironicamente, acaba se voltando contra os acusadores, pois nada do que ele próprio diz estará protegido de crítica tão genérica. O paradoxo de Mannheim, sugere Paul Ricoeur, pode expressar o destino inevitável do conceito de ideologia: ser engolido pelo próprio referente. Se tudo é ideologia, nada é ideologia – ou, melhor dizendo, de nada nos serve o conceito de ideologia. (Ricoeur, 2014).

Teria o conceito de utopia, na sua aplicação a fenômenos da realidade política, o mesmo destino? Terá Eric Voegelin razão em dizer que muito do que se escreve sobre utopia é fruto do mau hábito que surge na era moderna de querer transformar, a qualquer custo, qualquer símbolo que surge na história das ideias em um conceito da ciência política? (Voegelin, 2014, p. 133) Seria nosso não-lugar também um não-conceito?

Além das distinções que extraímos de Jasmin, Carolyn R. Miller (1984, p. 151) também oferece diretrizes úteis. Gêneros, dirá a autora, estabelecem um modo tipificado de ação retórica com base em situações recorrentes que estabelecem o gênero. Da estrutura retórica criada em torno da situação surgirão topoi que a cultura passa a ter à sua disposição para lidar com situações análogas.

Se há algum sentido em dizer que a obra de More inaugurou um gênero, podemos tentar enxergá-la pela proposta de Miller. Mesmo que More jamais esperasse ver a sociedade que Hitloedeu descreve sair do papel, a obra está evidentemente repleta de intenção retórica e não devemos supor que a cidade de Utopia, por mais cativante que fosse sua construção, era o objeto principal em torno do qual o humanista inglês quisesse voltar nossa atenção. Os relatos do Novo Mundo e as viagens do próprio More podem ter dado asas à sua imaginação, mas a imagem real da Inglaterra se impõe e é justamente a ela que More quer direcionar nosso olhar. A Utopia é um espelho construído por More para a sociedade existente de modo que ela possa reconhecer seus defeitos e, quem sabe, vir a corrigi-los. Colocando nos termos de Miller, a situação recorrente do gênero utópico seria portanto o reconhecimento de algum defeito na sociedade atual e a ação retórica seria a evocação de uma sociedade imaginária que realça a realidade daquele defeito. Percebendo a ganância de indivíduos e grupos de interesse contaminando as instituições da Inglaterra, More imaginou uma forma institucional inteiramente inspirada pelo interesse da coletividade. Da mesma forma, percebendo quão longe a universidade está do seu merecido posto de comando intelectual, Bacon cria sua Nova Atlantis. Percebendo o quão pernicioso vem se mostrando a rivalidade entre ciência e religião, Andreae cria sua Cristianópolis. Estabelecemos assim uma tipicidade de ação retórica que se presta não só à obra de More mas a um corpo de obras que se utilizam dessa forma para engendrar novos topoi para a ação retórica pretendida.

Para destrinchar ainda mais esse aspecto funcional da Utopia, podemos relacioná-lo também a algumas das funções simbólicas que Ernst Cassirer descreve em seu *Ensaio sobre o Homem* (1972). O autor dá o exemplo de Galileu, que constrói um modelo representativo do universo repleto de novas descobertas sobre a estrutura da realidade mas que, no entanto, usa como ponto de partida a ideia de um corpo completamente isolado, que se move sem a influência de uma força externa. A condição sobre a qual Galileu erigiu seu construto teórico, isso é, a ausência total de influência externa, não se observa empiricamente na natureza. A noção de que tal ideia é 'verdadeira' somente se confere no sentido em que ela proporciona a base de uma esquematização potencial da realidade (Cassirer, 1972, p. 59). O sistema de Galileu não é portanto um conceito apreendido da realidade que se apresenta objetivamente mas um símbolo que reapresenta (*re-presents*) a realidade de modo a subjetivamente enfatizar e sistematizar certos fenômenos prescritos na forma do símbolo.

Nas ciências humanas algo semelhante ocorre em Rousseau, cuja ideia de um 'estado natural' do homem mostrava-se útil não como conceito descritivo da realidade mas como símbolo, uma reapresentação da realidade em torno da qual ações e reflexões pudessem orbitar e ampliar o campo de ação conceitual do homem (Cassirer, 1972, p. 61-2). Os insights tanto de Galileu quanto de Rousseau quanto de milhares de outros cientistas naturais e sociais se devem, portanto, ao peculiar lance subjetivo da construção simbólica: a evocação de um algo não-existente para iluminar uma área existente da realidade que se abre para a exploração da consciência humana.

Pode então a utopia nos oferecer, enquanto forma simbólica, uma nova perspectiva da nossa própria realidade social e existencial? Dificilmente poderíamos negar isso, mas assim como no caso de todas as ciências e gêneros literários conhecidos – nenhum dos quais basta em si para o esclarecimento completo do universo natural ou para o direcionamento infalível da existência humana – devemos ao símbolo uma clarificação crítica tanto de seus limites teóricos quanto das paixões que desperta na consciência humana.

Colocamos que, mesmo enquanto se pretende irrealizável, a função retórica da Utopia é enfatizar aspectos negativos da realidade sócio-política existente e incentivar sua correção. Não podemos negar que uma linguagem assim orientada pode trazer ao nosso conhecimento fatos de grande importância e despertar paixões enobrecedoras para o espírito e saudáveis para o corpo social. Mas também não podemos negar que enfatizar aspectos negativos da realidade e incentivar sua correção são objetivos autodeclarados de praticamente todo movimento político que se manifesta na história e nem todas suas realizações foram necessariamente enobrecedoras para o espírito ou saudáveis para o corpo social. Mas antes de presumirmos caracterizar o utópico pelo grau de sucesso ou fracasso político das ações que provoca, nos manteremos por

enquanto na descrição da linguagem em si – mesmo sabendo que a fronteira entre a linguagem e a ação é um tanto turva e eventualmente teremos de fazer a travessia. A pergunta, por ora, será: enquanto descrição da realidade, qual o limite além do qual a linguagem utópica não mais ilumina a realidade mas passa a encobri-la?

Uma busca pelos limites da linguagem utópica pode se beneficiar da descrição que Eric Voegelin faz do que chamou linguagens posicionais. Referindo-se à grande variedade de construções linguísticas com o sufixo ‘-ismo’ que surgem a partir do século XVIII, Voegelin sugere que o fenômeno tem relação com a proliferação de compostos linguísticos relacionados ao ego. Isso porque os ismos, de acordo com Voegelin, são a afirmação de um ego em uma certa posição em relação à realidade. Em princípio isso não significa que a posição é equivocada ou que linguagem necessariamente deturpa a realidade que pretende descrever, mas o problema dos ismos da modernidade é que exibem a tendência de entrincheirar o sujeito na linguagem, fixando-o na posição que a gerou. Antes do surgimento dos ismos, dirá Voegelin, a “tendência de um Ego se afirmando nos seus sentimentos e em nas suas posições de compreensão da verdade da realidade ainda não era costumeiro”³⁴

Isso também não significa dizer que todo e qualquer ‘ismo’ adotado por um sujeito no seu processo discursivo irá entrincheira-lo de tal maneira, mas quando a linguagem posicional perde ciência de que ela ilumina apenas um fragmento abstraído da realidade e adota a pretensão de ser tudo o que se pode ou tudo o que se precisa saber sobre a realidade, ela termina por envolver o sujeito e impedir seu contato com a realidade, pois aquilo que a linguagem não é capaz de descrever deixa de existir para o sujeito assim entrincheirado.

Naturalmente essa tendência se reforça quando há pressão ambiente no sentido de exigir que as pessoas ‘tomem posição’, que entrem em um partido ou se juntem a um movimento. Koselleck aponta essa tendência geral no âmbito político como resultado do surgimento da *Geschichte*, a ‘história em si’ perante a qual a ação política do homem necessariamente se reporta, criando “o dever, ou mesmo a necessidade, de se ter uma ‘posição’, de se tomar partido para se poder atuar politicamente” (Koselleck, 2006, p. 294). Na arte, Tom Wolfe diz que se tornará um “axioma na competição artística do século XX” o dever de um artista “ader[ir] a uma igreja e subscrev[er] seus códigos e teorias” ou então “desist[ir] de qualquer esperança de prestígio” (Wolfe, 1990, p. 23). Não precisamos dizer o quanto a pressão para adotarmos prescrições partidárias em torno de qualquer ação que consideramos ainda assola o ambiente cultural nos dias de hoje – praticamente não há ação ou opinião que não nos associe quase imediatamente a um ismo qualquer.

No entanto, por mais que estruturas linguísticas possam entrincheirar as posições da consciência intencional, o homem não pode viver somente dentro da linguagem. Mesmo o mais fervoroso adepto de um ismo qualquer eventualmente será forçado a perceber realidades e tomar atitudes mais apropriadamente apreensíveis pela linguagem de um outro ismo - ou quem sabe até mesmo por uma posição nova que exija a construção de uma linguagem nova. Enquanto ele insiste em adequar tudo o que percebe nos termos da posição que adotou em sua *stasis* linguística, cresce o risco de se tornar cego a porções significativas da realidade.

O que significaria então aplicar essa operação de *stasis* linguística à linguagem utópica tal como descrevemos até aqui? Poderíamos facilmente nos perder em meio à variedade de *topoi* criados em torno das várias obras do gênero, mas se tomarmos como função (ou posição) central da linguagem utópica o apontamento de falhas na realidade social existente, então fazer com que o fragmento da realidade que ela revela se transforme no todo da realidade poderia entrincheirar a consciência em uma perspectiva onde a única porção visível da realidade social seriam os seus defeitos. A variedade de atitudes que poderiam exemplificar essa perspectiva é imensa. Se existe exploração no sistema capitalista, o capitalismo é um sistema exploratório. Se existe racismo no Brasil, o Brasil é um país racista. Se existe machismo na cultura ocidental, o ocidente é uma cultura machista. Em suma: se existe maldade no mundo, o mundo é *essencialmente* mau. Seguirá inevitavelmente a vontade angustiada de fugir desse mundo ou então, se os meios forem vislumbrados, o ímpeto militante de corrigir o mundo. Daí o passo é curto para que a Utopia comece a parecer, no longínquo horizonte, como um projeto a ser realizado.

Ao descrever essa clave de experiências, nos aproximamos daquilo que Eric Voegelin chamou de *gnosis*. A experiência gnóstica, para o autor, ocorre quando um sujeito compreende o seu objeto de fé – isso é, aquilo

³⁴ Estamos parafraseando a palestra proferida por Voegelin na York University em Novembro de 1978, intitulada “*Hermeneutics and Structuralism: Merging Horizons*”. Disponível no DVD ‘Voegelin in Toronto’, Wagner Columbus Publishing Company, Ltd., e em: <https://www.youtube.com/watch?v=t74UFPNX8Ag>

que o sujeito enxerga como fonte do bem e da verdade suprema – como algo que se localiza em uma realidade radicalmente isolada desta. Acreditando que a realidade em que vive é uma prisão que o aliena da realidade suprema, o gnóstico terá opções semelhantes às do utópico entrincheirado: ou ele tentará escapar deste mundo através da apreensão de algum conhecimento absoluto que o trará em comunhão com o supremo bem, ou ele tentará trazer o supremo bem para dentro da realidade maligna de modo purificá-la. A primeira opção foi a adotada pelo gnosticismo clássico cuja tradição remonta ao primeiro século depois de Cristo. A segunda começa a ganhar proeminência no final da idade média com as guerras religiosas e sobrevive como uma espécie de motivação subterrânea por trás das ideologias de massa do século XX (Voegelin, 1987).

A ideia gnóstica é também muitas vezes associada à filosofia platônica, e de fato foi Platão quem proporcionou parte significativa da linguagem que seria apropriada pelo gnosticismo clássico para se expressar doutrinariamente. Desemaranhar o gnosticismo da filosofia de Platão pode parecer mais um desvio do nosso curso, mas é uma tarefa que proporciona elementos valiosos para incluir em nossa análise.

A *gnosis*, para começar, não pode se confundir com a episteme. A diferença que nos interessa entre essas duas experiências pode ser esclarecida pela distinção que o Cardinal John Henry Newman faz entre certeza (*certainty*) e convencimento (*certitude*) (ver Webb, 2014, p. 59). Certeza seria um fruto da univocidade que se obtém em operações de dedução lógica, tal como na geometria ou aritmética. Convencimento é o que o sujeito espera obter através do uso consciente e responsável de suas faculdades mentais – incluindo mas não se limitando à racionalidade. Nessa segunda forma de experiência, estão em jogo não somente as relações unívocas entre conceitos abstratos, mas as relações ambíguas que o homem tem com o mundo, com o tempo, com ele próprio, e com os outros. Naturalmente o conhecimento que se pode obter nessa segunda classe de operações é de natureza distinta da primeira. Aqui, se há verdade a ser conhecida, ela exige do sujeito não apenas sua racionalidade mas um *assentimento* cuja responsabilidade o sujeito não pode delegar a um esquema de deduções lógicas. Seria, por assim dizer, não tanto uma verdade a ser conhecida mas uma verdade a ser *reconhecida*.

Dessa forma podemos começar a vislumbrar os problemas implicados quando uma verdade obtida por reconhecimento se atreve no campo da linguagem. Conforme ela procura se aproximar da univocidade, a linguagem tende a transpor para o molde do *conhecimento* aquilo que o homem adquiriu por *reconhecimento*. O desejo de representar a realidade de forma totalmente unívoca e livre de ambiguidade é um sintoma da *gnosis* se impondo à episteme na linguagem. O desejo de conter o mundo na linguagem é, para Voegelin, sinal característico da libido *dominandi* do gnóstico que deseja alcançar plenitude seja escapando ou tomando controle da estrutura da realidade. Em diversos instantes de sua obra, Voegelin nos alerta sobre o poder destrutivo do gnosticismo, ilustrado em vivas cores pelos horrores do século XX. A violência que irrompe dessa experiência tem explicação curta: quanto mais a realidade toma a aparência de uma “teoria”, mais pessoas de carne e osso tendem a se tornar “conceitos” no sistema do gnóstico, passíveis de extinção quando seus acidentes não se conformam ao modelo esquemático proposto. O processo nos remete à celebre metáfora de Millôr Fernandes: o gnosticismo é como se fosse um alfaiate que, quando a roupa não fica boa, fará alterações no cliente.

A inevitável inadequação dos nossos meios de representar – seja em palavras ou em atos – as verdades que aspiramos levará muitos, por outro lado, ao relativismo (o que, como já vimos, não exclui de modo algum o ativismo – pois se a verdade não tem status ontológico em si e ou é, como se diz, ‘socialmente construída’, não há barreiras para se exigir a substituição da verdade atualmente vigente por uma outra a ser construída pelo próprio ativista). A Platão não podemos acusar de relativismo, mas muitos se apropriarão de sua linguagem para dizer que neste mundo não há verdade a ser alcançada. A verdade, dirá o gnóstico, existe somente em outro mundo, no reino das ideias, no ‘além’ do qual o homem está fatalmente desligado em sua existência temporal.

De fato há muito no simbolismo platônico que se presta a essa perspectiva dualista, mas nele há também a solução para transpor as barreiras entre o imanente e o transcendente sem se render ao gnosticismo – pois se Platão não procurasse tratar do canal que há entre as puras ideias e a existência humana temporal ele jamais teria nos apresentado a Sócrates. Em Sócrates, Platão nos mostra a figura do *daimonios aner*, o ‘homem espiritual’ que vive entre os polos da concretude e da transcendência, atraído pelos dois mas não pertencendo inteiramente a nenhum deles. Esse homem é tão incapaz de encarnar a perfeição da Ideia quanto de se manter acorrentado à mera existência temporal. Ele é uma criatura da *metaxy*, isto é, da realidade interina – aquilo que Voegelin chamaria de “*the in-between*”. Sua tarefa é a de equilibrar-se entre o polo superior e inferior dessa tensão sem se render à tentação de hipostasiar nenhum deles. Se ele tratar os polos como se fossem ‘coisas’ separadas ou ‘reinos’ diferentes, ele tratará a distância entre eles não como a realidade interina que abriga a existência propriamente humana mas como um abismo que deve ser

transposto a qualquer preço por aquele que deseja alcançar a plenitude. A experiência gnóstica tem, portanto, a sua origem justamente na alienação da qual *Voegelin* procura nos alertar: uma alienação onde o mundo em que estamos passa a ser uma prisão que nos isola do mundo a que supostamente pertencemos³⁵

Podemos reinserir a teoria voegeliniana da gnose em nossa exploração do símbolo utópico através das observações de Paul Ricoeur (2014) sobre o tema. Tal como esboçamos mais acima, Ricoeur também descreve a função da utopia em termos da reflexividade que proporciona à nossa realidade existente, lançando nova luz sobre suas falhas e potencialidades. Essa função, como já dissemos, tem imensas contribuições a dar para o pensamento crítico da sociedade, mas Ricoeur nos alerta que a utopia pode se tornar patológica se o escapismo inerente à sua forma transformar sua estrutura retórica em uma “lógica do tudo ou nada” (Ricoeur, 2014, p. 34). Se a dialética positiva entre símbolo e realidade se reduzir a isso, a Utopia só será capaz de nos fazer ver a sociedade ou como totalmente boa ou como totalmente má. Não havendo meio termo, o utópico patológico terá duas opções: ou se rende ao desespero ou adota de modo irrestrito o espírito ativista.

Mas estaria a tentação gnóstica presente desde a fundação do gênero utópico moderno? Já colocamos que More estava consciente da impossibilidade de materializar sua utopia, mas estariam os autores subsequentes do gênero igualmente conscientes? Sabemos que a linha entre o realizável e o irrealizável começa a se turvar com a obra de Sébastian Mercier, *L’An 2440*, que Koselleck diz ser a primeira do gênero a utilizar a fórmula da eucronia (Koselleck, 2014, p.124-126), isso é, a sociedade ideal de Mercier se localiza não na distância do espaço mas na distância do tempo – o ano de 2440. Aqui flerta-se mais explicitamente e de forma mais radical com o impulso ativista pois, ao passo que a distância da utopia é imaginária e intransponível, a distância da eucronia poderia, teoricamente, ser transposta pelo planejamento e ação política. A continuidade temporal implícita na forma vincula nossa sociedade presente com o ‘não-lugar’ do futuro. O processo é análogo ao que a filosofia da história do século XVIII opera sobre diversos conceitos, dando-lhes uma dimensão temporal onde o tempo muitas vezes se torna o canal através do qual o fim último da sociedade, da razão, ou da própria existência humana irá irromper na história. Koselleck dirá que essa temporalização dos conceitos caracteriza a era moderna – motivo semelhante pelo qual Voegelin dirá que o crescimento do gnosticismo é a essência da modernidade (Voegelin, 1987, p. 126).

Mas, para concluirmos, onde é que Thomas More se encontra nessa história? Tomemos como ponto de partida alguns traços do diálogo entre Morus e Hitlodeu que encontramos em sua obra. Morus procura argumentar que é melhor para o humanista participar do que se distanciar da vida política, ainda que isso lhe impeça de observar da maneira que gostaria os princípios morais que orientam a boa alma cristã. Em princípio isso pode nos parecer em concordância com o reconhecimento de que a realidade mundana jamais poderá encarnar de forma absoluta nossos ideais abstratos - mas Voegelin sugere que algo mais profundo está em jogo. Quando Hitlodeu afirma que não há espaço para a filosofia nos conselhos políticos, Morus responde que deveríamos distinguir entre filosofia ‘acadêmica’ e a filosofia ‘civilizada’. A primeira é adequada entre amigos que admitem franqueza mútua, mas somente a segunda tem lugar no palco do poder, onde falar fora de vez pode estragar o espetáculo. Para Voegelin trata-se essencialmente do ‘argumento do colaborador’, comparável ao de um Adolf Eichmann, e uma nociva concessão espiritual à ordem temporal.

Podemos descontar parte dessa crítica se levarmos em conta a ideia de que o personagem Morus não representa o verdadeiro Thomas More, mas sim Thomas More “sem seu caráter apaixonado e visionário – um More que jamais teria escrito *Utopia* nem optado pelo martírio” (Logan, 2009, p. xxxi-xxxii). Mas o drama aqui exposto deve ser entendido em seus próprios termos – e os termos usados são reveladores. Na formulação do argumento de Morus, a filosofia não é mais vista como, tal como Voegelin a descreve, a dimensão intelectual da vida em harmonia com a tensão da existência direcionada ao bem supremo. Ela é transfigurada em instrumento de poder, renunciando o espírito enquanto autoridade última para além da ordem temporal e suas insuficiências. Se esse é o preço que o filósofo deve se dispor a pagar para manter uma posição como conselheiro do rei, as potencialidades mais nobres da natureza humana se ofuscarão e a “comunidade tende a adquirir um caráter definitivo que pertence propriamente ao espírito” (Voegelin, 2014, p. 137-8).

Se essa apropriação das funções do espírito pela ordem temporal está implícita na fala de Morus, ela também pode estar insinuada em um detalhe curioso nos costumes legais de Utopia. Ao longo de sua descrição, Hitlodeu nos fornece uma longa lista de restrições draconianas impostas aos habitantes da ilha de modo a coibir os impulsos egoístas aos quais, devemos assumir, os indivíduos se renderiam se não fosse

³⁵ Para uma elaboração da experiência de alienação tal como entendida por Voegelin ver VOEGELIN, Eric. *Immortality: experience and symbol*. In: *The collected works of Eric Voegelin, volume 12: published essays 1966-1985*. Louisiana State University Press, 1990.

a observâncias dessas regras. Mas quando obtemos a descrição dos costumes utópicos no campo das relações internacionais, descobrimos que os utopianos não fazem tratados com seus aliados pois isso seria, de acordo com eles, tomar por pressuposto que os homens são inimigos um dos outros e portanto precisariam de tratados para restringir sua agressão. Para os utopianos, relata Hitlodeu, “a natureza humana ... já constitui um tratado em si, e os seres humanos estão unidos de modo mais eficaz pela bondade do que pelos contratos, pelos corações do que pelas palavras” (More, 2009, p. 161).

É de se perguntar, no entanto: onde foram parar essas pressuposições tão nobres e otimistas sobre a natureza humana no momento em que os utopianos criaram e impuseram instrumentos de repressão e controle tão evidentemente totalitários a seus cidadãos? Não seriam as relações interpessoais tão reguláveis pela bondade da natureza humana quanto as relações internacionais? Uma resposta possível seria dada séculos mais tarde quando Kant, em sua *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*, ecoa as implicações aqui contidas ao nos dizer que o potencial do ser humano, ao contrário dos animais, se realiza não no indivíduo mas na espécie³⁶. Se isso for verdade, faz sentido que a ‘bondade humana’ da qual Hitlodeu fala seja algo a ser esperado somente da coletividade humana, não dos seus membros individuais. O “coração” que Hitlodeu diz regular as relações humanas é aqui um órgão não mais do homem, mas da sociedade.

Em termos da concepção antropológica implícita nessa fórmula, encontramos a diferença crucial entre a República de Platão e a Utopia de More. Na primeira, a sociedade é o Homem escrito em letras grandes. Na segunda, o homem é a Sociedade escrito em letras pequenas. A república platônica, nos diz Voegelin, não procura representar a forma institucional ideal mas sim a tentativa de harmonizar a alma ao princípio transcendente do bom, do belo e do verdadeiro e as implicações dessa busca na condição humana individual, social e existencial. Na concepção utópica, as instituições fixadas pela razão humana podem, por si mesmas, se harmonizar de tal forma com a verdade e com o bem supremo que jamais precisem exigir bondade dos homens que nela vivem: a sociedade em si já será boa.

Para concluir nossa reflexão sobre a sociedade utópica assim concebida, talvez possamos retornar aqui às distinções que fizemos entre verdade existencial e verdade objetiva, onde a primeira é apreendida pelo assentimento consciente de uma subjetividade responsável e a segunda delega essa responsabilidade a um sistema dedutivo abstrato. Não seria a bondade uma verdade existencial da condição humana, jamais sujeita à certeza adquirida pela lógica dedutiva? Não seria a concepção utópica, tal como descrevemos agora, a tentativa de transformar instituições sociais em um sistema dedutivo ao qual o homem possa delegar a responsabilidade de ser bom? Não à toa em seu ensaio sobre a Utopia de Thomas More, Voegelin evoca as palavras do poeta T.S. Eliot: “*they constantly try to escape // from the darkness outside and within // by dreaming of systems so perfect that no one will need to be good*”.

Suficientemente atrelado à tradição clássica e cristã para entender a impossibilidade de encarnar puras idealidades na existência humana temporal, More não obstante se encontra em uma encruzilhada sugestivamente ilustrada por sua beatificação tanto pela Igreja Católica quanto pelo Partido Comunista. Quanto ao símbolo que sua obra nos lega, não podemos negar a esplêndida força com que estufa as velas da imaginação moral - mas se não refletirmos sobre as potencialidades patológicas que o símbolo encobre, corremos o risco de ver nossa nau desavisada à mercê daqueles fantásticos monstros marinhos que Hitlodeu escolheu não relatar.

³⁶ Em seu *Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*, Kant escreve: “Segunda proposição: No homem (como única criatura racional sobre a terra), as disposições naturais que visam o uso da sua razão devem desenvolver-se integralmente só na espécie, e não no indivíduo.” Ver também PAGDEN, Anthony. *The enlightenment and why it still matters*. Oxford: Oxford University press, 2015. p. 208.

REFERÊNCIAS

- [1] CASSIRER, Ernst. An essay on man. New Haven: Yale University Press, 1972
- [2] JASMIN, Marcelo. Utopia: do espaço ao tempo. In: O novo espírito utópico. São Paulo: Edições SESC. 2016.
- [3] KOSELLECK, Reinhart. A temporalização da utopia. In: Estratos do tempo: estudos sobre história. RJ: Contraponto, 2014.
- [4] KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. RJ: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.
- [5] LANGER, Susanne. Philosophy in a new key. Cambridge: Harvard University press. 1973.
- [6] LOGAN, George, ADAMS, Robert. Introdução. In: Utopia. SP: Martins Fontes Editora, 2009.
- [7] MILLER, Carolyn R. Genre as social action. Quarterly journal of speech, n. 70, 1984.
- [8] MORE, Thomas. Utopia. SP: Martins Fontes Editora, 2009.
- [9] PAGDEN, Anthony. The enlightenment and why it still matters. Oxford: Oxford University press, 2015.
- [10] RICOEUR, Paul. A ideologia e a utopia. SP: Autêntica Editora, 2014.
- [11] VOEGELIN, Eric. História das ideias políticas – volume IV: Renascença e reforma. SP: É realizações, 2014.
- [12] VOEGELIN, Eric. The collected works of Eric Voegelin, volume 12: published essays 1966-1985. Louisiana State University Press, 1990.
- [13] VOEGELIN, Eric. The collected works of Eric Voegelin, volume 16: Order and History vol. 3: Plato and Aristotle. Louisiana State University Press, 2000.
- [14] VOEGELIN, Eric. The New Science of Politics. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- [15] WEBB, Eugene. Eric Voegelin: philosopher of history. Washington: University of Washington Press, 2014.
- [16] WEBB, Eugene. Philosophers of Consciousness: Polanyi, Lonergan, Voegelin, Ricoeur, Girard, Kierkegaard. Washington: University of Washington Press, 2014

Capítulo 19

Utilização de benzimentos como recursos terapêuticos tradicionais: Perspectiva de benzedeadas

Ilda Estefani Ribeiro Marta

Ani Fabiana Berton

Mayra Lohana Soares dos Santos

Monica da Silva Menezes

Letícia Akie Nagata

Isabella Carvalho Tronconi

Sueli Santiago Baldan

Resumo: Paralelamente à medicina convencional alopática e às práticas integrativas e complementares institucionalizadas, usuários do sistema público de saúde utilizam também recursos da medicina popular, dentre eles, o benzimento. O objetivo deste estudo foi compreender como as práticas do benzimento se estabelecem no contexto estudado. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo a etnografia como referencial metodológico. O grupo social estudado foi constituído por dez benzedeadas residentes em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste brasileira. Foi realizada observação participante da prática cotidiana do benzimento e entrevista semiestruturada. Foi realizada análise temática dos dados. Entendido pelas benzedeadas como um dom divino ou uma missão a cumprir, a prática do benzimento tem a fé como fator influenciador de resultados. Os benzimentos são diversificados em seus rituais orais e manuais, são realizados aconselhamentos, simpatias, promessas e indicações de ervas associados ao benzimento presencial ou a distância. A compreensão das práticas do benzimento no contexto estudado sustenta a afirmação de que as benzedeadas, apesar de invisíveis para as equipes de saúde, continuam existindo e resistindo, recebendo o reconhecimento das pessoas por elas cuidadas.

Palavras-chave: Etnografia, Pesquisa qualitativa, Medicina tradicional, Terapias espirituais

1. INTRODUÇÃO

O termo medicina tradicional é utilizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para se referir a sistemas como a medicina tradicional chinesa e a medicina ayurvédica hindu, assim como às diversas formas de medicina indígena. As terapias da medicina tradicional incluem, dentre outros, o uso de plantas medicinais, partes de animais ou minerais, a acupuntura, a terapia termal, as terapias manuais, as terapias mente-corpo e as terapias espirituais¹.

O benzimento pode ser entendido como uma das terapias espirituais no contexto da medicina tradicional, uma vez que consiste na intervenção sistemática, deliberada para ajudar pessoas ou outros seres vivos, por meio de um pensamento focado ou da imposição das mãos próximas ao outro, sem nenhuma aplicação física, química ou de energia convencional².

A medicina tradicional, portanto, é a soma de conhecimentos, capacidades e práticas embasadas em crenças, teorias e experiências próprias de diferentes culturas, sejam explicáveis ou não¹.

No cotidiano do serviço de saúde observa-se que o conhecimento popular influencia as concepções sobre o processo saúde doença e a adesão aos recursos terapêuticos prescritos por profissionais de saúde.

Frequentemente, pessoas idosas ou até mesmo jovens verbalizam que sua condição de saúde está relacionada a alguns tipos de comportamentos, tais como: andar descalço no piso frio e ingestão de determinados alimentos em situações específicas como puerpério e após cirurgias. Não raro, a doença e ou mal-estar são atribuídos à inveja, mau-olhado ou mesmo feitiçaria.

A vivência das autoras reforça a ideia de que a doença não se limita à dimensão biológica. O processo de saúde e doença é parte de um sistema sociocultural. Saúde e doença são experiências corporais vividas nas dimensões biológicas, religiosas, históricas, emocionais e socioeconômicas³.

Não obstante, a hegemonia da concepção cartesiana na área da saúde, os agentes populares de saúde, dentre eles, as benzedeiras, continuam atuando junto à população nas várias fases do ciclo vital. A vivência cotidiana com essa realidade estimulou a realização de investigações sobre o benzimento, enquanto forma de cuidado no âmbito dos recursos terapêuticos tradicionais⁴.

O benzer pode ser compreendido como o ato de abençoar fazendo o sinal da cruz, invocando a graça divina sobre algo ou alguém. O benzimento é definido como ato ou efeito de benzer, com ou sem utilização do sinal da cruz⁵.

Trata-se de uma atividade terapêutica que tem algum tipo de prece como processo principal. Os rituais variam de uma benzeira para outra e envolvem vários elementos, tais como: imposição das mãos, gestos em cruz, água, brasas, terços, panos, agulhas, linha e plantas⁶. Independentemente do ritual, constitui uma ação de solidariedade, na qual seu executor estabelece uma aliança, de um lado com os santos e, de outro lado, com os homens, e entre ambos ao mesmo tempo⁷.

Diante do exposto, os objetivos deste estudo consistem em compreender como as práticas de benzimento são estabelecidas no contexto social estudado, partindo da perspectiva de benzedeiras, descrever ritos, técnicas e saberes relacionados às práticas de benzimento e identificar os significados atribuídos por benzedeiras às práticas das quais são agentes.

Dada a natureza do objeto de estudo delimitado nesta pesquisa, considera-se que a abordagem qualitativa seja a mais adequada, uma vez que ela lida com o universo dos significados, crenças, valores e atitudes.

2. MÉTODO

Trata-se de um estudo etnográfico, que se ancora na corrente interpretativa da antropologia.

A etnografia é o método da antropologia e pode-se dizer que tem três fases. A primeira delas é a formação teórica, a obtenção de informações e interpretações já existentes sobre o tema e a população que se quer estudar. A segunda fase é o trabalho de campo, exigindo um longo tempo de convivência com os nativos, o grupo que se quer estudar; nesta fase realiza-se observação participante, anotações do que se vê e ouve e registros de depoimentos, dentre outros. A terceira fase consiste na escrita, na qual os dados são transformados em um texto⁸.

Cabe ressaltar que a etnografia não é definida pela transcrição dos textos nem pelo diário de campo e sim pela descrição densa, na qual o pesquisador descreve o objeto de estudo em suas várias particularidades, proporcionando a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada⁹.

O presente estudo foi realizado na cidade de Três Lagoas, estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste brasileira, com apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/MEC- Brasil, sendo a versão ampliada de outro estudo intitulado “Benzimentos e benzedeadas: um estudo etnográfico sobre recursos terapêuticos tradicionais”⁴.

Participaram deste estudo dez benzedeadas residentes em áreas cobertas pelos serviços de atenção básica. A delimitação do número de participantes estabeleceu-se no trabalho de campo quando as informações obtidas pelas técnicas de coleta de dados foram suficientes para responder às questões da pesquisa¹⁰. Optou-se por usar a palavra benzedeadas devido a predominância feminina entre estes agentes populares de saúde.

Como critérios de inclusão foram estabelecidos a idade superior a 18 anos e a presença de habilidades cognitivas e fisiológicas que permitissem a compreensão dos tópicos abordados na entrevista e a expressão verbal do conteúdo solicitado.

No que diz respeito aos aspectos éticos, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e obteve aprovação emitida pelo parecer 1.804.207, CAAE: 61369616.4.0000.0021. As benzedeadas participantes do estudo foram esclarecidas sobre os objetivos e métodos do estudo e foi solicitado o consentimento livre e esclarecido. Para a observação dos benzimentos também foi obtido o consentimento livre e esclarecido dos usuários das benzedeadas.

O trabalho de campo foi realizado em duas etapas, sendo a primeira de caráter exploratório e a segunda de caráter descritivo. A primeira etapa compreendeu a identificação dos agentes populares. Em seguida, por meio da técnica de “bola de neve”, foram contatadas novas benzedeadas. Esse método consiste em identificar participantes, por intermédio de uma pessoa que aceite participar da pesquisa, a quem é solicitado sugerir o nome de outro participante¹¹. Na segunda etapa, foram realizadas observação participante e entrevista semiestruturada. Os contatos com cada benzedeadas, em seu contexto de atuação, aconteceram semanalmente, em média por quatro semanas, nos meses de janeiro de 2017 a setembro de 2018.

Realizou-se observação participante da prática cotidiana do benzimento com anotações em diários de campo. As entrevistas semiestruturadas com uso de roteiro, consistiram em questões formuladas em linguagem compreensível para os participantes. Os depoimentos das benzedeadas foram gravados, quando não houve autorização para as gravações, as falas foram anotadas em papel.

A análise foi realizada concomitantemente à coleta de dados, no intuito de reorientar a coleta mediante o surgimento de novas questões e observações.

Para a análise dos dados obtidos foi utilizada análise temática, em sua vertente qualitativa¹².

Na etapa de pré-análise as entrevistas foram transcritas, a seguir, as autoras realizaram uma leitura flutuante das transcrições e dos registros nos diários de campo, tomando contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo. Foram determinadas as unidades de registro, as unidades de contexto de compreensão das unidades de registro, os recortes dos textos e a forma de categorização.

Na etapa de exploração do material, foi realizada a categorização, que consistiu num processo de redução das falas das benzedeadas às palavras e expressões significativas; foram recortadas as frases significativas, identificadas na fase de pré-análise, e os dados foram agregados em categorias.

No tratamento e interpretação dos resultados obtidos, buscou-se uma aproximação com a Antropologia Interpretativa⁹.

Na apresentação de trechos de falas, as benzedeadas são identificados com a letra B, que remete a benzedeadas, seguida do número da ordem de coleta de dados; os trechos das anotações em diários de campos são identificados pela letra P, que remete a pesquisadora, seguida do número previamente atribuído a cada uma das pesquisadoras.

3. RESULTADOS

Do total de dez benzedeadas, sete são do sexo feminino e três do masculino; a maioria aposentada; com idade variando de 48 a 87 anos; pouca ou nenhuma escolaridade; com renda mensal variando de um a três salários mínimos. Quanto à religião, um benzedeadas se declarou evangélica, uma espírita kardecista, duas umbandistas e seis católicas.

A análise das entrevistas e observações anotadas nos diários de campo permitiu organizar os dados em três categorias: Benzedeadas: sobre o dom e o ofício, O ato do benzimento e Outras práticas associadas ao benzimento.

3.1 BENZEDADAS: SOBRE O DOM E O OFÍCIO

De forma geral, as benzedeadas entrevistadas começaram a benzer ainda na infância ou adolescência, a iniciação se deu por meio de revelações divinas e tradição familiar:

"Por volta dos 14-15 anos, senti o chamado interior." (B1)

"Minha avó benzia muito, ela falou: você vai ficar no meu lugar. Eu tinha 12 para 13 anos quando ela entregou para mim, nunca parei, não pode parar, né?" (B8)

Ao falarem de sua própria atuação, em geral, as benzedeadas consideram ser um dom concedido por Deus ou uma missão a qual estão destinados a cumprir.

"[...] missão que acredito ter recebido desde que nasci." (B1)

"[...] é um dom que Deus me deu." (B2)

Em relação a caracterização dos usuários, as benzedeadas informaram que atendem pessoas de qualquer sexo, gênero e idade:

"[...]atendo qualquer pessoa de sexo, idade, novo, velho, criança. Também não me importo se é homossexual ou não, vim nesse mundo para fazer a caridade, não pra julgar." (B3)

Sobre a rotina de atendimento, as benzedeadas procuram deixar o domingo para o descanso e preferem realizar os atendimentos durante o dia. Em casos de urgência, atendem até no período noturno e também aos domingos:

"Eu só num gosto de fazê dia de domingo, mas se aparecer ruim eu atendo também. Aqui não tem hora não." (B1)

O ofício das benzedeadas, embora demande tempo, dedicação e sacrifício não envolve nenhum tipo de pagamento pelo atendimento prestado. No entanto, em algumas situações, é solicitado ao usuário que forneça algum elemento necessário ao benzimento e/ou preparo de ervas. Alguns benzedeadas revelaram que recebem alimentos e presentes de seus usuários como forma de agradecimento pelo atendimento:

"Esse véinho memo ele trouxe, trouxe, trouxe café, trouxe açúcar, ontem, anteontem ele trouxe um pedacinho de carne, tudo ele traz um pouquinho." (B6)

Ao falar de sua prática, a maioria das benzedeiros verbalizou sentimentos de satisfação ao ver a melhora da pessoa benzida:

"[...] melhor de ser benzedeira é ver alguém que estava com algum problema ser resolvido. Eu sei que eu resolvo o que vem pra mim, mas quando sai dos olhos ou da boca de alguém, que não tem mais aquele problema... Ahh!!! Isso é bom demais, é muito gratificante. Me deixa muito feliz". (B3)

Quanto à percepção sobre os resultados do benzimento, as benzedeiros mostraram-se confiantes ao relatarem efetividade na resolução das queixas apresentadas pelos usuários:

"[...] quando dói estômago, vai no médico, fala que é gastrite... a mulher veio, com 3 dias tava sarada, ela tomava um monte de remédio, tava fazendo mal, eu falei: para tudo. Ela parou, 3 dias não tinha nada". (B2)

"[...] as pessoas liga e pede pra fazer orações para os filhos que tá fora, estudando fazendo faculdade, ou vai tirar uma carta. A maioria das pessoas é assim, quer que eu faça a oração e acho que, por incrível que pareça, todos passam, não existiu nenhum que não conseguiu passar, não sei se é a fé né?" (B7)

A fé no benzimento emergiu como fator influenciador dos resultados dessa prática:

"[...] a fé da pessoa, não adianta vir aqui e fazer oração se você não tiver fé, se não tiver fé não resolve não é? E muita gente tem fé, tem gente que chega aqui, já senta e fala: nossa! Já entra do portão para dentro e já fala já senti bem, já sai, diz que sai aliviado." (B7)

Algumas das entrevistadas comentaram sobre a competência ou não do benzedeira, de acordo com o problema apresentado pelo usuário; algumas condições são consideradas doença de médico e outras doença de benzedeira:

"Tem coisa que não é de médico. Os guias me contam quando é coisa de médico. Eu não minto, quando é coisa de médico eu falo que tem que ir no médico, quando não é eu falo: isso é prá mim." (B2)

"Quebranto... aí só memo o benzimento né, só memo o benzimento," (B6)

3.2 O ATO DO BENZIMENTO

As benzedeiros atendem pessoas com queixas nas esferas biológica, psicológica, social, espiritual e emocional. Dentre essas, destacam-se o mau-olhado, vento virado, quebrante, espinhela caída, problemas gerais de saúde, problemas financeiros, espirituais e amorosos:

"O que precisar eu olho, briga de namorado, casal casado não, não mexo não, é chato né? Pessoa que não arruma emprego aparece, eu olho. Pessoa com tristeza, eu olho tudinho. As vezes a pessoa vem nervosa, aí eu falo: calma que vai dar tudo certo, não precipita não." (B2)

O ato de benzer envolve, inicialmente, a tomada de conhecimento dos motivos que levam os usuários a buscarem atendimento, em forma de conversa, às vezes de forma sigilosa, às vezes junto com outros usuários. Além da conversa inicial, algumas benzedeadas contam com o auxílio de espíritos ou entidades religiosas na identificação das condições e/ou problemas dos usuários.

Um das benzedeadas relatou que o ritual oral do benzimento varia de acordo com o usuário, pela forma que descreve, parece ser determinado de forma intuitiva. Para algumas situações específicas, as benzedeadas descreveram alguns métodos de confirmação. Quando a criança tem quebrante, ela vomita tudo que come e ao passar a mão na testa da criança e levar à boca, a benzedeadada identifica um sabor salgado. O Mal de Simioto é confirmado quando o benzedeadada tenta apreender a pele da testa da criança com seus dedos em pinça e a pele está “grudada no osso”.

Após a compreensão das condições dos usuários são realizados os rituais orais e manuais específicos de cada tipo de benzimento.

Sobre o número de sessões necessárias para alcançar a resolubilidade dos problemas, a maioria das benzedeadas informou que realiza os rituais em três sessões, outras, no entanto, afirmaram que o número de sessões é variável a depender da necessidade do usuário.

Na execução dos rituais, algumas benzedeadas usam ramos recém colhidos de plantas, água para espargir ou para beber, rosários e pedaços de tecidos, dentre outros.

As benzedeadas descreveram vários tipos de benzimento, alguns específicos para crianças e outros para qualquer faixa etária. Em uma das anotações do diário de campo é descrito o “benzimento da folhinha” para queixas gerais de crianças:

“Chegou uma menina, de um ano e dois meses para benzer [...] está com gripe. A mãe senta com a criança no colo, a benzedeadada faz o sinal da cruz em frente ao corpo da criança. A seguir pega um copo com água e três pequenas folhas de uma planta de seu quintal. Pega uma folha, com um pouquinho de água e fala: toma o sangue de nosso senhor Jesus. Coloca a água da folhinha na boca da criança. A benzedeadada pega outra folha, ergue na frente da criança e fala: Deus nosso senhor Jesus, nossa mãe Maria Santíssima e as três pessoas da santíssima trindade tira o quebrante, vento virado, mau-olhado, olho gordo, tira tudo, tira a gripe. A benzedeadada pega a terceira folha, ergue na frente da criança e fala: o manto de senhora de Fátima tirando, quebrante, vento virado, mau-olhado, tira essa gripe. Faz o sinal da cruz na altura do peito da criança.” (P1)

Um ritual, usando o talo da folha de mamoeiro, visando cortar os males, foi descrito por um das benzedeadas:

“A gente corta o talo em nove lugar [...] A gente fala quer que corta? Eu falo o problema e vou cortando nove lugares, aí põem no sol, os pedaços do talo de mamão cortado, e sara. O que a pessoa tem eu: quer que corta? A pessoa fala: quero. É prá essas coisas de dor assim.” (B2)

O benzimento de espinhela caída, realizado por um benzedeadada, foi descrito no diário de campo de uma das pesquisadoras:

“A mulher jovem ficou em pé em chão reto, o benzedeadador mediu com uma toalha de banho a distância entre a ponta do dedo mínimo ao olécrano e comparou essa medida com a distância entre os ombros. Informou que as duas medidas devem ser iguais, se for diferente é caso de espinhela caída. Após realizar as medidas, o benzedeadador torceu a toalha, no sentido do maior comprimento, passou a toalha torcida ao redor da cintura da mulher e segurou as duas pontas com sua mão esquerda, com a mão direita fez o sinal da cruz várias vezes na altura do osso esterno da mulher. Por várias vezes realizou movimentos de torção das pontas da toalha, de forma a apertar um pouco mais na altura da cintura da mulher,

pronunciou palavras ininteligíveis, continuou fazendo gestualmente o sinal da cruz, com a mão direita.” (P2)

Em algumas ocasiões em que os usuários relataram mal-estar geral, desânimo e cansaço, foram observados benzimentos de natureza mais generalistas:

“A usuária fica em pé, no quintal de chão batido, o benzedor colhe um ramo de murta e se posiciona atrás da usuária, vai passando o ramo de murta pelo dorso da mesma, uma espécie de varredura, e ao mesmo tempo pronuncia: Que Jesus te livre de todo mal, peço a proteção da Preta Velha para essa fia, livra ela de todo mal, de doença, peço ao Anjo da Guarda que livra seus caminhos de todo mal. A seguir, se posiciona à frente da usuária e continua fazendo os movimentos de varredura com o ramo de murta, desce pelos braços até as mãos, pelas pernas até os pés, sempre pronunciando palavras, a maioria delas de forma audível e compreensível, pedindo proteção à usuária. Reza um Pai Nosso e uma Ave Maria e faz três movimentos em cruz com os ramos de murta na região epigástrica da usuária.” (P3)

Algumas benzedoras relataram que durante o benzimento têm visões e intuições que servem para alertar os usuários sobre acontecimentos futuros; conforme o caso aconselham as pessoas a não viajarem ou não participarem de uma festa ou outros eventos. Quando as pessoas não acatam os conselhos, em geral, se machucam ou morrem. Destacamos o relato de duas das benzedoras:

*“Uma vez veio uma mulher aqui benzer, eu falei: *cê vai viajar?* Ela falou: *eu vou.* Falei: *não viaja não.* Ela falou: *mais eu preciso.* Falei: *daqui uns 15 dias você viaja.* Ela não obedeceu, foi e morreu de acidente. Diz que a filha dela gritava no asfalto: *a muié falou prá não viajar, a muié falou prá não viajar.*” (B8)*

*“[...] eu benzo uma pessoa, eu vejo, chegou um moço e sentou aí e falou assim: *a senhora faz uma oração para mim?* Eu falei: *faço.* Eu falei assim: *o que que você faz?* Ele falou assim: *sou montador de rodeio, boi.* Eu falei: *não vai não, você vai machucar, vai não.* Ele falou: *Ah! Eu quero ir, eu quero ganhar um carro ou uma moto.* Falei: *você tá cheio de sangue.* Ele falou: *não, não tem importância eu vou assim mesmo.* E foi, aí passado três meis ele chegou aqui e eu falei: *o *cê* ganhou o carro ou a moto?* Ele falou: *Aqui o que eu ganhei- mostrou aquele sinalão, mostrou na cabeça, quase morreu, não era pra ele ir mas ele teimou e foi, até hoje quando ele precisa de alguma coisa ele corre aqui.*” (B7)*

Os benzimentos são realizados de forma presencial, no entanto, um das benzedoras relatou que também realiza benzimentos a distância.

Durante os rituais, alguns benzedoras prescrevem cuidados aos seus usuários, dentre eles, aconselhamentos que, em geral, estão relacionados a mudança de comportamento ou a fé.

3.3 OUTRAS PRÁTICAS ASSOCIADAS AO BENZIMENTO

Além dos rituais de benzimento propriamente dito, as benzedoras realizam outras práticas que não se configuram como benzimento mas, emergem associadas a ele, dentre elas, orações sob encomenda, simpatias, promessas e indicações de plantas medicinais.

São frequentes as encomendas de orações, por parte de mães aflitas, para filhos que moram ou estudam em outras localidades, que vão se submeter a algum tipo de prova em escolas ou para obter a carteira de habilitação.

Simpatias para engravidar são muito solicitadas, um das benzedeadas pendura sapatinhos de bebês recheados de balas doces em uma árvore; são utilizados sapatinhos de cor azul ou rosa, a depender da preferência pelo sexo do bebê.

Promessas em favor da saúde de outrem, geralmente, são feitas à Nossa Senhora Aparecida, podendo incluir a reza de terços ou viagens à santuários como pagamento da graça obtida:

"[...] tem uma menininha que ela nasceu com problema, daqui da cintura pra baixo recém nascida, daqui para cima ela tinha 3 anos, ela ficava no andador, só no andador, a mãe dela veio no começo do ano aqui, pediu pra mim, eu falei assim: ó eu vou fazer uma oração pra ela, mas é só em outubro, uma promessa para ela pra outubro, então em outubro eu falei: eu quero você aqui amanhã às 2 hora da tarde. A menina que não tinha perna, que não desenvolvia as perninhas, veio andando e a mãe dela chorando. Agora, aquela moça mais bonita, agora tá fazendo faculdade." (B7)

A indicação de ervas medicinais por algumas benzedeadas acontece de forma complementar ao benzimento, geralmente, plantas cultivadas em seus quintais, oferecidas sem custo aos usuários:

"Aqui tem uma senhora, que mora aqui na vila [...] tava com três meses descendo direto(menstruação), não parava, direto, não cortava, veio aqui, aí eu benzi ela, nada. Aí comeu a raiz que dei pra ela, no outro dia, não teve nada. Ela falo: mas quê que isso, o senhor parece que sabe mais do que o médico, ele não deu jeito, o senhor deu." (B1)

4. DISCUSSÃO

Mediante a escrita em que se deu voz às benzedeadas concorda-se que "A fala do antropólogo não se confunde com a do nativo porque ele, por mais perto que tenha chegado deste, simplesmente, não é um nativo. O Eu não é o Outro"⁸. Tomando a liberdade de extrapolar para o contexto do presente estudo, as pesquisadoras se aproximaram das benzedeadas mas não são benzedeadas. A narrativa aqui apresentada advém da relação entre o ponto de vista das benzedeadas e o olhar das pesquisadoras. Sob esta perspectiva discute-se aqui as informações advindas desta relação, transformadas em dados da pesquisa.

Em relação ao perfil das benzedeadas entrevistadas e sobre a iniciação no benzimento foram encontrados dados semelhantes em outros estudos sobre esta temática, em sua maioria, os agentes do benzimento são mulheres, com idade acima de 50 anos, com baixa renda e pouca escolaridade. Ressaltamos que os estudos citados foram realizados nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais e Rio Grande do Norte, respectivamente, demonstrando semelhanças em diversas regiões do país^{6,13,14}.

O ingresso na prática da benzeção, para a maioria das benzedeadas deste estudo, se deu na infância, a partir da influência de algum membro da família ou atendendo a uma revelação divina. Quando os conhecimentos são transmitidos por uma benzedeadas, o aprendizado da criança se dá de forma lúdica, observando e repetindo os rituais e técnicas; nesta forma de aprendizado, o conhecimento sobre indicações de plantas medicinais ou outras receitas pode ser apreendido através de estudos, porém, o processo terapêutico do ato de benzer necessita da figura de um mestre. O aprendizado acontece, também, através da experiência mística em que informações são transmitidas por alguma entidade sobrenatural como anjos ou guias⁶.

O dom emerge como aspecto primordial para uma pessoa se tornar benzedeadas, como visto em vários outros estudos^{6,15,16}. O dom pode ser entendido como uma comunicação com o sobrenatural, o que confere força e conhecimento para a benzedeadas e, ao mesmo tempo, lhe impõe uma missão, determinando que ela não pode negar ajuda a quem lhe procura⁶.

O sacrifício da vida pessoal, determinado pelo dom, emergiu nas falas das benzedeadas, participantes do presente estudo, quando se colocam acessíveis aos usuários em tempo praticamente integral, ficando, muitas vezes, sem tempo disponível para sua vida particular. A gratuidade da prática do benzimento é também determinada pelo dom, uma vez que não se considera possível cobrar por algo que é dado por Deus. O resultado da prática do benzimento é atribuído à intervenção divina, portanto, não se pode cobrar por

algo que não é diretamente realizado pelo benzedeira, no entanto, é aceitável e, até esperado, um reconhecimento através de um presente, seja em espécie ou em dinheiro^{6, 15}.

Considerando que a intervenção divina determina o resultado do benzimento, a fé em Deus, por parte do benzedeira e do usuário, emerge no presente estudo como requisito essencial, independentemente da religião que professam. Em um estudo realizado com objetivo de analisar as percepções de benzedeiros sobre o cuidado à saúde da criança, entrevistados relataram que a força da reza não se encontra no ritual, sendo necessário que os usuários tenham fé, primeiramente em Deus e depois nas benzedeiros, e essas devem ter fé em Deus e nas suas práticas de benzimento¹⁴.

Uma das benzedeiros que se declarou evangélica, no presente estudo, restringe seus benzimentos às condições de quebranto e espinhela caída. Apesar de ser evangélica, reza a oração católica Ave Maria no ritual do benzimento de quebranto.

Um estudo com benzedeiros católicas, espíritas e evangélicas, demonstrou que todas tiveram como uma das principais preocupações se afirmarem enquanto realizadoras de práticas do bem. A autora destaca que a religiosidade brasileira é altamente sincrética e entre as benzedeiros não seria diferente, observou que a maioria das benzedeiros entrevistadas tinha um altar particular em casa, com imagens de santos e símbolos de diferentes denominações religiosas. No cotidiano, as benzedeiros conseguem organizar elementos que, por um lado estão ligados à religião espírita e, por outro, remetem ao catolicismo e a religiões afro-brasileiras¹⁷.

A constatação de que cada benzedeira tem rituais próprios, uma maneira singular de benzer, é relatada também em outros estudos sobre essa temática^{18,19}. Dentre os materiais utilizados nos rituais, a cruz e a água são consideradas como elementos simbólicos. A cruz, constituinte do rosário ou presente nos movimentos realizados pelas mãos da benzedeira pode significar uma apropriação da cruz cristã. A água é associada à ideia de limpeza e purificação⁶. Os números 3, 4, 5, 7 e 9 são considerados sagrados em diversas culturas, desde eras remotas²⁰. No presente estudo, a maioria das benzedeiros realiza três sessões de benzimento.

O ritual de benzimento a distância foi descrito por uma das benzedeiros entrevistadas no presente estudo. Essa forma de benzimento é relatada em um outro estudo, no qual as benzedeiros ressaltam a necessidade de saberem o nome e visualizarem, em uma fotografia, o rosto da pessoa a ser benzida¹⁴.

No presente estudo, o atendimento das benzedeiros, além dos rituais de benzimento, incluiu também os aconselhamentos e a indicação de plantas medicinais. Em uma pesquisa realizada com benzedeiros da região Sul do Brasil, observou-se que, após o ritual completo era dada uma prescrição ao usuário, incluindo conselhos sobre comportamento e indicações de chás e pomadas, industrializados ou de fabricação própria.⁶ A indicação de plantas medicinais por benzedeiros também é descrita em outros estudos^{19,21}.

Os aconselhamentos, os chás e as pomadas prescritos pelas benzedeiros, somente produzirão efeito terapêutico quando inseridos no contexto do ritual do benzimento. Fora deste contexto, perdem o significado no processo terapêutico do usuário⁶.

De forma geral, foram encontradas muitas semelhanças entre os achados do presente estudo e de outras pesquisas realizadas em diversas regiões do país, principalmente, no que concerne ao perfil das benzedeiros, iniciação no benzimento, condições consideradas da competência da benzedeira, materiais utilizados nos rituais e número de sessões. Foram encontradas singularidades nos rituais manuais e orais, o que evidencia uma grande diversidade nacional, regional e mesmo local.

O cenário de cuidado em saúde é repleto de imponderáveis, os quais podem ser captados pela etnografia, sob a perspectiva que entende o homem como um ser amarrado às teias de significados. A interpretação de cultura e do homem envolve a explicação da realidade por parte dos indivíduos a partir de símbolos e significados⁹.

Considera-se pertinente atentar para o fato de que nossas interpretações não podem revestir-se de rigidez, uma vez que os textos antropológicos também se constituem em interpretações de segunda mão, tendo em vista que, somente as benzedeadas fazem a interpretação em primeira mão de sua prática cultural⁹.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todas as atividades do trabalho de campo, dentre elas, a observação de rituais, a realização de entrevistas e anotações em diários, o etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, por vezes sobrepostas ou atadas umas às outras. Fazer etnografia é tentar ler um texto estranho, desbotado e cheio de incoerências⁹. Estas afirmações foram vivenciadas na experiência de trabalho de campo das autoras do presente artigo.

A tentativa de leitura do universo do benzimento permite afirmar que a busca por benzedeadas está fortemente presente no itinerário terapêutico da população da cidade onde este estudo foi realizado.

As benzedeadas entendem seu ofício como um dom divino ou uma missão a cumprir e, assim, estão sempre disponíveis para quem os procura e, a depender da urgência do caso, podem atender à noite ou aos domingos, sempre sem nenhum tipo de pagamento.

Os atendimentos ocorrem, na maioria das vezes, em espaços coletivos. Para a compreensão dos problemas dos usuários e escolha do tipo de benzimento, as benzedeadas efetuam uma entrevista inicial, realizam observações de sinais físicos, contam ainda com suas intuições e ajudas espirituais. O processo do benzimento aborda o ser humano de forma integral uma vez que as benzedeadas são procuradas para solucionar problemas biológicos, sociais, espirituais e emocionais.

Os benzimentos são diversificados quanto aos seus rituais orais e manuais, podendo, ainda, envolver água, plantas e outros objetos como imagens de santos e tecidos. Algumas benzedeadas utilizam aconselhamentos, simpatias, promessas e indicações de ervas, associados ao benzimento presencial ou à distância.

A prática do benzimento é altamente complexa, envolvendo elementos da religiosidade, da cultura e da medicina popular. Para a compreensão deste contexto faz-se necessário o contato direto com o universo pesquisado. Esse contato direto, a partir da observação participante demanda tempo, sendo que, a cada estada nos locais de atuação das benzedeadas, as pesquisadoras aprimoraram a capacidade de observação e compreensão sobre a prática do benzimento. Ao mesmo tempo, a presença das pesquisadoras tornou-se familiar para as benzedeadas e para as pessoas benzidas, facilitando a coleta de dados.

Enquanto método de coleta de dados, a observação participante permitiu o estabelecimento de uma relação interpessoal com os agentes populares de saúde, favorecendo o diálogo entre o saber popular e o científico, o que pode favorecer discussões, em momentos de educação popular em saúde. No entanto, a observação participante constituiu, de certa forma, em dificuldade em algumas situações, tendo em vista que, algumas das pessoas benzidas necessitavam de privacidade durante os atendimentos sendo, em todos os casos, respeitada a vontade das mesmas.

Ressalta-se a importância da concomitância dos processos de coleta e análise dos dados, uma vez que permitiu reformulações e determinou retornos ao campo para novas observações e questões para entrevistas, propiciando maior compreensão das ações observadas.

A compreensão de como as práticas de benzimento são estabelecidas no contexto social estudado sustenta a afirmação de que as benzedeadas, apesar de invisíveis para as equipes de saúde, continuam existindo e resistindo, recebendo o reconhecimento das pessoas por elas cuidadas. A utilização de benzimentos coexiste com outras práticas institucionalizadas e legitimadas pela ciência hegemônica, não se configurando, em primeira instância, como uma simples impossibilidade de acesso ao sistema oficial de saúde.

REFERÊNCIAS

- [1] Organización Mundial de la Salud. *Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2014-2023*. 2013. Ginebra. Disponível em https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=4567:oms-atualiza-a-estrategia-sobre-medicina-tradicional&Itemid=838
- [2] Benor DJ. A cura espiritual. In: Jonas WB, Levin JS, organizadores. *Tratado de medicina complementar e alternativa*. Barueri: Manole; 2001. p. 378-391
- [3] Larrubia, BC. Silva Junior, NE. Freitas, IM. Antropologia da saúde e doença: contribuições para os serviços públicos de saúde. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 2019; 04 (08):05-28. doi: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/administracao/servicos-publicos
Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/servicos-publicos#RESUMO?pdf=35686>
- [4] Marta IER, Berton AF, Santos MLS, Menezes MS, Nagata LA, Tronconi IC. Benzimentos e benzedeadas: um estudo etnográfico sobre recursos terapêuticos tradicionais. In: Atas do 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2019; Lisboa, Portugal. Aveiro: Ludomedia, 2019. p. 1080-1089.
- [5] Michaelis dicionário brasileiro da língua portuguesa. [site da internet]. Melhoramentos; 2020. [acessado 2020 Abr 15] : [não paginado]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>
- [6] Quintana AM. *A ciência da benzedura: mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise*. Bauru: EDUSC;1999.
- [7] Oliveira ER. *O que é medicina popular*. São Paulo: Brasiliense;1985.
- [8] Uriarte UM. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe [periódico na Internet]. 2012 [acessado 2020 Abr 12];11. doi: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.300>
- [9] Geertz C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC; 2008.
- [10] O'Reilly M, Parker N. Unsatisfactory saturation: a critical exploration of the notion of saturated simple sizes in qualitative research. *Qualitative Research*. 2013; 13 (2):190-97. doi: [//dx.doi.org/10.1177/1468794112446106](https://dx.doi.org/10.1177/1468794112446106)
- [11] Patton MQ. *Qualitative research and evaluation methods*. Califórnia: Sage Publications; 2002.
- [12] Bardin L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2016.
- [13] Marin RC, Scorsolini-Comin F. Desfazendo o "mau-olhado": magia, saúde e desenvolvimento no ofício das benzedeadas. *Psicologia: ciência e profissão*. 2017; 37 (2): 446-460. doi:[//dx.doi.org/10.1590/1982-3703002352016](https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002352016)
- [14] Medeiros REG, Nascimento EGC, Diniz GMD, Alchieri JC. Na simplicidade a complexidade de um cuidar: a atuação da benzedeadas na atenção à saúde da criança. *Physis*. 2013; 23 (4): 1339-1357. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312013000400016>
- [15] Siuda-Ambroziak R. Benzedeadas em vias de extinção na Ilha da Magia. MÉTIS: história & cultura. 2018; 7 (34): 125-146. doi: 10.18226/22362762. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis>
- [16] Gonçalves WF, Oliveira O. "Adoro, faço com carinho, com amor": reza e benzeção em Irati, PR. *Interações*. 2018; 19 (2): 257-264. doi: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v0i0.1642>
- [17] Santos LG. *A inserção das benzedeadas no meio popular (Pires do Rio e Palmelo)*. (dissertação). Goiania: Pontifícia Universidade Católica de Goiás; 2016. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3363/1/LUENE%20GONCALVES%20DOS%20SANTOS.pdf>
- [18] Santos LG, Quadros EG. Saberes e religiosidade no meio popular: a benzeção em Pires do Rio e Palmelo. *Mediação*. 2018; 13 (1): 123-138. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/download/6809/5443
- [19] Hoffmann-Horochovski MT. Benzedeadas, garrafadas e costuras: considerações sobre a prática da benzeção. *Guaju*. 2015; 1 (2):110-126. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/guaju.v1i2.45038>
- [20] Mauss M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP; 1974.
- [21] Lima CAB, Lima ARA, Mendonça CV, Lopes CV, Heck RM. O uso das plantas medicinais e o papel da fé no cuidado familiar. *Rev Gaúcha Enferm*. [periódico na Internet]. 2016 [acessado 2020 Abr 12]; 37 (esp): e68285. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.68285>

Autores

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Pesquisa. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas-cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES

Professora de Física da rede estadual do Rio de Janeiro. Licenciada em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestre em ensino de Ciências pela Universidade do Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e doutoranda em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

AFRÂNIO WILLIAM TEGÃO

Professor de filosofia, palestrante e escritor. Graduação em Filosofia, Teologia, Pedagogia e Artes Visuais. Pós-graduação em Psicopedagogia e História das Religiões. Mestrado em Educação. Obras publicadas: Contribuição de um capítulo para o livro: "Educação, sociedade e cultura na América Portuguesa" (Ed. CRV, 2012) Livro escrito em parceria com o Prof. Dr. Fábio Falcão Oliveira: "A Igreja e a Antiguidade Tardia" (Ed. CRV, 2012) Livro: "A Filosofia em Conan, o Bárbaro" (Ed. Baraúna, 2014; Ed. Red Dragon, 2021).

ANA CELIA DE OLIVEIRA PAZ

Doutora em Ciências da Educação, possui Mestrado em Educação - Universidad Alcalá de Henares/Espanha, é Especialista e Pesquisadora na área de Gestão Escolar. Atualmente exerce Consultoria/Assessoria da UNDIME/RR como Coordenadora BNCC - Anos Iniciais, administração educacional privada na Faculdade Metropolitana de Boa Vista - FAMETRO, atendimentos e serviços técnicoeducacionais, formação continuada de docentes e profissionais da educação, é Professora Universitária - Tem experiência na área de Gestão Pública, Recursos Humanos e Educação, com ênfase em Gestão Educacional e práticas pedagógicas.

ANDERSON PEREIRA SANTOS

Licenciado em Música – Ênfase em Canto - pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Aluno de Canto Erudito pela Escola Técnica de Artes (E.T.A). Mestrando em Educação Musical Especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT). Possui experiência em educação musical de crianças e adultos, abrangendo: canto coral, flauta doce, teoria musical básica, e ensaios em coros artísticos e religiosos em Maceió\AL.

ANDIARA APARECIDA SOUSA

Professora de Ciências/Biologia e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental UFLA

ANI FABIANA BERTON

Graduada em Enfermagem pela Fundação Educacional de Fernandópolis-SP; especialista em Enfermagem em Psiquiatria e Saúde Mental pela Escola Paulista de Medicina; Mestre em Enfermagem em Saúde Mental pela Escola de Enfermagem da USP de Ribeirão Preto; Professora Adjunto II da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

ANTONIO FERNANDES NASCIMENTO JUNIOR

Doutor em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP campus Bauru-SP e Doutor em Ciências Biológicas (Genética) pela USP de Ribeirão Preto. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Lavras atuando nas disciplinas de Metodologia de Ensino, é Coordenador do subprojeto Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental da UFLA. Tem experiência na área de Biologia Geral e Educação para a Ciência, com ênfase em História e Filosofia da Biologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, ensino de ciências e biologia, produção de material alternativo, jogos pedagógicos e formação de professores.

BEATRIZ DE FATIMA RODRIGUES

Graduação em Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá / MT, concluída em julho / 2012. Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Ambas as pós - graduações pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia de Cuiabá / MT - Concluída em agosto / 2019. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ambas as pós - graduações pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia de Cuiabá / MT - Concluída em setembro / 2019.

CAMILA CAMARGO TAFAREL

Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdade Educacional Da Lapa PR, concluída em 27 de junho de 2014. Pós graduação latu sensu em educação infantil e séries iniciais pela Faculdade Luso Capixaba e Pós graduação latu sensu em psicopedagogia clínica e institucional.

CLAUDIA MARA STAPANI RUAS

Doutora em Educação (2015) e Mestre em Desenvolvimento Local (2002), pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande/MS. Possui pós-graduação lato sensu em Gestão de Marketing e Comércio Exterior e Comunicação Social. Graduada em Publicidade e Propaganda pela Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM) na cidade de São Paulo (SP). Autora de livros na área da comunicação social (Rádio Comunitária um fator para o desenvolvimento local) e Gestão universitária dos grandes oligopólios da educação superior privada no Brasil (O modelo de gestão das IES privadas com fins lucrativos). Docente do Curso de Publicidade e Propaganda, Jornalismo e Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco e docente da Associação Brasileira de Acupuntura (ABA) das disciplinas Metodologia Científica e Metodologia do ensino superior, ministrando essas aulas em todo o Brasil, onde a ABA tem filial. No mercado de SP atuou na área de marketing em grandes empresas como Johnson & Johnson e CICA e no mercado Sul-Mato-Grossense

em empresas como Belgo Mineira e Gerdau. Atualmente, sou professora efetiva da graduação e pós graduação da UCDB e também empresária e proprietária da empresa CR cursos e eventos.

CLÉIA DE JESUS DOS REIS DE MELO

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Evangélica do Paraguay/ UEP , Mestrado em Educação - Universidad Alcalá de Henares/Espanha, Especialista e Pesquisadora na área de Educação Especial, Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual de Roraima / UERR. Atualmente coordena o Projeto Inclusão no Mercado de Trabalho e Ensino Superior no Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência- CIAPD, professora efetiva do Estado de Roraima.

CREUSA MARIA DA SILVA

Graduação Licenciada em Pedagogia. UNIVAG – Centro Universitário de Várzea grande-MT, concluído em agosto 2010. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Cursando na FAVENI – faculdade venda nova do imigrante

CRISOLITA GONÇALVES DOS SANTOS COSTA

Doutora em Educação- Linhas Políticas Públicas em Educação (2013-2017) pela UFPA. Mestra em Educação na UFPA. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2000). É especialista em gestão Escolar pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará Campus Abaetetuba, na Faculdade de Educação e Ciências Sociais e assume a função de Diretora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais-FAECS no mesmo Campus. Suas atividades de Pesquisa voltam-se para as Políticas Públicas em Educação, Violência Escolar, Gestão e organização Escolar, Juventude e Ensino Médio, Educação e Trabalho. É membro do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Trabalho e Educação GEPTE/UFPA.

DANIELLE FREITAS

Professora de Educação Física do Centro Paula Souza desde 2008; Formada em Educação Física e Pedagogia , pós graduada em Psicopedagogia e Mestra em Psicologia pela UNESP.

DEIVIS PEREZ

Doutor em Educação pela PUC SP, professor doutor em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa na UNESP, onde atua como docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia e exerce desde 2016 a função de chefe do Departamento de Psicologia Social. É líder do Grupo de Pesquisa em Teoria Sócio Histórica Cultural - certificado pelo CNPq.

EDILÂNGELA SOUZA SILVA

Graduação Licenciada em Pedagogia - Faculdade Educacional Da Lapa PR, concluída em 20/03/2015. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Infantil e Series Iniciais - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia de Cuiabá / MT - Concluída em setembro / 2019.

ELIZA FLÓRA MUNIZ ARAÚJO

Mestre em Ciências de Educação - Linha de Pesquisa: Inovação Pedagógica. Especialista em Educação a Distância; Especialista em Metodologia do Ensino Superior; e Planejamento Educacional. Licenciada em História e em Ciências. Experiência na área de educação como professora, consultora e coordenadora de programas e projetos na área da educação básica, nas modalidades de educação profissional e EaD. Atualmente exercendo a função de Assessora do Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA.

ESTELA FABIANA DOS SANTOS

Discente do curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

FABRICIA FABRICIA ZANELATO BERTOLDE

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2006) e especialização em Psicopedagogia (2008), Neuropsicopedagogia (2018), cursando especialização em ABA para autista e deficiência intelectual e mestranda em Educação pela UESC. Atualmente exerce o cargo de psicopedagoga na Prefeitura Municipal de Eunápolis, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologias, alfabetização, dinâmicas, hipótese de escrita e capacitação, atendimento clínico na CLIMED/ Eunápolis e professora do curso de pós-graduação da FAES - Faculdade Espírito Santo. Atuei como professora da educação infantil, fundamental I e Fundamental II durante 15 anos de profissão

GABRIELA DO ESPÍRITO SANTO

Especialista em Linguagens e Práticas Sociais (IFAL). Graduada em Pedagogia (UFAL). Professora da rede de ensino de Pilar.

GRACIELA REGINA GRITTI PAULI

Graduada em Geografia, Mestra em Educação (UFFS)

GUILHERME VENTURA BONDEZAN

Licenciado em Física pela Universidade de São Paulo e Mestre pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências dessa mesma instituição. Atualmente é professor da rede pública estadual de SP. Tem interesses em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Alfabetização Científica e demais temáticas ligadas à cidadania.

ILDA ESTEFANI RIBEIRO MARTA

Graduada em Enfermagem, Mestre e Doutora em Enfermagem Fundamental pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) da Universidade de São Paulo. Professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, MS. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde da Criança e Adolescente, Saúde Coletiva, Práticas Integrativas e Complementares e Práticas Populares de Cuidado à Saúde.

ILKA MÁRCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA

Professora Adjunta de Microbiologia do Depto. de Biologia da UEMA. Pesquisadora do Programa de Pós graduação em Educação Inclusiva - PROFEI-UEMA. Coordenadora Geral do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet) da UEMA. Nessa área, atua na pesquisa com enfoque em Gestão em EaD, TICS e EaD e Formação de Professores em cursos intermediados por tecnologias educacionais. Integrante da Câmara de EaD da ABRUEM. É membro do comitê científico da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

ILMA DE ARAUJO XAUD

Doutora em Ciência da Educação UEP (2017), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática ULBRA - RS (2010). Bacharelado em História pelo ICH/ UFPe (1971), Licenciada em História pela UFPa (1974), Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Superior pela UFCE (1985), Aperfeiçoamento em Gestão, Recursos Humanos e Planejamento. Vice-Reitora da UERR, 2007 / 2015, presidiu a Comissão (PDI) e (PPI) da UERR. Foi Secretária de Estado da Educação - RR, Secretária Municipal de Educação 1997 a 2000, Presidente da UNDIME/RR, Presidiu o Conselho Estadual do FUNDEF.

Membro e Presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima - CEE/RR 2010/2018, Vice-presidente R. Norte do Fórum Nacional dos Conselhos de Educação – FNCE por três períodos.

ISABEL ROSA GRITTI

Doutora em História. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim/RS

ISABELLA CARVALHO TRONCONI

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, MS. Atou na categoria bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto intitulado Agroecologia e Promoção de Saúde. Participou da Liga Multiprofissional de Cardiologia pela UFMS.

JEANES M LARCHERT

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Professora titular do Departamento de Ciências da Educação/UESC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente com formação de professor, ações étnicas raciais afirmativas e práticas docentes. Pesquisadora do campo de Currículo e Cultura e suas interfaces com as práticas pedagógicas.

LAISE VIEIRA GONÇALVES

Doutoranda em Educação para Ciência pela UNESP campus de Bauru. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei, UFSJ. Especialista em Didática e Trabalho Docente e Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras, UFLA. Membro do Grupo de Pesquisa AVFormativa (UNESP) e Grupo de Estudos em Educação Científica e Ambiental (UFLA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação científica, formação inicial de professores de ciências e biologia, produção de material didático. Também tem experiência como docente na educação básica e superior e, atualmente, atua como revisora da Revista Ciência e Educação do PPG Educação para Ciência da UNESP de Bauru.

LETÍCIA AKIE NAGATA

Enfermeira graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, MS. Atua como enfermeira residente em Atenção Básica com ênfase em Saúde da Família pela Famerp em São José do Rio Preto

LÍLIAN BÁRBARA CAVALCANTI CARDOSO

Graduada em Pedagogia (UFAL). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IBESA). Mestra em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), atualmente é doutoranda do mesmo programa.

LUCIANA MARQUES FARIAS

Professora de Ciências/Biologia e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental UFLA

MÁRCIA CRISTINA BUARQUE DE ARAÚJO

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário CESMAC. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNIT. Pós-graduanda em Gênero e Diversidade na Escola – UFAL. Pós-graduanda em Gestão Estratégica de Recursos Humanos - CESMAC. Capacitada em Psicologia

Perinatal e Parental. Capacitada em Prevenção a Violência Contra a Mulher. Formação em Terapia Cognitivo Comportamental. Atuação na área educacional e atendimento clínico de gestantes e puérperas.

MARIA APARECIDA FERREIRA DE SOUSA

Mestre em História, Ensino e Narrativas, pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (UEMA); Especialista em Psicologia da Educação (UEMA); Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (UEMA); Especialista em Docência do Ensino Superior (FACAM); Licenciada em Pedagogia (UFMA). Experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e atuação na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Coordenação Pedagógica do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, Coordenação de Polo de Apoio Presencial de Cursos a Distância e Coordenação Pedagógica de Cursos Técnicos a Distância - UemaNet/UEMA.

MARIA ISABEL MOURA NASCIMENTO

É graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais de Americana (1992), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas -PUCAMP (1996) e Doutora em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2011). Bolsa de Produtividade em Pesquisa-Fundação Araucária 2014/2016. Possui Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq. Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG onde trabalha desde (1990) e atua como Professora no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado desta instituição. Membro do Comitê Científico de Ciências Humanas do PIBIC/CNPq -UEPG, (2008/2010). Assumiu em (2009 / 2012) titularidade como membro do Comitê de Assessoramento da Educação (CAAs) da Fundação Araucária. É associada da SBHE e Secretária Executiva do HISTEDBR(2002-2011). É membro de corpo editorial e parecerista de Revistas da área da Educação, como: HISTEDBR On-line (UNICAMP/SP), Olhar de Professor (UEPG/PR), Periódico da Revista Roteiro Editora Unoesc, Editora da Universidade Estadual de Maringá(Eduem/PR); Participa como líder no Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação" dos Campos Gerais - PR no contexto internacional, com participação de pesquisadores da Universidade de Rovuma Moçambique. Participa desde 1992 do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR) Tem experiência na Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes áreas: História, Trabalho e Educação; Historiografia da Educação; História da Reconstrução das Instituições, Escolares no Brasil; Imprensa e a Educação e o Negro e a Educação

MARIA NEIDE SOBRAL

Professora titular aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pós doutorado em educação e comunicação pela Universidade Aberta de Portugal

MARIA REGINA DUBEUX KAWAMURA

Docente do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, atuando também junto à Pós Graduação Interunidades de Ensino de Ciências da USP. Desenvolve atividades voltadas para a educação científica, em Ensino de Física em múltiplos níveis, com ênfase em pesquisas sobre diferentes dimensões do conhecimento científico curricular.

MAYRA LOHANA SOARES DOS SANTOS

Enfermeira graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pós graduada em Auditoria em Serviços e Sistemas de Saúde pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Atua como enfermeira em Estratégia Saúde da Família no município de Nova Andradina, MS

MONICA DA SILVA MENEZES

Graduada em enfermagem pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cursando pós-graduação de Enfermagem em Oncologia na FARESE - Faculdade da Região Serrana. Tem experiência na área de enfermagem em UTI. Destaque em 3º lugar na categoria Acadêmico no IV Simpósio Internacional de Enfermagem em Terapia Intensiva: Neonatal/Pediátrico/Adulto, na Faculdade de Medicina da UFMG.

PEDRO D. FRANCO

Bacharel em Comunicação Social e mestre em História Social da Cultura pela PUC-Rio. Sua dissertação de mestrado enfoca o relacionamento entre experiências religiosas e ideias políticas na história do Ocidente, em particular a maneira como esse problema foi tratado na obra do filósofo germano-americano Eric Voegelin. Hoje Franco faz pós graduação em Estudos Interdisciplinares na New York University, onde busca diagnosticar e produzir estratégias de intervenção para ambientes ideologicamente polarizados.

POLLYANA CRISTINA ALVES CARDOSO

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), onde foi integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e também como voluntária no Programa Institucional de Bolsas destinadas às Licenciaturas (PIBILIC). Participou do grupo de estudos em educação científica e ambiental e atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA) da UFLA. Atua em pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores no ensino de ciências e biologia a partir da análise de práticas pedagógicas

RAQUEL DE MATOS DEIRÓ LEAL

Graduação em Licenciatura em Pedagogia - UNIR-Universidade Federal de Rondônia - Vilhena / RO, concluída em agosto / 2015. Pós-graduação em TCS- Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação - Faculdade São Braz de Curitiba/ PR - Concluída em dezembro/ 2016.

REJANE TAVARES SALES DE SOUZA RIBEIRO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia - FAEL- Faculdade Educacional da Lapa - Lapa / PR, concluída em março / 2014. Pós-graduação em Educação Infantil FAEL - Faculdade Educacional da Lapa, Lapa / PR - Concluída em outubro / 2017.

RENATA LOPES DA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Mestre e Doutora em Educação-UEPG na linha de História e Políticas Educacionais. É professora do Departamento de Pedagogia-DEPED da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Didática e Práxis Educativa; análise política e pedagógica do ensino como prática social.

RICHARD LIMA REZENDE

Professor de Ciências/Biologia e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental UFLA

RODRIGO DA SILVA ALMEIDA

Graduado em Psicologia. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especializando em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT), e especializando em Psicanálise (SANAR).

SANDRA REGINA COSTA DOS SANTOS

Mestre em Ensino. Especialista em Psicopedagogia. Pós graduação em Gestão Pública e Pós graduação em EaD pelo Instituto Federal do Paraná. Pedagoga com experiência na área de Educação, atua como Coordenadora Pedagógica na rede de ensino municipal de Paço do Lumiar; Professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede de ensino municipal de São Luís; atuando também na Assessoria Técnica no Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMAnet).

SHAYANE ROSY DO CARMO FARIAS

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Tiradentes (UNIT). Especialista em Psicologia do Trânsito pela UNYLEYA. Especialista em Psicologia Clínica e Saúde Mental pelo Centro Universitário CESMAC. Especializanda em Neuropsicologia Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista pelo CBI of Miami. Aluna especial na disciplina Análise do Comportamento Aplicada à Educação Especial, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

SIDYCLEIDE GOMES DE SOUZA LUCENA

Especializanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Tiradentes - UNIT, Especializanda em Neuroeducação pela Universidade Estácio de Sá.

SILVANIA RODRIGUES ARAUJO

Pós Graduada em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pelo Centro de Avaliação, Planejamento e Educação do Maranhão - CAPEM. Graduada em Pedagogia Licenciatura, Habilitação em Magistério de Disciplinas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional pela Faculdade Santa Fé. Experiência em Ead no Núcleo de Tecnologias para Educação- Uemanet como Tutora Presencial, Assistente da Prática Profissional e Formação Continuada nos Cursos Técnicos e Cursos Superiores de Tecnologias. Assistente Pedagógica nos Cursos Superiores de Tecnologia e atualmente como Prática Profissional nos Cursos Técnicos.

SUELI SANTIAGO BALDAN

Enfermeira, docente no Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas - UFMS/CPTL - Doutora em Promoção da Saúde pela Universidade de Franca, SP.

THIAGO RUBIM ALVES

Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

VALDIR FERREIRA DE LUCENA FILHO

Especialista em Telecomunicações e Redes de Computadores: Tecnologias Convergentes, pela Universidade Estácio de Sá/AL. Especialista em Gestão Pública, pela Escola Superior do Ministério Público da União- ESMPU.

VITÓRIA EMANUELA DE SOUSA COSTA

Discente do curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

