

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

**Ano 16
Número 41
Volume 5
ISSN –1809-3264**

**Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)**

2020

2020

2020

2020

NITERÓI – RJ

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°41 – vol.5. – 109 p. (junho – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Karina Luiza de Freitas Assunção – A existência do duplo e a instauração do medo em “O homem duplicado” de José Saramago	04
02	Kelen Krüger et al – Perspectivas e preferências de estudantes de ensino fundamental em relação ao ensino médio	12
03	Kelyn Caroline Bueno et al – Educação especial: autismo	19
04	Larissa Pianta Zajaskoski et al – Reabilitação pulmonar em pacientes com doença pulmonar obstrutiva em um serviço de estágio acadêmico supervisionado: série de casos	26
05	Layane Bastos dos Santos et al – Aspectos metodológicos e filosóficos na prática do docente em EPT: refletindo sobre a disciplina de Química em educação profissional	34
06	Lílian Aires Schwanz e Alberto d’Avila Coelho – Criação em educação e cartografia: os modos inventivos de um método de pesquisa.	43
07	Liliane Lopes Russell Maturana e Rosemary dos Santos – Experiências docentes e discentes em ‘ciberpesquisa’ formação através do minecraft	49
08	Lislaine Sirsi Cansi – Revista <i>Bravo!</i> : uma proposição de análise de um impresso periódico cultural em história da educação	54
09	Lucas Visentini – Biologia do conhecer (BC) e Biologia do amar (BA): <i>Rendez-vous</i> para a autotransformação discente-docente	62
10	Luiz Gustavo Santana et al - Educação superior: um estudo sobre o crescimento da rede privada no Estado do Tocantins	70
11	Maraiane Pinto de Sousa et al – O (a) “bom/boa professor (a)” do século XXI: exigências e desafios	78
12	Marcelo de Sousa Araujo – Identidade e memória: os costumes na Festa dos Reis pobre como alternativa a disciplina fabril na comunidade do Maracanã em São Luís – MA	86
13	Marcio Corrêa da Silva e Wesley Alves Silva – A utilização de laboratório de informática para construção de conhecimentos no ensino da química	94
14	Maria das Graças Pereira Silva e Vânia Maria Araújo Passos – Proposta de formação continuada de professores: análise documental no Município de Lajeado, Tocantins	102

A EXISTÊNCIA DO DUPLO E A INSTAURAÇÃO DO MEDO EM “O HOMEM DUPLICADO” DE JOSÉ SARAMAGO

Karina Luiza de Freitas Assunção¹

Resumo

O objetivo do presente texto será analisar a constituição da subjetividade de Tertuliano Máximo Afonso, personagem principal do romance **O homem duplicado** (2008) de José Saramago. Buscaremos compreender como ela se articula a partir do medo que sente ao descobrir a existência de um duplo, ou seja, um sujeito igual a Tertuliano fisicamente. Para atingir o objetivo proposto fundamentarmos-nos na análise do discurso de linha francesa, nos estudos de Foucault, Chauí e Delumeau. Concluímos que a literatura é arte responsável por provocar e inquietar os sujeitos, além disso, ressalta que os sujeitos são constituídos por movência.

Palavras-chave: discurso; sujeito; medo.

Abstract

This text aims at analyzing the constitution of subjectivity of Tertuliano Maximo Afonso, main character of the novel **The Double** (2008) by Jose Saramago. We sought to understand how the character articulates himself from the fear he feels as the double is revealed, in other words, a person who is physically alike Tertuliano. In order to reach the proposed objective, we based on the French Discourse Analysis, and on studies by Foucault, Chaui and Delumeau. Our conclusion is that Literature is the art responsible for provoking and disturbing subjects, and, moreover, taking into consideration that subjects are constituted by movement.

Keywords: discourse; subject; fear.

Iniciando

Segundo Lovecraft (1987), o medo é a emoção mais antiga do sujeito. Mas afinal, por que sentimos medo? Para o autor, o medo mais antigo é o do desconhecido. As primeiras emoções de nossos ancestrais emergiram a partir da relação entre esses sujeitos com o espaço no qual estavam inseridos. O desconhecido, para os nossos ancestrais primitivos, era considerado origem de situações positivas ou não, e apresentava razões misteriosas. Dessa forma, ele pertence a “esferas de existência das quais nada sabemos e nas quais não temos parte” (LOVECRAFT, 1987, p. 15).

As considerações acima introduzem a temática do presente artigo, uma vez que temos como objetivo analisar como se articula a constituição da subjetividade de Tertuliano Máximo Afonso, personagem principal do romance **O homem duplicado** (2008) de José Saramago. Buscaremos compreender a constituição de sua subjetividade e o medo a partir do momento que descobre a existência de um duplo, ou seja, um sujeito igual a Tertuliano fisicamente. Para atingir o objetivo proposto fundamentarmos-nos na análise do discurso, nos estudos de Michel Foucault e alguns teóricos que discutem o medo.

A leitura desse romance é inquietante, abrimos um parêntese para dizer que não só essa, mas todas as obras do escritor português merecem uma atenção especial, pois tratam de temas atuais, ou seja, todas às vezes que lemos um de seus livros vislumbramos o que fomos, somos e

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/ESEBA. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Integrante do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF) - UFU.

seremos. Essa observação corrobora com o fato de acreditarmos que o texto literário é um ambiente no qual deparamos com a dispersão das subjetividades e a tentativa de reconstrução das mesmas, um espaço de lutas e embates. Ao referirmo-nos à literatura, a questão dos sentidos oriundos desse discurso é ampliada e aponta para uma interpretação que apresenta não um único sentido, mas vários, ou seja, “a produção literária dialoga com a História, é perpassada por uma memória discursiva, e, como atesta Foucault (2001), é constituída por um movimento exterior a si, ou seja, “como pensar os efeitos de sentido que fazem de um texto literatura?” (FERNANDES, 2008, p.9).

Discurso e sujeito: alguns apontamentos

Foucault (2006) menciona em sua aula inaugural no *Collège de France* que ele não queria ter que entrar na ordem daquele discurso, pois o discurso é muito mais que enunciar algumas palavras sobre um determinado tema. O discurso não é livre, ele obedece a leis que estão fora do seu projeto e do próprio discurso, ou seja,

suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, do minar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006, p.9).

A constituição dos discursos não é transparente, nem tão pouco neutra. Foucault (2006, p.9) menciona que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder. [...] O discurso [...] é também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que __ isto a história não cessa de nos ensinar __ o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.

Como afirmou o estudioso, o discurso passa inicialmente a impressão de que ele não tem tanta importância, mas essa afirmação não se confirma uma vez que o discurso carrega em seu interior marcas que mostram a sua complexidade.

Por sua vez, ainda partindo das palavras de Michel Foucault o sujeito não está pronto, ou seja, totalmente constituído, nem é mensageiro de uma “verdade”, ele é constituído a todo instante pela história. Foucault, em **As palavras e as coisas** (2002), discute as práticas discursivas que objetivaram os sujeitos através da biologia, filologia e economia, afirma que o surgimento do sujeito para o saber deu-se tardiamente. O sujeito começou a pensar em si somente a partir do final do século XVIII, até esse momento ele não existia, pois sua preocupação central era classificar e organizar os seres a sua volta, ou seja, “nesse limiar apareceu pela primeira vez esta estranha figura do saber que se chama homem [...] é a nosso solo silencioso e ingenuamente imóvel que restituímos suas rupturas, sua instabilidade, suas falhas” (FOUCAULT, 2002, p. XVIII).

O sujeito emerge enquanto ser e traz à tona a suas incertezas, dúvidas, medos e instabilidade, características essas que são constituídas historicamente através de uma exterioridade que o subjetiva a todo instante.

Por que temos medo?

Mas afinal, por que temos medo? De acordo com Lovecraft (1987), o medo é a emoção mais antiga do sujeito. Ela se faz presente a partir da relação existente entre o sujeito e o desconhecido que trazem à tona sentimentos de incerteza e perigo. Chauí (2009, p.37) menciona Espinosa que tece a seguinte afirmação: “é a mais triste das paixões tristes, caminho de toda servidão”. O medo é uma servidão, pois paralisa os sujeitos que o sentem, dessa forma, segundo Chauí (2011, p.135),

Temos medo do esquecimento e de jamais poder deslembrar. Da insônia e de mais um despertar. Do irreparável. Do inominável e do horror à perda do nome próprio, essa doença mortal que, um dia, Kierkegaard chamou de desespero humano. Temos medo do labirinto de espelhos, fantasmas nossos e os alheios, sonhados sonhos de “ruínas circulares” em noite fatídica.

O medo se estende tanto aos vivos como aos mortos e isso se amplia aos subterrâneos infernais. Nas palavras de Chauí (2011), o medo e o ódio levam os sujeitos a escravidão, a ponto de termos medo do medo. Juntamente com a cultura do medo temos a cultura da culpa, que traz à tona sentimentos de fracasso e perversão. A culpa nasce a partir do mal que insinua delicadamente no interior do espírito. O pecado não precisa de figuras visíveis, ele se esconde dentro de nós e emerge através dos sonhos e devaneios, ou seja, “restando-nos o medo de nós mesmos. O inferno somos nós” (CHAUI, 2009, p.40). Nas palavras de Espinosa, citado por Chauí (2009), os sujeitos que buscam compreender o funcionamento dos afetos e a maneira de viver dos homens não os consideram como coisas naturais, mas como algo que está fora da natureza. Acreditam que o homem é “um império em um império” e que é constituído “apenas por si mesmo e não por outras coisas”. Buscam compreender as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos “não na potência comum da Natureza, mas não sei em que vício da natureza humana e por isso passam a lamentá-la, rir-se dela, desprezá-la e, mais amiúde, a detestá-la” (ESPINOSA, apud CHAUI, 2009, p.48). Aquele que conseguir disfarçar a impotência da mente humana será considerado divino.

O medo também incentiva a crueldade, pois ele torna os sujeitos mais insensatos, dando a eles a coragem para não fugir quando deveriam. O medo nasce da condição finita dos sujeitos e “de outras paixões e pode ser minorado por outros afetos contrários e mais fortes do que ele, como também pode ser aumentado por paixões mais tristes do que ele” (CHAUI, 2011, p.153). A autora salienta que os sujeitos que não são dominados pelo medo, mas pela ambição e essa faz com que domine aqueles que são constituídos pelo medo.

Chauí (2011) afirma que viver com medo é ter dúvidas com relação ao porvir. Dessa forma, o presente não existe, pois os sujeitos estão condicionados ao passado ou ao futuro e esquecem de viver o agora. O medo é uma prisão que não possibilita aos sujeitos olhem para si, uma vez que estão condicionados a acreditar na exterioridade que perpassa a sua constituição. Nas palavras da estudiosa, o medo é responsável pela superstição e a religião é responsável por alimentar o medo, segundo Chauí (2011, p.161), “o medo ao divino, invisível ou visualizado pelos ritos, sob efeitos da divisão social e política, cria na imaginação religiosa dos crentes o medo ao teólogo e, neste, o medo da heterodoxia e dos rivais”.

Chauí (2009, p.60) afirma que a imaginação confunde o necessário e o ocasional, o possível e o eventual, “duração e tempo, posse e liberdade, inédito e milagre, apetite humano e atividade substancial, causalidade eficiente e causa final, força e transgressão, felicidade e obediência”. A imaginação, diante da finitude ou da fragilidade humana, apresenta um consolo, no entanto, as explicações são fundamentadas em deuses e demônios aumentando o medo e o desamparo.

Assim, observamos que o medo sempre se fez presente na humanidade, no entanto, há um silenciamento sobre ele. Os sujeitos não gostam de discutir o medo nem muito menos a morte. Tem-se a impressão de que quanto menos falarem mais distantes ficam de deles, por sua vez, percebemos que essa atitude é uma grande ilusão, “pois não só os indivíduos tomados isoladamente, mas também as coletividades e as próprias civilizações estão comprometidas num diálogo permanente com o medo” (DELUMEAU, 1989, p.12).

Delumeau (1989) menciona que todo sujeito sente medo, caso isso não aconteça não é normal. Somos constituídos pela necessidade de segurança, enquanto ela representa a vida e a insegurança a morte. O medo é oriundo da nossa imaginação, não é único, mas diversos, não segue um padrão, pois é sempre movente. Ele é fundamental e ao mesmo tempo ambíguo, pois nos livra da morte e se for em excesso se torna patológico e cria bloqueios.

Assim, os antigos viam no medo um poder mais forte do que os homens, cujas as graças contudo podiam ser ganhas por meio de oferendas apropriadas, desviando então para o inimigo sua ação aterrorizante. E haviam compreendido — e em certa medida confessado — o papel essencial que ele desempenha nos destinos individuais e coletivos (DELUMEAU, 1989, p.21).

O medo é uma emoção forte, uma surpresa que emerge a partir do momento que os sujeitos percebem o perigo que os ameaçam. Em estado de alerta, uma série de emoções/sintomas surgem a partir do estímulo do hipotálamo, tais como: paralisia, agitação, sudorese, dor de cabeça, aceleração do coração e outros. Delumeau (1989) afirma que o medo causa uma profusão de reações, tanto externas como internas nos sujeitos e libera muita energia que se propaga por todo o organismo, “essa descarga é em si uma reação utilitária de legítima defesa, mas que o indivíduo, sobretudo sob o efeito das agressões repetidas de nossa época, nem sempre emprega com discernimento” (DELUMEAU, 1989, p.23).

A partir das observações acima, ressaltamos que o medo é uma constante para os sujeitos desde os primórdios da história. Atentamos que ele é uma emoção que causa muitos sintomas e, que fora do controle, pode ser considerado uma patologia. Ele apresenta algumas nuances interessantes, como por exemplo, a possibilidade de controle dos sujeitos a partir do medo do desconhecido e daquilo que não podemos controlar, ou seja, através das relações de poder/saber os sujeitos são constituídos a tomar determinadas atitudes com o objetivo de preservá-los do perigo iminente seja ele um fato “concreto” ou apenas proveniente da imaginação.

Um exemplo profícuo para compreendermos a constituição dos sujeitos e sua relação com o medo é Tertuliano, personagem central do romance **O homem duplicado** (2008) de José Saramago, pois ele é constituído pelo medo, principalmente, depois que descobre a existência de outro sujeito igual a ele. A análise que procederemos a seguir ajudará a vislumbrar como se articula o funcionamento do medo na constituição da subjetividade do sujeito Tertuliano.

O sujeito e o medo em “O homem duplicado”

A literatura é uma linguagem que, nas palavras de Foucault (2001, p.144), “não há uma única passagem de uma obra que possa ser considerada extraída da realidade cotidiana.” No entanto, não há na opinião do autor, nenhuma palavra que pertença previamente à literatura, dessa forma a palavra ao ser escrita numa folha em branco passa a ser uma transgressão com relação a sua origem. Cada palavra indicará algo que chamaremos de literatura, uma vez que as palavras utilizadas na sua produção são similares a que usamos no cotidiano, no entanto, nenhum fragmento da obra pode ser considerado similar a cenas do cotidiano.

O romance saramaguiano narra acontecimentos que contornam a existência de um sujeito comum, no entanto, ele não pode ser considerado como um reflexo de cenas desse cotidiano uma vez que se trata de um discurso literário. Apesar de ser uma ficção ele é um exemplo muito significativo para refletirmos sobre o medo, pois o sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso é um professor de História que está passando por uma crise existencial, ele está deprimido e não sabe mais o que deve ensinar para os seus alunos “se a história de traz para frente ou ao contrário”. Em meio a essas dificuldades ele assiste a um filme indicado pelo seu amigo, o professor de Matemática, e nele depara com um personagem igual a ele fisicamente. Nesse momento Tertuliano fica muito fragilizado, sofrendo uma mudança substancial em sua subjetividade, além disso, ele apresenta muitas crises de medo dessa descoberta e do que essa situação lhe trará para o futuro.

O primeiro fragmento que elegemos para a nossa análise retrata o momento em que Tertuliano acorda no meio da noite com a presença de alguém em seu apartamento. Ele não sabe quem está lá, no entanto, ele sente que tem alguém além dele no apartamento.

Há alguém em casa. Devagar, sem precipitação, sentou-se na cama e pôs-se à escuta. O quarto é interior, mesmo durante o dia não chegam aqui os rumores de fora, e a esta altura da noite, Que horas serão, o silêncio ser total. Quem quer que fosse o intruso, não se movia de onde estava. Tertuliano Máximo Afonso estendeu o braço para a mesa-de-cabeceira e acendeu a luz. O relógio marcava quatro e um quarto. (SARAMAGO, 2008, p.18).

Tertuliano se sente encorajado a descobrir quem está em seu apartamento, aparentemente não atentamos para nenhuma manifestação de medo, mas logo a seguir, no próximo fragmento, observamos que ele se sente fragilizado perante a situação posta.

Como a maior parte da gente comum, este Tertuliano Máximo Afonso tem tanto de corajoso como de covarde, não é um herói desses invencíveis de cinema, mas também não é nenhum cagarola, dos que mijam pelas pernas abaixo quando ouvem ranger à meia-noite a porta da masmorra do castelo. É verdade que sentiu eriçarem-se-lhe os pelos do corpo, mas isso até aos lobos sucede quando se enfrentam a um perigo, e a ninguém que esteja em seu juízo perfeito lhe passará pela cabeça sentenciar que os lupinos são uns miseráveis covardes. Tertuliano Máximo Afonso vai demonstrar que também não o é (SARAMAGO, 2008, p.18).

O medo se aproxima de Tertuliano e causa um sintoma “sentiu eriçarem-se-lhe os pelos do corpo”, deixou a coragem inicial ser substituída pela falta de coragem. Os enunciados “não é um herói desses invencíveis de cinema, mas também não é nenhum cagarola, dos que mijam pelas pernas abaixo quando ouvem ranger à meia-noite a porta da masmorra do castelo” e “mas isso até aos lobos sucede quando se enfrentam a um perigo e a ninguém que esteja em seu juízo perfeito lhe passará pela cabeça sentenciar que os lupinos são uns miseráveis covardes” são significativos, pois eles chamam a atenção para algumas particularidades sobre o medo. Quando deparamos com “não é um herói desses invencíveis de cinema” somos levados a tecer uma reflexão sobre como a indústria fílmica trabalha não com o medo dos sujeitos, mas sim com a coragem. Observamos que os sentidos oriundos dessa escolha possibilitam que os sujeitos se sintam não muito à vontade quando sentem medo, pois são bombardeados a todo o momento com situações que valorizam a coragem. Dessa forma, sentir medo é vergonhoso e negativo como observamos no enunciado, “mas também não é nenhum cagarola, dos que mijam pelas pernas abaixo quando ouvem ranger à meia-noite a porta da masmorra do castelo”. Por sua vez, observamos que no último enunciado destacado do fragmento o medo passa a ser uma característica do lobo e não mais apenas do sujeito. O lobo é um animal considerado corajoso, mas também sente medo e não é condenado por esse motivo. Nesse momento nos questionamos, qual o motivo do lobo ser autorizado a tem medo e o homem não? Atentamos que no lobo a coragem e o medo estão em equilíbrio, ou seja, o lobo sente

medo, mas ao mesmo tempo é corajoso. Já quando nos referimos ao sujeito notamos um distanciamento entre essas duas emoções, ou somos corajosos ou medrosos. Os sentidos oriundos desse fragmento apontam para a importância do equilíbrio das emoções, como afirma Bauman (2008), vivemos um momento histórico que os sujeitos são extremamente ansiosos. Dessa forma, não há um equilíbrio dessas emoções, ou seja, o medo se torna uma constante. Isso pode ser observado através dos próximos fragmentos nos quais Tertuliano é tomado pelo medo.

Deixou-se escorregar subitamente da cama, empunhou um sapato à falta de arma mais contundente e, usando de mil cautelas, assomou-se à porta do corredor. Olhou a um lado, depois a outro. A percepção de presença que o fizera despertar tornou-se um pouco mais forte. Acendendo as luzes à medida que avançava, ouvindo ressoar-lhe o coração na caixa do peito como um cavalo a galope (SARAMAGO, 2008, p.18).

Tertuliano levanta com muita cautela, pois ele está com dificuldades para enfrentar a situação que é colocada a ele. A medida que vai avançando a situação torna-se mais constrangedora a ponto de ouvir “ressoar-lhe o coração na caixa do peito como um cavalo a galope”. Os batimentos cardíacos são alterados, sintoma de quem sente uma ameaça eminente. A presença do outro se faz mais perceptível. Mas quem é esse outro? Uma pessoa? No fragmento abaixo observamos quem é que se faz presente.

Era isto, e então, pronunciada a última palavra, a presença, silenciosamente, como uma bola de sabão rebentando, desapareceu. Sim, era aquilo, o aparelho de televisão, o leitor de vídeo, a comédia que se chama Quem Porfia Mata Caça, uma imagem lá de dentro que havia regressado ao seu sítio depois de ir acordar Tertuliano Máximo Afonso (SARAMAGO, 2008, p.19).

O outro que atormentou o sono de Tertuliano e causou medo não é um sujeito que está presente fisicamente, mas o que temos é uma presença que se materializa através de uma imagem mostrada no filme que Tertuliano assistiu antes de dormir. Ele observa que a imagem que o acordou é de um ator igual a ele fisicamente, ficando apavorado a ponto de verificar se essa observação é procedente.

Com as mãos trêmulas abriu e fechou gavetas, desentranhou delas envelopes com negativos e cópias fotográficas, espalhou tudo sobre a secretária, enfim encontrou o que procurava, um retrato seu, de há cinco anos. Tinha bigode, o corte de cabelo diferente, a cara menos cheia (SARAMAGO, 2008, p.22).

Suas mãos tremem de medo da descoberta, mas ao se deparar com uma foto guardada na gaveta ele comprova a semelhança. Tertuliano está fragilizado pela possibilidade da existência de outro sujeito igual a ele, a constituição de sua subjetividade está fundamentada na insegurança de que algo ruim possa acontecer. Ele procura as fotos com o objetivo de certificar que a sua observação se confirma. Tertuliano “representa” os sujeitos que sentem medo em função da menor possibilidade que algo aconteça de ruim e desestabilize sua “falsa” estabilidade. Como disse Chauí (2009), o funcionamento interno do medo se dá a partir da junção de vários elementos que surgem a partir da relação entre a subjetividade do sujeito e sua exterioridade. Observamos que Tertuliano se transforma justamente a partir dessa relação, da constatação de que existe outro sujeito igual a ele ator do filme que acabará de assistir. A seguir temos outro fragmento que narra um momento no qual Tertuliano se sente mais fragilizado.

Correu-lhe pela espinha uma rápida sensação de medo e pensou que há coisas que é preferível deixá-las como estão e ser como são, porque caso contrário há o perigo de que os outros percebam, e, o que seria pior, que percebamos também nós pelos olhos deles, esse oculto desvio que nos torceu a todos ao nascer e que espera, mordendo as unhas de impaciência, o dia em que possa mostrar-se e anunciar-se (SARAMAGO, 2008, p.24).

Tertuliano sente medo e afirma que existem situações que são tão assustadoras que é melhor não as conhecermos. Os enunciados “há o perigo de que os outros percebam” e “que percebamos também nós pelos olhos deles” produzem sentidos que apontam para a facilidade que existem em ocultar determinadas situações, no caso de Tertuliano temos a semelhança existente entre ele o ator Antônio Claro. É mais cômodo nos resguardamos de algumas situações que nos colocam em situações que demandam uma tomada de atitude e, conseqüentemente, um futuro incerto. Tertuliano é um sujeito discursivo que sente medo do desconhecido e das conseqüências oriundas das relações estabelecidas com outros sujeitos podem trazer à tona. Reiterando Bauman (2008), os sujeitos atualmente sentem medo de praticamente todas as situações que de alguma forma represente “perigo” para a sua suposta “estabilidade”. Tertuliano enfrenta muitas dificuldades, mas a descoberta da possibilidade da existência de um sujeito igual a si desestabiliza o que já não tinha estabilidade. O sujeito discursivo não vive mais o presente, pois tem medo do futuro, seus pensamentos e emoções estão envoltos por uma névoa da transitoriedade das relações e da vida. O que o outro descobrir a seu respeito pode não ser o que ele gostaria que percebesse, entretanto, Tertuliano não tem o controle sobre os sentidos que suas ações causam no outro e, conseqüentemente, sente fragilizado frente a essa dificuldade.

Conclusão

Atentamos que o medo esteve presente desde os primórdios da história da humanidade. O sentir medo traz sintomas físicos como podemos observar através da análise da subjetividade de Tertuliano. Sendo assim, o presente texto buscou compreender a constituição do sujeito discursivo Tertuliano Máximo Afonso tomando como referencial o medo. As considerações elencadas no decorrer do artigo ajudam a vislumbrar que a literatura é arte responsável por provocar e inquietar os sujeitos. Através dela observamos que sentimentos como o amor, a raiva, o ciúme, a esperança, a tristeza, a alegria, o desejo, a inveja, a amizade, medo e tantos outros, se fazem presente e apontam para o fato de que os sujeitos estão sempre em movência.

A partir da análise da constituição da subjetividade de Tertuliano Máximo Afonso observamos que o medo é uma constante e que ele assume várias posições em função do medo que sente que os outros sujeitos saibam da existência de sua cópia. Esse fato assombra a ponto de ele preferir assumir a identidade do ator Antônio Claro do que revelar a semelhança existente entre eles.

Portanto, a análise da subjetividade de Tertuliano ajuda a vislumbrar não só o seu funcionamento, mas também compreender como se articula a subjetividade de cada um de nós, pois também somos sujeitos constituídos pelo medo e muitos outros sentimentos que coadunam para a constituição de uma subjetividade fundamentada no vir a ser.

Referências

- BAUMAN. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CHAUÍ, M. **Sobre o medo**. In: NOVAES, A. Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FERNANDES, C. A. **Longo poema do tempo: espaços discursivos, sujeitos díspares**. In: GAMA-KHALIL, M. M.; CARDOSO, J. M.; REZENDE, R. G. (orgs.) Espaço (en) cena. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- FOUCAULT, M. **Linguagem e literatura**. In: MACHADO, R. Foucault, a filosofia e a literatura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- LOVECRAFT, H. P. **O horror sobrenatural na literatura**. Trad. João G. Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987, p. 1-6.
- SARAMAGO, J. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- Enviado em 30/04/2020
Avaliado em 15/06/2020

PERSPECTIVAS E PREFERÊNCIAS DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO

Kelen Krüger²

Eduarda Bassan Trindade Rezende³

Leonardo Avelhaneda Hendges⁴

Fernanda Gall Centa⁵

Eduardo Adolfo Terrazzan⁶

Resumo

Este trabalho tem como objetivo “identificar perspectivas e preferências evidenciadas por estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental sobre aspectos relacionados ao Ensino Médio”. Realizamos uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. Para coletar informações, utilizamos questionário contendo questões abertas, com estudantes de 9º ano, numa Escola de Ensino Médio. Organizamos as informações em 3 categorias. Constatamos, que os alunos manifestam interesse e consideram úteis os componentes de Matemática e Língua Portuguesa. Têm interesse pelo Ensino Médio em Tempo Integral. O Ensino Médio é considerado importante para realização pessoal, contribuindo para o ingresso na Educação Superior e no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Alunos de Ensino Fundamental; Ensino Médio; Juventudes.

Abstract

This work has as objective “identify perspectives and preferences evidenced by 9th grade students on aspects related to high school”. We conducted a qualitative empirical research. To collect information, we used a questionnaire containing open questions, with 9th grade students, in a high school. We organized the information into 3 categories. We note that students express interest and find the Portuguese Mathematics and Language components useful. They are interested in full time high school. High school is considered important for personal fulfillment, contributing to entry into higher education and the world of work.

Key-Words: Elementary students; High school; Youth

² Estudante de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Bolsista do Programa Demanda Social/ CAPES.

³ Estudante do curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena, da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Bolsista do Programa PIBIC.

⁴ Estudante do curso de Ciências Biológicas Licenciatura Plena, da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Bolsista do Programa PROBIC.

⁵ Estudante de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Mestre em Ensino de Física pela UFSM. Bolsista do Programa Demanda Social/ CAPES.

⁶ Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC).

Ensino médio e reestruturação curricular

O Ensino Médio surgiu no Brasil com o objetivo de preparar a elite para o ingresso no Ensino Superior e as massas para o mercado de trabalho, porém, com o passar dos anos esse papel foi retificado por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Atualmente, há um consenso de que a Educação Básica deve ser universalizada com qualidade a toda população com idade entre 4 a 17 anos, entretanto a etapa do Ensino Médio tem sido o centro de muitas discussões a respeito de suas finalidades. Os jovens que frequentam essa etapa de escolaridade, provém de diferentes camadas sociais e etnias, assim as novas gerações necessitam de currículos que os considerem como sujeitos produtores de conhecimento e que contribuam para seu desenvolvimento pessoal.

Por meio de normativas legais, a exemplo da Lei 13.415/17 conhecida como “Lei da Reforma do Ensino Médio”, a Resolução nº 3/18 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia-se que essa etapa de escolaridade da Educação Básica tem sido reformulada. Assim, apresentam-se algumas mudanças, a saber:

- Carga horária: até 2022 o Ensino Médio deverá ter sua carga horária ampliada de 2400h para 3000h, sendo que desse total, no máximo 1800h deverão ser destinadas ao cumprimento da BNCC e o restante (1200h) destinado aos Itinerários Formativos.

- Os Itinerários Formativos: “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” (LEI 13415/17, ARTIGO 4).

De acordo com a Resolução nº 3 (2018) os Itinerários Formativos são compostos por unidades curriculares e ofertados por instituições e redes de ensino a fim de que os estudantes aprofundem seus conhecimentos e se preparem tanto para o prosseguimento dos estudos quanto para o mundo do trabalho e, assim contribuam para soluções de problemas que se apresentem em diferentes âmbitos da sociedade. Para a escolha/oferta dos Itinerários, é sugerido pelas normativas legais que sejam realizadas escutas com os estudantes, pais e professores da comunidade escolar para que estes sinalizem seus interesses e preferências em relação a assuntos que gostariam de aprofundar.

Os Itinerários possuem 4 eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo) que, segundo a portaria nº 1.432 (2018), possuem o objetivo de aprofundar as aprendizagens que são relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional, além de fortalecer uma formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia para a realização dos projetos de vida, e ainda, proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos estudantes que contemple uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomada de decisões e ações em diversas situações da vida.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, atualizadas em 2018, fica claro que a construção do currículo deve ter como protagonistas não só os professores, mas os alunos também. Nesse sentido é importante escutar tanto os professores quanto os jovens a fim de conhecer a diversidade do público que frequenta as escolas brasileiras e construir referenciais para propostas pedagógicas democráticas.

Mediante aos estudos desenvolvidos sobre as Normativas Legais, que embasam esse processo de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, sentiu-se a necessidade de fazer uma identificação preliminar das preferências e possíveis escolhas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à continuidade de sua escolarização, uma vez que são estudantes conuintes da referida etapa escolar e encaminham-se para um Ensino Médio (em processo de

reestruturação).

Apresentamos nesse trabalho os resultados da pesquisa que tem o objetivo de “Identificar perspectivas e preferências evidenciadas por estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental sobre aspectos relacionados ao Ensino Médio”. A referida pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “Necessidades para o trabalho docente em Escolas Públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos de Ensino Médio no Brasil” (NETRADOCEM), sob responsabilidade do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções - “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Percurso metodológico

Para atender ao objetivo proposto realizamos uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. De acordo com Gibbs (2009), a pesquisa qualitativa consiste em explorar a análise de dados e a partir deles formular hipóteses. A Pesquisa Qualitativa parte da perspectiva construtivista, pois a partir dos dados obtidos com a coleta de informações são elaborados conceitos para serem reunidos em categorias e assim é possível construir interpretações da realidade.

Para coleta de informações, elaboramos como instrumento, um questionário, contendo 14 questões abertas (descritivas) e o utilizamos com 15 alunos, em uma turma de 9º ano, de uma Escola de Ensino Médio, da Rede Escolar Pública Estadual (REPE), sediada em Santa Maria, RS.

Para o tratamento e análise das informações, organizamos as respostas dos estudantes a cada questão, em tabelas a fim de identificar os principais conceitos e posteriormente as categorias de análise. A fim de elaborar os conceitos que compuseram nossas categorias, analisamos as questões e respostas dos alunos ao questionário e as reunimos com base nas características que apresentavam.

Resultados e discussões

A partir das análises realizadas, considerando as informações coletadas, estabelecemos e trazemos para essa discussão, 3 grandes categorias, a saber: 1) Componentes curriculares: utilidade, interesse e preferência; 2) Motivos para cursar o ensino médio: juventudes e suas perspectivas; e 3) Ensino médio em tempo integral, que são apresentadas na sequência.

Componentes curriculares: utilidade, interesse e preferência

Nesta seção, abordaremos as constatações referentes às questões 1) Componentes Curriculares úteis para a vida; 2) Componentes Curriculares que despertam maior interesse e 3) Preferência por disciplinas no Ensino Médio.

Em relação aos Componentes Curriculares úteis para a vida, os estudantes evidenciaram que Matemática (32%) e Língua Portuguesa (29%) são os de maior utilidade. Os componentes Geografia (11%) e Ciências (08%) aparecem em seguida em relação a essa questão. Inglês e História apresentaram as mais baixas porcentagens (ambos com 03%). 11% não quiseram emitir opinião sobre esse questionamento e 03% julgaram que todos os componentes curriculares são úteis para a vida.

Por outro lado, quando perguntados sobre os componentes curriculares que despertam maior interesse, constatou-se que Língua Portuguesa (18%), História (18%), Matemática (15%) e Ciências (15%) despertam o interesse dos estudantes, no entanto, o componente curricular História resultou com maior porcentagem nessa categoria, revelando um grande contraste entre utilidade e interesse por parte dos estudantes. Os componentes Espanhol, Artes, Inglês, Educação Física, Geografia e Filosofia apresentam a mesma porcentagem (04%) em relação ao interesse. Ainda, 10% dos estudantes preferiram não emitir opinião sobre esse questionamento.

Os estudantes manifestaram alguma opinião em relação ao componente curricular de maior interesse, 67% julgaram que o componente foi escolhido por motivos e/ou interesse pessoal e 20% julgaram que a escolha de tal componente se deve por influência do professor que ministra a disciplina. 13% não emitiram opinião.

A importância que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm para os alunos é refletida nas respostas deles à questão de quais disciplinas optariam por cursar no Ensino Médio (caso fosse possível): ambas tiveram frequências altas na análise do questionário. Em relação a esses dois componentes curriculares, consta na Lei 13.415/17 que durante os três anos do Ensino Médio, é obrigatório o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

Para o autor Machado (2002), a formação específica dos alunos baseada em conhecimentos disciplinares é uma ideia relativamente recente, ocorre mais acentuadamente a partir do final do século XIX com a fragmentação do conhecimento em disciplinas específicas. Assim, até hoje a escola organiza-se visando o desenvolvimento científico e não o desenvolvimento de competências, deixando de lado a formação integral do aluno.

Nesse sentido é evidente que a organização escolar é marcada por disciplinas (componentes curriculares) que devem formar os estudantes em áreas específicas, pois como apresentado anteriormente, os componentes curriculares que os alunos têm mais interesse, não diferem daqueles que optariam por cursar, porque provavelmente estão pensando em seu futuro profissional. A maioria dos estudantes respondentes ao questionário pretendem exercer profissões que requerem uma graduação e/ou a aprovação em concursos públicos, em que geralmente há maior cobrança de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

Motivos para cursar o ensino médio: juventudes e suas perspectivas

Nesta seção, abordaremos as constatações referentes à questão 1) Motivos para cursar o Ensino Médio e 2) Trabalho.

O Ensino Médio é um espaço que evidencia as desigualdades que marcam a relação dos jovens com o trabalho. Para alguns estudantes, o Ensino Médio representa um meio para ingressar na Educação Superior, para outros, essa etapa da escolaridade é uma atividade a ser conciliada com o trabalho. Desde os anos 2000, os avanços sociais que proporcionaram oportunidades às classes populares, como o acesso a programas sociais e aos bens de consumo, podem ser considerados fatores que influenciam nas expectativas dos jovens em relação à escola e na construção da relação entre escola e trabalho (CORROCHANO, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que o Ensino Médio tem por finalidades

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou

aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, ARTIGO 35)

De acordo com esse documento, uma das finalidades do Ensino Médio é preparar os estudantes para o trabalho, porém não é especificado o tipo de trabalho. Corrochano (2014), diferencia o trabalho cooperativo, doméstico, voluntário daquele assalariado sob o qual indivíduos de muitas sociedades, inclusive a brasileira, obtêm seus meios de vida. Assim, fica em aberto o debate sobre qual ou quais os tipos de trabalho abordados no Ensino Médio.

Devido ao fato do Ensino Médio apresentar mais de uma finalidade e mais de um tipo de juventude, os estudantes possuem diferentes objetivos, alguns encaram a última etapa da Educação Básica apenas como uma preparação para o ingresso no Ensino Superior e posterior ingresso no “mundo dos empregos”, já outros conciliam um trabalho informal ou formal com a rotina escolar.

Para os dois grupos descritos acima, a certificação de conclusão do Ensino Médio é um fator de importância considerável, pois devido às atuais taxas de desemprego do país, os contratantes e as empresas têm à disposição muitos currículos e podem definir a conclusão da última Etapa Escolar como um critério de desempate. Segundo Corrochano (2014), as taxas de desemprego geralmente tendem a ser maiores na faixa etária dos jovens do que em adultos e para aqueles que pertencem a grupos sociais menos favorecidos as taxas tendem permanecer constantes.

Apesar de não ser o papel da escola média direcionar os alunos para o mercado de trabalho, é necessário lembrar que muitos jovens pensam sobre o assunto e por necessidades financeiras ou necessidade de independência buscam um emprego enquanto estudam. Por isso, a influência do trabalho na relação aluno-escola deve ser considerada no processo de escolarização. Os tipos de trabalho remunerado variam entre os adolescentes, alguns trabalham legalmente como jovens aprendizes, já outros exercem funções informais sem os direitos concedidos aos estagiários. A relação dos jovens com o trabalho começa precocemente em nosso país, seja por questões econômicas, seja para conquistar maior independências ou pela realização pessoal. Assim:

[...] a busca por trabalho realizada pelos jovens não deve ser atribuída exclusivamente a questões econômicas relacionadas à necessidade de sustento ou de apoio às famílias. Para além da necessidade, demandas de maior independência, o consumo de bens materiais e simbólicos e a realização pessoal também podem constituir-se em motivações para a inserção no mundo do trabalho (CORROCHANO, 2014, p.213).

Os jovens do Ensino Médio vivenciam experiências de trabalho diferentes entre si. Para os que são mais favorecidos economicamente, não há uma grande preocupação com o trabalho durante o período em que estão estudando, podendo se dedicar integralmente aos estudos. Para outros jovens, trabalho e estudos caminham juntos, exigindo desses estudantes meios para conciliar as duas atividades.

O futuro com um trabalho assalariado é também uma preocupação presente na vida dos adolescentes, e isto pode ser constatado anteriormente a essa breve contextualização escrita acima, por meio das respostas dos estudantes de 9º Ano do Ensino Fundamental ao questionário. A análise das respostas dos estudantes à questão sobre os motivos para cursarem ou não o Ensino Médio, revelou que eles pretendem ingressar na última etapa por 3 razões principais, a saber: 1) continuidade do desenvolvimento pessoal por meio da escolarização; 2) preocupação com o futuro/emprego; e 3) ingresso no Ensino Superior. Em relação ao trabalho, constatamos que nenhum dos estudantes que responderam à questão e que são concluintes do Ensino Fundamental

trabalha, provavelmente devido a faixa etária em que se encontram, porém 67% deles pretende trabalhar durante o Ensino Médio.

Ensino médio em tempo integral

Nesta seção, abordaremos as constatações referentes à questão 1) Ensino Médio em tempo integral.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), o Programa Escola em Tempo Integral visa o desenvolvimento da escola pública, permitindo às crianças, adolescentes e jovens o acesso ao conhecimento, articulando-o com o mundo que vivenciam. Considerando a Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015, que Institui o Plano Estadual de Educação (PEE), aqui no RS, a meta 6 prevê: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica”.

Quando perguntados sobre a possibilidade de estudar em uma escola de tempo integral, 41% dos estudantes responderam positivamente a essa questão, ou seja, estudariam, pois, julgaram que assim o ensino teria uma melhor qualidade. 13% dos estudantes demonstraram por meio de suas respostas que talvez estudariam nessa condição. Por outro lado, 13% dos estudantes responderam que não estudariam em uma escola de tempo integral pois preferem ocupar o turno inverso para trabalhar, e outros 13% também não apoiam o Ensino em tempo integral pois querem ocupar o turno inverso com outras atividades. Em relação a essa questão, 20% não emitiram opinião.

Conclusão

A partir do estudo realizado foi possível identificar perspectivas e preferências evidenciadas por alunos de 9º ano de Ensino Fundamental, em relação à próxima etapa de Escolaridade, o Ensino Médio. Concluímos que os componentes curriculares de Matemática e Português, que de acordo com a conhecida Lei da Reforma Curricular do Ensino Médio, constam com oferta obrigatória nos três anos do Ensino Médio, estão entre os componentes curriculares considerados com maior utilidade, que despertam maior interesse entre os alunos e que seriam cursadas por eles no Ensino Médio, caso tivessem que escolher.

Esses alunos também evidenciaram que cursariam o Ensino Médio, pois consideram essa etapa de escolaridade, um importante meio para ingressar na Educação Superior, conseguir se colocar no mundo do trabalho e também para o próprio desenvolvimento pessoal.

Em relação ao Ensino Médio em Tempo Integral, conclui-se a partir do que a maioria dos alunos manifestou, que há um interesse da maioria dos alunos em estudar em tempo integral, uma vez que consideram a possibilidade de haver uma melhoria no ensino, ou seja, a melhoria na qualidade da educação ofertada.

Assim, evidencia-se que os jovens possuem uma preocupação com o seu futuro (pessoal, acadêmico e profissional) e que o Ensino Médio se apresenta como uma etapa de escolaridade que deve possuir identidade própria e também criar e oportunizar efetivas condições de acesso dos jovens, à Educação Superior e prepará-los para experiências do mundo do trabalho.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2018. 600p.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015_2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 10.fev.2019.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 03/2018, de 21.nov.2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 2018. (DOU, 21.nov.2018, seq.1, p.20). Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 03.abr.2019.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Portaria nº 1.432, De 28 De Dezembro De 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 2018. (DOU, 28.dez.2018, seq.1, p.60). Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288>. Acesso em: 19.nov.2019.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos: (1996). **Lei 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 ago.2019.

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho?. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 18.nov.2019.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, Nilson J. Sobre a Ideia de Competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino.; MACHADO, Nilson J.; ALLESSANDRINI, Cristina D. (orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Disponível em: < <https://educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em: 26.dez.2019.

_____. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>>. Acesso em: 20.fev.2019.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

EDUCAÇÃO ESPECIAL: AUTISMO

Kelyn Caroline Bueno⁷
Marina Gabrielli Topolski Chelepa⁸
Ivanildo Sachinski⁹

Resumo

O presente texto tem como tema principal a educação especial com enfoque no espectro autista. Para tanto objetiva-se investigar como ocorreu o desenvolvimento da educação especial no Brasil, bem como apontar as características e especificidades do espectro autista. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa será qualitativa, realizada por meio de bibliografia especializada. Pretende-se, com esta pesquisa, apontar à comunidade acadêmica e à sociedade de forma geral, como a educação especial foi sendo transformada ao longo dos anos, de acordo com os aspectos políticos, culturais e econômicos de cada período, assim como apontar as características do espectro autista.

Palavras-chave: Educação especial. Autismo.

Abstract

The present text has as main theme the special education focusing on the autistic spectrum. Therefore, it aims to investigate how occurred the development of the special education in Brazil, as well as point the characteristics and specificities of the autistic spectrum. As for the methodological aspects, the research will be qualitative, accomplished through specialized bibliography. It is intended, with this research, point to the academic community and the society in general, how the special education was being transformed over the years, according to the political, cultural and economics aspects of each period, as well as point the autistic spectrum characteristics.

Keywords: Special education, Autism.

Introdução

Este artigo tem por finalidade abordar brevemente alguns aspectos históricos sobre a educação especial no Brasil, elencando e apontando alguns acontecimentos relevantes ao longo das décadas, bem como apontar as características do espectro autista e a relação destes indivíduos com a família e com o ambiente escolar.

Desta forma destacamos que o período atual é marcado pelo movimento de inclusão social das pessoas com alguma deficiência ou necessidades especiais, mas para que isto seja possível se faz necessário que as escolas e professores estejam preparados para atender a estes alunos.

Diante do exposto este trabalho tem por objetivo central analisar como se desenvolveu a educação especial em nosso país, bem como apontar a síndrome do autismo e suas respectivas especificidades. Para isto a metodologia utilizada consiste em uma pesquisa teórico bibliográfica a respeito da temática abordada.

⁷ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória.

⁸ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus União da Vitória.

⁹ Professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná e Professor Colaborador CRES da Universidade Estadual do Paraná- Campus de União da Vitória. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Membro do Núcleo de educação especial e inclusiva (NESPI) pertencente ao Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior (CEDH) da Unespar União da Vitória ? PR.

Para tanto o trabalho encontra-se dividido em duas partes, no qual inicialmente será feita a contextualização sobre a educação especial em âmbito brasileiro e em seguida será abordado a síndrome do autismo contemplando os respectivos comportamentos de quem possui esta síndrome, as dificuldades de interação, comunicação e socialização com os outros indivíduos, bem como se dá o diagnóstico de uma criança que possua autismo, o papel do educador e as relações familiares e por fim o processo de inclusão dentro do ambiente escolar.

Contextualização da educação especial no Brasil

A Educação Especial foi sendo transformada de acordo com a sociedade, a cultura e o período histórico ao qual estava inserida, assim ao longo das décadas ela foi sendo moldada até chegar ao modelo de educação especial que conhecemos atualmente. Desta forma Miranda (2008, p. 30) aponta que

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão.

Pois cada época possuía uma cultura diferenciada, destacamos que na Antiguidade e na Idade Média esses indivíduos eram excluídos da sociedade por possuírem alguma deficiência ou deformidade.

Em âmbito brasileiro a educação especial tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, a criação destes institutos se deu por iniciativa do governo Imperial (BUENO, 1993). Entretanto esses institutos acabaram passando por um processo de deterioração, sendo eles de ordem econômica, disciplinar e moral.

Neste período o atendimento direcionado aos deficientes no Brasil era realizado a partir de duas vertentes denominadas: médico-pedagógica que se caracterizava pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade, estimulando a criação de escolas em hospitais e a vertente psicopedagógica que se caracterizava pela preocupação em diagnosticar os anormais, por meio de escalas métricas de inteligência e no encaminhamento para escolas especiais. (JANNUZZI, 1992).

Na década de 1920 a educação brasileira foi influenciada pelo ideário da Escola-Nova, assim foram efetuadas diversas reformas, Miranda (2008, p. 32) destaca que “[...] Para isso, vários professores psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação Especial no nosso País. [...]”. Mas até 1935 a expansão dos serviços de Educação Especial permanecia de forma tímida, pois até 1930 eram 16 locais para a educação de deficientes mentais, aumentando para 22 em 1935 (JANNUZZI, 1992).

Mendes (1995) destaca que a Sociedade Pestalozzi do Brasil foi criada em 1945 e em 1967 contava com 16 instituições distribuídas por todo o país, em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que em 1962 também contava com 16 instituições. Nesta mesma época foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES). Ainda de acordo com a autora foi por volta de 1957 que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (MENDES, 1995).

Em 1960, ocorreu a maior expansão do número de escolas com ensino especial, e em 1969 havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, já na década de 1970 houve uma ampla discussão e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais, é também nesta época que ocorre institucionalização da Educação Especial, em termos de políticas públicas, houve também a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha por finalidade expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996).

Desta maneira na década de 1980 houve uma grande movimentação em prol dos direitos dos deficientes, assim a Constituição Federal de 1988, aponta em seu artigo 208, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com isso garantindo o atendimento educacional para pessoas que apresentam tal necessidade.

Até 1990 houve muitos avanços em relação as políticas e efetivações em torno da educação especial, entretanto também ocorreram alguns retrocessos, pois ainda havia uma exclusão destes indivíduos, Miranda (2008, p.38) destaca que

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Assim para que a proposta de inclusão fosse efetivada, dois eventos mundiais foram significativos e podem ser considerados fundamentais para este acontecimento, o primeiro foi “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizado em Jontiem na Tailândia em 1990, que tinha por objetivo garantir e assegurar o direito a educação para todos, inclusive para aquelas com algum tipo de limitação. E a segunda foi “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, esta conferência tinha como objetivo tratar de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, desta forma foi elaborado um documento a “Declaração de Salamanca Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” a qual propõe ações para serem assumidas pelos governos em relação as diferenças e as necessidades individuais (CARVALHO, 1998).

Assim em 2006, após algumas décadas de muitas lutas em prol de uma educação especial adequada “[...] o Ministério da Educação publica o primeiro documento que definia o atendimento educacional especializado (AEE), a ser implementado em salas de recursos multifuncionais. Em 2008, foi aprovado o Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. [...]” (MELETTI e RIBEIRO, 2014, p.177), desta forma este atendimento seria realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização podendo também ser realizado em centros de Atendimento Educacional Especializado.

Podemos assim destacar que muitos estados brasileiros possuem programas e serviços de atendimento à pessoas com necessidades especiais ou deficiências, desta forma O período atual é marcado pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento. (MIRANDA, 2008, p.30)

Pois, como ressaltado anteriormente a educação especial se transforma e se molda de acordo com a cultura, a política e a economia de cada contexto histórico refletindo assim as expectativas sociais.

Autismo

Assim uma das deficiências que atinge muitas crianças na atualidade é o autismo, o qual enfrenta muitas dificuldades em termos de inclusão, pois muitos professores acabam não compreendendo ou não sabem como trabalhar com esses alunos, mas o que é o espectro autista?

Desta forma o espectro autista pode ser considerado como um transtorno, pois acontece uma desordem sendo causado pela alteração no funcionamento cerebral, habitando na ordem neurobiológica se caracterizando vários graus de deficiências contendo três áreas, como comunicação, relacionamento social, comportamentos inadequados e repetitivos. Rotta (2007, p.423) ressalta que

Hoje, sabe-se que o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, que é definido de um ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e que se caracteriza por graus variados de gravidade.

Sendo assim, o grau de deficiência pode variar de leve a severo, e a criança com transtorno de autismo pode ser uma caixinha de surpresa de sintomas, fazendo que todo o indivíduo apresente diferentes comportamentos, demonstrando traços semelhantes entre outros autistas.

Entretanto um dos graus de deficiências é a dificuldade na socialização, que para o indivíduo com Transtorno de Espectro Autista, causa certo desconforto na interação ambiental, causando conseqüentemente barreiras no desenvolvimento. Silva (2012, p.22) afirma que

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico.

Portanto essa dificuldade na socialização acaba mantendo afastados de outras pessoas, e isolando a si próprio mesmo, sendo assim uma característica do transtorno, isso acontece por não saber vincular-se no meio social.

Outro ponto que caracteriza o autista é a dificuldade de se comunicar, sendo por meio da linguagem verbal, e não verbal, o mesmo acaba não sendo estimulado para o desenvolvimento da fala, e isso gera a permanência do autista no isolamento trazendo alguns problemas no atraso do desenvolvimento como a repetição de palavras, não corresponder quando é mencionado algo, utilizar poucos gestos, entre outras, atualmente a linguagem é formada por gestos e expressões faciais e corporais, mais os indivíduos que apresentam o transtorno de autismo não tem a competência de observar essas formas de comunicação. Conforme diz Silva (2012, p. 30)

um prejuízo na capacidade de avaliação através dos sentidos do que está ocorrendo ao seu redor, pode deixar a pessoa com poucos recursos para interpretar as situações, que algumas falhas ou problemas na evolução da linguagem constituem os primeiros sinais de que o desenvolvimento de uma criança não está conforme o esperado e podem sugerir um funcionamento autístico.

Outro componente é o comportamento, que são os movimentos repetitivos e involuntários do indivíduo autista. Silva (2012, p.39) descreve que

Os comportamentos motores estereotipados e repetitivos, como pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas, são sempre realizados da mesma maneira e alguns pais até relatam que observam algumas manias na criança que desenvolve tais comportamentos. [...] os comportamentos disruptivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las.

Portanto por meio destas características e comportamentos o indivíduo pode acabar perdendo o controle gerando o início do comportamento inadequado como birra seguida do isolamento, mediante a situação de estresse ou desconforto, principalmente se o caso for a local desconhecido.

A realização de um diagnóstico do transtorno não é uma tarefa fácil, é necessária uma equipe capacitada, Petersen e Wainer (2011, p.87) descrevem que

Para identificar os critérios diagnósticos para o autismo é preciso possuir experiência e especialização, pois eles apresentam um alto grau de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem variadas.

Ainda de acordo com os autores

A avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve compreender uma observação dos comportamentos desviantes em comparação com aqueles presentes no curso normal do desenvolvimento infantil, em especial nas dimensões de orientação e comunicação social, e não ser apenas uma checagem da presença ou ausência de sintomas. (PETERSEN e WAINER 2011, p.87)

Como o autor salienta o diagnóstico, dever ser feito por profissionais capacitados na área, que tenham conhecimento das fases de desenvolvimento do transtorno, sendo avaliados através da idade, do comportamento e desenvolvimento da criança, encontro com os pais, exames, entre outros.

As famílias dos indivíduos diagnosticados se adaptam com a realidade do filho, cada autista apresenta um nível de desenvolvimento seja na linguagem, aprendizagem e socialização. É de suma importância que os pais se dediquem aos cuidados necessários com transtorno autista, estimulando e interagindo de maneira adequada tanto em casa como no âmbito escolar, em conjunto com os educadores focando no desenvolvimento da comunicação, e principalmente a interação social.

Como salienta Schimidt e Bosa (2003, p.52)

As dificuldades das crianças com algum transtorno do desenvolvimento podem ser consideradas como um estressor apenas em potencial, podendo esses pais sofrer ou não efeitos de um estresse real. O impacto das dificuldades próprias da síndrome sobre os pais vai depender de uma complexa interação entre a severidade das características próprias da criança e a personalidade dos pais, bem como a disponibilidade de recursos comunitários.

Cunha (2012, p.90) afirma que

Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógico.

O papel do educador é fundamental tanto no ensino especial quanto ao ensino regular, o mesmo é o transmissor de conteúdos adequados para várias idades dos educandos e para cada necessidade, assim o educador passa a ser um mediador. De acordo com Cunha (2012, p. 90) o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola.

Não podemos refletir em inclusão escolar, não refletindo no ambiente inclusivo, “entender este ambiente Inclusivo somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (CUNHA, 2012, p.100), ou seja, os profissionais da educação devem estar sempre preparados para encaminhar os recursos que a instituição dispõe, para que o indivíduo atinja o nível estabelecido, estimulando a criança o desenvolvimento do conhecimento. Cunha (2012, p. 100), reforça também que “não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia”, contudo para a educação de crianças com autismo se faz necessário preparar e lidar com a diversidade dentro das salas de aulas, almejando sempre obter resultados positivos.

Entretanto o Atendimento Educacional Especializado, não supre o espaço escolar como uma sala de reforço, atualmente contribui no processo da escolarização, contendo materiais didáticos como também pedagógicos, com a necessidade do aluno, havendo foco da autonomia bem como a independência, na vida cotidiana do indivíduo. Ramos e Faria, (2011, p.79), descreve que

Cabe a educação especial, entendida como um processo educacional, definida por uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, apoiar, complementar, suplementar, e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação. Sendo assim, a Educação especial é um campo de conhecimento e, enquanto modalidade transversal de ensino, perpassa todos os níveis, etapas, e realiza o AEE e disponibiliza um conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Dessa forma podemos observar que o profissional dentro da sala de aula, deve contribuir com ações pedagógicas e abordando conteúdos que o aluno deve aprender, assim estabelecendo vínculos entre educadores, direção escolar e família junto com o Atendimento Educacional Especializado.

Considerações finais

Este texto teve por finalidade evidenciar reflexões sobre o processo histórico a respeito da educação especial em um contexto brasileiro até chegar à atualidade. Elencando os principais acontecimentos, para que assim fosse possível compreender que a educação especial foi sendo transformada e moldada ao longo das décadas, levando em consideração a cultura, a sociedade e a política de cada época.

Desta forma, também foram destacadas as características e especificidades sobre o espectro autista, bem como suas relações sociais e interações com a família e a escola, as dificuldades que pessoas autistas possuem de interagir com os demais indivíduos e socializar ideias.

Assim também se faz necessário que os pais saibam como agir com seu filho que possua autismo, e se dediquem aos cuidados do filho, estimulando e interagindo com ele, focando assim no desenvolvimento da comunicação, entretanto é de suma importância que haja uma relação entre a família e a escola, buscando o desenvolvimento e o bem estar destes alunos.

Também foi apontado o papel do educador, dentro de sala de aula e como ele deverá trabalhar com alunos autistas, pois estes alunos possuem suas especificidades e em muitos casos os professores não estão capacitados para trabalhar com estes alunos, sentindo grandes dificuldades.

Concluimos assim que o período atual é marcado pelo movimento de inclusão social das pessoas com alguma deficiência ou necessidade especial, mas para que isto seja possível se faz necessário que as escolas possuam estrutura adequada para atender estes alunos e os profissionais sejam capacitados para atuar em sala de aula.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. **Indicadores Educacionais Sobre a Educação Especial no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014
- MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008
- PETERSEN, C. S; WAINER, R. **Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.
- ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SCHIMIDT, C; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, 2003.
- SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

REABILITAÇÃO PULMONAR EM PACIENTES COM DOENÇA PULMONAR OBSTRUTIVA EM UM SERVIÇO DE ESTÁGIO ACADÊMICO SUPERVISIONADO: SÉRIE DE CASOS¹⁰

Larissa Pianta Zajaskoski¹¹
Fernanda Dallazen¹²
Pollyana Windmoller¹³
Eliane Roseli Winkelmann¹⁴

Resumo

Efeitos da reabilitação pulmonar em serviço de estágio supervisionado em fisioterapia é pouco evidenciado. **Objetivo:** avaliar os efeitos da reabilitação pulmonar realizada a partir da intervenção de um serviço de estágio acadêmico supervisionado em pacientes com doença pulmonar obstrutiva. **Método:** Estudo clínico, série de casos. **Resultados:** Amostra de 4 pacientes. Ocorreu um aumento da diferença das médias comparando a pré e pós intervenção na resistência muscular periférica (4,25), distância percorrida no teste de caminhada em seis minutos (135 metros) e força muscular inspiratória (22,5 cmH₂O) e expiratória (23,75 cmH₂O). **Conclusão:** O programa mostra benefícios na melhora dos pacientes.

Palavras-chave: Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica, reabilitação, qualidade de vida.

Resumen

Los efectos de la rehabilitación pulmonar en un servicio de pasantías supervisadas en fisioterapia son poco evidentes. **Objetivo:** evaluar los efectos de la rehabilitación pulmonar realizada mediante la intervención de un servicio de prácticas académicas supervisadas en pacientes con enfermedad pulmonar obstructiva. **Método:** estudio clínico, serie de casos. **Resultados:** muestra de 4 pacientes. Hubo un aumento en la diferencia de medias al comparar la intervención pre y post intervención en la resistencia muscular periférica (4.25), la distancia cubierta en la prueba de caminata de seis minutos (135 metros) y la inspiratoria (22.5 cmH₂O) y la expiratoria (23 , 75 cmH₂O). **Conclusión:** el programa muestra beneficios en la mejora de los pacientes.

Palabras clave: Enfermedad Pulmonar Obstrutiva Crónica, rehabilitación, calidad de vida.

¹⁰ Trabalho de conclusão do curso de graduação em Fisioterapia do Departamento de Ciências da Vida (DCVida) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

¹¹ Fisioterapeuta egressa pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, Brasil.

¹² Fisioterapeuta, Doutora em Ciência da Saúde PUC/RS; Fisioterapeuta Associação do Hospital de Caridade de Ijuí, RS; Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, Brasil.

¹³ Fisioterapeuta, Mestre em Atenção Integral à Saúde UNIJUI/UNICRUZ; Docente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, Brasil.

¹⁴ Fisioterapeuta; Doutora em Ciências Cardiovasculares UFRGS; Líder do grupo de Pesquisa em Atenção à Saúde - GPAS; Docente do mestrado em Atenção Integral à Saúde e do Departamento de Ciências da Vida da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, Brasil.

Introdução

A reabilitação pulmonar (RP) pode ser definida como uma intervenção multiprofissional, destinada para pacientes com doenças respiratórias crônicas que apresentam sintomas, como dispnéia e redução da capacidade funcional. Ela é integrada ao tratamento individualizado do paciente, para reduzir os sintomas existentes, manter o nível máximo de atividade, estabilizar ou reverter as manifestações sistêmicas da doença e melhorar a qualidade de vida e autonomia dos pacientes. (SOUZA et al, 2014).

O interesse pela reabilitação pulmonar tem crescido nos últimos anos devido o maior entendimento da fisiopatologia das doenças pulmonares e de suas manifestações sistêmicas, especialmente na Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC), e em razão do aumento da expectativa de vida dos portadores de doenças pulmonares (NASCIMENTO et al, 2013). Estima-se que em todo o mundo, a mortalidade em pacientes com DPOC está aumentando cada vez mais, e assim se tornará possivelmente a terceira causa de morte no ano de 2020 (JERNEL et al, 2002).

Atualmente, inúmeras Diretrizes abordam o reconhecimento terapêutico da RP, e a maioria das evidências está direcionada para a DPOC. Contudo, têm sido descritos os avanços da aplicação, investigação e adaptação dos princípios da reabilitação pulmonar em algumas outras doenças pulmonares como asma, câncer de pulmão e doenças pulmonares intersticiais (NASCIMENTO et al, 2013). O programa de reabilitação pulmonar é indispensável para as tantas doenças pulmonares existentes, dentre elas, destaca-se também a asma e DPOC caracterizada por inflamação crônica das vias aéreas. Os programas de exercício físico são desenvolvidos para os doentes asmáticos com o intuito de melhorar a sua condição física, a coordenação neuromuscular e adquirir confiança durante a prática de atividade física (SANTOS, 2018).

Farias et al (2014) avaliou os custos e benefícios da reabilitação pulmonar em 72 pacientes e concluiu que um programa simples de reabilitação pode trazer diversos benefícios clinicamente significativos para essa população, podendo ser aplicado de maneira econômica conseguindo atingir uma escala maior de pacientes.

Na asma e na DPOC há um processo inflamatório crônico, mas também episódios agudos inflamatórios que correspondem a crises de exacerbações, que são associados à piora dos sintomas. A maior frequência destas exacerbações está associada ao aumento da morbidade e da mortalidade, piora do estado de saúde e da função pulmonar (REIS et al, 2017).

Souza et al, desenvolveram um estudo com 10 pacientes DPOC, que realizaram treinamento três vezes por semana, com duração de 60/70 minutos por sessão. Após um período mínimo de 12 sessões, os pacientes apresentaram melhora significativa da pressão inspiratória máxima, da distância percorrida no teste de caminhada de seis minutos e da qualidade de vida (2014).

Vários benefícios da reabilitação pulmonar são descritos na literatura. Dentre estes efeitos podemos descrever melhora significativa da força da musculatura inspiratória, distância percorrida no teste de caminhada de seis minutos e da qualidade de vida (SOUZA et al 2014).

A reabilitação pulmonar é realizada em vários serviços do país, inclusive em clínicas escolas de curso de graduação em Fisioterapia. A análise destes tipos de programas nestes serviços é pouco citada na literatura. Por isto, este estudo buscou avaliar os efeitos da reabilitação pulmonar realizada a partir da intervenção de um serviço de estágio acadêmico supervisionado em pacientes com doença pulmonar obstrutiva no interior do estado do Rio Grande do Sul através da análise de série de casos.

Metodologia

Estudo do tipo clínico, série de casos. O estudo foi projetado de acordo com as Diretrizes e Normas de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos segundo a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n°. 466/2012 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul sob o Parecer Consubstanciado 3.661.542 CAAE 18775919.9.0000.5350.

Foram incluídos pacientes com diagnóstico de doença respiratória obstrutiva, de ambos os sexos, com idade superior a 18 anos, participantes da reabilitação pulmonar em um serviço de estágio acadêmico supervisionado, por no mínimo de três meses, duas vezes por semana, entre o período de agosto a novembro de 2019. Os critérios de exclusão da amostra foram pacientes com informações incompletas sobre os desfechos da pesquisa da primeira e última avaliação, pacientes que sofreram alguma complicação de saúde e/ou óbito durante o período da coleta de dados.

O instrumento utilizado para a avaliação dos pacientes foi uma ficha de avaliação fisioterapêutica. Foram coletados dados referentes ao perfil da amostra: idade, estado civil, profissão, diagnóstico médico, tempo de diagnóstico, uso de oxigenoterapia e tempo de uso, média de consultas anuais ao médico e internações pela doença, peso e índice de massa corporal (IMC) e também foram analisados os dados da condição físico-funcional através dos testes de: teste de sentar e levantar em um minuto (TSL1), teste de caminhada de seis minutos (TC6) e a força muscular respiratória. Abaixo estão descritos os métodos utilizados na avaliação dos testes.

Índice de Massa Corporal (IMC): O cálculo do IMC foi obtido pela fórmula do peso corporal, dividido pela estatura ao quadrado e classificado de acordo com as faixas etárias. Para as idosas (60 anos ou mais), foram utilizados os parâmetros de The Nutrition Screening Initiative (WELLMAN, 1994).

Teste de sentar e levantar em um minuto (TSL1): Este teste é utilizado para avaliar a resistência muscular periférica do membro inferior. Com o paciente na posição sentada, braços cruzados, sem apoio, instruídos a realizar o máximo de elevações possíveis em um minuto (ARAÚJO, 1999)

Teste de caminhada de seis minutos (TC6): Este teste é utilizado para mensurar a maior distância que o indivíduo será capaz de percorrer num intervalo de tempo fixo em seis minutos. Os indivíduos são orientados quanto à realização do teste, antes de iniciá-lo. São registrados a pressão arterial sistólica (PAS) e diastólica (PAD), a frequência respiratória (FR), a frequência cardíaca (FC), a saturação periférica de oxigênio (SpO2), o esforço percebido das pernas (Borg das pernas) e esforço percebido da sensação da dispnéia (Borg dispnéia) antes e no final do teste. O teste foi realizado segundo as recomendações da American Thoracic Society (HOLLAND et al. 2014).

Força muscular respiratória. A força muscular respiratória foi determinada através da aferição da pressão inspiratória máxima (PI_{máx}) e pressão expiratória máxima (PE_{máx}), sendo utilizado o aparelho manovacuômetro digital (marca MVD-300, Microhard System, Globalmed, Porto Alegre-RS, Brasil). A PI_{máx} e PE_{máx} foram mensurados de acordo com o protocolo preconizado. Para análise dos dados referentes a PI_{máx} e PE_{máx} foram utilizados valores absolutos e previstos, obtidos pela equação de Neder e Nery. Considerou-se como força muscular respiratória adequada os valores de PI_{máx} e PE_{máx} superiores a 70% do previsto.

As variáveis mínimas e máxima foram armazenadas e analisadas por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 23.0), os dados apresentam-se em frequências absolutas e relativas, média e desvio padrão. Foi realizado a diferença das médias entre o período pré e pós intervenção para observar a diferença encontrada nas intervenções.

Resultados

Estudo composto por 4 pacientes do sexo feminino, casadas e aposentadas, com idade mínima de 55 anos e máxima 83 anos. Três pacientes com diagnóstico de DPOC e um paciente com diagnóstico de DPOC associado a asma, com tempo de doença mínimo de 2 anos e máximo de 11 anos, sem uso de oxigênoterapia. A metade da amostra relata uma frequência semestral na realização de consultas médicas e somente uma relata hospitalização nos últimos 12 meses (tab.1).

Tabela 1. Perfil de pacientes com doença pulmonar obstrutiva participantes da reabilitação pulmonar de um serviço de estágio acadêmico supervisionado no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Variáveis	Paciente 1	Paciente 2	Paciente 3	Paciente 4	Geral
Idade (anos)	78	55	60	83	Mínima de 55 Máxima de 83
GOLD	Moderado	Moderado	Leve	Moderado	3 (Moderado) 1 (leve)
VEF1/CVF	61	74	84	57	Mínimo de 57 Máximo de 84
Tem Diag (anos)	2	8	1	11	Mínimo:2 Máximo:11
Frequência de consultas médicas (%)	Trimestral	Semestral	Semestral	Mensal	2 (50) semestral 1 (25) trimestral 1(25) mensal
IMC, Kg/cm ²	46,6	22,0	28,8	23,1	Mínimo de 22,0 Máximo de 46,6

Geral: análise geral da amostra; IMC: Índice de massa Corporal; VEF1: volume expiratório forçado no primeiro segundo; CVF: Capacidade Vital Forçada; Tem Diag: Tempo de diagnóstico em anos.

Em relação a avaliação físico funcional dos pacientes, os mesmos apresentaram um aumento da média pré e pós intervenção, da resistência muscular periférica (4,25 repetições) capacidade funcional submáxima (135,0 metros) e força muscular inspiratória (PI_{máx}:22,5 cmH₂O), e expiratória (PE_{máx}: 23,75 cmH₂O) conforme a Tabela 2.

Tabela 2. Resultados da avaliação físico funcional em pacientes com doença pulmonar obstrutiva participantes da reabilitação pulmonar de um serviço de estágio acadêmico supervisionado no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Variáveis	Paciente 1	Paciente 2	Paciente 3	Paciente 4	Média± DP	≠
	Pré/Pós	Pré/Pós	Pré/Pós	Pré/Pós	Pré/Pós	
TSL1, n	18/18	24/25	14/26	13/17	17,2±4,9/21,5±4,6	4,2
TC6 (m)	140/220	320/492	260/346	280/340	145±118,6/28±121	135,0
% TC6	72/81,50	61,5/58	65,2/78	69/84,2	59,1±55/66,6 ±63	20,05
PI _{máx} , (cmH ₂ O)	60/56	105/123	42/59	64/123	67,7±26/90,2±37	22,5
% PI _{máx}	82,4/78	125/137,6	34/55	83/95	69,5±37/85,2±52	15,69
PE _{máx} , (cmH ₂ O)	82/89	127/130	41/73	62/115	78,0±36/101,7±25	23,75
% PE _{máx}	67,96/72	125/132	32,10/61	45,9/80,1	76,5±50/96±58	19,66

TSL1: Teste de sentar e levantar em 1 minuto; TC6 m: Distância percorrida Teste caminhada em 6 minutos; % TC6: percentual do previsto TC6; PI_{máx}: Pressão inspiratória máxima; PE_{máx}: pressão expiratória máxima; % PI_{máx}: percentual atingido do previsto da pressão inspiratória máxima; %PE_{máx}: percentual atingido do previsto da pressão expiratória máxima; ≠: diferença Média Pré e Pós intervenção.

Discussão

A série de quatro casos pacientes, mostra resultados promissores quanto a melhora na avaliação física funcional em relação a resistência muscular periférica, capacidade funcional submáxima e força muscular respiratória.

Os pacientes melhoraram a resistência muscular periférica avaliado pelo teste de sentar e levantar em um minuto após a reabilitação pulmonar. Isto mostra que a reabilitação contribuiu para a melhora da força e conseqüentemente da resistência muscular. A literatura descreve que os pacientes com DPOC apresentam alto índice de quedas e déficit de equilíbrio quando comparado com indivíduos saudáveis de mesma idade, assim como estes pacientes não atingem o mesmo número de repetições de sentar e levantar durante um minuto como indivíduos saudáveis (PUHAN et al, 2013). Além disso, estas atividades apresentam ter forte associação com a mortalidade neste grupo de indivíduos. Estas limitações funcionais têm sido atribuídas às restrições ventilatórias e à fraqueza muscular periférica Também este teste apresenta correlação estatisticamente significativa com distância percorrida do TC6 o que demonstra que a suposta atividade pode determinar a condição funcional dos indivíduos com DPOC (OZALEVLI et al 2007).

Na análise da avaliação física funcional de pacientes com DPOC, a literatura mostra que quanto menor a obstrução das vias aéreas, conseqüentemente menor é a intensidade de dispnéia e melhor a força muscular inspiratória do paciente e quanto menor a intensidade da dispnéia maior foi a distância que o paciente percorre no teste de caminhada (SILVA et al, 2015).

A fraqueza muscular em pacientes portadores de doença pulmonar colabora para a intolerância ao exercício físico e atividades de vida diária, por isso a avaliação da capacidade funcional dos pacientes mensurada através do TC6, é fundamental e de extrema importância. Em nosso estudo observamos que os pacientes melhoraram o desempenho no teste e reforça o benefício que a reabilitação pulmonar trouxe aos pacientes ao longo destas 12 semanas de intervenção. Outros estudos reforçam a melhora no desempenho neste teste após a reabilitação pulmonar, como o estudo de Barakat et al. (2008), os quais randomizaram 71 pessoas com DPOC (n=35 grupo reabilitação e n=36 grupo controle). Após 14 semanas de treinamento em bicicleta ergométrica e exercícios gerais, três vezes por semana durante 60 minutos, a distância percorrida no teste de caminhada de seis minutos aumentou 46 metros ($\pm 9,2m$), de 284 ($\pm 18m$) para 330 metros ($\pm 19m$). Não foram encontradas alterações nos parâmetros de função pulmonar, porém houve mudanças significativas na qualidade de vida dos pacientes.

Em nosso estudo podemos considerar um treinamento de baixa intensidade e foi efetivo ao se comparar o pré com o momento pós intervenção. Um dos estudos na literatura faz uma análise comparativa de intensidade de treinamento e reforça melhores resultados em treinamento de alta intensidade. A análise do tipo de treinameto não foi o objetivo deste estudo, mas evidenciamos que embora não tenha sido realizado em alta intensidade o mesmo foi efetivo e reforça a necessidade destes pacientes realizarem reabilitação pulmonar. Camilo et al (2011) descrevem a melhora de programa de treinamento aeróbio e resistido de alta intensidade durante 12 semanas, três vezes por semana durante 60 minutos, incluindo bicicleta, caminhada e treinamento resistido, além do treinamento em circuito, que promoveu aumento da força muscular dos membros superiores e do nível diário de atividade física, quando comparado ao treino de baixa intensidade. Ainda, houve melhora significativa na variabilidade da frequência cardíaca somente após intervenção de alta intensidade.

Também é importante ressaltar que alguns fatores podem estar relacionados com a diminuição da distância percorrida no TC6, como, excesso de peso; gênero feminino; baixa estatura; idade avançada; doença pulmonar e entre outros (MORALES-BLANHI et al, 2011). Várias destas características fazem parte da amostra deste estudo e podem ser fatores que contribuem para a diminuição no TC6.

A força muscular respiratória é um dos parâmetros de testes funcionais realizado em pacientes com doença respiratória crônica. Em nosso estudo mostrou melhora após a intervenção da fisioterapia. Uma revisão sistemática e metanálise publicada em 2013 traz a análise de cinco ensaios clínicos randomizados sobre treinamento muscular respiratório em adultos com asma. Um total de 113 adultos foram analisados, sendo o treinamento muscular realizado com carga entre 40% e 60% da P_{Imax}, com sessões diárias que variaram entre 3 e 12 semanas de intervenção. Os autores constataram um aumento na força dos músculos inspiratórios em todos estudos e redução na dispnéia foi descrita em quatro deles (SILVA et al, 2013). Resultados semelhantes em relação ao aumento na força muscular respiratória e redução na sensação de dispnéia foram observados por Shei, et al (2016) em uma revisão recente que incluiu 10 estudos clínicos randomizados sobre treinamento muscular respiratório em asma moderada.

Uma revisão sistemática buscou identificar a eficácia do treinamento físico em pacientes com asma (crianças, adolescentes e adultos) incluindo 21 ensaios clínicos randomizados com 772 participantes. Os desfechos estudados foram: capacidade de exercício, sintomas relacionados a asma e função pulmonar. As intervenções deveriam ter, no mínimo de 20 a 30 minutos de treinamento aeróbico, entre duas a três vezes na semana, por pelo menos quatro semanas. Os autores do estudo concluem que o programa de reabilitação pulmonar é amplamente benéfico ao paciente com asma, pois melhora o consumo máximo de oxigênio e a carga máxima atingida no teste de exercício cardiopulmonar, além de melhorar significativamente os sintomas da doença (LANZA, et al 2017).

O presente estudo traz como diferencial uma análise sobre a reabilitação pulmonar por meio de série de casos de pacientes com doença respiratória obstrutiva crônica participantes de um serviço de fisioterapia em estágio supervisionado, no qual a literatura apresenta-se escassa. Desta forma, abre-se lacunas para a descrição de outros estudos neste contexto na realidade, principalmente a brasileira. Como limitações do presente estudo, podemos evidenciar a análise em um único serviço e que não permite e generalização dos resultados.

Conclusão

O programa de reabilitação pulmonar de um serviço de estágio acadêmico supervisionado no interior do estado do Rio Grande do Sul foi benéfica na melhora dos parâmetros físicos funcionais dos pacientes com doença pulmonar obstrutiva, quanto a resistência muscular localizada, capacidade funcional máxima, pelo aumento da distância percorrida no teste de caminhada em seis minutos e força muscular respiratória.

Referências

- ALBUQUERQUE Pereira Luis Andre; QUARANTA Marco; CHAKRABARTI Biswajit; ALIVERTI Andrea; CALVERLEY PM; Desempenho ao exercício e diferenças na resposta fisiológica à reabilitação pulmonar em doença pulmonar obstrutiva crônica grave com hiperinsuflação. **Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia**, 2016 ISSN 1806-3713.
- ALVES Pereira Leonardo Hugo; TAVARES Aguiar Larissa; LEITE Tagliaferri Thaysa. Análise de propriedades de medida de um manovacuômetro digital. Belo Horizonte Escola de Educação Física, **Fisioterapia e Terapia Ocupacional** da UFMG 2012.
- ARAÚJO Soares Claudio Gil. Teste de sentar-levantar:apresentação de um procedimento para avaliação em Medicina do Exercício e do Esporte. **Rev Bras Med Esporte**. 1999;5(5):179-182. doi: 10.1590/S1517-86921999000500004.

ATS STATEMENT: GUIDELINES FOR THE SIX MINUTE WALK TESTS. ATS Committee on Proficiency Standards for Clinical Pulmonary Function Laboratories. *Am J Respir Crit Care Med.* 2002;166(1):111-7.

CAMILLO, Carlos Augusto et al. Improvement of heart rate variability after exercise training and its predictors in COPD. **Respiratory Medicine**, [s.l.], v. 105, n. 7, p.1054-1062, jul. 2011. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmed.2011.01.014>.

CORREIA Ana, RIBEIRO Jorge, BALZAN Fernanda, MUNDSTOCK Lorena, FERLIN Elton, MORAES Rui. Inspiratory muscle training in type 2 diabetes with inspiratory muscle weakness. **Med Sci Sports Exerc.** 2011;43(7):1135-41. doi: 10.1249/MSS.0b013e31820a7c12.

CUNHA Junkes Máira . **Avaliação das atividades de levantar e sentar em indivíduos com doença pulmonar obstrutiva crônica (dpoC)**. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Ciências Médicas, da Universidade Federal de Santa Catarina. FLORIANÓPOLIS 2016.

FARIAS, Catharinne C. et al. Costs and benefits of Pulmonary Rehabilitation in Chronic Obstructive Pulmonary Disease: a randomized controlled trial. **Brazilian Journal Of Physical Therapy**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.165-173, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-35552012005000151>.

HOLLAND Anne et al. An official European Respiratory Society/American Thoracic Society technical standard: field walking tests in chronic respiratory disease. **European Respiratory Journal**, v. 44, n. 6, p. 1428-1446, 2014.

JERNEL Ahmedin, WARD Elizabeth, HAO Yongping et al. Trends in the leading causes of death in the United States, 1970-2002. *JAMA.* 2005;294:1255-59.

LANZA Cordoba Fernanda; DAL Corso Simone. Fisioterapia no paciente com asma: intervenção baseada em evidências - Physiotherapy in asthma patients: evidence-based intervention. **Arq Asma Alerg Imunol** – Vol. 1. Nº 1, 2017.

MARQUES Da Silva Cibele Cristine Berto; FAGUNDES Xavier Rafaella; FERNANDES Carvalho Celso Ricardo. Reabilitação pulmonar no Brasil. **Departamento de Fisioterapia, Faculdade de Medicina**, Universidade de São Paulo, 2015.

MORALES-BLANHIR, Jaime Eduardo et al. Teste de caminhada de seis minutos: uma ferramenta valiosa na avaliação do comprometimento pulmonar. **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.110-117, fev. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1806-37132011000100016>.

MOUREY, France et al. A kinematic comparison between elderly and young subjects standing up from and sitting down in a chair. **Age And Ageing**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.137-146, 1998. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/ageing/27.2.137>.

NASCIMENTO Oliver; IAMONTI Vinicius; JARDIM José. Reabilitação Pulmonar. **Pulmão RJ** 2013;22(2):65-69.

OZALEVLI, S. et al. Comparison of the Sit-to-Stand Test with 6min walk test in patients with chronic obstructive pulmonary disease. **Respiratory Medicine**, [s.l.], v. 101, n. 2, p.286-293, fev. 2007. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmed.2006.05.007>.

PUHAN, Milo A. et al. Simple functional performance tests and mortality in COPD. **European Respiratory Journal**, [s.l.], v. 42, n. 4, p.956-963, 21 mar. 2013. European Respiratory Society (ERS). <http://dx.doi.org/10.1183/09031936.00131612>.

REIS Ataulpa Pereira; STIRBULOV Roberto, Síndrome de sobreposição asma e dpoC. **Arq asma alerg imunol** – vol. 1. nº 2, 2017.

SANTOS Mendes Andreia Cristina; Reabilitação Respiratória no doente asmático: Relevância da Cinesioterapia. **Dissertação de Candidatura ao grau de Mestre em Med. submetida ao Instituto de Ciências Biomédicas** de Abel Salazar da Universidade do Porto. Maio 2018.

SHAHIN, Barakat. Outpatient pulmonary rehabilitation in patients with chronic obstructive pulmonary disease. **International Journal Of Chronic Obstructive Pulmonary Disease**, [s.l.], v. 3, p.155-162, mar. 2008. Dove Medical Press Ltd.. <http://dx.doi.org/10.2147/copd.s2126>.

SHEI, Ren-jay et al. The role of inspiratory muscle training in the management of asthma and exercise-induced bronchoconstriction. **The Physician And Sportsmedicine**, [s.l.], v. 44, n. 4, p.327-334, 26 abr. 2016. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00913847.2016.1176546>.

SILVA et al. Qualidade de Vida, Força Muscular e Intensidade de Dispneia em Pacientes com Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica: **8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP**, 2015. Título, autores – ISSN 2176-9761.

SILVA Ivanizia; FREGONEZI Guilherme; DIAS Fernando; Ribeiro Cibele; GUERRA Ricardo; Ferreira Gardenia. Inspiratory muscle training for asthma. **Cochrane Database Syst Rev.** 2013 Sep 8;(9):CD003792.

SOUSA, J B F; RUAS, G; VOLPE, M S. Efeitos de um programa de reabilitação pulmonar padrão após um período mínimo de tratamento. *R. Bras. Ci. e Mov.* 2014; 22(3): 126-132.

WELLMAN, Nancy S. The Nutrition Screening Initiative. **Nutrition Reviews**, [s.l.], v. 52, n. 8, p.44-47, 27 abr. 2009. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1753-4887.1994.tb01448.x>.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

ASPECTOS METODOLÓGICOS E FILOSÓFICOS NA PRÁTICA DO DOCENTE EM EPT: REFLETINDO SOBRE A DISCIPLINA DE QUÍMICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Layane Bastos dos Santos¹⁵

Danilo Costa dos Santos¹⁶

Alvaro Itauna Schalcher Pereira¹⁷

Davila Esmelinda Oliveira Silva¹⁸

Oswaldo Palma Lopes Sobrinho¹⁹

Resumo

O presente estudo busca versar acerca de alguns conceitos sobre o caráter propositivo que a produção sobre a educação profissional possui, buscando analisar o pensar e suas discussões sobre o trabalho educativo e sua estreita relação com o princípio da cidadania na formação do docente em Química, com habilidades na compreensão da realidade em EPT. Utilizou-se o aporte teórico da fenomenologia e da etnopesquisa crítica e, como método, a análise da contribuição de alguns estudos qualitativos e bibliográficos, onde verificamos que essa contribuição é maior na medida em que uma perspectiva teórica, a qual lhe possibilita construir análises, extrair interpretações e fazer considerações críticas. Concluiu-se que as contribuições oriundas sobre esta pesquisa do Materialismo Histórico Dialético, ressalta a experiência dialógica entre as Ciências Exatas (Química) com a dimensão política da investigação das Ciências Sociais (Educação).

Palavras-Chave: Materialismo Histórico Dialético. Politecnia. Práticas Educativas.

Resumen

El presente estudio busca abordar algunos conceptos sobre el carácter proposicional que tiene la producción sobre educación profesional, buscando analizar el pensamiento y sus discusiones sobre el trabajo educativo y su estrecha relación con el principio de ciudadanía en la educación de docentes en Química, con habilidades para comprender la realidad en EPT. Se utilizó la contribución teórica de la fenomenología y la etnoinvestigación crítica y, como método, el análisis de la contribución de algunos estudios cualitativos y bibliográficos, donde verificamos que esta

¹⁵ Mestranda e bolsista em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Rede Nacional, com área de concentração em Ensino. EPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus São Luís/Monte Castelo. Integrante do Grupo de Pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Alimentos, Química, Agronomia e Recursos Hídricos (AQARH).

¹⁶ Pesquisador na grande área de Ciências Exatas e da Terra. Graduando em Licenciatura Plena em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Alimentos, Química, Agronomia e Recursos Hídricos (AQARH). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Residência Pedagógica? RP/IFMA.

¹⁷ Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos com área de concentração em Ciência e Tecnologia de Alimentos e Linha de Pesquisa em Microbiologia e Bioprocessos pela Universidade Estadual Paulista " Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Atualmente faz parte do Corpo de Docentes Permanentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) ofertado em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

¹⁸ Graduanda do curso de Bacharelado em Agronomia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Alimentos, Química, Agronomia e Recursos Hídricos (AQARH).

¹⁹ Mestrando em Ciências Agrárias - Agronomia com área de concentração em Produção Vegetal Sustentável no Cerrado e a Linha de Pesquisa em Tecnologias Sustentáveis em Sistemas de Produção e Uso do Solo e Água pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde (IF Goiano).

contribución es mayor en la medida en que una perspectiva teórica, que le permite construir análisis, extraer interpretaciones y hacer consideraciones críticas. Se concluyó que las contribuciones de esta investigación del materialismo histórico dialéctico, resalta la experiencia dialógica entre las Ciencias Exactas (Química) con la dimensión política de la investigación de las Ciencias Sociales (Educación).

Palabras clave: Materialismo histórico dialéctico. Politécnico. Prácticas educativas.

Introdução

É pungente o desafio de compreender a dissociabilidade entre o ensino aplicado das disciplinas em Química, com o papel conceitual e metodológico da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a partir de argumentos e discussões teóricas sobre a temática. Esta, por ser uma política formativa institucional que retrata o exercício de pensar, faz cada vez mais necessária, discutir e refletir a sistemática sobre a temática seja em espaços formais ou não formais, ainda que essa modalidade de ensino abarque as singularidades e especificidades.

Nesse ínterim, o presente estudo busca versar acerca de alguns conceitos sobre o caráter propositivo que a produção sobre a educação profissional possui, buscando analisar o pensar e suas discussões sobre o trabalho educativo e sua estreita relação com o princípio da cidadania na formação do docente em Química, com habilidades na compreensão da realidade em EPT.

Percebemos, deste modo, a necessidade de conhecer as várias nuances que a educação apresenta, suas perspectivas epistêmicas e respectivas abordagens qualitativas e quantitativas, com as possíveis temáticas educativas complementares, que nos auxiliem em diversos campos epistemológicos sobre uma postura docente interdisciplinar ativa e também multi e pluridisciplinar, atuante no Ensino de Química voltado ao contexto em EPT.

A escolha da produção acadêmica seguiu dentro de algumas visões do Materialismo Histórico Dialéctico, onde permeou a análise comparativa das Ciências Exatas (Química) com as Ciências Sociais (Educação), em especial seguindo a recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES - Área 46 (referente ao Ensino).

Sob o aporte teórico da fenomenologia e da etnopesquisa crítica, utilizou-se como método, a análise da contribuição de alguns estudos qualitativos e bibliográficos, onde verificamos que essa contribuição é maior na medida em que uma perspectiva teórica, a qual lhe possibilita construir análises, extrair interpretações e fazer considerações críticas ricas em sentido (GATTI, 2004).

Metodologia do trabalho de pesquisa

Em princípio, o presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, a partir da qual se torna possível perceber a complexidade da problemática da pesquisa na prática docente dos professores da educação básica no que se refere ao ensino de Química na Educação Profissional e Tecnológica (RICHARDSON, 2007).

Nesse sentido, Demo (2007) ressalta que para conceber a pesquisa como prática educativa na profissão docente se faz condição indispensável que o profissional da educação seja também um pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (DEMO, 2007, p.2).

Cabe ressaltar a importância dos docentes em Química que aderem a pesquisa qualitativa, buscando romper com modelos enraizados e estereotipados da pesquisa clássica e quantitativa, assim [...] o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que

permitem aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas (CANDAUI, 2008, p. 64). Logo, uma pesquisa sobre a importância do ensino de Química pautado na abordagem qualitativa e nas bases filosóficas da Educação Profissional e da Politécnica, revela o intuito de fortalecer o Ensino médio, promovendo sua articulação com a EPT por meio do aprender a conhecer, fazer, viver e ser.

Tipologia de Pesquisa quanto à abordagem filosófica

Esta pesquisa se pauta na abordagem filosófica fenomenológica, a qual tem por objetivo, não uma descrição passiva, mas uma interpretação capaz de evidenciar o que os fenômenos têm de mais fundamental e menos aparente (ZULIANI, 2006). A propósito desta discussão, Moreira (2002) estabelece quatro momentos no método fenomenológico em pesquisas científicas:

- a) Leitura das descrições sem buscar interpretações para se obter um sentido do todo;
- b) Discriminação de “unidades de significado” espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos;
- c) Transformação das expressões cotidianas em linguagem psicológica, ou seja, discriminação de categorias a partir das expressões concretas;
- d) Síntese das “unidades de significado” transformadas em proposições ou estrutura da experiência (MOREIRA, 2002).

A fenomenologia, enquanto movimento filosófico contrário ao positivismo (HUSSERL, 1988; HEIDEGGER, 2008; MACEDO, 2010; BICUDO, 1994, 2011), afirma que no processo de conhecer não há separação entre objeto e pesquisador. Heidegger, em suas palavras:

O que num sentido extraordinário, se mantém velado ou volta novamente a encobrir-se ou ainda só se mostra distorcido não é este ou aquele ente, mas o ser dos entes. O ser pode-se encobrir tão profundamente que chega ser esquecido, e a questão do ser e de seu sentido se ausentam. O que, portanto, num sentido privilegiado e em seu conteúdo mais próprio, exige tornar-se fenômeno é o que a fenomenologia tematicamente tomou em suas “garras” como objeto (HEIDEGGER, 2008, p. 75).

Por fim, tal a ontologia deve compreender o ser, seu objeto de estudo, não como uma estrutura fixa, objetiva, que pode ser apreendida e esgotada [antes se] apresenta a nós em sua ocasionalidade, em seu encobrir-se e velar-se (SANTOS, 2013). Ainda no sentido da abordagem filosófica que alimentou o estudo, temos a etnopesquisa crítica. Para Roberto Macedo, a etnopesquisa se valida da interpretação dos “dados” de uma pesquisa que se refaz num ato contínuo e de produto final inacabado, por meio da redução fenomenológica e da análise de conteúdos a fim de “compreender/explicitar a realidade humana tal como esta é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas” (MACEDO, 2010, p. 141).

Nesse contexto, Frigotto (2001) influenciado pela etnopesquisa crítica, ao propor bases para uma educação profissional emancipadora, indica cinco aspectos que devem orientar um projeto de formação de trabalhadores:

- a) Articular-se a um projeto societário contra hegemônico. (Um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos) No campo educativo, orientar-se por projeto de educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento sustentável.
- c) formação técnica profissional articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de

processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários. d) A premissa de que a educação profissional não pode ser compreendida como política focalizada de geração de emprego e renda. e) Articulação com a luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias. (FRIGOTTO, 2001, p.)

Assim, o docente e pesquisador em Química precisa ponderar sobre suas ações, contradições e mediações, para compreender a riqueza da compreensão da dialética marxista e a natureza da pesquisa, objetivando intervenções pontuais na perspectiva da transformação da realidade, enfatizando o objeto e o pesquisador sem esquecer o estudo do raciocínio prático do cotidiano.

Análise e Discussão dos Achados

Após a fase de pesquisa bibliográfica, criamos categorias textuais de análise crítica, para debater a produção sobre a educação profissional, buscando analisar o pensar e suas discussões sobre o trabalho educativo e sua estreita relação com o princípio da cidadania na formação do docente e a prática do ensino em Química, como habilidades na compreensão da realidade em EPT.

São estas as cinco categorias, que serão debatidas a seguir: a) A dimensão infraestrutural da concepção politécnica de educação, b) Princípios do Materialismo Histórico Dialético do docente em Química, c) A pesquisa em EPT no Ensino da Química, d) Parâmetros e desafios da EPT no Ensino da Química, e e) Perspectivas de formação dos docentes em Química no universo da Politecnia.

A dimensão infraestrutural da concepção politécnica de educação

A concepção politécnica de educação propõe, através de sua dimensão infraestrutural, a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho. Isso somente possível, a partir das transformações tecnológicas.

Assim, quando se faz uma reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, ou entre as políticas educacionais e o mundo do trabalho, percebe-se uma relação extremamente próxima entre os conceitos. Daí pode-se dizer que, a perspectiva de análise do objeto será baseada na noção de Politecnia, tal qual concebida a princípio como o domínio de várias técnicas. Toda via, para compreendermos a proposição de Politecnia é necessário adotarmos dimensões voltadas ao ensino. Nesse seguimento, temos uma Politecnia de cunho político, visando a emancipação humana para que o sujeito se torne crítico e reflexivo.

É de fundamental importância que o docente das disciplinas que envolvem o ensino de Química, conheça o princípio educativo que será aplicado aos seus discentes. Tal conhecimento é imprescindível, até mesmo antes de realizar um plano de aula, pois considerando uma concepção do trabalho como princípio educativo, é pelo trabalho que o homem constrói o mundo e se constrói como destaca Machado, foge-se a armadilha de se preparar apenas para exigência do mercado de trabalho (1989):

Ao conhecer e dominar a natureza, os homens acabam se conhecendo mais, pois precisam constatar o estágio de conhecimento já acumulado e disponível, necessitam identificar suas debilidades e criar recursos para dominar a sua própria natureza, adequando-se às exigências produtivas. Através do trabalho, o homem constrói o mundo e se constrói, interagindo com a natureza e com os outros homens (MACHADO, 1989, p. 128).

Segundo Moreira (2000), ao se planejar a atividade educativa tendo conhecimento sobre a Politecnia, o ensino adquire mais significados para o aprendiz, e o conhecimento adquirido fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade.

A propósito da discussão, tendo em vista esta concepção, Saviani (1989) elabora uma outra noção de Politecnia, que se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Interpreta-se que, assumir o trabalho como princípio Educativo [...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história.

Tais noções infraestruturais rompem com uma hipótese de Química para a ciência natural, como um “nada” histórico, sendo passível de ser também usada para se constituir, como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas de transformação social (RAMOS, 2005).

Princípios do Materialismo Histórico Dialético do docente em Química

Em regra, a realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não pré-determinados ou previsto (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Essas mudanças de realidades influenciam os métodos de ensino em especial das disciplinas de envolvem conhecimentos químicos tal fato, pode ser reforçado quando o docente busca novas metodologias a cada dia visando possíveis melhorias diárias para sua prática de ensino.

O reconhecimento da relevância das Ciências Naturais (Química) e as Ciências Sociais (Educação) perpassam pela História da Química para tentar investigar algumas complexidades no contexto do ensino de Química no nível médio:

[...] o ensino de química elementar, segundo a perspectiva aqui esboçada, passa necessariamente pela história da química. Sem essa perspectiva histórica, estaremos fadados a ensinar teorias que adquirem o sentido de dogmas. Não há porque ensinar, num nível elementar, apenas a química moderna e contemporânea. [...] Por outro lado não é válido ensinar a química clássica sem entrar em consideração sobre a limitação de suas proposições teóricas frente ao desenvolvimento atual da química. A perspectiva histórica elimina esse problema desde que fique claro que cada explicação teórica tem validade para um contexto bem claro em que o problema foi proposto, e que cada lei ou teoria se refere aos fatos experimentais disponíveis em uma determinada época. (MORTIMER, 1992, p. 248).

Ao utilizar propostas pedagógicas de ensino que facilitem, motivem e transformem o ensino/aprendizagem nas disciplinas de Química, devemos buscar desenvolver gradativamente o raciocínio dos discentes sobre temáticas gerais e específicas garantindo o prazer em aprender.

O que se pretende, é que o princípio educativo do trabalho aplicado na Educação, possibilite que os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Isso posto, um dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético pode ser identificado através do método de análise da Química, em comparação com a Educação Química levando o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito. O qual exemplifica o que se afirma acima, onde para entender a disciplina Química, é preciso esforço de ambas as partes docente/discentes, havendo uma troca de conhecimento, sendo assim, cada conteúdo da disciplina pode ser abordado de forma diversificada e ao mesmo tempo específica (GARRUTTI E SANTOS, 2004).

Saberes em EPT no Ensino da Química

De acordo com Almeida e Lacerda (2015), o professor que tenha como objetivo a perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo deve assumir a responsabilidade ético-política em seu fazer, compreendendo a educação como possibilidade de transformação das pessoas bem como da própria sociedade. O que se tem, em geral, é o discutido por Imbernón (2009), que esclarece que a formação inicial do professor deveria, dentre tantos quesitos, proporcionar pressupostos teórico-práticos para efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sua plenitude.

Nesse contexto, ensino de química voltado para a educação profissional deve ser pautado de modo que o docente estabeleça condições para que os discentes passem a compreender a importância dos conhecimentos químicos para a área não só técnica, mas também educacional, de modo que os docentes partindo da reflexão, possam propor novas e ações e reformulações.

A esse saber, Pereira (2006) compreende que essa formação deve estimular os professores a se apropriarem dos saberes que são internalizados, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos de sua ação profissional, rejeitando todos os dispositivos de supervisão e avaliação que se reduzam a controle sobre as suas práticas e sobre sua profissão.

Conforme já bordado anteriormente, Moura (2008) também chama a atenção para a necessidade de pensar essa formação continuada, a partir do próprio contexto escolar, no qual os professores dessas disciplinas estão inseridos, tendo em vista que os saberes experienciais são fundamentais na ressignificação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Parâmetros e desafios da EPT no Ensino da Química

Os principais parâmetros e seus respectivos desafios referentes ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica, e a visão não só abstrata como concreta dos licenciados em Química, podem ser descritas em diferentes cenários, revelando assim uma complexidade e dificuldades na compreensão frente ao mundo do trabalho. Isso justifica o confronto entre diversos pensadores, na construção epistemológica em temas contemporâneos que vem instrumentalizando o ensino nesta visão.

No que tange os principais desafios da docência em Química com ênfase em Educação Profissional e Tecnológica, vale pontuar que, como ressalta Pereira (2006), existe uma forte dicotomia entre teoria e prática, refletida também na separação entre ensino e pesquisa. Em outras palavras, os licenciandos em seu processo formativo inicial, são pouco estimulados a problematizar as questões inerentes ao seu futuro fazer enquanto professor, distanciando-se da perspectiva do professor pesquisador, e professor formador.

Resgatando o posicionamento de Pereira (2006), o autor ainda ressalta a desvinculação das disciplinas de conteúdo, das pedagógicas, além do distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões impostas pela prática docente na escola. Nessa perspectiva, o ambiente no

qual o professor encontra-se inserido, as relações estabelecidas por ele, à dinâmica política da escola e suas implicações na prática profissional, são fatores determinantes na constituição e reconstituição de saberes docentes necessários a uma prática emancipatória.

Assim, esses conhecimentos exigem, entre outras, competências e habilidades de reconhecer o papel da Química no sistema produtivo, reconhecer as relações entre desenvolvimento científico e tecnológico e aspectos sociopolítico econômicos, como nas relações entre produção de fertilizantes, produtividade agrícola e poluição ambiental, e de reconhecer limites éticos e morais envolvidos no desenvolvimento da Química e da tecnologia, apontando a importância do emprego de processos industriais ambientalmente limpos, controle e monitoramento da poluição, divulgação pública de índices de qualidade ambiental (BRASIL, 1999).

Perspectivas de formação dos docentes em Química no universo da Politecnia

O docente deve estar preparado na construção na atual bandeira da Politecnia, através do aprofundamento nos conceitos e definições marxistas que fundamentam a educação politécnica. Diante dessa realidade, observar-se que a formação docente se tornou instrumento fundamental nesta conquista. Deve-se destacar, no entanto, a afirmação de Frigotto (2001) o qual destaca que o projeto societário e educativo do capital, pungente influenciador do cenário educativo atual, apresenta como horizonte:

[...] a educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente.

Trata-se de uma educação pautada numa ótica individualista, fragmentária, que sequer habilite o cidadão e lhe dê realmente direito a um emprego, a uma profissão estável, tornando-o apenas um mero “empregável”, disponível as flutuações e aos ditames do mercado de trabalho, sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001). Exemplificando o que se afirma acima, a concepção de Politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante (SAVIANI, 2003, p. 146).

No seu aspecto mais geral, buscar condições para que se trabalhe a Ciência Química de modo que aborde os princípios da Politecnia é necessário relacionar os termos científicos com o mundo do trabalho, utilizando a práxis experimental como um meio pedagógico a se fazer. Diante desta concepção, Saviani (1989) explicita que a interação entre educação e trabalho deve ser pautada numa perspectiva politécnica de modo que:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio destes princípios, desses fundamentos.

Em vista disso, infere-se que a educação com ênfase na Ciência Química pode alcançar novas perspectivas se a mesma for aproximada do conceito de uma educação politécnica. Neste ponto, a educação politécnica pode proporcionar ao trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 1989, p. 17). Por fim, diante dos pressupostos, a qualificação da formação profissional numa visão de universal politécnica gera discernimento do que seria desejável diante de

um processo formativo docente.

Considerações Finais

Podemos concluir que as contribuições oriundas desta pesquisa pautada no Materialismo Histórico Dialético ressaltam a experiência dialógica entre as Ciências Exatas (Química), com a dimensão política da investigação das Ciências Sociais (Educação), na perspectiva da transformação da realidade no mundo do trabalho. Assim, a complexidade e os aspectos contraditórios e distintos entre o Ensino da Química e seus principais elementos epistemológicos, são fundamentais, no processo Histórico Filosófico e na (re) construção da *praxis* docente, especialmente no decorrer de todo percurso metodológico e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao quebrar paradigmas sobre a construção do trabalho científico e a necessidade de uma cultura sólida sobre o tema pesquisado é construído, de fato, uma produção acadêmica, que ao mesmo tempo, ao utilizar textos selecionados do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, além do uso do Projeto Político Pedagógico do curso e Licenciatura em Química de forma instrumentalizada, possibilita o esmiuçamento do discurso contraditório ou o dualismo filosófico.

Percebemos que tal confronto entre o ontológico e o epistêmico, reforça a história de vida dos sujeitos que vivenciam seus papéis de docentes e discentes, em abordagens dialéticas. Espera-se que a dimensão investigativa dessa pesquisa possibilite trabalhos futuros numa perspectiva marxista, sob uma ótica, por vezes, tão negligenciada em pesquisas em ciências exatas e naturais.

Referências

- ALMEIDA, Jorge Miranda. LACERDA, Fabrício Santana. **Filosofia e Educação em Tempos de Crise: Por uma educação emancipadora.** Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/viewFile/3370/1399>>. Acesso em: 09 fev. 2019. mar, 2019.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Trabalho & Educação. Vol. 7. n° 2.mai-/ago, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2946/21>> . Brasília: MEC/SEMTEC, vol 3, 199. Acesso em: 09 fev. 2019. mar, 2019.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- CIAVATTA, Maria. **Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa.** 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.
- FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.
- GATTI. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2004.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACEDO. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação.** Brasília: Liber Livros, 2010.

MACEDO. **O rigor fecundo: a etnografia crítica como analítica sensível e rigorosa do processo educativo.** Revista da FACED, Salvador, v. 1, p. 39-56, 2001. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2946/21>>. Acesso em: 09 fev. 2019. mar, 2019.

MACHADO, L. Politecnia no ensino de segundo grau: In **BRASIL: politecnia no ensino médio.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Ministério da Educação e cultura, 1991.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, M.A. (2000). **Aprendizagem significativa crítica.** Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche).

MORTIMER, Eduardo F. Pressupostos epistemológicos para uma metodologia de ensino de Química: mudança conceitual e perfil epistemológico. **Química Nova**, 1992, v. 15, n. 3, p. 242-249.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun,2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação. V. 20 N. 63 Out.- Dez, 2015, p. 1057 a 1080.

PEREIRA, J, E, D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Jean M.C. T. **Políticas para o ensino médio: recontextualizações no contexto da prática.** In. 36ª Reunião Anual da ANPED. Anais do evento. Caxambu: ANPED, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **“O choque teórico da politecnia”.** In: Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, FIOCRUZ/EPSJV, v. 1, n.1, mar., 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

CRIAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CARTOGRAFIA: OS MODOS INVENTIVOS DE UM MÉTODO DE PESQUISA

Lílian Aires Schwanz²⁰
Alberto d'Avila Coelho²¹

Resumo

Como parte de uma pesquisa que tratou de educação problematizando a criação em aulas de arte com crianças, o presente artigo especifica a seguinte questão: como uma pesquisa que trata de criação pode incluir o método de pesquisar a sua problemática? Colocando-se o método cartográfico como parte do campo problemático, concluiu-se que a criação, como tema pesquisado ou como estratégia do pesquisador, envolveu os modos de fazer com os modos de pensar o que se faz, por aí se produziu um pensamento quanto a criação na área de Educação, tanto para a pesquisa como para o ensino.

Palavras-chave: Pesquisa; Cartografia; Criação; Encontro.

Resumen

Como parte de una investigación que se ocupó de la educación al problematizar la creación en clases de arte con niños, este artículo especifica la siguiente pregunta: ¿cómo puede la investigación que se ocupa de la creación incluir el método de investigar su problema? Al colocar el método cartográfico como parte del campo problemático, se llegó a la conclusión de que la creación, como tema investigado o como estrategia de un investigador, implicaba formas de hacer las formas de pensar sobre lo que uno hace, por lo que se pensó cómo creación en el área de Educación, tanto para investigación como para docencia.

Palabras clave: Investigación; Cartografía; Creación; Reunión.

Este artigo apresenta uma pesquisa que problematizou educação, arte e criação, projeto que colocou o método de fazer a pesquisa como sendo também componente do seu campo problemático²². Esta se ocupou de pensar em criação partindo de aulas de artes visuais com crianças de ensino fundamental, de uma escola da rede pública da cidade de Pelotas/ RS. Dentre outras questões, as quais não se aderem a este artigo por conta de sua especificidade, perguntou-se: como uma pesquisa que pensa em criação pode incluir o método de pesquisar ao seu campo problemático? Quais implicações são necessárias assumir e levar adiante? Como agenciar o conteúdo que se quer abordar com a forma de expressar o que se quer dizer sobre ele?

²⁰ Mestre em Educação pelo PPGEduc/ IFSul. Professora de Artes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Avançado Novo Hamburgo.

²¹ Pós-doutor em Educação (2015), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); doutor em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica (2009), com estudos desenvolvidos na Universidade Politécnica de Valencia, Espanha (2007). Professor efetivo titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Pelotas/ RS. No Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia. Líder do grupo interinstitucional de pesquisa Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia. EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL e membro do ArteVersa - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - CNPq/FACED/UFRGS.

²² Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas (IFSUL). Ano 2019.

Utilizando-se da cartografia como um *modo de fazer*, o qual se fundamenta nas Filosofias da Diferença, destacam-se neste artigo os deslocamentos ocorridos quando se abre uma problemática que torna o método também problema de pesquisa, quando ele deixa de ser uma ferramenta para conhecer a realidade e passa a ser um modo de fazer pesquisa com a atenção não só aos resultados, mas sim aos processos, pois são eles que abrem espaços onde poderá ocorrer uma criação, com eles se pode olhar o “como” se cria, ou em quais condições é possível pensar a criação.

Neste artigo, a intenção é fazer menção ao arcabouço teórico que contemplou o que se efetivou pela ação prática de uma pesquisadora-professora, contando como foi o funcionamento de sua pesquisa com as crianças em aulas de arte. Como o método da cartografia colaborou para pensar em criação neste percurso?

Em linhas gerais a pesquisa com as crianças se organizou a partir de experimentações semanais com expressões visuais, exercícios para levar o pensar a condição criadora de uma produção singular, e vice-versa, exercícios para levar a criação a uma condição de pensamento. Neste contexto a escolha do método da cartografia, suas condições de “uso” e de seu aporte conceitual, foi por conta de uma relação com as forças da criação inerentes a um cartografar.

Gilles Deleuze e Felix Guattari (2012) quando tratam do método cartográfico evidenciam o “meio”, para eles perceber o que está no “meio” diz mais de um movimento do que de uma localização. O “meio” não se confunde com a metade que liga dois pontos, duas extremidades, nem tampouco com ferramenta ou recurso didático. Na obra “Mil Plátos – Capitalismo e Esquizofrenia”, volume 1, platô *Introdução: Rizoma*, os autores apresentam uma forma de pensamento que diz sobre o método cartográfico e o “meio”: “Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda.” (2012, p. 35). Através da constante atenção às forças constituintes da trama territorial que ocorre no “meio”, trabalho com as linhas molares e moleculares, a cartografia constitui um método que não se propõe a representar e a interpretar, mas sim a mapear e traçar linhas (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Nesta formação, ela lida com as molaridades da linha dura, estática, representativa; também com as linhas moleculares, linhas flexíveis são como fluxos. Temos um campo problemático visto como rizoma, traçado por linhas que se transformam, como um mapa vivido e percebido por intensidades, sendo que a única prerrogativa é a necessidade de se entregar às forças, atitude esta que não visa verificar algo com o intuito de generalizar uma resposta. Lazzarotto diz, “Não se assuste e não assuste os devires que a potência do experimentar produzem. O laboratório está em você.” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 100). Entenda-se aqui que este laboratório que está em nós, é um particular que não é individual ou identitário, enquanto domínio de forças mostra-se como um entendimento da vida, esta “pode ser referida como uma sucessão de acontecimentos – de produções cujos efeitos, por sua vez, corporificam-se ampliando o produzir para as mais diversas formas de relações, afetos, desejos, ideias, expectativas, subjetividades (...)” (SCHEINVAR in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 195). O mapear destas forças faz surgir uma cartografia, e foi com estas forças que se deu prosseguimento ao projeto que resultou em uma dissertação.

Sobre os movimentos provocados pela cartografia

Enquanto uma ação propositora e interventora a cartografia advém de um pensamento que se distingue do que a ciência moderna tem praticado e primado como pesquisa. Distingue-se dos modelos metodológicos com início/meio/fim - hipóteses, verificações e respostas a problemas previamente estabelecidos, com a inserção de um pesquisador neutro em campo, modelos bastante disseminados e encontrados no mercado de publicações.

Uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com um final; ou tem a pretensão de esgotar o objeto ou tema de pesquisa. Uma cartografia não segue nenhum tipo de protocolo normalizado, porque realizá-la depende muito mais da postura com a qual o cartógrafo permite experimentar seu próprio pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 169). A cartografia tem a premissa de coprodução, interessa olhar como as coisas vão se tornando o que são, por exemplo, como as escolhas e os procedimentos conformam uma pesquisa, quais são as intensidades que a constituem enquanto *modus operandi*. É uma exploração que se abre aos desvios que podem levar a um plano de imanência, forças e intensidades desdobrando linhas de sentido que ligam partes distintas, estas que não são unidades, mas direções e variações.

Assim, ‘Cartografia’ é um termo que faz referência à ideia de ‘mapa’, contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado. (KIRST, GIACOMEL, RIBEIRO, COSTA, ANDREOLI in FONSECA; KIRST, 2003, p. 92)

Assume-se uma atitude cartográfica de pesquisa quando se abre mão das palavras de ordem, das regras prévias para serem aplicadas a pesquisa. Encontrar esta forma, perceber como se processa este ato, é exatamente a problemática que a cartografia abre, é quando ela se coloca em funcionamento criador.

Para criar o território de uma pesquisa cartográfica, habitar seu “meio”, faz-se necessário olhar para o que acontece; para agitar este território é necessário propor ações, rever atitudes, lidar com as subjetividades e as linhas duras, conservadoras. Importa, portanto, o modo de olhar para o plano da experiência buscando como atuar com ele a partir das forças que por aí circulam.

Apostando na produção de um pensamento não dicotômico, que não exclui alguma coisa em detrimento de outra, com o uso de conjunções como “ou... ou”, procura-se não reforçar um olhar generalizante ou prescrições para um fazer em detrimento de outro, tendo em extremos qualificadores de um resultado que, por fim, venha a comprovar uma hipótese. É na conjunção “e... e” que se tangencia os imperativos do método cartográfico, construindo problemas de pesquisa com vistas a produção de conhecimento que possibilite praticar singularidades. (LEMOS; ROCHA in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 183). Nesta conjunção um objeto de estudo não está previamente à espera da análise do pesquisador que irá a campo. Tão pouco existe uma coleta de dados. No decorrer da pesquisa existem estratégias de “coleta” que se constroem no fazer do cartógrafo, com anotações, fotografias, vídeos, proposições artísticas, cruzamentos com o aporte teórico. Pensando deste modo, um cartógrafo deve estar atento àquilo que, tanto a partir de seus critérios quanto, também, a partir do que é inesperado e mostra-se potente naquele território, pode afetá-lo através das forças ali presentes.

A cartografia como método não se impõe como um caminho a seguir, e exige ser experimentada no seu percurso, em suas dobras/ desdobras. Os objetivos traçados estarão postos mais de acordo com os movimentos do acaso do que com o que previamente foi planejado. Sendo experimentada, a pesquisa é intervenção que

(...) sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. (PASSOS; BARROS in PASSOS, KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17)

Deste modo, não há separação entre conhecer e fazer. A produção do conhecimento se dá estando o cartógrafo implicado e intervindo no plano de experiência. Uma postura em que interessa o processo de produção de uma realidade, em que a maneira de fazê-lo compõe a problemática, sendo acompanhado, criando caminhos, criando-se ao caminhar e assim conhecendo a realidade, não por representação, mas por experimentação, constituída mais por uma atitude do pesquisador do que por um planejamento de etapas a serem seguidas em busca de comprovações. Muitas vezes o cartógrafo é tomado por forças que excedem sua vontade, sua atuação controladora e acaba se transformando com elas. Esta atitude não é identitária, solipsista, mas define a experiência como o lugar da produção de pensamento.

Mesmo que o cartógrafo não trate com uma metodologia, na concepção tradicional do termo, um *hódo-meta* (experimentação) para a pesquisa surgirá pela abertura aos movimentos que surgem. Assim, com os procedimentos que vão sendo adotados dará continuidade a partir daquilo que vai encontrando com sua atenção voltada à produção de dados.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) pré-determinado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10)

Proceder neste campo de experiência exige do cartógrafo um rigor no seu método. “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 11). Uma vez que ele criará sua pesquisa a partir de seus passos, é necessário que esteja envolto por essa concepção que o coloca em compromisso com uma atitude criadora.

A atenção do cartógrafo ao processo é um procedimento da cartografia – *estando no e sendo o processo*, lugar em movimento no qual acontecimentos estão em constante fluxo. Com isto, não se afirma que esta produção de conhecimento está calcada em um sujeito pesquisador e suas vivências, meramente, em “um eu romântico que se vê presa de um solipsismo subjetivista” (COSTA; ANGELI; FONSECA in FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 47). É percebendo as forças que constituem o território que o cartógrafo produz conhecimento, destes acontecimentos a pesquisa retira sua matéria existencial e se põe no mundo.

Uma cartografia em operação

Como esta concepção investigativa foi colocada em prática? Quanto a cartografia desenvolvida na dissertação realizada junto as crianças da escola pública, esta produziu os modos que foram dando contorno a investigação, no sentido de seu desenho, no interesse pela experimentação de práticas artísticas com materiais e conceitose, na tentativa de escapar a prescrições, análises e representações de um mundo já realizado e não por realizar.

A criação na dissertação que aqui se recortou, seja como tema pesquisado ou como estratégia do pesquisador, forçou operar com os conceitos para a construção de um referencial que implicasse os modos de fazer com os modos de pensar o que se faz. Fundindo-se a criação como forma e como conteúdo, pois são modos que se encontram amalgamados em uma mesma prática, produziu-se um pensamento quanto a criação tanto no ensino como na pesquisa em Educação. Investigou-se, portanto, as possibilidades estéticas que este campo problemático ofereceu em sua diversidade de formas expressivas, visuais, imagéticas. Não por um passo a passo, mas por uma atenção aos movimentos que surgiram, nas forças e nas intensidades dos encontros com as crianças, com a escola e a comunidade escolar, na exposição sensível a este território.

Olhando para o ato de ensinar da professora-pesquisadora, problematizou-se o ensino enquanto estratégias que fazem estranhar, pensar o não-pensado, interrogar-se sobre o novo. Junto as experimentações com propostas práticas com arte, na produção de dados com este território de aprendizagens, procurou-se por mapear aquilo que se mostrava potente para a problematização que orientava a investigação, ou seja, a criação em ato e em ideia. Durante as aulas buscou-se pelas maneiras como as crianças se apropriavam dos saberes quando em suas investidas criativas, fosse no uso de materiais expressivos e suas plasticidades, fosse nos próprios comentários, muitas vezes desconcertantes e inusitados, tudo envolvido pelas provocações que as práticas com arte realizadas nos espaços da escola ofereciam.

Quanto a pesquisa, a atitude pesquisadora da professora-cartógrafa, esta ocorreu pelos agenciamentos de pistas levantadas nos encontros e não pela representação de uma realidade já posta, pronta a ser afirmada. Não se pretendeu elaborar respostas às questões de pesquisa, no sentido universal, e sim perceber as forças que constituíam um território e como ele atuava sobre todos, e todos sobre ele. Pode-se dizer que esta produção investigativa foi criadora, posto que esteve atenta aos caminhos que ela percorria, sem perder de vista suas questões mais específicas, sempre revendo os objetivos conforme a investigação se desenvolvia. Em um dado momento, foi necessário encaminhar uma conclusão para a dissertação, mais pela necessidade de fechar um ciclo e ter um apanhado deste percurso, do que por sua ilusória finalização.

A criação perpassou todo o planejamento, como critério de avaliação ela foi sempre trazida a cada final de aula com as crianças, para que novos desdobramentos viessem a atender os propósitos investigativos da pesquisa que seguia junto, em paralelo. Quer dizer, não se perdia de vista como propor experiências para que atos de criação ganhassem espaço e viessem a se manifestar em forma de pintura, escultura, desenho, arte objetual e conceitual, e como o olhar das crianças para as atividades realizadas, em seus resultados, disparava novos modos de sentir e pensar que davam ideia para o prosseguimento dos encontros.

O método da cartografia encaminhou experimentações questionando o próprio modo de pesquisar, apontou respostas para as perguntas mais gerando movimentos do que imobilidades/certezas/verdades. E assim acompanhou-se os processos pelos quais uma problematização se constitui. O método permitiu criar uma pesquisa ao mesmo tempo em que foi criado por ela. Há sempre um jogo de ir e vir, de mão dupla. Cria-se um modo de pesquisar ao mesmo tempo em que se cria a forma de dar expressão ao que se pesquisa, no caso aqui a criação na educação e na arte, a criação na arte como prática para a criação em educação.

Ao final, a dissertação mostrou que a cartografia está fortemente relacionada a criação, pois se destaca pela invenção de problemas, uma questão muito próxima aos fazeres encaminhados pela professora-cartógrafa. Neste caso o método de pesquisa tem em seu desenrolar não uma mera atuação ferramental sobre o campo problemático, como se fosse resolver problemas, fazer descobertas, mas ele encontrou-se implicado com a pesquisa de modo indissociável pois buscou criar outras realidades, propondo outros modos para uma educação em sua diferença intensiva. Ensinar/ pesquisar confundindo-se com criação. E quanto a professora-cartógrafa? Coube a ela a responsabilidade por colocar em andamento uma dissertação criativa, ou no mínimo abrir processos criadores, apontar atos de criação. Ela própria já se constituía numa “invenção de si”, pelos muitos encontros que colecionou - atravessamentos, conexões, agenciamentos passados. Ela existiu como o efeito de algo que está em processo de autocriação constante. Ela, a professora-cartógrafa olhando para um estado de coisas criou maneiras de olhar que potencializam questões interessantes, importantes; abriu-se as intervenções que ocorrem em sua própria conduta. Dar forma a esses movimentos é a problemática da cartografia, por isso que este modo de pesquisar se faz problema de pesquisa quando o assunto é criação.

Referências

- COSTA, Luis A.; ANGELI, Andréa A. C. de; FONSECA, Tania M. G. Cartografar. In.: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L.; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Plátos: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FONSECA, Tania M. G.; KIRST, Patrícia G.. (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L.; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- KIRST, Patrícia; GIACOMEL, Angélica; RIBEIRO, Carlos; COSTA, Luis; ANDREOLI, Giovanni. **Conhecimento e cartografia: tempestade de possível**. In.: FONSECA, Tania M. G.; KIRST, Patrícia G.. (Orgs.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- FONSECA, Tania M.G.; ENGELMAN, Selda. **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- LAZARATTO, Gislei. Experimentar. In.: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L.; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- LEMOS, Flávia C. S.; ROCHA, Marisa L. Pensar. In.: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L.; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- OLIVEIRA, Thiago R. M.; PARAÍSO, Marluce A. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>. Acesso em mai de 2017.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SCHEINVAR, Estela. **Produzir**. In.: FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria L.; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença – um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES EM ‘CIBERPESQUISA’ FORMAÇÃO ATRAVÉS DO MINECRAFT

Liliane Lopes Russell Maturana²³

Rosemary dos Santos²⁴

Resumo

O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa e tem como objetivo compreender os usos do aplicativo do jogo digital Minecraft, no cotidiano escolar por praticantes da educação básica da Rede Municipal de Educação da cidade de Duque de Caxias - RJ. Amparados pelo paradigma da complexidade (BARBIER, 2007), trabalhamos na perspectiva da ciberpesquisa-formação multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010; e SANTOS, 2014), e com a ideia de pesquisador implicado com seu campo de pesquisa (BARBIER, 2007). Dialogamos com os pressupostos da pesquisa com os cotidianos (CERTEAU, 2013; ALVES, 2008), apoiados em dois dispositivos: o *mobile game* Minecraft Pocket Edition e o diário de campo *online*, o que nos permitiu chegar aos seguintes achados: (a) Autorias são potencializadas no processo de construção do livro virtual ‘Aventura quadrada’ e (b) Vivendo e aprendendo a jogar” - dimensões formativas possibilitadas por experiências coletivas. No seu desenvolvimento, verificamos que o uso do *game*, além das habilidades cognitivas e acadêmicas, também estimula a competição e a criatividade, bem como as relações sociais entre jogadores, por meio de processos interativos, dialógicos, colaborativos e autorais. Os conhecimentos emergentes do vivido nesta pesquisa apontaram para as potencialidades do Minecraft na criação de atos de currículo, que valorizam as experiências como possibilidades formativas.

Palavras-chave: *Mobile Game* Minecraft; Educação Básica; Ciberpesquisa-Formação.

Abstract

This research aims to understand the uses of the Minecraft digital game application in the school routine by practitioners of basic education in the municipal education network in the city of Duque de Caxias - RJ. Supported by the complexity paradigm (BARBIER, 2007), we work from the perspective of multi-referential cyber-research (ARDOINO, 1998; MACEDO, 2010; and SANTOS, 2014), and with the idea of a researcher involved with his research field (BARBIER, 2007). We dialogue with the assumptions of research with everyday life (CERTEAU, 2013; ALVES, 2008), supported by two devices: the mobile game Minecraft Pocket Edition and the online field diary, which allowed us to arrive at the following findings: (a) Authors they are enhanced in the process of building the virtual book 'Square Adventure' and (b) Living and learning to play” - formative dimensions made possible by collective experiences. In its development, we found that the use of the game, in addition to cognitive and academic skills, also stimulates competition and creativity, as well as social relationships between players, through interactive, dialogical, collaborative and authoring processes. The knowledge emerging from what was experienced in this research pointed to the potential of Minecraft in creating curriculum acts, which value experiences as formative possibilities.

Keywords: Mobile Game Minecraft; Basic Education; Cyber-research-training.

²³ Mestre em Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-FEBF-Programa de Pós-Graduação em Educação Cultura e Comunicação. Atua como professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias-PMDC. Pedagoga-Universidade Estácio de Sá – UNESA. Mestranda no GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

²⁴ Doutora e Mestre em Educação pela UERJ. Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) na Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Cultura. Editora-chefe da Revista Periferia (publicação semestral, voltada para a publicação de textos inéditos na área da educação, Ciências Humanas e Sociais.) Vice-coordenadora do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

Introdução

Em sua fase atual, as diferentes possibilidades sobre a utilização dos aplicativos em jogos digitais se fazem presentes através das revoluções dos processos digitais em dispositivos móveis (tablets e smartphones). Por tudo isso, as interações entre as imagens e sons favorecem a criação de ambientes virtuais que podem ser construídos e compartilhados em/na rede. Pensando sobre esses fatores, a pesquisa se dedicou a investigar a utilização do mobile game Minecraft no contexto da aprendizagem do cotidiano escolar para pensar em currículos outros, não idealizados, mas, no exercício constante de sua construção. O Minecraft é um jogo digital do gênero sandbox²⁵, onde o jogador poderá criar diferentes caminhos para transformar o seu mundo. É composto por avatar – personagem que representa o jogador - blocos e ferramentas para a criação de diferentes tipos de cenários. Pode ser jogado individualmente ou com outros jogadores, *online* ou *offline*.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi sendo trilhada por dois momentos que se teciam: o diálogo estabelecido com o quadro teórico pertinente ao tema e a pesquisa no campo.

A essência da trilha metodológica apresentada neste trabalho permite situar o leitor no contexto investigativo, ampliando suas percepções sobre o objeto de estudo. As considerações finais sistematizam alguns achados que ressaltam possíveis evidências no processo da aprendizagem através da utilização dos apps (aplicativos) dos jogos digitais.

A partir das interações com os artefatos tecnológicos da contemporaneidade, os praticantes culturais²⁶, têm chegado às unidades escolares permeados pelos mais diferentes tipos de conhecimentos emergentes. Nesse cenário, o acesso as redes sociais, o compartilhamento das informações e principalmente o *mobile game* – apps (aplicativos) de jogos digitais, objeto dessa pesquisa, desafia a comunidade escolar para pensar com uma outra lógica. Uma lógica, proposta por Sibília (2012), quando nos convida para um “debate em redes”. Um debate com todos os fatores que têm mobilizado os praticantes culturais. Mobilização compreendida, segundo Charlot (2013) como um movimento interno. Movimento de reflexão e criticidade que emergiam no atual papel do professor. Na proposta em trazer conhecimentos que desafiassem os praticantes culturais a pensarem sobre os produtos tecnológicos que estão sendo consumidos, no caso dos apps dos jogos digitais, indagávamos como poderíamos pensar sobre as interações, as experiências e os currículos? Quais seriam as implicações dessas aprendizagens na construção do currículo no cotidiano escolar?

Em sua fase atual, as diferentes possibilidades sobre a utilização dos aplicativos de jogos digitais, através da perspectiva mobile game Minecraft, se fazem presentes, devido as constantes revoluções dos processos digitais em dispositivos móveis (tablets e smartphones). Por tudo isso, as interações entre as imagens e sons favorecem a criação de ambientes virtuais que possam ser construídos e compartilhados em/na rede. Assim, apropriando-me das ideias em Borba (2001, p.24), para quem “um texto é uma construção, uma criação e montagem, dá trabalho, exige esforço, paciência, coragem, esperança, utopia e vivido”, teço este trabalho como uma “colcha de retalhos”, surpreendida com imprevistos e bricolando conhecimentos em meu lugar de fala.

²⁵ Estilo de jogo onde são colocadas limitações mínimas para o seu personagem.

²⁶ Termo utilizado por Certeau (2012) ao referir-se ao homem comum que se apropria do cotidiano, resignificando-o.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa, desenvolvida através do curso de Mestrado em Educação/UERJ-FEBF, através do programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, em que a investigação caracteriza-se a partir da *ciberpesquisa*²⁷-formação multirreferencial²⁸ (SANTOS, 2012), contando com a concepção de “ambiências formativas emergentes de práticas colaborativas, autorais e abertas” (SANTOS, R.,2015, p.12). Como campo, tínhamos o cotidiano escolar com um grupo de crianças do terceiro ano do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. Desse modo, o estudo nos fez pensar sobre outras questões de pesquisa: quais as relações existentes entre a cibercultura, os jogos digitais e a experiência curricular? Quais os possíveis diálogos entre a *ciberpesquisa*-formação/escola/universidade no contexto metodológico da pesquisa? Quais as experiências formativas emergiram no desenvolvimento desse estudo? As considerações finais, sistematizam alguns achados, que ressaltam possíveis evidências no processo da aprendizagem através da utilização dos apps do jogo digital Minecraft. A essência da trilha metodológica apresentada neste trabalho permite situar o leitor no contexto investigativo, ampliando suas percepções sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, para compreender a contextualização do objeto proposto e responder as questões de pesquisa, foi percebido, segundo Santaella (2004), a premissa de um ambiente imersivo em sala de aula, tanto para os praticantes culturais desse cenário quanto para a *professorapesquisadora*.

Assim, no primeiro momento, durante a abertura das aulas semanais que aconteciam inicialmente às segundas-feiras, realizávamos uma discussão coletiva sobre os diferentes temas e questionamentos trazidos pelos praticantes culturais. Esses temas faziam parte dos seus cotidianos, para além do espaço escolar. Eram notícias retiradas da internet ou do próprio contexto onde habitavam, sempre despertando as atenções que fizessem diferentes sentidos para os mesmos.

A coletividade sugeria temáticas que poderiam ser trabalhadas durante a semana. Em grupos organizados pelos próprios praticantes, aprofundávamos os temas através dos livros de histórias, jornais, revistas e sites de busca como o Google. A partir das questões levantadas pelo grupo, como, por exemplo, o relato sobre o racismo sofrido por um praticante, criava-se o momento para estudarmos sobre o período da escravidão no Brasil.

Em um segundo momento, após a finalização das atividades, os praticantes culturais manuseavam os dispositivos móveis para jogarem Minecraft. Além de brincarem com o jogo, a ideia era que conseguissem construir no mundo virtual, as suas compreensões sobre o que havia sido discutido anteriormente em sala de aula. Após as construções serem realizadas, os praticantes socializavam o print da tela no grupo do WhatsApp “Grupo Minecraft ” e, também para o diário virtual (e-mail coletivo), com a finalidade de socializarem as suas imagens e mostrar para outros colegas as suas criações.

Então, o uso do jogo digital Minecraft em sala de aula pelos praticantes, subvertia o instituído, e exercia uma prática de convencimento para que a *professorapesquisadora* desse início ao projeto. De fato, a partir da temática trabalhada, tais como “O que é periferia para você?”, os praticantes culturais ao se assumirem como autores de suas próprias histórias de vida, através das astúcias de praticante inspiradas em Certeau (2012), inventavam dentro do game Minecraft. E, essas invenções deram origem ao livro virtual “Aventura Quadrada”- composto por narrativas e

²⁷ Inspirados nas perspectivas cotidianistas em Alves, N. (2008), adotaremos os usos das expressões *ciberpesquisa* , *professorapesquisadora* , dentre outras junções, com a finalidade de marcarmos os sentidos e a força política das palavras que buscam superar a dicotomização construída no período da ciência moderna.

²⁸ Santos, E. (2017) compartilha a ideia de uma *ciberpesquisa* - formação com viabilidade formativa, “como uma articulação epistemológica e metodológica que potencializa a emergência de autorias cidadãs” (p. 2).

construções dentro do game.

Ao se apropriarem dos recursos tecnológicos investigados neste estudo, percebemos em Santos (2012), a valorosa e significativa contribuição desta conexão existente entre a *pesquisaformação* no contexto da cibercultura. Compreender essa relação para além do cotidiano escolar, valorizando as diferentes culturas, os pensamentos, os questionamentos dos praticantes culturais nos formam e nos transformam.

Ao longo do curso de Mestrado, a partir da leitura do quadro teórico, percebemos ainda que a realidade encontrada no campo da pesquisa, faz parte de um cenário comum na maioria das escolas públicas brasileiras: insuficiências estruturais e pedagógicas para lidar com o acolhimento dos praticantes culturais conectados. E, um estranhamento relacionado tanto à cibercultura, compreendida como cultura contemporânea, quanto aos seus artefatos tecnológicos como os apps de jogos digitais.

Este fato tem sido fundamental ao percebermos uma tensão entre esse “estranhamento” do institucional escolar e o que é “habitual” para os praticantes culturais conectados. A partir desses tensionamentos conjunturais complexos, tivemos nas leituras de Alves, L. (2016), a preocupação em nos orientar sobre as possibilidades dos jogos digitais como dispositivos para o processo da aprendizagem.

Resultados e Discussões

A configuração do estudo como uma *ciberpesquisa formação* no contexto da cibercultura, possibilitou a criação de um ambiente imersivo em sala de aula que evidenciou o app do jogo digital Minecraft como potentes dispositivos para que os praticantes culturais construíssem os seus conhecimentos. Mais do que isso, tem mostrado que somente a reflexão consciente sobre a experiência é capaz da transformação.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que o uso do app do jogo digital Minecraft, vem promovendo ciberletramentos digitais que favorecem a autoria formativa. A construção do livro virtual “Aventura Quadrada”, tem atuado como promotor de autoconfiança, interesse, conscientização sobre a importância das regras e diminuição do grau de dificuldades nas atividades em sala de aula. Efetivamente, demonstram ser, alguns dos achados, que contribuem para a construção de outros currículos possíveis.

Considerações Finais

Assim sendo, o empoderamento do praticante cultural conectado, que faça parte do cotidiano escolar, nos tem revelado que a presença dos artefatos tecnológicos como *mobile game Minecraft*, nos oferecem pistas para outras formas de aprendizagens. Mostrando que os praticantes culturais, sujeitos dessa pesquisa, podem tornar-se autores. Subvertendo o instituído, criando e cocriando²⁹, com autoria no ambiente imersivo, através da aprendizagem colaborativa.

Urge a compreensão de que as instituições educacionais da contemporaneidade, precisam levar em conta a conectividade de seus praticantes, as constantes ressignificações que estão acontecendo cotidianamente, interativamente e criativamente entre os seus pares. Tais exigências, trazem a necessidade de um instrumental conceitual e metodológico em nossas pesquisas que dê conta em investigarmos, bricolarmos e questionarmos sobre.

²⁹ Criar juntamente com o outro segundo o autor SILVA (2001).

Referências

ALVES, L. COUTINHO, Isa de Jesus. **Jogos digitais e Aprendizagem. Fundamentos para uma prática baseada em evidências.** São Paulo. Ed. Papirus, 2016.

ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das **escolas: sobre redes de saberes.** 3. ed., Petrópolis: DP & A, 2008.p.24-34.

ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas.** In: Barbosa, J. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFScar, 1998.p. 18-20.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BORBA, S. da C. **Multirreferencialidade – Na formação do professor- pesquisador: da conformidade à complexidade.** Maceió: EDUFAL, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez,2014.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. Salvador: EdUFBA, 2010.

SANTOS, E. **Docência na Cibercultura: notas de uma pesquisa-formação multirreferencial.** In: Roberto Sidney Macedo; Álamo Pimentel; Leonardo Rangel dos Reis; Omar Barbosa Azevedo. (Org.). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. 1ed.Salvador: Edufba, 2012, v. 1, p. 187-199.

_____. **A Pesquisa-formação na cibercultura.** 1. ed. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

_____.; Weber, A.; SANTOS, R. & Rossini, T. (2012). **Docência na cibercultura: possibilidades de usos de REA.** In: Okada, A. (Ed.) (2012) Open Educational Resources and Social Networks: Colearning and Professional Development. London: Scholio Educational Research & Publishing.

_____. **Dossiê: metodologias de pesquisa em educação na cibercultura.** Interfaces Científicas – Educação, v. 6, p. 9-12, 2017.

SANTOS, R. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook.** 2015. 183f. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2004.

SIBÍLIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania.** XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação – Campo Grande / MS, set/2001.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

REVISTA *BRAVO!*: UMA PROPOSIÇÃO DE ANÁLISE DE UM IMPRESSO PERIÓDICO CULTURAL EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Lislaine Sirsi Cansi³⁰

Resumo

Esse artigo diz respeito a uma investigação em nível de doutoramento, em andamento, assentada na linha Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Tal pesquisa tem a revista *BRAVO!* da extinta editora D'Avila como objeto e como fonte histórica. Nesse texto, objetiva-se apresentar o impresso periódico referido, bem como situá-lo no campo da investigação histórica e fazer uma proposição de análise em História da Educação. O recorte temporal remete ao período entre os anos 1997 e 2004.

Palavras-chave: História da Educação, impresso periódico, revista *BRAVO!*.

Abstract

This article concerns an ongoing research at the doctoral level, based on the Philosophy and History of Education line of the Graduate Program in Education, at the Federal University of Pelotas. Such research has the magazine *BRAVO!* defunct publisher D'Avila as an object and as a historical source. In this text, the objective is to present the aforementioned periodic form, as well as to place it in the field of historical investigation and to make an analysis proposal in History of Education. The time frame refers to the period between the years 1997 and 2004.

Keywords: History of Education, periodical printed, *BRAVO!* magazine.

Introdução

A revista *BRAVO!* da extinta editora D'Avila é considerada como objeto e como fonte histórica de pesquisa³¹. O recorte temporal remete a primeira fase de sua edição, entre os anos de 1997 e 2004. Objetiva-se, aqui, apresentar o impresso periódico referido e fazer uma proposição de análise em História da Educação. Para isso, faz-se necessário situá-lo no campo da investigação histórica, especificamente no que concerne à imprensa e o seu uso em estudos históricos, amparados pela dimensão da História Cultural.

A imprensa é compreendida como um instrumento de conhecimento, reflexão e interpretação sobre a sociedade em determinada temporalidade sócio-histórica. Nas pesquisas históricas desenvolvidas no Brasil, a utilização da imprensa periódica como fonte em trabalhos científicos cresceu nas últimas décadas do século XX. Antes disso, a imprensa era mantida sob suspeição devido aos problemas de credibilidade, havia produção sobre a História da imprensa e resistência acerca da imprensa na História, aquela tida como objeto e fonte de pesquisa (LUCA in PINSKY, 2008). Tal mudança no discurso historiográfico se insere desde o movimento dos *Annales*, em que houve a proposição de novos objetos, novos problemas e novas questões para os estudos históricos. Ressalta-se que a Escola dos *Annales* surgiu nas primeiras décadas do século XX e teve três gerações: a primeira geração foi liderada por Lucien Febvre e Marc Bloch (1929 – 1956), a segunda, por Fernand Braudel (1956 – 1968), e a terceira geração, por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1969 – 1989). Aqui, o estudo é perpassado pelo viés da História Cultural, a qual surgiu na década de 1960 com a terceira geração da Escola dos *Annales*. A História Cultural é compreendida,

³⁰ Doutoranda em Educação (PPGE/UFPel), Bolsista CAPES, Membro do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Mestra em Artes Visuais (PPGAV/UFPel), Bolsista FAPERGS.

³¹ Pesquisa financiada pela CAPES.

de acordo com Burke (2008), como uma história escrita de forma multidisciplinar e interdisciplinar, tendo um discurso histórico analítico, subjetivo, interpretativo, interdisciplinar, científico, com tempo múltiplo, com expansão das fontes históricas, uma História-problema com novas e diferentes abordagens, objetos e possibilidades de investigação.

A História Cultural, portanto, apresenta noções de cultura intrínsecas a ela, sendo as noções de “linguagem”, “representações” e de “práticas”, o que desencadeia em uma diversidade de objetos, longe de serem considerados legítimos pela tradição histórica positivista. Os objetos remetem à cultura popular, à cultura letrada, à cultura material, às representações e às práticas discursivas. Há, do mesmo modo, interesse pelos sujeitos produtores e receptores de cultura, pelas agências de produção e difusão cultural (e aqui aponto para aquilo que interessa nesse texto: a imprensa), pelos meios através dos quais se produz e se transmite a cultura, como as práticas e os processos, e, por fim, pelos padrões, as visões de mundo, as crenças e os sistemas simbólicos, entre outros (BARROS, 2013).

Em relação às revistas, elas passaram a ser objeto de interesse de pesquisadores na esteira da produção do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), no final dos anos 1970, período em que essa instituição concebeu amplo projeto de estudos de revistas de seu acervo, tendo como tema o modernismo (MARTINS; LUCA, 2013). Compreende-se, por tudo isso, a ampliação das investigações sob o domínio da História Cultural.

No concernente às fontes históricas, todo documento produzido pelo homem, dito ou escrito, sobre qualquer temática que expressa suas ações, experiências, ideais (para além de temas voltados à política e à economia), torna-se relevante para a História Cultural. Essa ampliação de fontes disponível ao historiador para fazer História ficou conhecida como “revolução documental” (LE GOFF, 1995). Fontes documentais, arqueológicas, impressas, orais, biográficas, audiovisuais, sob a forma de documentos oficiais, processos criminais, registros policiais, certidão de nascimento, de casamento e de óbito, cartas, leis, documentos não oficiais, jornais, revistas, almanaques, documentos escolares, imagens, música, filmes, relatos, escritos de todos os tipos, entre tantas outras fontes são admissíveis em pesquisas históricas (PINSKY, 2008). Como observa Pesavento: [...] os exemplos são muitos, pois fontes são marcas do que se foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela História. Nessa medida, elas são fruto de uma renovada descoberta, pois só se tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto. (PESAVENTO, 2003, p. 98).

As fontes utilizadas pelo historiador podem ser de qualquer tipo e de qualquer suporte, elas dependerão das perguntas e dos sentidos atribuídos a elas para se constituírem fontes. Conforme foi indicado, as fontes são inúmeras, todas cabíveis. Entretanto, como fazê-las falar? No caso desse artigo, como utilizar como fonte um impresso periódico cultural? E mais, como articular as fontes ao campo da História da Educação? É a partir desse contexto que se situa a proposta desse texto.

Cruz e Peixoto (2007, p. 259) entendem a imprensa como uma força social ativa que sistematiza “uma compreensão da temporalidade, propõe diagnósticos do presente e afirma memórias dos sujeitos, de eventos e de projetos, com as quais pretende articular as relações presente/passado e perspectivas de futuro”, não considerando, portanto, como um artefato depositário de notícias.

Luca (in PINSKY, 2008) alerta que a variedade de fontes impressas é desmedida e que, por isso, as possibilidades teórico-metodológicas são diversas. A autora (2008) propõe que o primeiro passo seja localizar a fonte e verificar as condições de consulta. Depois disso, ela sugere como procedimentos de análise: localizar a publicação na história da imprensa, atentar para a materialidade, bem como para a organização interna do conteúdo, caracterizar a iconografia presente, assim como o grupo responsável pela publicação, identificar colaboradores, público e fontes de receita e, por fim, analisar o material condizente com a problemática da investigação.

Toledo e Skalinski Junior (2012) concordam com Luca sobre os procedimentos investigativos do pesquisador, entretanto, sugerem que a sua primeira aproximação com o objeto de pesquisa seja caracterizado pela classificação da modalidade de publicação (suporte). No concernente ao suporte do impresso, a revista, questões ligadas aos elementos constituintes desse impresso são relevantes para a análise. Desse modo, o investigador deve atentar-se para o projeto editorial e gráfico numa dada conjuntura. O projeto editorial e gráfico dá indícios da pretensão editorial do periódico para representar a realidade em uma determinada temporalidade, anuncia hierarquia de conteúdo, modos de articulação e de expressão, propõe diagnósticos do presente e instaura a memória a partir da relação entre presente/passado/futuro de algum acontecimento histórico. Luca (2008), Cruz e Peixoto (2007), Toledo e Skalinski Junior (2012) alertam o investigador a respeito da iconografia dos periódicos. É preciso ver as imagens para além da ilustração. Esse é o ponto que interessa a esse texto e que diz respeito à proposição de pesquisa da revista *BRAVO!*.

A revista *BRAVO!* e a proposição de análise em História da Educação

Na tentativa de atender a sugestão teórico-metodológica dos autores anteriormente citados, faço menção à revista *BRAVO!*: através da busca do objeto e do processo de catalogação de todo o material encontrado, referente a 192 exemplares publicados entre os anos 1997 e 2013, asseguro que ela se caracteriza como um impresso brasileiro com periodicidade mensal e com pauta voltada à cultura. A cultura, essência da revista referida, é entendida como herança social de uma determinada comunidade humana (RIBEIRO, 1985). Pesavento (2003) explica que o entendimento de cultura do tempo presente abarca um conjunto de significados construídos e compartilhados pelo homem, visando explicar o mundo, e que são traduzidos de forma simbólica. Cada ser humano se insere em um determinado espaço social que é constituído por uma trama de costumes, relações, linguagem e instituições e, através da incorporação e pertencimento dos valores, da língua, dos modos de ser, de se vestir, de se comportar, enxerga e interpreta o mundo. Barros (2013, p. 57) esclarece que “a própria linguagem, e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social, embasam esta noção mais ampla de Cultura. ‘Comunicar’ é produzir Cultura”.

A título de conhecimento, a revista *BRAVO!* apresenta duas temporalidades. A primeira temporalidade da *BRAVO!* corresponde aos anos de 1997 a 2013. Lançada em outubro de 1997, pela extinta editora D’Avila Comunicações Ltda, foi encerrada em agosto de 2013 pela editora Abril. A primeira fase diz respeito à edição, publicação e circulação da editora D’Avila, entre outubro de 1997 (*BRAVO!* n. 1) e fevereiro de 2004 (*BRAVO!* n. 77). Entre março de 2004 (*BRAVO!* n. 78) e outubro de 2006 (*BRAVO!* n. 110), em sua segunda fase, a revista passou por um período de transição entre as referidas editoras, sendo publicada pela editora D’Avila e gerida pela editora Abril. A terceira fase diz respeito à responsabilidade exclusiva da editora Abril, entre novembro de 2006 (*BRAVO!* n. 111) e agosto de 2013 (*BRAVO!* n. 192). A revista *BRAVO!* não foi produzida entre setembro de 2013 e julho de 2016.

A sua segunda temporalidade condiz ao seu relançamento em agosto de 2016 como *Bravo!*, sob licença de Abril Comunicações S.A., por dois ex-executivos da editora Abril, os jornalistas Helena Bagnoli e Guilherme Werneck, tendo como editor executivo o jornalista Almir de Freitas, este já vinculado à primeira periodização de *BRAVO!*. Inicialmente a revista foi publicada somente na versão online, em seguida, passou a apresentar versões trimestrais impressas³². O estilo gráfico da marca “Bravo” identifica a temporalidade da edição da revista: *BRAVO!* diz respeito à periodização 1997 – 2013 e *Bravo!* remete à periodização atual. Essa observação determina a escolha pela grafia *BRAVO!* nesse artigo. O recorte temporal a que pertence esse texto remete à sua primeira fase, de 1997 a 2004, totalizando 77 exemplares.

No concernente às editorias de *BRAVO!*, elas abrangem temáticas que correspondem ao campo da Literatura e ao universo da Arte, nos segmentos Artes Plásticas, Música, Cinema, Teatro e Dança. Considerando a abrangência de fontes possíveis advindas do objeto, opta-se em fazer mais um recorte, assim, importa para esse estudo a editoria Artes Plásticas, capa e *corpus* da revista.

Retornando à caracterização do objeto-fonte, o editor Luiz Felipe D’Avila apresentou a revista da seguinte forma:

A Editora D’Avila comemora um ano de vida lançando seu segundo título: a revista *BRAVO! República*, primeiro título da editora, que se aplica em resgatar a cidadania na política, *BRAVO!* vai aproximar o cidadão da cultura. Cultura não é patrimônio de guetos intelectuais, nem o refinamento supérfluo das elites. A cultura transcende barreiras geográficas, políticas, sociais, econômicas, e é um dos instrumentos mais eficazes na formação da cidadania. Na cultura, preserva-se a tradição, debatem-se as tendências. Na cultura, o indivíduo reflete sobre si mesmo, sobre a sociedade em que vive, e encontra seu papel na civilização. Investir na cultura é apostar no aprimoramento da cidadania, no cultivo do espírito e da alma, no estímulo à imaginação e à criatividade. E há quem invista (*BRAVO!*, vol. 1, n. 1, 1997, p. 3).

Percebe-se que o editor entendia a cultura como um “instrumento eficaz na formação da cidadania” e, portanto, a *BRAVO!*, impresso periódico cultural, foi gerada com esse objetivo, para formação de um público leitor que pudesse fazer tal investimento. Aqui, questiona-se qual seria o seu público leitor, público esse que preserva a tradição, debate tendências e reflete sobre si e o mundo através da cultura.

Avançando: por ter como pauta a cultura, a revista *BRAVO!* apresenta como proposição um projeto editorial e gráfico inovador para o contexto histórico em que foi inaugurada, especificamente em outubro de 1997. A diretora de arte Noris Lima foi a responsável pela autoria do projeto gráfico, premiado, e tido como referência para a época. As imagens a seguir (Figura 1, Figura 2 e Figura 3) ilustram o projeto gráfico mencionado e antecipam visualmente a proposição a ser realizada.

³² A revista *Bravo!* em formato digital encontra-se disponível em: <<http://bravo.vc/>>.



Figura 1: Capa da revista BRAVO!, n. 6, 1998.

Fonte: BRAVO!, v. 1, n. 6, março, 1998.



Da esquerda para a direita, corpo-instalação interpretado por Vera Sala e instalação de Looelilos na Capela do Mourumbi (1993): caos e ordem a favor da arte

Cássio Vasconcelos, Marcia Xavier, Odine Mincio e Pessia Preato. Com ensaios inéditos, eles procuram causar no espectador um certo "mal-estar inicial, de pura provocação e estranhamento", como diz o curador. Dessa forma, por exemplo, Cássio Vasconcelos exibe um conjunto de imagens tiradas do helicóptero em uma manhã de Carnaval. Tem-se "a vertigem do voo e a ordenação das cenas vistas do alto, como um páteo com fileiras estacionadas e a rodovia dos Bandeirantes com a saída repleta de carros entulhados". Na música, Arrigo Barnabé preparou uma instalação com metrônomos que irão reproduzir o Poema Sinfônico do consagrado György Ligeti, e em cinema, entre os cerca de 30 longos e curtas-metragens escolhidos por Carlos Augusto Calli, destaca-se O Prisioneiro da Passagem, dirigido por Hugo Denariari em 1962, que contém imagens do próprio Bispo do Rosário. Ordenação e Vertigem prevê ainda diversas palestras com críticos de arte, filósofos e pianistas. O conteúdo de todas as discussões, assim como reproduções das obras expostas, será reunido em um catálogo lançado ao longo desses dois meses de programação.

Onde e Quando

Ordenação e Vertigem, Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (Rua Álvares Penteado, 112, Centro, SP, tel. 011-3131-3651). De 27 a 12/10. De 9 a dom., das 12h às 20h. Grátis.

Bispo do Rosário, Jeu du Paume (Iglace de La Concordie, Jardin des Tuileries, Paris, França, tel. 011-331-4703-1250). Até 28/9. 3h, das 12h às 21h30; de 4 a 6h, das 12h às 19h; sáb. e dom., das 10h às 19h. 6 euros.

Bispo, peça de teatro com texto e direção de Edgard Navarro. Com João Miguel. Sete. Boleiminho – Colégio 11 Avenida Álvaro Ramos, 915, Quarta Parada, São Paulo, SP, tel. 011-115602-3700. Até o dia 10. Sáb. e dom., às 19h30. R\$ 15

EXPLoSAO E CONTROLE

BISPO DO ROSÁRIO DEU FORMA ESTÉTICA À AGRESSIVIDADE INTERIOR, INVESTINDO NA ARTE COMO MEIO DE RESISTÊNCIA A INSANIDADE. POR DANIEL FIZA



A biografia de Arthur Bispo do Rosário já foi o maior obstáculo para o correcionamento de sua obra. Hoje e seu maior trampolim. E isso não é necessariamente mau, pois pelo menos permitiu o essencial: que esse artista passasse a ser divulgado e estudado na ordem de grandeza que merece. Até porque sem sua biografia a reflexão sobre sua arte sai perdendo. Pode-se corrigir até mesmo sua imagem atual de um artista absolutamente ingênuo ou "naif" ou "primitivista", como costumava se dizer.

É uma biografia, por sinal, tão cheia de simbolismos quanto sua arte. Seus pais trazem esse sobrenome, "do Rosário", porque vem de negros escravos que recebiam os apelativos da congregação religiosa em que se reuniam. Arthur nasceu em Jaguaribá. Sempre, mas cresceu no Rio de Janeiro, criado por uma família de classe média no bairro de Botafogo. Quando jovem, decidiu se tornar marítimo e fazer muitas viagens. Também era lutador de boxe, campeão na categoria peso-leve, e, mais tarde, trabalhou como porteiro e guarda-noturno.

Toda essa energia, porém, sofreria cedo um revés: aos 28 anos, Arthur julgou ter ouvido uma voz divina que o alertava para seu desarranjo mental. Levado para um manicomio, a Colônia Jalisco Moreira, chegou tentando se impor pela força: dizia ser o "aéreo" e distribuiu sopapos nos outros pacientes. Foi então posto na solitária e ali passou a maior parte do resto de sua vida. Contudo, no entanto, a ouvir Deus, que pediu a ele que reconstruísse o universo ao registrar sua passagem na terra – o que não o impediu de se apaixonar pelas mulheres e trabalhar com os objetos mais mundanos.

Reconstruir e amansar foi o que Bispo procurou fazer ao longo de 50 anos, sublimando em sua linguagem artística a agressividade de sua personalidade, convertendo-a em força expressiva, criando um mundo tão particular que termina por se comunicar com todos os tipos de pessoa. Sua experiência como marítimo e persona-

Sem Título (s.d.), de Arthur Bispo do Rosário: registro de vida medido em meio à bulbulância mental

Figura 2: Editoria Artes Plásticas da revista BRAVO!, n. 71, 2003, p. 36-37.

Fonte: BRAVO!, v. 6, n. 71, agosto, 2003.

Na esteira dessa apresentação e considerando a análise da materialidade da revista, é possível articular a revista *BRAVO!* ao campo da História da Educação: nesse sentido, a proposição de investigação tendo a revista *BRAVO!* como objeto e fonte de pesquisa perpassa a educação do olhar de seu público leitor. É possível refletir acerca de como a imagem educa, e aqui importa tudo que é visível, incluindo fotografia, texto, tipografia. Ressalta-se que o texto, nesta revista, é emoldurado no espaço da página em que se configura uma matéria, como pode ser visto na Figura 2.

A respeito da imagem como fonte histórica nos estudos em História da Educação, faz-se relevante citar os estudos de Sandra Regina Franchi Rubim e Terezinha Oliveira (2010), *A imagem como fonte e objeto de pesquisa em História da Educação*, Terezinha Oliveira e Meire Aparecida Lóde Nunes (2010), *Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em História da Educação*, Ana Maria Mauad (2015), *Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar* e Claudio de Sá Machado Júnior (2015) em *Fotografia, imprensa de variedades e educação: Discursos visuais e textuais sob o foco de uma pedagogia de revista*.

Partindo desses autores e considerando o conhecimento a respeito da História da Imprensa, é sabido que a imagem foi um elemento presente e eficaz para a leitura em impressos periódicos, desde as ilustrações às fotografias. As técnicas de impressão da imagem evoluíram ao longo do tempo e, em uma revista dos anos 1990 com pauta segmentada e voltada para a cultura, não causaria surpresa ao leitor se a mesma fosse diagramada com imagens, além de elementos textuais. Assim ocorreu com a revista *BRAVO!*, e mais: ela ofertava imagens e privilegiava o ver, o olhar, o conhecer através da quantidade diversa de imagens que a integrava. As imagens compõem capa e *corpus* da revista, e principalmente através da linguagem da fotografia, remetem a artistas – retratos, cenários de artistas com suas obras, em seus ateliês, fotografias de museus, de exposições e de obras de arte.

Como já foi dito, compreende-se que o conceito de imagem remete a tudo que é visual. Aumont (2012, p. 7) tem como foco a análise acerca do que é comum a “todas as imagens visuais”, independente de sua natureza, forma, uso e modo de produção. Joly (2012, p. 55), na esteira dos campos da semiótica e da linguística, concebe a imagem como “signo icônico”³³, como uma linguagem, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Burke (2017) pensa a imagem como testemunho e propõe utilizá-las como evidência histórica, mas não limitada a aquilo que se encontra evidente. O autor afirma que qualquer imagem, independente de sua qualidade estética, pode servir como evidência histórica. Burke (2017, p. 26) preocupa-se em dizer que “imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. [...] para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente de suas fragilidades”. Trata-se de interrogar, problematizar a imagem, ir para além da ilustração nos estudos historiográficos.

Na direção de Aumont, questiona-se: por que e como o espectador, aqui considerado o público leitor da *BRAVO!*, olha a imagem e para que ela é utilizada? A razão do olhar decorre da produção de imagens aqui pensada pela vinculação da imagem com o domínio do simbólico, sendo ela mediadora entre o espectador e a realidade. Seguindo essa lógica de pensamento, o espectador busca na imagem que olha um valor de representação (de coisas concretas), um valor de símbolo (de coisas abstratas) e um valor de signo (referente ao conteúdo)³⁴. As imagens visam o estabelecimento de uma relação com o mundo, sendo os modos de relação circunscritos ao simbólico, ao epistêmico e ao estético. Pesavento concorda com Aumont, ao assegurar que:

³³ O conceito de signo designa “algo que se percebe – cores, calor, formas, sons – e a que se dá uma significação” (JOLY, 2012, p. 30). O ícone, segundo Joly (2012, p. 36) embasada em Peirce, corresponde “à classe dos signos cujo significante tem uma relação analógica com o que representa”, sendo possível distinguir diversos tipos de analogia e diversos tipos de ícone.

³⁴ Aumont (2012) baseado nos estudos de Rudolf Arnheim (1988).

As imagens estabelecem uma mediação entre o mundo do espectador e do produtor, tendo como referente a realidade, tal como, no caso do discurso, o texto é mediador entre o mundo da leitura e o da escrita. Afinal, palavras e imagens são formas de representações do mundo que constituem o imaginário (PESAVENTO, 2003, p. 86).

Para que essas relações com o mundo através da imagem sejam efetivas, o espectador faz uso do reconhecimento e da rememoração. Assim, “o espectador constrói a imagem, a imagem constrói o espectador” (AUMONT, 2012, p. 81). Tal afirmativa é consolidada por Mauad (2014, p. 114), ao dizer que “as imagens ganham corpo por meio de práticas sociais, em que sujeitos incorporam as imagens tanto como ideia e representação como objetos, marcas corporais e gestos”. Por fim, é preciso indagar a imagem, articular ao contexto histórico para refletir acerca da proposição sobre a educação do olhar, tendo a revista *BRAVO!*, um impresso periódico cultural, como objeto e fonte de pesquisa.

Considerações finais

Nesse artigo, procurou-se apresentar um impresso periódico, a revista *BRAVO!*, como objeto e fonte de pesquisa. Devido à abrangência do objeto, as fontes históricas escolhidas são relacionadas ao campo das Artes Visuais, através da editoria Artes Plásticas. Tal revista é um impresso periódico brasileiro voltado à cultura que favorece o olhar de seu público leitor através do uso numeroso e diverso de imagens. Partindo do objeto-fonte, a imagem se sobressai como categoria e, nesse contexto, a proposição para articular a revista de estudo ao campo da História da Educação se situa por meio da educação do olhar. Para refletir sobre tal, faz-se necessário questionar o público leitor, algo ainda a ser realizado.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Percepção Visual**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARROS, José D’Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRAVO!**, vol. 1, n. 1, 1997.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** RJ: Zahar, 2008.
- _____. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre História e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, n. 35, 2007, p. 253-270.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanenzi. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MACHADO JUNIOR, Cláudio de Sá. Fotografia, imprensa de variedades e educação: Discursos visuais e textuais sob o foco de uma pedagogia de revista. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47,, 2015, p. 109-128.
- MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. (org.). **História da imprensa no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAUAD, Ana Maria. Como nascem as imagens? Um estudo de História Visual. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 61, 2014, p. 105-132.
- _____. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 19, n. 47, 2015, p. 81-108.
- OLIVEIRA, Terezinha; NUNES, Meire Aparecida Lôde. Análise iconográfica: um caminho Metodológico de pesquisa em História da educação. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 10, n. 3, 2010, p. 307-313.

- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo : Contexto, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- RUBIM, Sandra Regina Franchi; OLIVEIRA, Terezinha. A imagem como fonte e objeto de pesquisa em História da Educação. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, 2010.
- TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. A imprensa periódica como fonte para a História da Educação: teoria e método. Universidade Estadual de Maringá. **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, n.48, 2012, p. 255-268.
- Enviado em 30/04/2020
- Avaliado em 15/06/2020

BIOLOGIA DO CONHECER (BC) E BIOLOGIA DO AMAR (BA): *RENDEZ-VOUS* PARA A AUTOTRANSFORMAÇÃO DISCENTE-DOCENTE

Lucas Visentini³⁵

Resumo

Este artigo versa sobre as contribuições da BC e da BA para a constituição dos movimentos autotransformativos discentes-docentes. Objetiva socializar as reflexões realizadas, ao destacarmos a importância da perspectiva apresentada para o âmbito educacional, para o contexto escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A partir da tessitura teórico-conceitual realizada, constatamos a necessidade da contemplação da emoção *amor*, a emoção fundante do humano, no contexto escolar, a partir da tessitura de relações baseadas na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência: as relações sociais. Por fim, a BC e a BA, ao conjugarem-se, possibilitam a consecução dos movimentos autotransformativos discentes-docentes.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Educação. Discência-docência.

Abstract

This scientific article deals with the contributions of BC and BA to the constitution of student-teacher autotransformative movements. It aims to socialize the reflections made, by highlighting the importance of the perspective presented for the educational scope, for the school context. The research is of a qualitative nature and the methodology used was bibliographic research. From the theoretical-conceptual framework realized, we see the need to contemplate the emotion of love, the founding emotion of the human, in the school context, from the framework of relationships based on the acceptance of the other as a legitimate other in living together: social relations. Finally, BC and BA, when combined, make it possible to achieve autotransformative student-teacher movements.

Key words: Human Sciences. Education. Learning-teaching.

Primeiras palavras: apresentação e contextualização da pesquisa

Este artigo é um excerto dos estudos realizados pelo autor no decorrer do Curso de Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa versa sobre as contribuições da BC e da BA para fundamentar epistêmico-teórico-metodologicamente a importância do amor como a emoção fundante das relações sociais, o que se reflete nas relações educacionais, nos contextos escolares, entre os sujeitos aprendentes dos processos de ensino-aprendizagem (discentes e docentes).

Para alcançar os objetivos propostos, utilizamo-nos da pesquisa de cunho qualitativo, ao destacarmos a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2016, p. 131), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em

³⁵ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação (PPGE/UFSM). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciado em Pedagogia (UFSM). Bacharel em Ciências Contábeis (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação) e do KITANDA (Educação e Intercultura), ambos da UFSM. Professor, escritor e pesquisador. Contato: visentinilucas@gmail.com

documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Desse modo, os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados, e o pesquisador constrói conhecimentos a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016).

Eis que as relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas entre os seres humanos são – em tempos ditos “pós-modernos” – objeto de reflexão nas mais diversas áreas do conhecimento. É preciso, assim, ressaltar o fato de que nem todos os vínculos existentes entre os humanos podem ser considerados como constituintes de relações sociais. As relações que não se fundam na aceitação mútua dos sujeitos a elas pertencentes não podem ser consideradas relações sociais, conforme as premissas da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), propostas pelo biólogo-cultural chileno Humberto Maturana *et al.*

Caracterizada por relações baseadas na negação do outro como um legítimo outro na convivência, a pós-modernidade se constitui como a era das relações antissociais. Competição, opressão, miséria material-espiritual, produzir-consumir em detrimento do ser-fazer, servidão voluntária, enclausuramentos ideológicos, economia de mercado em que o ser humano é apenas mais um produto em uma gôndola qualquer, militarização dos comportamentos, discriminação e preconceito pelos motivos mais torpes, negação das emoções e exaltação de uma suposta razão que nos diferenciaria dos outros animais: eis algumas causas-consequências de relações antissociais.

De acordo com Maturana; Dávila (2015), os desejos egoístas, os quais negam o outro em sua legitimidade, baseados em vícios culturais pelo êxito, progresso e poder, são a origem da discriminação, do preconceito e da opressão dos seres humanos pelos seres humanos, ao fundamentarem relações que não são sociais. As relações sociais, a partir da perspectiva da BC e da BA, são necessariamente fundamentadas na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, sem os antolhos da opressão, da discriminação, dos preconceitos, das certezas, o que nos cega em relação à aceitação do outro no fluir de nosso viver-conviver. Desse modo, para que haja a efetiva consecução de relações realmente sociais, é preciso nos despirmos dos preconceitos, das certezas, das exigências e das expectativas que fazem com que muitos dos vínculos existentes entre os sujeitos da pós-modernidade se configurem como antissociais.

Homo sapiens sapiens* → *Homo sapiens-amans amans

Se os vínculos que predominam entre os seres humanos atualmente parecem ser em sua maioria de relações antissociais, o mesmo não se pode afirmar ao analisarmos a história filogenética do *Homo sapiens sapiens*. Nossa espécie somente pôde se constituir e sobreviver a partir da emoção que fundamenta o social, da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência: o amor. Eis a emoção que tornou possível o sucesso evolutivo do *Homo sapiens-amans amans*, conforme a denominação atribuída por Maturana; Dávila (2015) aos seres cuja origem foi possibilitada por interações recorrentes baseadas na aceitação mútua entre os sujeitos, fundamentadas na emoção denominada *amor*, na ação do amar. Nesse sentido, Maturana; Dávila (2015, p. 113) afirmam que

El amar es la emoción que sostiene y define el convivir de la familia ancestral que hace posible el surgimiento de lo humano en el lenguajear y el conversar, lo humano, al haber surgido en ese vivir-convivir directamente en la configuración psíquica-relacional *Homo sapiens-amans* y al constituirse como nuestro linaje, al conservarse de una generación a otra el vivir en el lenguajear y el conversar en el aprendizaje de los niños y niñas, resultó en que la constitución psíquica-relacional *Homo amans-amans* se haya conservado como el fundamento de nuestra epigénesis individual desde la concepción al nacer y la infancia.

Desse modo, segundo Maturana; Dávila (2015), a emoção que possibilitou o surgimento e a conservação da coerência íntima do viver juntos no desejo, no prazer, na confiança mútua que constituiu a família humana ancestral deve ter sido o amor, já que este é o único âmbito relacional no qual o cuidado mútuo, a ternura e a confiança ocorrem como modos permanentes de coexistência. Assim, o viver no linguajar, no conversar, começou a se conservar recursivamente de uma geração a outra na aprendizagem das crianças, resultando no surgimento da linhagem humana, a qual poderíamos representar com o seguinte esquema: *Homo sapiens sapiens* → *Homo amans-amans* → *Homo sapiens-amans* → *Homo sapiens-amans amans*.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre a linhagem humana, sob a perspectiva da BC e da BA, compreenderemos a importância do *rendez-vous* – ou seja, o encontro – teórico-conceitual entre as categorias analisadas para a constituição de relações sociais, para a consecução dos *movimentos autotransformativos discentes-docentes*. Assim, o amar, fundado na aceitação do outro como legítimo, constitui nossa espécie como *Homo sapiens-amans amans*, o que, de fato, cria o espaço relacional ou âmbito relacional do amar onde acontece a transformação sensorial-operacional-relacional que origina e constitui nossa linhagem humana como uma história de deriva biológico-cultural de primatas bípedes linguajantes que vivem e convivem em redes recursivas de conversações reflexivas. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Biologia do Conhecer (BC), Biologia do Amar (BA) e a pós-modernidade

Em relação aos tempos-espacos em que vivemos-convivemos, referidos como “pós-modernos”, questionamo-nos sobre as relações estabelecidas entre os seres humanos, as quais podem ser sociais ou antissociais. Nem sempre os vínculos tecidos no fluir de nosso viver-conviver enquanto espécie se fundamentaram na negação do outro como um legítimo outro na convivência: o amar ou o não-amar pode ser uma construção de cunho social, que rege as relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas entre os seres humanos.

Nesse sentido, Maturana; Dávila (2015, p. 251) afirmam que “los seres humanos, dada nuestra constitución biológica-cultural fundamental de seres amorosos, somos los únicos seres que podemos escoger ser o no ser éticos en nuestro vivir relacional”. A ética, o respeito, a aceitação, a afetividade, enfim, o amor e o amar que podem orientar nossas relações com o outro – sociais ou antissociais – são escolhas que podemos realizar, conforme as emoções que orientam determinada cultura. Eis que:

lo humano ocurre en el lenguajear y se realiza en redes de conversaciones, y es debido a la forma en cómo debe haberse originado lo humano en la familia ancestral, que la emoción básica en el vivir humano es el amar y, por lo mismo, la configuración de sentires íntimos que constituye el trasfondo sensorial-operacional-relacional que hace posible el vivir humano en redes de conversaciones, es el amar. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 66)

Em outras palavras, ainda segundo Maturana; Dávila (2015), o amar é o fundamento emocional da maneira de viver-conviver que constitui e define nossa linhagem na deriva evolutiva. Assim, ao se referirem à nossa linhagem, os autores chamam de *Homo sapiens-amans* à forma fundamental de viver-conviver no fluir de coordenações de sentimentos íntimos, fazeres e emoções que, como conviver recursivo em redes de conversações, constituiu a identidade biológico-cultural de nossa linhagem como o viver humano, ao constataremos nossa identidade primária amorosa.

Somos, por conseguinte, seres da amorosidade. Biologicamente somos seres oriundos da emoção *amor*, da aceitação mútua do outro na convivência, mas, culturalmente, temos a opção de sê-lo ou não. Na tessitura teórico-conceitual entre filogenia e ontogenia humana, no *rendez-vous* de natureza epistemológica tecido pela BC e pela BA, podemos compreender a constituição dos *movimentos autotransformativos* dos seres humanos, mais especificamente dos seres aprendentes – discentes e docentes – nos contextos educativos, escolares.

Fluir de nosso viver-conviver: conversar para amar, amar para conversar

Ao realizarmos reflexões sobre a emoção fundante da espécie humana – o amar –, não podemos confundir o entendimento proveniente do senso comum sobre o substantivo *amor* à categoria de análise apresentada por Maturana *et al.* em suas proposições sobre a BC e a BA. O suposto amor (a Deus, ao próximo...) das religiões, o amor dos enamorados, o amor do movimento romântico, o amor piegas, o amor para os antigos gregos (em suas diversas acepções: ágape, eros, philia...), não são sinônimos do entendimento do amor, do amor, dos pressupostos da BC e da BA. O amar é, isto sim, a emoção que possibilitou o sucesso evolutivo de nossa espécie, que originou o *Homo sapiens-amans amans*. Nesse sentido, de acordo com Maturana; Dávila (2015, p. 296),

El amar es la condición de posibilidad de ese ver porque consiste, precisamente, en dejar aparecer la espontaneidad de todo suceder en la espontaneidad del placer biológico del disfrute de la compañía del otro o de la presencia de lo otro en el vivir y convivir sin prejuicios, sin expectativas, y sin supuestos; bien-estar en el placer de la cercanía corporal del convivir que ha surgido en la espontaneidad de la deriva evolutiva de los seres vivos al conservarse el vivir en el convivir desde el origen de la reproducción sexuada.

Por conseguinte, o amar respeita e aceita a si e ao outro como um legítimo outro na convivência, sem preconceitos, sem expectativas, sem certezas, ao desfrutar da companhia do outro na proximidade corporal, no viver-conviver, no fluir de nosso cotidiano de *Homo sapiens-amans amans*. Consoante Maturana; Dávila (2015, p. 424), “o amar é uma dinâmica relacional que gera a restituição dos sentimentos íntimos do respeito por si mesmo em um conversar reflexivo que, de maneira consciente e inconsciente, permite a alguém surgir perante si mesmo como legítimo em sua própria dignidade”. Outrossim, as mesmas considerações são válidas quando refletimos sobre a legitimidade do outro no fluir de nosso viver-conviver.

Para a consecução de relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas entre os sujeitos da espécie *Homo sapiens-amans amans*, ação fundamental no fluir do nosso cotidiano é o diálogo, a reflexão, relacionados ao nosso emocionar. Conforme Maturana; Dávila (2015, p. 266), “no curso da deriva natural de nosso viver humano no linguajar, no conversar, no refletir, percebemos aspectos centrais em nosso viver sensorial-operacional-relacional que mesmo quando podem parecer contraditórios não o são”. É importante destacarmos que, de acordo com Maturana; Dávila (2015, p. 266), “al hablar de emociones evocamos las distintas clases de espacios operacionales-relacionales que aparecen en nuestro vivir-convivir según los sentires íntimos que guían nuestro actuar, y que connotamos con los distintos nombres que les damos, como alegría, temor, envidia, rabia, curiosidad, amar y otros”.

Assim, as emoções são aspectos centrais em nosso viver sensorial-operacional-relacional e, dentre tantas que nos constituem humanos, a emoção *amar* constitui o social – relações sociais –, em consonância com o viver-conviver baseado no respeito por si e pelo outro, na aceitação de si e

do outro como um legítimo outro na convivência, no conversar reflexivo. Por fim, destacamos como ação concernente à emoção *amar*, o diálogo, a reflexão, a interação entre os sujeitos de nossa espécie humana – *Homo sapiens-amans amans* –, em uma espiral epistêmico-teórico-metodológica que se constitui na possibilidade de um conversar libertador: amar para conversar, conversar para amar.

BC e BA: *rendez-vous* para a autotransformação discente-docente

Posteriormente à apresentação da perspectiva epistêmico-teórico-metodológico concernente às proposições da BC e da BA, ao ressaltarmos a importância das emoções no fluir cotidiano das coerências sensoriais-operacionais-relacionais do *Homo sapiens-amans amans*, questionamo-nos, ao refletirmos sobre a educação, sobre o contexto escolar: Desejamos, em relação à mediação dos processos de ensino-aprendizagem, que o conversar entre os sujeitos aprendentes sejam configurados como estéreis monólogos ou construtivos diálogos? Pretendemos, com nosso trabalho pedagógico como educadores, construir relações sociais com os estudantes ou relações antissociais? Adotaremos concepções reducionistas e alienantes em nossa práxis ou educaremos para a emancipação e a liberdade?

A partir de nossa possibilidade de reflexão e da liberdade de realizar escolhas, poderemos optar pelo trabalho pedagógico que será realizado para que possamos alcançar os objetivos educacionais que orientam nossas concepções de mundo e de educação. Seremos autoritários? Seremos emancipadores? Educaremos para a liberdade? Monologaremos ou dialogaremos com os estudantes? O que desejamos? Mais uma vez (mas não menos importante): que escola queremos?

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo. (VISENTINI, 2019a, p. 395-96)

Palavras-chave tais como interação, mediação, ação e reflexão se complementam à emoção *amor* no ato de educar no respeito mútuo, no acolhimento e na legitimidade dos seres aprendentes para que, por meio da constituição de relações efetivamente sociais, possamos construir *movimentos autotransformativos* com os sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem, seres neuro-bio-psico-afetivo-sociais, conforme os estudos de Visentini (2014; 2019a; 2019b; 2019c; 2020). Ensinar-aprender, aprender-ensinar, em uma espiral ascendente cujo vórtice é constituído pela emoção que funda o social – o amar – resulta não apenas na aprendizagem de determinada área do conhecimento, mas na integralidade da constituição dos seres humanos – *Homo sapiens-amans amans* –, em *movimentos autotransformativos*, conforme a compreensão do conceito de *organização autopoietica*. Eis que:

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes. (VISENTINI; SCOTT, 2020, p. 39-40)

Os *movimentos autotransformativos discentes-docentes*, construídos em nosso cotidiano por meio da BC e da BA, da emoção *amor*, faz com que compreendamos que nosso viver-conviver biológico-cultural é o fundamento de nossa compreensão da natureza amorosa fundamental de nosso viver-conviver humano, bem como nossos apegos a teorias que nos alienam em vícios psíquicos que negam o amor. Mas entender nossa vida biológico-cultural também nos permite compreender como a reflexão por nós mesmos abre caminho para nossa libertação das fragmentações de origem cultural que vivemos quando nos alienamos em teorias que justificam a negação do amor. Os seres humanos são a base epistemológica unitária de todo conhecimento e todo conhecimento em nosso viver. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Ao refletirmos sobre o conhecimento, a partir da BC e da BA, considerando os *movimentos autotransformativos discentes-docentes* no âmbito educacional, ressaltamos o entendimento de que, conforme Maturana; Dávila (2015), o conhecimento é a capacidade operacional que um ser humano concede a outro em um domínio específico de fazer quando esse outro faz o que considera apropriado nesse domínio. O conhecer, portanto, é uma relação interpessoal de coerência de ações nos diferentes mundos, universos ou cosmos que geramos em nossa convivência como seres humanos e que aceitamos em nossa convivência enquanto queremos conviver, respeitando implícita ou explicitamente que não distinguimos na própria experiência entre ilusão e percepção, e que de fato descrevemos e explicamos as coerências da realização de nosso viver com a coerência da realização de nosso viver. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Assim, para a BC e a BA, o conhecimento é uma relação interpessoal, construída por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes, de acordo com determinados domínios sensoriais-operacionais-relacionais. Portanto, ao pensarmos sobre os movimentos autotransformativos discentes-docentes no âmbito educacional, no contexto escolar, destacamos a importância da constituição de relações sociais entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, baseadas na emoção *amor*, considerando que, conforme as proposições de Maturana (1998; 2001; 2010), somente o amor amplia a inteligência.

Movimentos autotransformativos discentes-docentes, conhecimento, inteligência, domínios sensoriais-operacionais-relacionais no fluir de nosso viver-conviver estão relacionados a uma das ações mais nobres concernentes à episteme da espécie humana (*Homo sapiens-amans amans*): a reflexão. Maturana; Dávila (2015, p. 80) afirmam que “la reflexión es el tesoro más grande que tenemos los seres humanos como seres amorosos que existimos en el lenguaje y el conversar”. Outrossim, se amamos nosso presente, seja ele qual for, se aceitarmos sua legitimidade sem negá-lo a partir de nossos preconceitos antes de vê-lo, poderemos deixar de lado nossas certezas e, refletindo sobre a nossa vida, poderemos escolher viver no paraíso do amar ou viver no inferno da ausência e negação do amor como fundamento de nossa vida cotidiana e convivência (MATURANA; DÁVILA, 2015). Nesse sentido,

el resultado de todo esto es que el vivir biológico-cultural humano, en su operar como sistema autopoietico molecular, es el ámbito sensorial-operacional-relacional del vivir en el que el vivir humano, en sus distintas formas culturales, es el fundamento epistemológico unitario de todo conocer, a la vez que de la nada-nada desde donde ese conocer ocurre. Esto es, la comprensión de lo biológico-cultural como la comprensión de la continua realización del vivir humano, constituye el substrato epistemológico desde donde nos es posible a los seres humanos comprender cómo se da, en cada uno de nosotros, la unicidad de nuestra existencia generadora de los diferentes mundos que vivimos; mundos que unas veces nos atrapan en el sufrimiento y otras veces nos llevan a la exaltación del bien-estar espiritual. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 433)

Ensinar-aprender, aprender-ensinar, refletir, viver-conviver em domínios sensoriais-operacionais-relacionais da amorosidade e da afetividade, ao considerarmos nossa filogenia e ontogenia em consonância com nossas congruências estruturais biológico-culturais é fundamental para o pleno desenvolvimento do *Homo sapiens-amans amans*: é construir permanentemente as bases que fundam as relações sociais que medeiam as relações humanas. Conforme Maturana; Dávila (2015, p. 368), “en el amar nuestra fisiología sigue el camino del bien-estar y en los apegos del desamar nuestra fisiología sigue el camino del mal-estar y del conflicto. Los opuestos no constituyen conflictos de deseos contradictorios, y son simplemente opuestos entre los que podemos elegir cuando nos encontramos en la armonía del bien-estar del amar”.

Em relação aos educadores, professores, mediadores nos âmbitos educacionais, no contexto escolar, nos processos de ensino-aprendizagem, a reflexão se faz imprescindível na constituição dos *movimientos autotransformativos docentes*, ao considerarmos as perspectivas educacionais que orientam os profissionais responsáveis pela mediação, pela construção do conhecimento e pela realização de reflexões coletivas. São os responsáveis por “guiar o conversar” com os sujeitos aprendentes, seres cognoscentes cuja mediação pedagógica deve ser orientada pelo amar. Nessa perspectiva,

Que la persona que guía el conversar entienda que es posible que esta sintonía de sentires ocurra solo si ella está presente en el centro de sí misma, sin intención, sin expectativas y sin prejuicios, en el amar que abre el espacio para que el otro o la otra, si lo desea, pueda abrir también su escuchar en el amar. Y si llega a suceder esto último, él o ella podrán, a su vez, verse-escucharse a sí mismo/a mientras ve-escucha a la persona que guía el conversar sumergiéndose juntos en el arte y ciencia del conversar que libera. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 410)

Seria possível em tempos pós-modernos educarmos no amor e na liberdade, sem certezas, expectativas e preconceitos? Estaríamos dispostos, enquanto educadores, a refletirmos sobre nosso trabalho pedagógico e a mudarmos os paradigmas epistêmico-teórico-metodológicos que orientam nossas relações – sociais ou antissociais? – com os sujeitos aprendentes? Em caso afirmativo, como? A BC e a BA, por meio da emoção *amor*, da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, no fluir de nosso cotidiano, da reflexão e do diálogo, apresenta-nos a possibilidade não de um conversar qualquer, mas de um *Conversar Libertador*.

En resumen, para que el Conversar Liberador suceda la persona que guía vivirá su vivir de modo que: 1. Entiende y siente que, en nuestro vivir en redes de conversaciones, el acto reflexivo en el cual uno mira su hacer y sentir trae a nuestro vivir una transformación en la configuración de nuestros sentires íntimos y nuestras emociones que suelta nuestras certidumbres y apegos; 2. Entiende y siente que la reflexión en su ocurrir en el ver, sentir y escuchar en el amar es lo único que nos permite salir de cualquier trampa psíquica-corporal; y 3. Entiende y siente que la ciencia y el arte del conversar que libera solo opera en la reflexión sobre el propio sentir y hacer que surge en el escuchar y escucharse del amar, sin prejuicios, sin exigencias y sin expectativas. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 411)

Consequentemente, por meio do *Conversar Libertador* é possível refletir juntamente com o outro, aceitando-o como um legítimo na convivência, a partir da emoção *amor*, a qual funda e estabelece as relações sociais. Para tanto, o *Conversar Libertador* precisa se constituir como um diálogo, não um monólogo, em razão de que a raiz de nossa linhagem *Homo sapiens-amans amans* (viver sensorial-operacional-relacional da unidade ecológica organismo-nicho que define nossa linhagem ainda no presente biológico-cultural que vivemos) se refere a um viver-conviver fundamentado no amar, no conversar, no refletir.

Por fim, ao apresentarmos os principais pressupostos de ordem epistêmico-teórico-metodológica da BC e da BA, intentamos construir conhecimentos e realizar reflexões sobre as contribuições de Maturana *et al.* para a área da educação, mais especificamente para o contexto escolar. Percebemos a possibilidade sensorial-operacional-relacional no contexto escolar da emoção *amor* (emoção fundante do humano), a partir da tessitura de relações baseadas na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência: as relações sociais.

Ressaltamos as contribuições de natureza epistêmico-teórico-metodológica da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), por meio de um *rendez-vous* necessário para a consecução dos *movimentos autotransformativos discentes-docentes* no âmbito educacional, no contexto escolar, ao ressaltarmos a importância do diálogo e da reflexão por meio do Conversar Libertador.

Referências

- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El Arbol del Vivir**. 1ª Edición: octubre 2015. Matríztica – Chile: MVP Editores, 2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.
- VISENTINI, L. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 1º de maio de 2020.
- VISENTINI, Lucas. O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.
- VISENTINI, L.; SCOTT, V. Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.
- VISENTINI, L.; BRANCHER, V. R. Literatura Infantil e Formação de Professores: Reflexões na Pedagogia EaD – ISSN: 2358-0801. TEXTURA – ULBRA. Vol. 21, p. 230-253, 2019b. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4737>>. Acesso em 02 de maio de 2020.
- VISENTINI, L.; VEIGA, A. M. R.; BARBIERO, D. R. Estrada de tijolos amarelos: movimentos construtivos da docência na formação de professores em cursos a distância. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 15. N. 38. Vol. 5, p. 92-98, 2019c.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE O CRESCIMENTO DA REDE PRIVADA NO ESTADO DO TOCANTINS

Luiz Gustavo Santana³⁶
Irenides Teixeira³⁷
Valdirene Cássia da Silva³⁸

Resumo

O artigo apresenta as principais tendências da expansão da rede privada educação superior no Tocantins. O objetivo do trabalho é analisar a evolução da rede de educação superior privada no estado do Tocantins/TO entre os anos de 2008 e 2018, considerando as Instituições criadas, a oferta de cursos nas diferentes áreas de conhecimento, a organização acadêmica e categoria administrativa e as políticas governamentais que tenham favorecido essa evolução. Configura-se como uma pesquisa básica, de natureza quali-quantitativa, de objetivo metodológico exploratório, com componentes de pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que a expansão ocorrida no ensino superior no Tocantins corrobora com o contexto sócio-histórico retratado no cenário nacional, de intensificação e valorização do ensino privado em detrimento do ensino público.

Palavras-chave: Educação Superior. Tocantins. Ensino Privado.

Abstract

The article presents the main trends in the expansion of the private higher education network in Tocantins. The objective of this work is to analyze the evolution of the private higher education network in the state of Tocantins / TO between 2008 and 2018, considering the institutions created, the offer of courses in the different areas of knowledge, the academic organization and administrative category and government policies that have favored this evolution. It is configured as a basic research, of qualitative and quantitative nature, of an exploratory methodological objective, with bibliographical and documentary research components. It is concluded that the expansion occurred in higher education in Tocantins corroborates with the socio-historical context portrayed in the national scenario, of intensification and valuation of private education in detriment of public education.

Keywords: College education. Tocantins. Private Teaching.

Introdução

Ao contrário de outros países que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial, o Brasil esperou até o final do século XIX para ver emergir as primeiras instituições deste nível (SOUZA, 2008). Somente no ano de 1827 é que surgiram as primeiras faculdades (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo; e a Faculdade de Direito do Recife) e em 1934 foi fundada a primeira Universidade (Universidade de São Paulo).

³⁶ Mestre em Serviço Social. Especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior. Especialização em Gestão de Programas Sociais. Graduação em Serviço Social.

³⁷ Doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Mestrado em Comunicação e Mercado; Especialização em Teorias da Comunicação pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero, Graduação em Comunicação Social e em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA.

³⁸ Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora do UniCátolica. Membro do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Saúde, da Universidade Federal do Tocantins-Brasil.

O ensino superior no Brasil nasce, para Souza (2001), no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante em faculdades divorciadas organizacionalmente entre si, com característica elitista que servia para atender os filhos da aristocracia colonial, que não tinham mais acesso às academias europeias, contemplando, conforme Bortolanza (2017), muitas das distorções que, ainda hoje, são constantemente questionadas do ponto de vista estrutural e de funcionamento.

Em sua trajetória histórica, o Brasil vai consolidar e expandir seu sistema de ensino superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado. O processo de expansão, que ocorreu predominantemente em meados de 1960 se materializou, segundo Neves (2012), no crescimento quantitativo da matrícula, produzindo a abertura do ensino superior a extratos ou camadas sociais médias. Para Saviani (2007, p. 9), a reforma universitária em 1968 (Lei nº 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade.

Neste contexto, nota-se que o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) autorizaram, como resposta à um contexto sócio-histórico, a multiplicação dos estabelecimentos de iniciativa privada, que na década de 1960 eram responsáveis por 43% do total das matrículas e, no início dos anos de 1980, já absorviam 63% do alunado (MARTINS, 2002).

A proposta de investigação que se delineia é balizada pelo reconhecimento da educação como um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função importante na dinâmica da reprodução social e entende que a política de educação é estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução e é resultante de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado (CFESS, 2013).

Nessa direção, a proposta contextualiza-se e justifica-se com vistas à análise da evolução da rede de educação superior privada no estado do Tocantins nos últimos dez anos (2008-2018), demarcando seu processo de crescimento tendo por referência indicativa a organização acadêmica (Universidade, Centro Universitário, Faculdade ou Instituto), a categoria administrativa (Pública, Privada e Mista), a oferta de cursos de graduação (Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia), a partir das diferentes áreas de conhecimento (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Outros), bem como e as políticas governamentais que tenham favorecido essa evolução.

Tocantins: do sonho à emancipação

O sonho de liberdade do norte de Goiás (atual Tocantins) surge com a necessidade de descentralização da administração pública do sul, no século XVII, em detrimento dos interesses do norte, quando ainda era capitania oprimida pelo fiscalismo colonial³⁹.

Muitas foram as tentativas de emancipação da região, mas todas infrutíferas, segundo Mochelotto et al (2006). Em 1821, houve um movimento que proclamou um governo autônomo da região norte do estado, que não foi além de um ano e nove meses. Em 1956, o juiz de Direito da

³⁹ Mas o primeiro passo real para o desmembramento ocorreu somente sete décadas depois, em 18 de março de 1809, por força de alvará baixado pelo Príncipe Regente, Dom João.

Comarca de Porto Nacional elaborou e divulgou um “Manifesto à Nação”, assinado por numerosos nortenses, deflagrando um movimento nessa Comarca, que revigorava a ideia da criação de um novo estado. Em 1964 uma campanha separatista envolvendo a Casa do Estudante do Norte Goiano (Cenog) aliada à simpatia de alguns quadros do primeiro escalão do Executivo goiano, foi promovida, porém o seu desiderato final não foi alcançado. Em 1972, foi apresentado pelo Presidente da Comissão da Amazônia, da Câmara dos Deputados, o Projeto de Redivisão da Amazônia Legal, do qual constava a criação do Estado de Tocantins, mas também fracassou. E em 21 de abril de 1987, a Conorte encaminhou ao Congresso Constituinte uma proposta de emenda criando o Estado do Tocantins, empenhando-se por sua aprovação, mas o projeto aprovado pelo Congresso Nacional foi vetado por José Sarney, então no exercício da Presidência da República.

A tão sonhada emancipação regional viria, por fim, com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, tendo seu primeiro Governador, José Wilson Siqueira Campos, que tomou posse em 1º de janeiro de 1989, na cidade de Miracema do Tocantins, escolhida como capital provisória do novo estado, até que a cidade de Palmas, a atual capital, fosse construída (MICHELOTTO, 2006).

Integrado à Amazônia Legal, o mais novo estado da federação faz fronteira com o Maranhão a nordeste, o Piauí a leste, a Bahia a sudeste, Goiás a sul, Mato Grosso a sudoeste e possui área territorial de 277.720,404 km², compreendendo 139 municípios, dividido em oito microrregiões e duas mesorregiões (IBGE, 2018).

Ainda conforme o IBGE (2018), com uma população de 1.383.445 habitantes (2010), índice de desenvolvimento humano (IDH) de 0,699 (2010) e densidade demográfica de 4,98 hab/km² (2010), a principal atividade econômica do estado é a agricultura, com destaque para a produção de arroz, milho, soja, mandioca e cana-de-açúcar, seguida da pecuária e do extrativismo mineral.

Alguns apontamentos sobre a expansão do ensino superior no Brasil

Para contextualizar o ensino superior no Brasil é preciso tomar de empréstimo as palavras de Saviani (2007, p. 441), “[...] a história da educação brasileira escreve uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos”. Na mesma direção, Amorim (2018) menciona que o desenvolvimento do ensino superior brasileiro foi consolidado a partir da necessidade de uma pequena parcela da sociedade: a elite. Tradicionalmente, esse nível de ensino restringiu o seu acesso.

Sobre o tema ainda, Meszaros (2008) na obra “Educação para além do capital”, explica que uma crise aguda (denominada de crise estrutural, influenciada por diversos fatores, entre eles a queda da taxa de lucro, o baixo poder de consumo, a retirada do sistema taylorismo/fordismo e a decadência do modelo de Bem-Estar Social), sem precedentes no interior do capital, originada na década de 1970, e tem trazido grandes repercussões, desde a época em que se inicia até a atualidade. Para tentar superá-la, complementa o autor, o capitalismo tem lançado estratégias como a reestruturação produtiva, a financeirização do capital e o neoliberalismo. No Brasil, a adesão do neoliberalismo e, conseqüentemente, o processo de reestruturação produtiva se efetivou somente nos anos de 1990.

Essa crise estrutural repercutiu na dinâmica dos países de economia periférica da América Latina e acabou exigindo destas mudanças profundas na organização dos seus sistemas, entre outros, de educação.

A educação, assim, destaca Amorim (2018), é chamada a criar condições de “inclusão” que amenizem os efeitos dessa situação. Com esta necessidade de apropriação e ampliação do capital, alargam-se os desejos de estender a educação a comunidades que antes eram excluídas, por meio dos cursos isolados. Neves (2012) menciona que a partir de 1970 se iniciou a criação de cursos isolados que tinham uma tendência maior para o interior de alguns estados brasileiros.

Esse movimento caracterizou o processo de interiorização do ensino superior, permitindo que várias pessoas tivessem acesso à formação superior. Porém, convém ressaltar que foi somente na década de 1990 que o movimento de interiorização do ensino superior no Brasil se expandiu. A expansão e a interiorização tiveram suas bases firmadas tanto na necessidade de aumentar o acesso ao ensino superior, devido às cobranças advindas da população, como também esteve atrelada à necessidade de formar mão de obra qualificada para o mercado.

Quando as instituições de ensino superiores já não tinham espaço nas grandes cidades, “passaram a ser instaladas em cidades do interior. Neste momento histórico de tanta perplexidade e incertezas, houve um despertamento para a necessidade de instrumentalizar o ser humano para enfrentar a nova ordem mundial” (FERNANDES, 2009 apud AMORIM, 2018, p. 159). Com isso, para Amorim (2018), o ensino superior foi se consolidando, atendendo restritamente às necessidades da população e, com maior amplitude, às necessidades do mercado.

Para Libâneo; Oliveira; Tochi (2011, p. 33-34), as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos anos, “coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal” e a gestão adotada pelo governo brasileiro para a educação, os valores, metas e objetivos encontram-se influenciadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais que formam o quadro das políticas educacionais da atualidade (AMORIM, 2018).

Em 1970, o capital promoveu sua reestruturação produtiva, ideológica e política de dominação sob o advento do neoliberalismo. No Brasil, assevera Amorim (2018), as ideias neoliberais tiveram maior ênfase a partir de 1990, quando observou-se que uma política de caráter assistencialista foi adotada, gerenciada com recursos privados, agindo exatamente como recomendaram os idealistas do neoliberalismo. Assim, “criam-se inúmeras políticas públicas, lançadas pelo governo brasileiro após o início da década de 1990, a fim de atender à demanda do acesso a essa modalidade de ensino” (p. 163).

Observamos, então, como assevera Amorim (2018), que a expansão foi se efetivando, porém, valorizando a extensão via privada. Na esteira, vimos que programas “formulados” pelo governo fizeram com que o ES atingisse um número considerável da classe trabalhadora, principalmente via FIES e PROUNI, deixando de ser apenas um espaço de formação de intelectuais para a elite, passando também a atender a inúmeros alunos até então desprovidos do ensino superior.

Análise e discussão dos resultados

Esta pesquisa está amparada, teoricamente, pelo materialismo histórico dialético, numa perspectiva básica e exploratória, de natureza quali-quantitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram a revisão da literatura específica e a análise documental.

O estudo foi realizado durante o primeiro semestre de 2019, com acesso às fontes primárias e fontes secundárias (Banco de Dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), assumindo como recorte temporal o período de 2008 a 2018.

Considerando a categoria administrativa, no Brasil houve uma evolução do número de IES entre 2001 e 2010. O total de instituições passou de 1.391, em 2001, para 2.378, em 2010. No que se refere à participação percentual das instituições por categoria administrativa, os totais apresentados mostram-se relativamente constantes durante a série histórica. Em 2010, esses totais representam: 88,3% de instituições privadas, 4,5% estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais.

Quanto à organização acadêmica das instituições de educação superior, prevaleceu no período, majoritariamente, a participação de faculdades, com percentuais relativamente constantes para as demais categorias. Assim, das 2.378 instituições, 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets).

Considerando a quantidade de IES segundo a área geral de conhecimento de concentração de seus cursos, pode-se observar que as áreas de “Ciências sociais, negócios e direito” e “Educação” estão presentes na maior parte das instituições cujos cursos são especificamente de uma área, representando juntas 60% do total de matrículas na graduação.

Pautando-se na distribuição de matrículas em cursos de graduação na modalidade de ensino presencial por região geográfica nos anos 2001 e 2010, segundo dados do Censo 2010, a participação percentual no número de matrículas das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste aumentou de 2001 para 2010, em contrapartida ao decréscimo da participação das Regiões Sudeste e Sul. Pode-se inferir que a Região Nordeste mantém a maior distância entre o percentual de matrículas e o populacional.

Considerando a realidade do estado do Tocantins, nota-se a evolução no número de IES no período 2002 – 2008, um crescimento de mais de 100% no número de instituições. Outro recorte, de acordo com Resumos Técnicos de 2008, mostra que o estado do Tocantins possuía 02 IES entre 1991 e 1996; 03 nos anos de 1997 e 1998; 04, entre os anos de 1998 e 2000; e 07, em 2000.

O Censo 2013 registrou no Brasil, o total de 2.391 IES, das quais 2.090 são privadas, 2.016 são faculdades e 1.550 localizam-se no interior. Percebe-se uma pequena redução nas instituições das categorias administrativas municipal (de 85, em 2012, para 76, em 2013) e privada (de 2.100, em 2010, para 2.090, em 2013).

De modo complementar, há de se considerar que especialmente a partir de meados dos anos 2000, o governo federal promoveu a expansão dos campi das instituições federais de educação superior e a criação de novas universidades. E são as universidades, públicas e privadas, que, embora sejam menos significativas em termos quantitativos no modelo de ensino superior brasileiro, abarcam o maior percentual de matrículas.

O Censo de 2013 revelou ainda a existência de 32.049 cursos de graduação oferecidos pelas IES, distribuídos entre os graus bacharelado, licenciatura e tecnológico nas modalidades de ensino presencial e a distância. De 2010 para 2013, a evolução do quantitativo de cursos de graduação, de modo geral, corresponde percentualmente a 8,6%. As instituições pertencentes à categoria privada apresentaram os maiores números em todos os anos, sendo que, em 2013 foram responsáveis por oferta de 66,1% dos cursos e apresentaram praticamente o dobro do número de cursos quando comparadas com as públicas.

Por fim, considerando a distribuição dos cursos de graduação de acordo com a área geral do conhecimento e categoria administrativa verifica-se que nas IES privadas há maior oferta de cursos na área de “Ciências Sociais, Negócios e Direito”, 37,5%, enquanto nas públicas ocorre na área de “Educação”, 39,9%.

No Tocantins, especificamente, verifica-se no período 2010-2013 uma redução no número total de IES privadas de 24 para 19. Todavia, a mesma redução no número total ocorreu entre as IES públicas, de 09 para 07. Com 2.364 IES participantes e considerando-se as diferentes categorias administrativas, no Censo 2015 verifica-se o predomínio inequívoco das IES privadas (2.069), as quais são seguidas pelas IES estaduais (120), federais (107) e municipais (68), demonstrando uma diminuição do total de IES nos últimos anos, no Brasil.

Verifica-se ainda, que no período, as faculdades são a organização acadêmica predominante ao representarem 83,8% das IES, seguida pelas universidades (8,2%), os centros universitários (6,3%) e os IFs e Cefets (1,7%). No que diz respeito à organização acadêmica, as universidades sobressaem-se pelo número de cursos oferecidos. Mais da metade dessas IES oferece 61 ou mais cursos de graduação, sendo, em média, 82,3 cursos.

O número total de cursos de graduação em 2015 é de 33.501, representando um discreto aumento (1,6%) em relação ao ano anterior (2014) e um acréscimo de 4,0% em relação a 2013. Observando a distribuição dos cursos de graduação por organização acadêmica, no Censo 2015 verifica-se a manutenção da predominância dos cursos de bacharelado, seguidos das licenciaturas e dos tecnológicos.

Considerando a distribuição do número de cursos de graduação, correspondente às áreas gerais do conhecimento, bem como a categoria administrativa das IES, verifica-se a manutenção do padrão de uma maior oferta de cursos públicos na área de Educação (correspondente a 38,7%) e, na categoria privada, a predominância dos cursos na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (correspondente a 36,6%).

No estado do Tocantins, pode-se verificar também, conforme o Censo 2015, que no período 2013-2015 as IES privadas passaram a representar de 73,07%, em 2013, a 80%, em 2015, do número total de IES do estado. Em 2016, de acordo com o Censo 2016, manteve-se um quadro de predominância numérica de IES privadas, as quais respondem por 87,7% do total, seguida da participação das IES estaduais, com 5,1%, IES federais, com 4,4% e, finalmente, IES municipais, com 2,7%.

Considerando a organização acadêmica, no período, predominaram as faculdades (83,3%), seguidas das universidades (8,2%), centros universitários (6,9%) e IFs e Cefets (1,7%) e quanto à categoria administrativa, prevalecem as IES privadas (87,7%). O total geral de cursos em 2016 representava um crescimento de 2,6% em relação a 2015 e de 4,5% em relação a 2014. Ainda em relação à edição anterior, importa destacar o crescimento mais expressivo na modalidade a distância (12,8%) em relação à modalidade presencial (2,1%).

O número de cursos de graduação registrados na categoria privada (23.824) era mais que o dobro do observado na categoria pública (10.542). Apesar do expressivo predomínio da categoria privada no total de cursos, nas áreas gerais do conhecimento de Educação e de Agricultura e Veterinária há maioria de cursos na categoria pública. Em números totais, predominou a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (10.197 cursos de graduação, ou 29,7% do total), seguida da área de Educação (7.378 cursos de graduação, ou 21,5% do total).

Tomando-se as categorias pública e privada em separado, tem-se que: na categoria pública, que a área predominante é Educação (3.941 cursos de graduação, ou 37,4% dos cursos públicos), seguida de Ciências Sociais, Negócios e Direito (1.609 cursos de graduação, ou 15,3% dos cursos públicos); ao passo que, na categoria privada, predomina a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (8.588 cursos de graduação, ou 36,0% dos cursos privados), seguida de Engenharia, Produção e Construção (3.805 cursos de graduação, ou 16,0% dos cursos privados).

No Tocantins, pode-se verificar, conforme o Censo 2016, no período, o mesmo crescimento proporcional de IES privadas em detrimento do número total de IES do estado. Em 2015 o número de IES privadas representava 80% do número total de IES do estado e em 2016 esse número aproxima-se desse total, com 79,17%. Em 2018, de acordo com dados do Ministério da Educação (e-MEC), o Tocantins possuía um quantitativo de 41 IES presenciais (nas categorias administrativas privada e pública - municipal, estadual e federal), com a oferta de 211 cursos de graduação (nas organizações acadêmicas: Faculdades, Universidades, Centro Universitário, IF's), distribuídos em 27 municípios. Ainda nesse viés, verifica-se que considerando a categoria administrativa, no estado do Tocantins, das 41 IES presenciais, 35 são privadas e 06 são públicas.

Considerações finais

O estudo permitiu verificar que a educação superior no Brasil se organizou e se desenvolveu pela necessidade e interesse de atender, por um longo período histórico, os filhos da elite. O capital, que promoveu a reestruturação produtiva, ideológica e política no mundo, no movimento denominado neoliberalismo, encontrou no Brasil, no cenário da Educação, campo fértil para a sua materialidade, em meados de 1990.

A educação superior ganhou um caráter assistencialista, gerenciada, de acordo com os ideais neoliberais, com recursos privados. A política educacional, adotada entre os anos 1960 e 1970, resultou em desmonte do ensino público, favorecendo o surgimento e ampliação de escolas privadas, além das reformas privatistas e mercantilizantes do ensino universitário (AGAPITO, 2016).

O estudo possibilitou entender, também, que a expansão da educação superior privada no Brasil, que teve forte impulso com a chamada Reforma Universitária de 1968, flexibilizou o padrão tradicional de educação superior, assentado no tripé ensino-pesquisa-extensão e partir de então, aquilo que havia sido estabelecido como variante desse tripé consolida-se como regra geral no processo de expansão do setor privado.

Na mesma direção, constatou-se que a educação superior na América Latina, na transição do final século XX para a entrada do século XXI, foi atingida pelas reformas neoliberais que impulsionam a mercantilização da educação e a redução da intervenção do Estado, especialmente com os cortes orçamentários na política educacional e, assim, as reformas transformam a política de educação em negócio rentável e dificultam o desenvolvimento de um ensino em unidade com a pesquisa e a extensão numa perspectiva crítica e autônoma.

No retrospecto realizado verificou-se, por fim, no que tange a realidade do estado do Tocantins é que os dados corroboram com esse contexto sócio-histórico retratado no cenário nacional, de intensificação e valorização do ensino privado em detrimento do ensino público. Essa realidade reverbera e reforça a compreensão e reconhecimento da educação como elemento constitutivo da vida social, que tem uma função importante na reprodução social e materializa-se como estratégia da ação do estado, numa perspectiva social histórica, particularizada e capitalista.

Referências Bibliográficas

- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.
- AMORIM, Priscila Azevedo de; et al. **Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão**. 2018. Disponível em: < <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-674080346.pdf> >. Acessado em: 13 de outubro de 2018.
- BORTOLANZA, Juarez. **Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade**. CFESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. 2013. Disponível em: < http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-

EDUCACAO.pdf>. Acessado em: 13 de outubro de 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acessado em: 20 de abril de 2019.

MARTINS, Carlos, Benedito. A formação de um sistema de ensino superior de massa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - RBCS. Vol. 17 n. 48. 2002.

MESZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MICHELOTO In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004 (Tocantins)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Brasileira+1991-2004+Tocantins/8abb83a2-63cf-4730-bd00-148aeba144ea?version=1.1>>. Acessado em: 20 de abril de 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior: expansão, diversificação e inclusão**. 2012. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.

SOUZA, Paulo Nathanael. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. 2008. Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidadesbrasil/historia-ensino-superior>>.

Acessado em: 13 de outubro de 2018.

SOUZA, Raquel Aparecida; SILVA, Marcelo Soares Pereira. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

O (A) “BOM/BOA PROFESSOR(A)” DO SÉCULO XXI: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS

Maraiane Pinto de Sousa⁴⁰
Isabela Nathália Nunes Tristão⁴¹
Sawana Araújo Lopes de Souza⁴²

Resumo

O presente artigo visa discutir as principais exigências práticas e conceituais que são colocadas para os docentes da atualidade – através de fontes normativas, políticas públicas, discursos governamentais que discutem sobre o exercício da docência. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica. Partimos do pressuposto de que todos os discursos em torno da construção de um “bom/ boa professor (a)” estão relacionados ao poder e ao conhecimento hegemônico. Concluímos que existem um conjunto de desafios que são colocados diante da teoria e da prática docente na atualidade, a partir dos principais dispositivos que regulamentam o ensino no Brasil.

Palavras-chave: “Bom/ boa professor (a)”. Prática docente. Desafios.

Abstract

This article aims to discuss the main practical and conceptual demands upon teachers nowadays through normative sources, public policies and governmental positions about teaching. Methodologically, a qualitative bibliographic approach is used. We start from the assumption that all the speeches around the construction of a “good teacher” are related to power and hegemonic knowledge. We conclude that there are a set of challenges regarding the theory and practice of teaching nowadays, derived from the main devices that regulate teaching in Brazil.

Keywords: “Good / good teacher”. Teaching practice. Challenges.

Introdução

Levando-se em consideração que os caminhos tomados pela carreira acadêmica podem possibilitar reflexões e produtos distintos, este trabalho é fruto de uma disciplina obrigatória do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/ UFPB), e da articulação de pesquisadoras entre diferentes áreas de pesquisas em Educação – História da Educação e Políticas Educacionais.

⁴⁰ Mestranda em Educação (PPGE-UFPB) na linha de Políticas Educacionais. Graduada em Pedagogia Presencial (UFPB), Integrante do Núcleo de Estudos Projetos e Pesquisas sobre Formação Docente (NEPESF).

⁴¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2019/2021). Pós-graduanda em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (2020). Integrante do Grupo de Pesquisa "Memória, História e Educação".

⁴² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE /UFPB). Representante dos Estudantes na Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPE/UFPB) e do Grupo de Pesquisa Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores - Universidade e Escolas de Educação Básica - La-Conex@o-UEB/UFPB/Campus IV.

Essa articulação entre diferentes campos do conhecimento na educação foi balizada por uma pesquisa bibliográfica acompanhada de uma leitura crítico-reflexiva para dar conta das demandas do nosso objetivo principal no presente texto: analisar as principais exigências e desafios que estão imbricados nas práticas docente da atualidade – bem como o processo de homogeneização dessas práticas.

Desde fins do século XVIII e século XIX a questão pedagógica vem ganhando muito destaque no sentido de ser considerada como uma “solução” para os mais diversos males sociais. A partir da elaboração de manuais e métodos de ensino, das inspeções e das diversas discussões nesses sentidos, podemos perceber um controle direcionado para um “padrão ideal” na docência, tanto dentro, como também fora dos ambientes escolares.

Na atualidade, as políticas públicas e as gestões administrativas relacionadas a profissão docente estiveram/ estão direcionadas no sentido de homogeneizar as práticas dos professores e professoras e, de certa forma, em obter o controle sobre elas. Para isso, percebemos uma linha tênue entre o que pode ser considerado como um “bom professor” e uma “boa professora”, ou seja, notamos uma série de aspectos disciplinadores e normativos que se situam no âmbito dessas discussões sobre a prática docente ideal, de acordo com as especificidades do seu contexto social, cultural, econômico e político.

Acreditamos que esses processos disciplinadores e as práticas normativas, atrelados a uma totalidade social, também podem estar diretamente ligados a formação de identidade docente. Além disso, a figura do (a) professor(a), por sua vez, geralmente está inserida entre aqueles que exercem profissões gloriosas (ARAÚJO, 2011).

A profissão docente não está circunscrita somente no fator econômico ou no trabalho em si. Ela comporta outras atividades – o lugar social ocupado pelo professor, sua posição na sociedade, seu sentimento de responsabilidade na formação das novas gerações e a dedicação ao seu ofício (PASSOS, 2011, p. 93)

Nessa perspectiva, objetivamos explicar, de modo superficial e sucinto (sem pretensões de esgotar a temática em questão), a forma como essas discussões estão situadas na atualidade. Para isso, primeiramente, iremos discorrer sobre alguns aspectos legais em torno da formação dos (as) professores(as), apresentando a posição de estudiosos acerca nos novos delineamentos que essa formação está recebendo. Posteriormente, exibiremos outros trabalhos relativos à discussão sobre o(a) atual “bom/ boa professor(a)”, de áreas e autores distintos, com o objetivo de ampliação de possibilidades crítico-reflexivas no campo educacional.

Percurso metodológico: uma breve contribuição para o desenvolvimento do conceito de “bom professor”

O conceito de “bom professor” tem sido a pauta de discussão neste estudo. Assim, adotamos como percurso metodológico a abordagem qualitativa que consiste “[...] em um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano [...]” (RICHARDSON, 2017, p. 67), ou seja, a partir do referencial teórico adotado construiu-se o significado do que é ser um “bom professor”. Além disso, levando em consideração às diferentes perspectivas teóricas do referencial teórico adotado neste estudo, bem como as nossas concepções do que ser “professor(a)” que foi e está sendo construída por nós, houve a necessidade da pesquisa bibliográfica – que se caracteriza pela “[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p.41).

Para analisar os dados levantados pelo referencial teórico aplicamos como suporte analítico a contribuição de Ball e Bowe (1992) que disserta inicialmente sobre as influências exercidas na produção de políticas educacionais, ressaltando também para as disputas nessa área. No entanto, iremos nos ancorar apenas no contexto da produção de texto, por entendermos que é onde é explanado o quadro de exigências da prática docente.

Destarte, compreendendo a formação docente como uma política, o autor destaca dentro do contexto da produção de texto que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações das políticas” (MAINARDES, 2006, p.52). Desse modo, esses textos intervêm no trabalho dos profissionais da educação, com efeitos e consequências, assim como apresentando uma modelagem na formação e na reestruturação na prática vivenciada dentro das escolas.

Algumas discussões sobre o “bom professor” na atualidade

Levando em consideração que todo (a) professor(a) carrega consigo uma bagagem pessoal, social, cultural, acadêmica e profissional, as reflexões em torno da atuação docente tornam-se de extrema importância para o campo de estudo educacional. No entanto, vale salientar que o conjunto de trabalhos e pesquisas sobre o referido tema vai muito além do que está sendo exibido aqui, ou seja, não pretendemos fazer um estado da arte do tema em questão.

A experiência profissional, bem como a solidificação dos saberes teóricos e práticos devem estar muito bem articulados dentro do conjunto de “pré-requisitos” que são colocados para o(a) docente da atualidade. De acordo com Libâneo (1984), existem características que são fundamentais para um bom professor, tais como: conhecer seus estudantes e adaptar o ensino as suas especificidades; dominar o conteúdo trabalhado em sala; refletir sobre seu planejamento e sua prática; dispor de uma metodologia efetiva para construção do conhecimento; trabalhar a teoria e a prática; Além de um conjunto de características afetivas e sociopolíticas que precisam ser salientadas constantemente.

Também existem elementos que são fundamentais para construção da identidade profissional docente – eles começam na formação inicial e vão sendo desenvolvidos a partir de diferentes relações sociais, acadêmicas e profissionais. Esses elementos estão inteiramente ligados as representações, crenças, opiniões, ideias e posicionamentos que o(a) docente venha potencializar (PIMENTA, 1997).

Acreditamos que o processo de desenvolvimento pessoal de um(a) professor(a) acontece individual e coletivamente, através de situações e experiências singulares, dentro e fora do ambiente escolar. Nesse sentido, é fundamental que o exercício docente esteja acompanhado de um professor de formação contínua e atualizada, bem como de um processo reflexivo sobre a sua prática.

Ou seja, os discursos sobre a qualidade da educação e as incumbências direcionadas para os(as) docentes, que ficam encarregados(as) de um conjunto de funções que, muitas vezes, vão além das experiências adquiridas durante o processo de formação inicial, estão carregados de uma historicidade e incluídos em um conjunto de disputas sobre o poder/ saber (FOUCAULT, 1970), o que exige uma formação continuada e ampliada (MAURÍCIO, 2015).

Além disso, com os novos paradigmas educacionais, o professor não é considerado como detentor exclusivo do conhecimento, mas como um mediador do mesmo. E deve estar preparado para as transformações políticas, sociais, culturais e tecnológicas da atualidade (FREIRE, 1996).

A concepção “bom/ boa professor(a)”, imposta pelo Estado e pela sociedade, de modo geral, sofreu/ sofre alterações de acordo com as especificidades de cada período e contexto político, econômico, social e cultural. Assim, para atualidade,

[...]o “bom professor” é aquele que tem o domínio de sala, ou seja, que mantém a disciplina e a ordem, além de dominar os conteúdos a serem lecionados. Para alguns alunos, o “bom professor” é aquele que não falta serviço, que passa matéria no quadro e, ao término da aula, libera a turma para uma conversa descontraída ou para uma brincadeira. Para as instâncias governamentais de ensino, o “bom professor” é aquele que domina e manuseia bem as metodologias de ensino, que prepara, de maneira eficaz, os alunos para que os mesmos recebam a aprovação escolar ao término do ano letivo, e além disso, se sobressaia positivamente nas avaliações de larga escala, elevando, assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) preestabelecido (MAURÍCIO, 2015, p. 19).

Os textos normativos norteiam os modos como o cotidiano escolar pode ser percebido e analisado através das condutas profissionais e pessoais de cada sujeito. Perceber a atuação docente de maneira flexível e mutável é essencial para que possamos compreender as tentativas de “homogeneização” no trabalho docente, em busca de um “padrão ideal” a ser assumido por todos(as) que atuam no campo educativo e, só assim, podemos refletir sobre as tensões, divergências e conflitos que delineiam o cotidiano escolar e/ ou acadêmico.

De modo geral, existem trabalhos direcionados para aspectos diversos sobre a temática em questão. Podemos focalizar no processo de formação, na identidade docente, nas normas, valores e representações criadas para/ por professores(as), nos problemas internos e externos que influenciam as dinâmicas escolares – o que tem ampliando as responsabilidades sociais não apenas da escola, mas também dos(as) professores(as) –, nas características culturais e heterogêneas do corpo docente, entre outros (XAVIER, 2014).

Formação de professores e documentos legais: os normatizadores da profissão

Assim como a proposta Base Nacional Comum Curricular – BNCC, amparada pela Resolução CNE/ Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e suas implicações na formação dos professores, bem como alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei. Nº 9.394/96) e como as novas orientações acabam por moldar o tipo de formação e comportamento dos(as) professores(as) em salas de aula, visto que a proposta de um currículo hegemônico tende por desconsiderar as singularidades dos alunos, tal como dos(as) professores(as).

Arroyo (2011) apresenta questionamentos acerca da profissão docente, apontando para perguntas de cunho identitário. O autor problematiza se os(as) professores(as) estão vivendo uma crise na identidade profissional ou conformismos de novas identidades, muitas vezes traçadas por imposições curriculares pautadas em conteúdos e dividida por habilidades e competências. Nesse sentido, atualmente no Brasil, contamos com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que apresenta às instituições educacionais o novo currículo de desenvolvimento para/nas escolas, e está em pleno processo de implementação.

Para tanto, é importante ressaltar o processo de construção da BNCC, uma vez que esse campo está permeado por discussões de profissionais da educação, apresentar os documentos legais que normatizam a formação dos(as) professores(as) para compreendermos as políticas de formação. Isso possibilita também percebermos as reformas educativas no âmbito da formação dos(as) professores(as).

Evidenciamos que a BNCC contou com um espaço de grande relevância no processo de sua construção e desenvolvimento, o “Movimento Pela Base Nacional Comum” que contou com o apoio de instituições como Fundação Leman, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Itaú BBA, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Cenpec, Abave, Fundação Maria Cecília Vidigal, Todos pela Educação e Undime. Sua primeira versão foi apresentada em 2015 para consulta pública, posteriormente em 2016 a segunda versão é levada para todo o país e em 2017 a BNCC é homologada.

Após a aprovação da BNCC, as instituições de ensino, formação inicial e continuada receberam um prazo de dois anos, desde a sua publicação, para a adequação dos currículos às demandas da BNCC.

Isto posto, a Resolução 02/2015 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) – DCNs, foi extensivamente discutida e ampara essa formação, que de acordo com Dourado (2016) as DCNs reconhecem as prerrogativas do ensino superior. No entanto, a BNCC e sua homologação acarretou em mudanças no contexto de formação dos(as) professores(as), bem como em alterações da LDB.

Desse modo, no termo do parágrafo 8º, Art. 62, afirma que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, conforme a Lei nº 13.415, de 2017. Assim, o MEC lançou no ano de 2018 a proposta da Base Nacional Comum (BNC) para a formação de professores da Educação Básica. A versão, ainda não divulgada para a sociedade civil, será entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) que ficará responsável pela discussão e análise da proposta.

Essa proposta recebeu posições contrárias de organizações como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – **ANFOPE** e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – **FORUMDIR**, **que afirmam que a proposta desconsidera o conhecimento produzido acerca da formação e sobre a escola básica brasileira, a denunciam como mais um retrocesso educacional no Brasil.**

O que podemos observar é que as políticas de formação de professores é alvo de disputas de concepções, com diversas proposituras legais à volta da formação, dado ao contexto histórico dos profissionais da educação básica brasileira (Dourado, 2016). Os(as) professores(as) são autores na prática da implementação de propostas como a BNCC e sua formação inicial e continuada são categorias que recebem alterações para ficar com conformidade com as referências apresentadas pela Base.

Essas referências direcionam a adequação do currículo de formação às demandas da Base, como documento normatizador, atualmente, da educação no Brasil. Os(as) professores(as) são orientados no sentido de seguir o padrão estabelecido para o desenvolvimento de competências apresentados como um conjunto de aprendizagens que os alunos precisam desenvolver na educação básica. Porém, devemos ressaltar as complexidades e divergências dessa proposta, diante da pluralidade territorial do país, além das singularidades dos alunos e professores.

No que se refere a padrões estabelecidos para a educação, Arroyo (2011) questiona, seguindo com a afirmação:

Em que quadro atual nos movemos? Em um quadro de refinados controles. A política nacional de avaliação faz parte de uma ressacralização conservadora dos conteúdos, sobretudo daqueles reduzíveis a competências e habilidades mensuráveis, condicionantes do progresso da nação. Uma ressacralização controladora dos docentes, de suas competências e de suas condutas profissionais (ARROYO, 2011, p. 49).

O autor destaca ainda que a criatividade docente está cercada e fechada, como território de controle e que esse controle está aumentando consideravelmente com propostas pautadas em conteúdo (p.51). As indagações em torno da BNCC são pertinentes, principalmente no que tange a sua implementação, visto que serão os docentes os protagonistas em salas de aula. Com isso podemos questionar: Como ficará identidade dos(as) professores(as) diante das demandas da BNCC? Esses questionamentos reforçam a indicações de padrões estabelecidos para a formação, uma vez que os(as) professores(as) são compelidos a um padrão de efetivação de conteúdos e competências.

Além disso, em articulação com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), temos a oportunidade de nos atentarmos para organização e regularização da educação brasileira através de alguns princípios básicos da Constituição. Essa legislação apresenta disposições gerais, específicas e alguns princípios básicos não só para docentes, como também para discentes.

Apesar das problemáticas e disputas que existem em torno da construção não só da LDB, mas também e outros dispositivos que regulamentam o ensino no Brasil, todas essas questões devem ser de grande familiaridade para nós, enquanto sujeitos da educação, uma vez que é crucial estarmos minimamente inseridos nos debates sobre currículo, ensino, práticas escolares, etc. a fim de promover a cidadania aos estudantes através de uma máxima qualidade de ensino.

No entanto, o(a) “bom professor(a)” da atualidade vem enfrentando desafios que estão muito além dos aspectos normativos, como o “Movimento Escola Sem Partido”⁴³ e as lógicas de ensino influenciadas por contextos neoliberais, por exemplo.

A evolução da Era Neoliberal está associada à uma crise do capital, que necessitou de uma reestruturação produtiva- articulada à uma perspectiva de flexibilização das demandas sociais e econômicas -, a partir de uma lógica do Estado não intervencionista. Com esse discurso de Estado mínimo, a iniciativa privada e a terceirização de diversos setores foi ganhando espaço desde o final do Século XX (GHIRALDELLI, 2002).

Nesse sentido, podemos atentar para medidas de administração e financiamento da educação que estiveram/ estão fundamentadas em princípios neoliberais e aos poucos foram sendo incorporadas na legislação brasileira. Ou seja, na medida em que essas medidas vão ganhando força, a educação passa a ser tratada como uma mercadoria e, diante do discurso não intervencionista, fica cada vez mais próxima de um estado de precarização. Neste sentido, Freitas (2018) salienta que devesse lutar contra a interferência dos empresários no campo educacional. Por sua vez,

⁴³ Encabeçado por grupos conservadores e religiosos, esse movimento combate a inclusão das questões de gênero e as discussões relacionadas à educação sexual nas escolas. Desse modo, baseados em discursos relacionados à “moral” e à “família”, buscam regrar a atuação e conduta dos professores e professoras da Educação Básica.

reconhecendo que todos os espaços escolares e educativos possuem particularidades próprias e sujeitos distintos, acreditamos que esses fatores acabam influenciando não só a formação do professorado, como também na própria qualidade do ensino e as dinâmicas desenvolvidas nas diversas práticas docentes.

Considerações finais

As referências para a formação de professores podem acarretar numa padronização de práticas, bem como na descaracterização da identidade. O “padrão ideal” de educação desencadeia no engessamento dos docentes, uma vez como atores das propostas curriculares em salas de aula recebem a responsabilidade de desenvolver-se em torno de um currículo, modelo, orientação, referências, muitas vezes discordando.

A autonomia docente enfrenta desafios, como abordamos no trabalho, muitas considerações precisam ser realizadas em torno das políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada. Os discursos de qualidade possuem também influência na construção das políticas públicas, visto que a BNCC recebe a responsabilidade de minimizar os problemas educacionais que o Brasil enfrenta. Porém, o insucesso escolar de muitos alunos perpassa o campo da escola, adentram o campo social, familiar, cultural econômico e social. Direcionar a responsabilidade do desenvolvimento educacional para os professores é desconsiderar os problemas de desigualdade social que enfrentamos.

Nisso, podemos compreender que o território da formação dos processos está permeado por disputas e as suas representações na construção de propostas curriculares, como a BNCC, precisam receber papel preponderante como reconhecimento e valorização das experiências das inúmeras realidades vivenciadas por professores e alunos.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 15 dez. 2018.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em: 29 jul. 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- _____. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acessado em: 29 jul.2019.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992
- DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da Educação Básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, n. 1, p. 27-39, 2016.
- DURÃES, Sarah. Aprendendo a ser professor no século XIX: algumas influencias de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola,

2012.

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

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Infância, Educação e Neoliberalismo.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1984 (27. ed., 2012).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.* **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAURÍCIO, Rafaela Cristina Lopes. **O discurso do “bom professor”: habilidades e competências na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor.* **Nuances**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

XAVIER, Libânia Nacif. *A construção social e histórica da profissão docente.* **Revista Brasileira de Educação.** V. 19, n. 59, out./ dez. 2014.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

IDENTIDADE E MEMÓRIA: OS COSTUMES NA FESTA DOS REIS POBRE COMO ALTERNATIVA A DISCIPLINA FABRIL NA COMUNIDADE DO MARACANÃ EM SÃO LUÍS- MA.

Marcelo de Sousa Araujo⁴⁴

Resumo

Objetiva-se compreender os costumes presentes na Festa dos Santos Reis, precisamente, o Reis pobre, acontecido na comunidade do Maracanã, na área rural de São Luís, capital do Estado do Maranhão, como elemento de constituição identitária para a comunidade e, também, como enfrentamento a disciplina fabril representada na instalação do DISAL (Distrito Industrial de São Luís) a partir de 1980. Entendendo-se de acordo com Silva (2000) que as identidades estão sempre em movimento, sendo produzidas por meio de disputas, de conflitos e negociações entre os sujeitos envolvidos. Para tanto, trabalha-se com a metodologia oral por meio de depoimentos de pessoas envolvidas com a festividade.

Palavras-chave: Maracanã. Costumes. Reis Pobre.

Abstract

The objective is to understand the customs present at the Festa dos Santos Reis, precisely, the Reis Pobre, which took place in the Maracanã community, in the rural area of São Luís, capital of the State of Maranhão, as an element of identity constitution for the community and, also, as a way of coping with the industrial discipline represented in the installation of DISAL (Industrial District of São Luís) from 1980. Understanding according to Silva (2000) that identities are always in motion, being produced through disputes, conflicts and negotiations between the subjects involved. For that, we work with the oral methodology through testimonials from people involved with the party.

Keywords: Maracanã. Custom. Poor Kings.

Introdução.

O historiador britânico E.P Thompson escreve que “a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes” (1992, p. 19), pois os costumes significam vivências e experiências dos grupos sociais construídos ao longo do tempo. Thompson é um crítico do marxismo “vulgar”, sobretudo, a ênfase no determinismo econômico; para o autor britânico, os costumes devem ser compreendidos como elementos que possibilitam a consciência de classe, o fomento de lutas políticas, dentre outras formas de reivindicação que tem nos aspectos da tradição seu balizamento.

Desse modo, objetiva-se com o presente artigo compreender o significado que os costumes das Festas de Reis, em especial, o *Reis pobre*, possuem para as pessoas da comunidade do Maracanã – localidade formada no final do século XIX por ex-escravos –, situada na área rural de São Luís, capital do Estado do Maranhão, como elemento constituinte de sua identidade e, também, o enfrentamento a disciplina fabril imposta pelo capitalismo a partir da instalação do DISAL (Distrito Industrial de São Luís) em 1980.

⁴⁴ Doutorando em História e conexões atlânticas: culturas e poderes (UFMA), Mestre em Cultura e Sociedade (UFMA).

No Maracanã, a festa em questão, surgiu nos anos de 1930, como resposta as ofensas raciais desferidas pelos moradores de uma localidade vizinha, conhecida pelo nome de Alegria, que no passado se intitulava como a “*terra dos brancos*”, taxando Maracanã como sendo a “*terra dos pretos*”.

Em Alegria desde o final do século XIX eram realizadas duas festas dos Santos Reis, precisamente: o *Reis das Nuvens*, organizado por Dona Libânia, e os *Reis Sempre Vive*, tendo como responsável Dona Vicentina. Estas festas, marcadas pela riqueza de suas vestes, representavam o encerramento do ciclo natalino e eram consideradas as grandes celebrações da região; assim, as pessoas do Maracanã ao descerem para acompanhar esses festejos, eram recepcionadas de maneira nada amistosa.

Como resposta, as pessoas da comunidade do Maracanã organizaram sua própria Festa de Reis, chamando-a de “*Reis do Alecrim*”, nas cores verde e branca. Celebração que acabou se constituindo em um dos principais marcadores identitários do lugar.

Maracanã Antigo (1900/1980): trabalho, cotidiano e relações de produção pré-capitalistas.

A história da comunidade do Maracanã data de mais ou menos cem anos, por ocasião da abolição. Antigos escravos de uma fazenda nas redondezas buscaram um novo local para se fixar e, então, cinco famílias – Pereira, Costa, Barbosa, Coutinho e Algarves – vieram morar nesta região (CARVALHO, 1995, p.30).

Não se sabe ao certo a origem do nome “Maracanã”. Contam os mais antigos que a palavra designa um pássaro e foi atribuído à localidade de maneira pejorativa, pelos “brancos” residentes em Alegria, que consideravam os negros barulhentos como o referido pássaro; desse modo, por analogia, deram à comunidade o mesmo nome. Provavelmente, o barulho mencionado pelos moradores de Alegria era referente às tradições de origem africana existentes na região. Por exemplo, o tambor de mina como destaca D. Maria da Conceição Soares da Cruz: “[...] no Maracanã tinha o tambor de mina [...] comecei a dançar mina com sete anos de idade, quem me escolheu foi um guia”. (ARAUJO, 2012, p. 30).

Em relação às atividades econômicas, ao longo do tempo, a experiência de vida em Maracanã, mostrou-se diversificada, haja vista que juntamente com um pequeno comércio existiam atividades industriais, como olarias. Entretanto, a agricultura consistia em prática dominante, cujas roças se cultivavam, sobretudo, a mandioca e o arroz. Também era praticada a pesca nos rios da região, precisamente, Bacanga, Uruburama e Cachorros.

O trabalho na lavoura era desenvolvido coletivamente pelas famílias, a partir de um sentido cooperativo entre aquelas pessoas. Cooperação verificada, principalmente, quando se deslocavam para a área urbana para permutar a produção. Por isso, além de marcar a passagem do tempo e assegurar a reprodução individual e coletiva da comunidade, o trabalho representou importante elemento para a aprendizagem e integração entre aqueles sujeitos, conforme o testemunho de D. Maria da Conceição Soares da Cruz: “o trabalho era na roça, na pesca e os mais velhos ensinando os mais novos”. (ARAUJO, 2012, p. 31).

A produção tinha um caráter de subsistência⁴⁵, entretanto, muito do que se produzia, também, era utilizado em permutas com comerciantes da região ou da área urbana da capital. Para ilustrar, trocava-se juçara, buriti, arroz por manteiga, óleo, sabão, dentre outras mercadorias. A respeito deste cotidiano de trabalho e de sua vida na comunidade, D. Naida Mendes, 83 anos, nascida, criada e moradora do Maracanã relata:

Meu nome é Naida Mendes, 82 anos, meu pai era Baltazar Ferreira, a mãe Maria Inês Mendes [...]. Eu trabalhava muito em roça, eu ajuntava buriti, eu ia no igarapé e fazia todos os serviços domésticos de casa [...] a gente fazia côfo [sic] para vender [...] lavava roupas nos rios. (ARAUJO, 2012, p. 38).

Embora seja novamente reforçado neste relato que as atividades tinham um caráter coletivo, contudo, D.Naida Mendes apresenta algumas particularidades nas atividades das mulheres, ou seja, os trabalhos artesanais, neste particular, salientando que fazia abanos, vassouras e outros utensílios que atendiam tanto as necessidades domiciliares quanto eram negociadas nos espaços comerciais de São Luís. D. Delfina Iria dos Santos, 84 anos, nascida e criada em Maracanã, prima de D.Naida Mendes, também relembra como era sua vida, suas relações familiares, o cotidiano do trabalho. Enfim, sua representação do que era viver no chamado “Maracanã de Antigamente”:

Eu nasci e me criei em Maracanã, me lembro da época que agente ia pra [sic] roça, passava o dia inteiro capinando e plantando [...]. A gente vivia tranqüila [...]ia pra [sic] roça, deixava tudo aqui assim, deixava roupa no sol, comida, carne, peixe, camarão, deixava a porta aberta [...] tudo aqui é uma família [...] maior parte somos parentes [sic] [...] porque a gente é família muito grande (ARAUJO, 2012, p. 34).

No início, a senhora narra as experiências do trabalho, atividades que variavam da “plantação”, “da capina”, as visitas “aos igarapés”, com a premissa de que essas atividades independiam do gênero. Desse modo, a memória é um ato de reconstrução dos processos sociais, sendo fundamental para construção das identidades, uma vez que trabalha com significados, representações, vivências e experiências que servem como símbolos de referência para os sujeitos, sempre marcada pela relação dialética entre presente e passado.

A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento construtivo do auto reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família [...] A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente. (DELGADO, 2006, p. 38).

Comunidade que até os fins da década de setenta era constituída por lavradores e pescadores, condição alterada com a implantação do DISAL (Distrito Industrial de São Luís) no final dos anos de 1970 como resultante da política desenvolvimentista para o Estado do Maranhão durante o período militar. Assim, os antigos territórios que outrora eram utilizados para as práticas agrícolas, agora passavam a integrar as recentes fabricas e “ocupações”⁴⁶ surgidas na região.

⁴⁵ O objetivo principal da produção era a subsistência, isso não significa que não existisse excedente, porém, o excedente que era utilizado para as permutas na área urbana de São Luís, precisamente na Praia Grande, principal ponto de comercio da cidade.

⁴⁶ Vila Sarney surgida nos anos setenta, Vila Nova República nos anos oitenta, Vila 2000 e Vila no Guará (21 de abril) no início deste século. As “ocupações” são resultantes do crescimento demográfico e da instalação do DISAL em São Luís.

Disal (Distrito Industrial de São Luís): nova relação com o tempo e espaço em Maracanã.

A cidade de São Luís a partir de meados dos anos de 1960 passou por um significativo processo de reconfiguração em sintonia com a política desenvolvimentista dos governos militares da época. O representante inicial deste modelo no Maranhão foi José Sarney que governou o Estado de 1966 a 1970. Sua política de desenvolvimento se caracterizou pelo desejo de tornar o Maranhão um polo industrial, e, para tanto, investiu em obras de infraestrutura, como: o Porto do Itaqui. Por sua vez, na capital, iniciou-se um processo de “reconfiguração” do espaço através da construção da barragem sobre o Rio Bacanga e a ponte Governador José Sarney sobre o Rio Anil⁴⁷

Política de modernização que favoreceu substancialmente o crescimento demográfico de São Luís, sobretudo com a aprovação da Lei 2979/69, conhecida como Lei de Terras, ainda no governo Sarney. A referida lei consistia na venda de terras “devolutas” por parte do Estado para a iniciativa privada, como consequência aconteceu à sua supervalorização e a proliferação de diversos conflitos no campo; com isso, os camponeses foram retirados sumariamente dos meios de produção e um grande contingente desses indivíduos vieram para São Luís proporcionando o aumento populacional⁴⁸. Situação que foi se agravando ao longo dos anos, principalmente, quando no final da década de 1970, mais especificamente durante o governo de João Castelo (1979 – 1982) foram iniciadas as obras do DISAL (Distrito Industrial de São Luís), na área rural da capital.

A implantação do Distrito Industrial de São Luís/MA teve como fundamento básico, promover o desenvolvimento do Maranhão em consonância com a política nacional de descentralização e desconcentração industrial praticada nos anos 70, voltadas para o Norte e Nordeste brasileiro. (FERREIRA, 2003, p. 04).

O DISAL (Distrito Industrial de São Luís) é um dos representantes do processo de expansão do capitalismo para a área rural da capital do Estado. No caso do Maracanã, os locais onde se praticavam a agricultura passaram a compor o espaço das fábricas, fazendo com que pessoas da comunidade fossem recrutadas para serem mão de obra nas recém instaladas indústrias. Destarte, o tempo natural da lavoura, passara a conviver/conflitar com o tempo da disciplina industrial, da produção constante, do capital, da não diferenciação entre dia e noite,

A fábrica não é, como atestavam os liberais, tão somente um acontecimento tecnológico. É organização do trabalho e controle do tempo e da produção; vigilância sobre o operário e sobre o processo produtivo. A instalação do modelo da fábrica vem impor hierarquia e disciplina a produção e impedir: o ritmo irregular do trabalho de trabalho que, no modelo de pequenas oficinas independentes, cada artesão determinava a seu bel prazer; a vida de festas que atrasava a produção e impedia a ética moral do trabalho. (BITTENCOURT, 2005, p. 51)

Diante disto, no tópico seguinte veremos como o reisado é um elemento de marcação identitária para o Maracanã e, também, como sua celebração, em especial, o Reis pobre, corresponde ao enfrentamento ao tempo disciplinado, regularizado, imposto pelo Distrito Industrial.

⁴⁷ As bacias hidrográficas do Bacanga juntamente com a do Rio Anil formam as duas principais bacias hidrográficas da ilha de São Luís.

⁴⁸ Os números do IBGE evidenciam esse cenário, já que no decênio de 1950 a 1960 o percentual de crescimento demográfico da capital foi de 39,2% enquanto de 1970 a 1980 a taxa quase que duplicou chegando a marca de 70%. (RIBEIRO JUNIOR, 1999).

As Festas dos Santos Reis: a suspensão do tempo durante o Reis Pobre.

Segundo Castro & Couto (1960), o reisado, tem sua origem na Europa, precisamente, na região da Península Ibérica do século XII, chega ao Brasil no século XVI juntamente com a colonização e ao longo dos anos o folguedo foi sendo ressignificado nas diversas regiões do Brasil, como pode ser verificado através dos seus variados nomes, tais como: *Rancho de Reis*, *Folias de Reis*, *Reisados*, *Santos Reis*, dentre outros. A festa encerra o ciclo natalino, por isso sua celebração acontecendo dia 06 de janeiro em alusão visita dos três reis magos ao menino Jesus.

Como já salientado, a Festa de Reis, em Maracanã, surgiu como resposta as ofensas desferidas pelos moradores de Alegria contra a comunidade do Maracanã por serem negros e descendentes de ex-escravos. Desse modo, a celebração em questão, pode ser considerada como o instante mais evidente para a definição das polarizações “nós” e “eles”. D. Delfina Iria dos Santos, 84 anos, filha do Maracanã, salienta: “É despeito [comunidade de Alegria] sempre aqui no Maracanã, sempre as coisas são melhor [sic] e eles ficam tudo despeitado [sic] [...] isso é desde os antigos, sempre teve essa rivalidade”. (ARAUJO, 2010, p. 91).

A discriminação sofrida pelos moradores do Maracanã contribuiu para a construção do sentimento de pertencimento entre aqueles sujeitos. O pertencimento é uma das condições para a constituição de qualquer processo identitário. Contam que quando chegavam à outra comunidade eram “receptionados” de maneira pejorativa com os seguintes dizeres: “lá vêm os pretos”. Assim, essas pessoas cansadas com as ofensas organizaram como resposta sua própria Festa Reis. Pois,

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p. 76).

A classificação entre “brancos” e “pretos” não foi uma construção dos moradores de Alegria ou do Maracanã. Estes apenas reproduziram um sistema excludente que demarcou as posições socioculturais no Brasil escravagista, no qual “os brancos” se consideravam superiores aos “pretos”. Na verdade, em Alegria, era apenas era reproduzido o discurso pregado por setores da sociedade brasileira, que influenciados pelo fervor de instituírem discursos referentes a modernidade, defendiam que o Brasil chegaria à condição de “civilidade” no momento em que apagasse seu passado escravocrata, no qual os negros eram sinônimos da decadência.

A maior característica do Reis pobre consiste no fato dos indivíduos saírem às ruas ao longo do dia pedindo comida e bebida. Contam que o início se deu, também, na década de 1930 com um grupo de pessoas do bairro do Desterro – área urbana da capital – que tinham acompanhado o “Reis do Alecrim” e, quando quiseram retornar as suas casas, foram impossibilitadas, pois a maré estava seca⁴⁹. Com isso, esse grupo teve que continuar em Maracanã; além disso, haviam gasto todo o dinheiro no festejo e, dessa forma, saíram às ruas pedindo comida e bebida. Então, a partir do ano seguinte, a comunidade passou a repetir a “romaria” e deu-lhe o nome de Reis pobre, o que ocorre, também, em função do contraste com as vestes do Alecrim, que passou a ser chamado por isso, de Reis rico. Assim, criou-se o costume dos “romeiros” saírem as ruas entoando o seguinte canto:

⁴⁹ Até a década de 1960, a principal forma de acesso do Maracanã para a área urbana de São Luís era pela travessia do Rio Bacanga. Condição modificada devido a construção da barragem do Bacanga, durante o governo de José Sarney e, também, a pavimentação da rodovia BR-135 nos anos de 1970.

Oh! Viva o reis do Maracanã / Oh! Viva o reis do Maracanã/ a nossa viagem ficou para amanhã / adeus amigos, adeus companheiros/ nosso reis é pobre não tem mais dinheiro, aonde o reis é bom? É no Maracanã, aonde o reis é bom? É no Maracanã.

A concentração dos “romeiros” acontece logo pela manhã do dia 07 de janeiro por volta das 09 horas, inicialmente fazem o agradecimento ao Deus menino por poderem acompanhar as celebrações. Após este primeiro ritual, começam o cortejo que tem como partida a rua principal da comunidade, onde se realiza a primeira parada na casa de alguém que desde cedo aguarda pela passagem⁵⁰; estes são recebidos com comida e bebida, neste caso, bebidas alcoólicas, tais como: cachaça, vinho, conhaque, cervejas, dentre outras. Ritual repetido ao longo das visitas a diversas casas durante o dia em um percurso que engloba não somente a comunidade do Maracanã, mas também, alguns bairros surgidos no seu entorno.

Sobre a importância da festa, D. Alice Oliveira Baldez, 66 anos, nascida e criada na comunidade, salienta: “*A festa de reis é um marco na vida do povo de Maracanã, eu não gosto de perder porque minha avó (Suzana Pereira) era uma daquelas dançarinas e eu já disse [...] que no próximo ano, eu irei continuar dançando e cantando na festa de reis*”. (ARAUJO, 2010, p.91).

Nesse relato, podemos perceber que o costume do reisado vai passando de geração em geração, reforçando a importância da celebração e por extensão a marcação identitária nas pessoas do lugar, os depoimentos seguintes reforçam essa premissa. Vejamos:

O relato de Roberto Carlos Costa, 46 anos, nascido e criado no Maracanã e morador do mesmo: “*A festa é tradicional, secular, desde que eu me entendi já tinha*”, por sua vez, Iargley Azevedo Santos, 25 anos, também relata a significância das celebrações de reis: “*Eu acompanho o Reis todos os anos, já fui até rainha [...] eu tinha uma faixa de uns nove anos [...] eu gosto de todos os dois reis (Alecrim ‘rico’ e o ‘pobre’)*”. (ARAUJO, 2010, p.91).

O encerramento acontece no início da noite, onde novamente é servida bastante comida, geralmente feijoada preparada durante o dia. Para a realização deste banquete, são necessários os esforços de toda a comunidade; cada pessoa contribui com o possível na compra dos alimentos ou no preparo das refeições, reforçando a integração e sentimentos de pertencimento existente na festa.

No final, em uníssono se observa as pessoas agradecendo por mais um ano de celebrações com os seguintes dizeres: “*Viva o menino Jesus, viva o Reis do Maracanã, aonde o Reis é bom? É no Maracanã*”. Nesse trecho, percebe-se uma crítica aos reisados celebrados na comunidade de Alegria, fazendo-se questão de enfatizar que “*Aonde o Reis é bom? é no Maracanã*”.

Interessante a ser observado é o fato de haver uma espécie de suspensão do tempo em Maracanã durante os Santos Reis, em especial, no momento dos Reis pobre, uma vez que independente de dia útil de trabalho, a festa está garantida, com os sujeitos envolvidos abandonando suas atividades para participarem desta celebração, tendo-se um verdadeiro “feriado” na comunidade; em oposição a disciplina fabril, muitos “romeiros” desejam que a festa não acabe, D. Ubiranice Coutinho de Oliveira, 51 anos, diz: “*a festa toda pra mim é maravilhosa e se fosse o ano todinho, seria bom, né?*”. (ARAUJO, 2010, p. 91).

⁵⁰ Para muitas pessoas a entrada dos “romeiros” em suas casas simboliza o pagamento de promessa, o dom e contra-dom, “o dar, receber e retribuir” (MAUSS, 2003).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os costumes presentes nos reisados estão para além do controle fabril, pois pessoas deixam de ir para o trabalho para poder compor as fileiras da “romaria” que marcam esta manifestação. Dito de outra maneira, é como se de alguma forma aquele Maracanã do tempo natural se fizesse presente ainda que só durante as festas; compreendendo-se que o sentimento de integração que no outrora era observado em todos os momentos da reprodução social da comunidade, agora acontece é percebido durante os períodos de festividades, dentre eles as celebrações dos Santos Reis.

Considerações Finais.

A fábrica entre suas várias funções, indiscutivelmente, está a função de disciplinar o trabalho, criar o conceito de regularidade da produção a partir de uma nova ética e moral referentes ao trabalho. Desse modo, o tempo natural da produção agrícola ou até mesmo das atividades de piscicultura bem típico em comunidades tradicionais teriam que ser substituídos, em muitos casos, pelo tempo do relógio, do ressoar do apito da fabricas, dentre as várias formas criadas para a otimização do tempo.

No caso da área rural de São Luís esse processo não foi diferente, pois o DISAL surge com o discurso de levar o progresso, o desenvolvimento, a civilidade para uma região da capital que até os idos dos anos de 1970 não possui rede de iluminação elétrica.

Assim, o discurso de progresso se estendeu a todo o Maranhão do período militar, primeiramente com a Lei de Terras em 1969 e a ideia de mecanização do campo, na sequência com a implantação do Programa Grandes Carajás (PGC) no início dos anos de 1980. O resultado dessas políticas para a área rural de São Luís foi um considerável crescimento demográfico representado pelo aparecimento de diversas “ocupações”.

Em se tratando do Maracanã – comunidade formada por ex- escravos no final do século XIX – os impactos materiais continuam sendo visíveis, as terras que no passado eram utilizadas para a lavouras e trabalhadas de maneira coletiva pelas famílias que originaram a comunidade passaram a fazer parte do DISAL ou tomadas por “ocupações”.

Contudo, ao longo desta narrativa podemos observar como as festas, sobretudo, os Santos Reis contribuem significativamente para a (re) construção identitária da comunidade por meio da integração entre os participantes fomentando o sentimento de pertencimento ao Maracanã. Com isso, a comunidade opera com costumes que reforçam a identidade entre aquelas pessoas, costumes muito anteriores a existência do Distrito Industrial (DISAL).

Referencias.

ARAUJO, Marcelo de Sousa. **A identidade em movimento: um estudo sobre a comunidade do Maracanã (1930-70)**. São Luís: UFMA, 2012 (Dissertação de mestrado).

_____. **Memória e Identidade: lembranças da festa de reis na comunidade de Maracanã**. IN: CARVALHO, Cláudio Amorim & CARVALHO, Germana Queiroz (Org). **Pergaminho Maranhense: estudos históricos (vol. 01)**. São Luís: café & lápis, 2010.

BITENCOURT, João Batista. **A fabricação do homem-labor: o trabalho como princípio moral da sociedade moderna**. In: **Seminário Interdisciplinar de cursos de Licenciatura da UNESC**. Criciúma: UNESC, 2005.

CARVALHO, Maria Michol Pinho de. **Matracas que desafiam o tempo: é o bumba-meu-boi do Maranhão, um estudo da tradição/modernidade na cultura popular**. São Luís [s.n], 1995.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, Mario Cesar Perfetti Jansem. **Distritos Industriais: opção de desenvolvimento**.

Campinas: Unicamp, 2003 (Dissertação de mestrado).

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

vol. 2, n. 3, 1989.

RIBEIRO JUNIOR, José Reinaldo Barros. **A formação do espaço urbano de São Luís: 1612-1991**. São Luís: edições func, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção da identidade e diferença**. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

A UTILIZAÇÃO DE LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO DA QUÍMICA

Marcio Corrêa da Silva⁵¹

Wesley Alves Silva⁵²

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar a importância do laboratório de informática para que exista um ensino digital de qualidade no ensino da Química. Percebem-se na pesquisa algumas deficiências apresentadas pelo professor devido a não utilização destas tecnologias, como também os motivos que os levam a apresentar tais limitações, são destacadas. Ressalta-se ainda a necessidade do professor, de incorporar à sua prática educativa, aulas experimentais e também o uso do laboratório de informática. Por último, mostramos também, algumas dificuldades apresentadas pelas universidades no processo de formação dos professores para o uso das tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação. Formação inicial.

Abstract

The study aims to analyze the importance of the computer lab so that there is a quality digital teaching in the teaching of chemistry. It is noticed in the research that some deficiencies are considered by the teacher due to the non-use of these technologies, as well as the reasons that lead to present such restrictions, are highlighted. It is noteworthy that there is still a need for a teacher, to incorporate into his educational practice, experimental classes and also the use of the computer lab. Finally, we also show some difficulties in the process of training teachers to use technologies.

Keywords: Digital technologies. Education. Initial formation.

Introdução

O uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização no processo aprendizagem e sua opção no meio social vêm aumentando de forma rápida entre nós. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia. Já, Marinho e Lobato (2008) e Afonso (2002), definem TDIC como tecnologias que têm o computador e a Internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital.

As primeiras tentativas em utilizar a informática na educação foram limitadas a aplicações com cunho administrativo, na década de 70. Com o passar do tempo, o Brasil deu seus primeiros passos, no caminho da informática educativa, quando, pela primeira vez, se discutiu o uso de computadores no ensino de física na USP de São Carlos, de acordo com o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo).

⁵¹ Graduado e Mestre em Química pela UFES - ES, atualmente professor da FAESA e do IFES, Campus Vitória.

⁵² Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros - MG, mestre em Botânica pela UFV - MG. Atualmente professor da Faculdade de São Gabriel da Palha – ES/ FASG.

No início da década de 80, segundo Valente (1999), iniciativas diferentes do cunho administrativo, começaram a se potencializar, pois esforços, aliados ao que se realizava em outros países e ao interesse do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) disseminaram a informática na sociedade, despertando assim, o interesse do governo e de pesquisadores de diversas universidades no processo de implantação de programas educacionais, cuja base, seria o uso da informática.

Haydt (1995), afirma que Há alguns anos, o computador era considerado um equipamento sofisticado. Atualmente, ele já faz parte de nossa vida cotidiana. Está presente nos vários setores da atividade humana, como no comércio, na indústria, nas operações bancárias, na pesquisa científica, no lazer e na diversão.

De acordo com Valente (1999), a sociedade atual passa por grandes mudanças, exigindo cidadãos críticos, criativos, reflexivos, com capacidade de aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de se conhecer como indivíduo e como membro participante de uma sociedade que busca o seu próprio desenvolvimento, bem como o de sua comunidade. Cabe à educação formar este profissional. Por essa razão, a educação não pode mais restringir-se ao conjunto de instruções que o professor transmite a um aluno passivo, mas deve enfatizar a construção do conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento de novas competências necessárias para sobreviver na sociedade atual.

Lopes (2004) em seu artigo, *A introdução da informática em ambiente escolar* (<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>), afirma que “a tecnologia não causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como elaboramos conhecimentos e no nosso relacionamento com o mundo”. No entanto, segundo Almeida (2005), a educação se revela como uma das últimas vertentes sociais a ter resistência quanto ao uso do computador no desempenho das atividades.

Assimilar e implantar certas práticas pedagógicas é um trabalho árduo, desta maneira, essas acabam não acompanhando o avanço tecnológico, onde as mudanças da informática acontecem numa velocidade bem rápida. No entanto, tendo em vista a mudança do modelo social, ela deve se renovar, buscando constantemente estar atualizada com as tecnologias existentes na sociedade (VALENTE, 1999).

Sabe-se que é muito importante prover esses recursos tecnológicos para a escola, onde a mesma possa utilizar esses novos meios de comunicação e informação em prol da educação. Porém, a utilização de uma metodologia de ensino antiga com novos recursos tecnológicos não promoverá a construção de novos conhecimentos, ou seja, é necessária uma qualificação dos educadores, para que possam utilizar esses recursos para a criação de possibilidades de um novo conhecimento.

Observou-se no estágio obrigatório uma prática voltada apenas para atividades a serem desenvolvidas pelo lápis e papel. Com isso, viu-se que o computador não estava sendo utilizado para criar possibilidades de aprendizagens. Sendo assim, devido a não exploração do uso do mesmo na educação, buscou-se investigar neste artigo qual seria a relação entre a formação inicial do professor e o uso do laboratório de informática para construção de conhecimentos da química no ensino médio.

Mediante a necessidade de inserção das tecnologias no cotidiano escolar, o estudo tem por objetivo analisar a importância do laboratório de informática para que exista um ensino digital de qualidade no ensino da Química.

Metodologia do trabalho

Abordagem e objetivos da pesquisa

Quanto a sua abordagem, trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, pois segundo Goldenberg (1997), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

Quanto aos objetivos, revela-se uma pesquisa exploratória, pois de acordo com Gil (2002, p.41), “objetiva proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Sujeitos e os locais da pesquisa

Os sujeitos e os locais da pesquisa são: 19 alunos do curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES – Campus Vila Velha e 26 alunos do 3º Ano do Ensino Médio na Rede Sesi, Jardim da Penha, Vitória – ES.

Procedimentos para coleta e registro dos dados

Utilizou questionários distintos para a coleta de dados, para os alunos do 3º ano da Rede Sesi, o questionário foca os recursos tecnológicos utilizados, a frequência de utilização dos mesmos e se aulas práticas e utilização de softwares, facilitariam o processo de aprendizagem. O questionário para alunos da Licenciatura em Química do IFES – Vila Velha foca a existência ou não de aulas com Informática Educacional, bem como a relevância e a obrigatoriedade da disciplina Tecnologias Integradas à Educação.

Resultados e discussão

O gráfico 1 representa as respostas dos 19 alunos do curso de Licenciatura em Química do IFES, referente aos questionamentos:

- 1) Foram ministradas, durante sua graduação, aulas cujo foco era a Informática Educacional?
- 2) Em seu curso de Licenciatura em Química, nesta instituição, foram ministradas disciplinas que os preparou para a utilização das novas tecnologias na educação?

Todos os alunos questionados, responderam que durante sua graduação tiveram aulas cujo foco era a Informática Educacional, o que é muito importante, pois de acordo com Valente (1993) os computadores estão propiciando uma verdadeira revolução no processo ensino-aprendizagem. Uma razão mais óbvia advém dos diferentes tipos de abordagens de ensino que podem ser realizados através do computador, devido aos inúmeros programas desenvolvidos para auxiliar o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino utilizados.

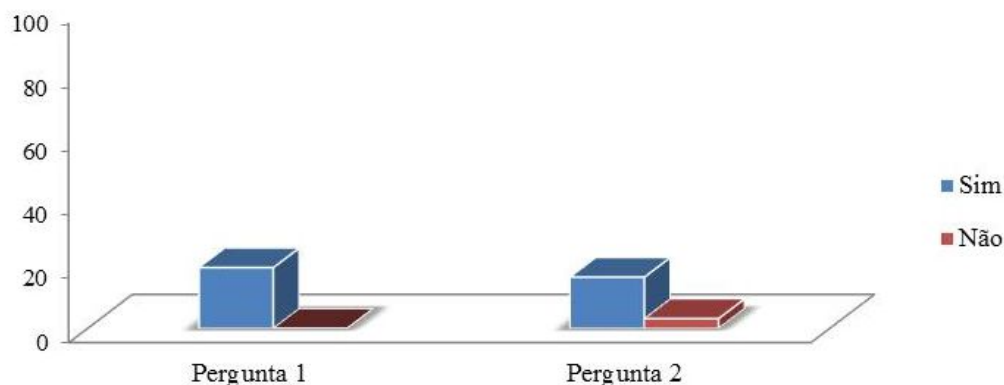


Figura 1: Respostas dos alunos do curso de Licenciatura em Química do IFES, aos questionamentos.

Aproximadamente 84% dos alunos afirmam que foram ministradas disciplinas que os preparou para a utilização das novas tecnologias na educação. Frigotto (1996) comentam que, o uso significativo destas estimulam melhoras na capacidade dos alunos quanto à comunicação, logo, essas habilidades adquiridas irão causar mudanças relevantes na sua prática pedagógica.

O gráfico 2 representa as respostas do questionamento aos alunos, enquanto o fato da não existência da disciplina de Tecnologias Integradas à Educação no curso de Licenciatura em Química desta instituição poderia gerar algum problema na formação dos mesmos.

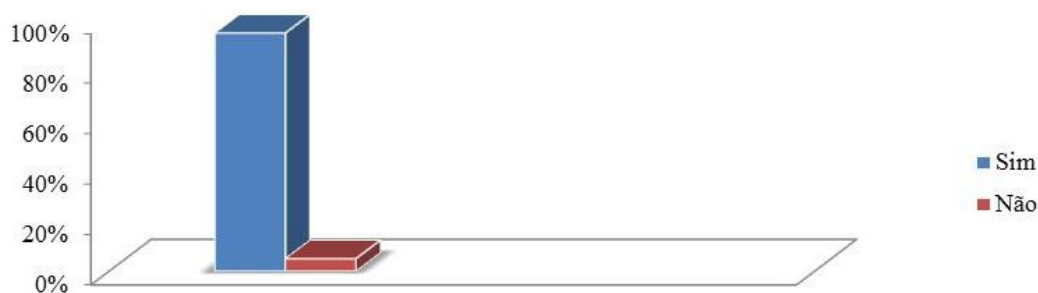


Figura 2: Respostas dos alunos do curso de Licenciatura em Química do IFES.

Para 90% dos alunos, a não existência da disciplina irá causar problemas na formação dos mesmos, pois de acordo com Sousa et al., (2004), as novas tecnologias são importantes para integrar o aluno nessa nova sociedade, nesse sentido, torna-se difícil de imaginar o processo de aprendizagem sem a sua utilização. Também, através da inserção destas, atuaria na renovação da prática pedagógica do professor.

O gráfico 3 representa as respostas do questionamento aos alunos, se concordaria com a não obrigatoriedade desta disciplina na formação inicial de um professor, caso o governo venha a classificá-la como optativa.

Para 100% dos alunos, a existência da disciplina é fundamental, pois Tajra (2000) afirma que um dos fatores primordiais para a obtenção do sucesso na utilização da informática na educação é a capacitação do professor perante essa nova realidade educacional. O professor deverá estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com a sua proposta de ensino. Cabe a cada professor descobrir a sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, pois, como já sabemos, não existe uma forma universal para a utilização dos computadores na sala de aula.

Com isso, observou-se tanto na fala dos professores quanto na fala dos alunos, a não concordância com a não obrigatoriedade da disciplina de TIE na formação inicial dos estudantes.

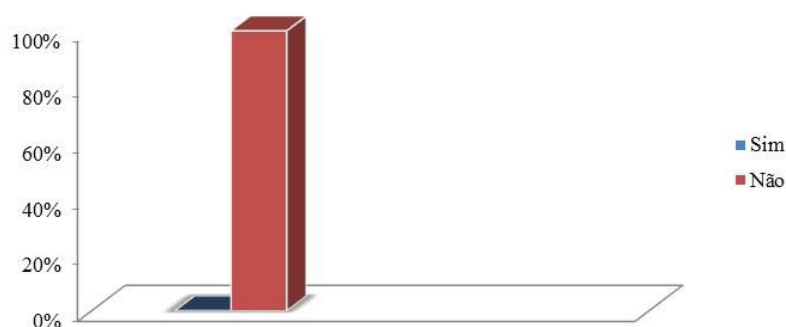


Figura 3: Respostas dos alunos e dos professores do curso de Licenciatura em Química do IFES.

O gráfico 4 representa as respostas do questionamento aos alunos e para os professores, se seria relevante ter a disciplina de Tecnologias Integradas à Educação na formação inicial do professor frente à possibilidade desta ser ofertada através de cursos de capacitação, em sua formação continuada.

Dos alunos entrevistados, 84% defendem a ideia de que a disciplina de Tecnologias Integradas à Educação na formação inicial do professor seja ministrada em sua graduação. Já, os outros 16%, defendem o contrário. Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do educador é a questão da formação teórica e epistemológica; esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O locus adequado e específico de seu desenvolvimento é a escola e Universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

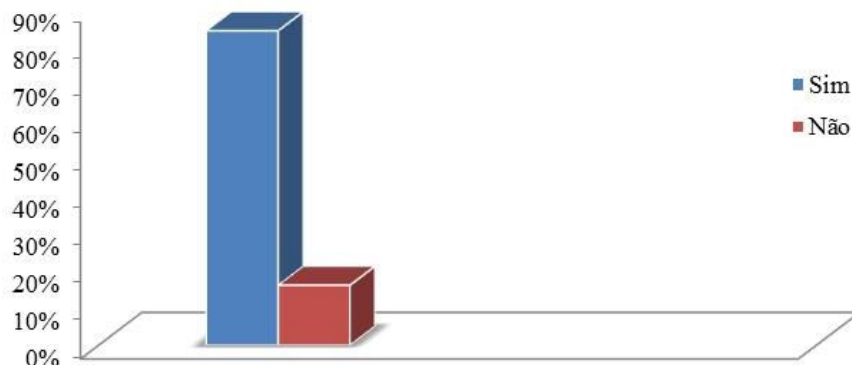


Figura 4: Respostas dos alunos do curso de Licenciatura em Química do IFES.

Nesse sentido, a discussão da importância do uso de recursos tecnológicos faz-se necessária em busca do desenvolvimento de uma postura que atenda às reais necessidades do atual contexto educativo. Nas figuras abaixo (5 a 7), buscou-se representar as respostas dos alunos da Rede SESI na grande Vitória.

Observou-se 23 alunos afirmando que o recurso mais utilizado é o quadro e, 25 o uso de livro/apostila, dessa forma, a prática pedagógica do professor de química é voltada mais aos conceitos do que a praticidade (Figura 5). Com isso, o ensino da ciência que possui uma natureza às vezes abstrata, dificulta ainda mais à criação de um ambiente de aprendizagens. Segundo Brasil (2002), merece especial atenção no ensino de Química as atividades experimentais. Há diferentes modalidades de realizá-las como experimentos de laboratório, demonstrações em sala de aula e estudos do meio. Sua escolha depende de objetivos específicos do problema em estudo, das competências que se quer desenvolver e dos recursos materiais disponíveis.

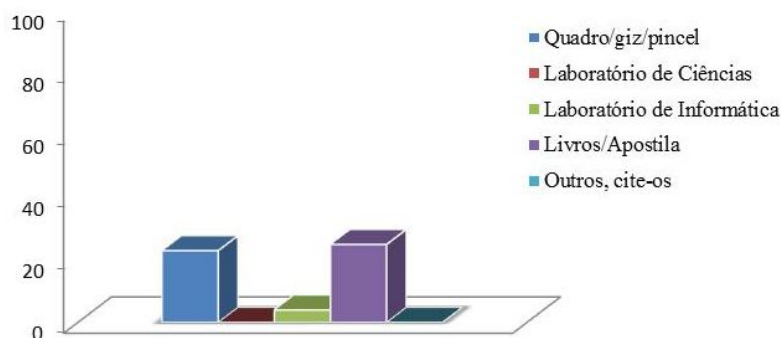


Figura 5: Respostas dos alunos da Rede SESI de Vitória-ES, ao questionamento.

O gráfico 6 revela com que frequência o professor de Química utiliza o laboratório de informática em suas aulas. Para os 21 alunos, a frequência da utilização do laboratório de informática é raramente. No entanto, a utilização da tecnologia computacional na área educacional é indiscutível como necessária, seja no sentido pedagógico, seja no sentido social. Não cabe mais à escola: preparar o aluno apenas nas habilidades de linguística e lógico-matemática, apresentar o conhecimento dividido em partes, fazer do professor o grande detentor de todo o conhecimento e valorizar apenas a memorização (TAJRA, 2000).

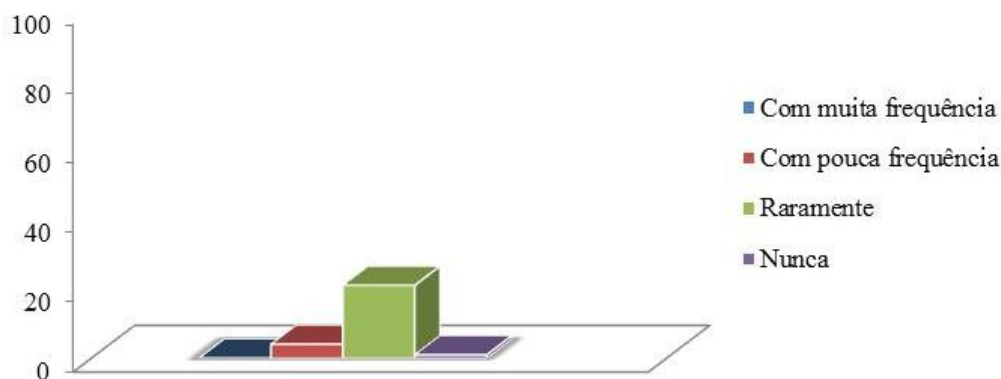


Figura 6: Respostas dos alunos da Rede SESI de Vitória-ES, ao questionamento.

O gráfico 7 representa as respostas dos questionamentos para os alunos:
Pergunta: 1) Em sua concepção de aluno, ter mais aulas práticas de Química possibilitaria um maior entendimento da disciplina?

Pergunta: 2) Em sua opinião, ter aulas de Química com o uso de softwares educacionais no laboratório de informática facilitaria o seu aprendizado?

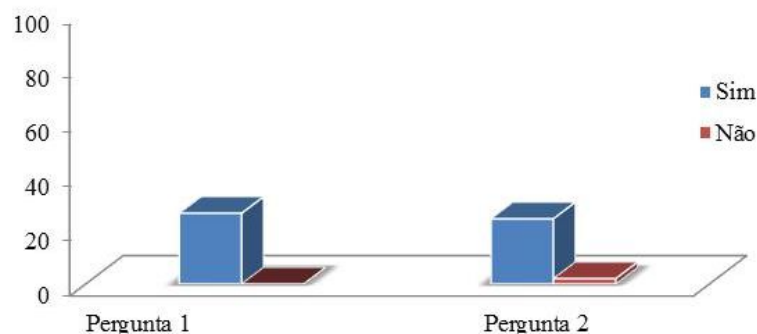


Figura 7: Respostas dos alunos da Rede SESI de Vitória-ES ao questionamento.

Baseando-se nas respostas dos 26 alunos, terem aulas práticas, facilitariam, e muito, o aprendizado da disciplina. De acordo com Damásio *et al.*, (2005), as escolas não têm como prioridade aulas experimentais para o ensino da química, dessa forma, esse ensino torna-se mais difícil devido a não utilização do seu caráter experimental.

Já, segundo Bueno *et al.*, (2009), o papel das aulas práticas é adaptar a teoria à realidade, esse processo pode ocorrer como atividade educacional de várias formas, de acordo com o conteúdo, com a metodologia ou com os objetivos com o qual se pretende alcançar. Com base nos dados, observa-se que 24 dos alunos afirmam que o uso de softwares educacionais no laboratório de informática facilitaria o seu aprendizado, em relação a isso, Moraes (2002) afirma, como apoio tecnológico a docência, a informática através de linguagens computacionais, aplicativos, redes, softwares, hipertextos e Internet, poderá tornar o ensino mais atraente e dinâmico, tornando a aprendizagem mais produtiva. Ademais, a distância cultural entre os povos e as classes sociais poderá vir a ser diminuída, gerando uma sociedade mais participativa e tolerante.

Conclusão

Da análise dos questionários aplicados aos alunos da Rede SESI chegamos à conclusão que os recursos mais utilizados pelo professor de Química é o uso do quadro e de livro/apostila, logo, pode-se concluir que ele não prioriza o uso das tecnologias para inovar suas aulas, para torná-las mais atrativas e desta forma, facilitar o aprendizado dos alunos. Observou-se também que, para os alunos, terem mais aulas práticas no laboratório de química e no laboratório de informática, facilitaria o processo de aprendizado; pois no laboratório de Química, eles poderiam visualizar os experimentos e no laboratório de informática poderiam lançar mão do uso de softwares educacionais. Logo, é preciso que, o professor venha a integrar mais aulas experimentais na sua prática pedagógica, dessa forma, o aluno participará na construção de seus conhecimentos, com isso, não será apenas expectador de seu aprendizado.

Referências bibliográficas

- AFONSO, C. A. (2002). Internet no Brasil – alguns desafios a enfrentar. **Informática Pública**, 4 (2), 169-184.
- ALMEIDA, F. J. (2005). **Educação e informática: os computadores na escola**. (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec.
- BUENO, L.; MOREIA, K. C.; SOARES, M.; JERONIMO, D. D. WIEZZEL, A. C. S.; TEIXEIRA,

- M. F. S. (2007). **O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade o ensino nas escolas.** Comunicação apresentada na II Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente, Brasil.
- DAMÁSIO, S. B.; ALVES, A. P. C e MESQUITA, M. G. B. F. (2005). **Extrato de jabuticaba e sua química: uma metodologia de ensino.** Comunicação apresentada 19º Encontro Regional da Sociedade Brasileira de Química, Ouro Preto, Brasil.
- FRIGOTTO, G. (1996). **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios.** Comunicação apresentada no VIII ENDIPE, Florianópolis, Brasil.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** (2002). (43a ed.). São Paulo: Atlas.
- GOLDENBERG, M. (1997). **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record.
- GOUVÊA, S. F. (1999). **Os caminhos do professor na Era da Tecnologia** - Revista de Educação e Informática, 9 (13), p. 85.
- HAYDT, R. C. C. (1995). **Curso de didática.** São Paulo: Ática.
- MARINHO, S. P.; LOBATO, W. (2008). **Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação.** Anais do Colóquio de Pesquisa em Educação, Belo Horizonte, Brasil.
- MENDES, V. C. A. P. (2004). **A formação inicial do professor e sua relação com o uso da informática na educação.** Revista Diálogos Interdisciplinares, (1) 1, 193-206.
- MORAES, R. A. (2002). **Rumos da informática educativa no Brasil.** Brasília: Plano editora.
- SOUZA, M. P.; SANTOS, N.; MERÇON, F.; RAPELLO, C. N.; AYRES, A. C. S. (2004). Desenvolvimento e Aplicação de um Software como Ferramenta Motivadora no Processo Ensino-Aprendizagem de Química. **Anais do XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE – UFAM, Manaus, Brasil.**
- TAJRA, S. F. (2000). **Informática na Educação: novas ferramentas para o professor da atualidade.** (2 ed.). São Paulo: Érica.
- VALENTE, J. A. (1999). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, SP: UNICAMP/NIED.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DOCUMENTAL NO MUNICÍPIO DE LAJEADO TOCANTINS

Maria das Graças Pereira Silva ⁵³

Vânia Maria Araújo Passos ⁵⁴

Resumo

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa de Mestrado, e propõe questionamentos na área da formação continuada para os professores da rede pública municipal de ensino do município de Lajeado – Tocantins, o objetivo geral é: Analisar o que determinam os documentos oficiais acerca da formação continuada para os professores. Objetivando especificamente: Analisar documentos norteadores da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Lajeado - Tocantins; descrever o resultado da análise. Apresentamos como questionamento: Quais as propostas de formação continuada para professores do município de Lajeado? O método é materialismo histórico-dialético, por meio da revisão bibliográfica e análise documental.

Palavras-chave: Educação. Rede Municipal de Ensino. Formação de professores.

Resumen

El texto presenta resultados parciales de la investigación del Máster y propone preguntas en el área de educación continua para docentes del sistema de escuelas públicas municipales en el municipio de Lajeado - Tocantins, el objetivo general es: Analizar qué determinan los documentos oficiales sobre educación continua para profesores Con el objetivo específico de: Analizar documentos que guíen la educación continua de los docentes en la red municipal de enseñanza de Lajeado - Tocantins; Describa el resultado del análisis. Presentamos como pregunta: ¿Cuáles son las propuestas de educación continua para docentes en el municipio de Lajeado? El método es el materialismo histórico-dialéctico, a través de la revisión bibliográfica y el análisis documental.

Palabras clave: Educación. Red Municipal de Educación. Formación de profesores.

Introdução

O presente artigo apresenta uma abordagem acerca da formação de professores, apresentando o resultado parcial da análise realizada junto aos documentos que propõem e orientam a formação inicial e continuada para professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado - Tocantins. O mesmo é parte dos resultados parciais da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Falar em formação de professores, é pensar que o conhecimento desse profissional não se deve restringir ao instrumental técnico, pois, o processo de construção do conhecimento e formação profissional docente deve ser produto de um processo da articulação, dentre outros aspectos, da docência, cultura, contexto sócio-econômico e político.

⁵³Aluna do Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa: Formação de professores – UFT. Professora regente da primeira fase na Escola Municipal Sebastião de Sales Monteiro, no município de Lajeado Tocantins.

⁵⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora no Mestrado Profissional em Educação – UFT. Atua na área Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação, profissionalização e prática docente; avaliação educacional. Professora no Mestrado Profissional em Educação.

É pensar ainda, que o saber docente se manifesta mediante uma prática na qual deve considerar o domínio de conteúdo, de metodologias ou técnicas de ensino, explicitando o processo de reflexão e a construção da prática pedagógica e a identidade profissional. Ressaltamos a importância de uma base ética, política e de valores humanos, e que esse saber docente, se desenvolve por meio do processo de formação continuada.

Diante desta análise, serão observados os documentos que norteiam a garantem o processo de formação inicial e continuada para professores da rede municipal de ensino de Lajeado - Tocantins. Optamos pelo método materialismo histórico-dialético, desenvolvendo o trabalho por meio da revisão bibliográfica, análise documental, numa abordagem qualitativa de pesquisa. Tivemos como aporte teórico os autores Pinho (2007); D' Ambrosio (2017); Almeida e Pimenta (2009), Moraes, (2008-2014); Arnt (2017); Pereira; Pinho e Pinho, (2014) e Passos (2011). Analisamos também o portal da transparência da Prefeitura (LAJEADO 2018), e documentos oficiais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996); O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); Plano Municipal de Educação (LAJEADO 2015); Instrução Normativa 03 (LAJEADO, 2017).

E nesta perspectiva abordaremos especificamente o resultado parcial da análise de documentos existente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e apresentamos como objetivo geral: Analisar o que determinam os documentos oficiais acerca da formação continuada para os professores. Objetivando especificamente: 1- Descrever um breve contexto histórico do município de Lajeado -Tocantins; 2-Analisar documentos que norteiam a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Lajeado - Tocantins; 3- descrever o resultado da análise.

Uma análise dos documentos que norteiam a formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Lajeado Tocantins

Ao discutirmos acerca de documentos que norteiam a formação continuada de professores, é importante destacarmos o Capítulo III da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que discorre sobre: Educação, Cultura e Desporto. O parágrafo único do Artigo 206, determina que.

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ao passo em que a Lei determina fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no que se refere a formação de professores, Almeida e Pimenta (2009), destacam e nos levam a refletir, que a formação de professores, inclusa no plano de carreira, não pode mais ser focalizada nos moldes de um currículo normativo que apresenta, primeiramente, a ciência para, posteriormente detalhar sua aplicação e, por último, o estágio. Essa formação segundo as autoras, não contribui para a articulação de teorias e práticas. Para elas, a reflexão é preponderante nesse processo, pois ao redimensionar sua experiência, o professor aperfeiçoa a reflexão na ação.

Nesse sentido, corrobora Moraes, (2014, p. 58).

A atenção à formação de professores não pode ficar limitada aos conteúdos curriculares, disciplinas e estratégias a serem adotadas, mas também aos processos de aprendizagem e às práticas pedagógicas, (a) considerando as experiências, as vivências docentes e as histórias de vida pessoal e profissional, (b) estimulando o educador a encontrar em si um professor interno, seu protagonismo e sua “alma docente”, e (c) potencializando sua autotransformação, autonomização e autorrealização, subsidiado pela sua própria “matriz pedagógica”.

O cenário da formação docente no país começou a mudar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), que estabeleceu a formação superior como condição para lecionar.

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, traz diretrizes, metas e estratégias para a educação no período de 10 (dez) anos. Com isto, todos os estados e municípios precisaram elaborar seus planos de educação.

Ao que se refere à Formação Continuada para professores da Rede Municipal de Ensino de Lajeado - Tocantins, o Plano Municipal de Educação (LAJEADO 2015, p. 25), determina em sua meta 18.

INSTITUIR, no primeiro ano de vigência do PME, o programa de formação continuada para profissionais da educação básica e infantil, sob a gestão do Município e em colaboração com Estado e União, com a finalidade de sistematizar cursos demandados e ofertados, seja de iniciativa própria ou adesões a programas do MEC, estabelecendo monitoramento sistemático.

Meta esta formada por 12 (doze) estratégias, que discorrem acerca do assunto, conforme demonstra:

- 18.1. Identificar, junto aos órgãos formadores, vagas de formação continuada para professores, gestores, técnicos e agentes educacionais, tendo por referência os sistemas de informação de consulta vigentes para articulação dentre os ofertantes, nas modalidades presencial e a distância, em cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão;
- 18.2. Sistematizar, em articulação com as instituições de ensino superior, a oferta da formação continuada, atendendo, todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a assegurar uma política estadual de formação continuada, no âmbito do Município de Lajeado, garantindo a continuidade de programas nacionais, estaduais e municipais já consolidados, bem como as políticas afirmativas e da diversidade, de modo transversal [...]
- 18.3. Acompanhar, analisar e avaliar sistematicamente os resultados de oferta de cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização pelas instituições de ensino superior credenciadas e de iniciativa própria, por meio de instrumentos próprios, considerando seus objetivos, finalidades e público alvo. [...]
- 18.4. Desenvolver estudos e pesquisas, em parceria com a universidade, que comparem a avaliação de desempenho dos professores e profissionais da educação, com os índices de desempenho da educação básica estadual, tendo por finalidade nortear o processo de formação, que vise a melhoria da prática pedagógica, combinado ao impacto da aprendizagem dos (as) alunos (as);
- 18.5. Ampliar, a partir da implantação deste PME, o atendimento a programas de capacitação em gestão educacional e áreas afins, visando garantir o processo de democratização e qualidade da educação dos profissionais em função não docente atuantes no espaço escolar;
- 18.6. Reestruturar e alimentar o banco de dados e informações de cursos ofertados/realizados de formação continuada, bem como investimentos em cursos de iniciativa própria, com o objetivo de registrar a trajetória de profissionalização dos profissionais da educação, como também levantar demandas específicas e direcionar políticas de fortalecimento da educação;
- 18.7. Instituir parcerias com instituições de ensino superior para oferta de cursos de formação continuada stricto sensu (mestrado e doutorado interinstitucional) aos professores da educação básica municipal, de forma progressiva, ao longo da vigência deste PME em regime de colaboração com a União e o Estado;

18.8. Promover, em regime de colaboração com a União e o Estado, a criação de políticas e programas de formação inicial e continuada de professores (as) e demais profissionais da educação, que atuam nas escolas regulares e, contudo, recebem estudantes oriundos dos territórios quilombolas e indígenas, respeitando a legislação vigente;

18.9. Instituir e manter programas de formação continuada para pessoal docente, equipe gestora das unidades de ensino, gestores e técnicos da SEMEC na modalidade presencial e a distância, garantindo a capacitação de formador/tutor nessas modalidades;

18.10. Estabelecer mecanismos e adotar instrumentos seguros de avaliação e acompanhamento dos programas de formação e capacitação na modalidade presencial e a distância, disponibilizados aos profissionais da educação em regime de colaboração;

18.11. Criar o portal educacional da SEMEC como rede colaborativa de aprendizagem, visando a integração e interação multidirecional entre todo sistema municipal de ensino, o compartilhamento das iniciativas de sucesso dos professores, dos (as) alunos (as) e das equipes gestoras das unidades de ensino, divulgação de cursos, disponibilização de materiais de estudos, conteúdos pedagógicos digitais, banco com aulas e produções intelectuais dos profissionais da educação, em formato acessível, até o segundo ano de vigência deste PME.

18.12. Criar uma política municipal de apoio e incentivo à cultura através da disponibilização de livros, computadores e outros materiais para os profissionais da educação.

Com base no acima determinado, somos levados a refletir que além da criação de novos espaços para formação docente, faz-se necessário um (re)pensar do papel político e pedagógico do professor. Precisamos ter claro que formar professor não é formar reprodutores, e sim, produtores de novas construções.

A formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas: a formação se dá enquanto acontece a prática. De uma perspectiva dialética, não há formação definitiva; existe sim, um processo de criação constante, refletindo, reorientando e avaliando, já que, como exercício dialético, é essencialmente inquiridor.

No que se refere a prática, Arnt (2017, p. 76) *apud* Moraes (2003, p. 17), lembra que “[...] necessitamos de novas bases teóricas e de novas práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o desenvolvimento da inteligência humana, mas, sobretudo, que colaborem para uma reforma do pensamento humano.”

Dessa forma, as práticas voltadas para formação de professores devem permitir que eles reflitam e produzam tanto os seus saberes como os seus valores, em um processo participativo de reflexão coletiva.

Arnt (2017), *apud* Moraes (2008, p. 210), traz alguns questionamentos acerca do assunto.

Como desenvolver um processo de formação voltado para a autonomia profissional e para um protagonismo mais competente, se os processos vivenciados continuam sendo castradores, alienantes, desestimuladores e desvinculados da realidade educacional em seus vários aspectos? Será que a complexidade e a transdisciplinaridade podem mesmo colaborar para a construção de novas propostas de formação docente? Mas, em que aspectos? Como? A resposta, ou as respostas, a estas questões requer novas posturas nos seus mais diversos níveis, desde o nível de políticas de Estado, passando também pelo repensar das organizações responsáveis pela formação docente até chegar à escola. A situação implica um repensar global dos programas, projetos e estratégias de formação docente, pois uma melhor qualidade na formação docente não acontece modernizando as instalações com novos equipamentos ou priorizando esta ou aquela solução tecnológica; nem retocando o velho currículo com um leve “botox”, melhorando discursos, aumentando os anos de estudo ou

adicionando esta ou aquela nova disciplina curricular da formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e as organizações docentes, bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da ciência.

Tendo como ponto de reflexão os questionamentos feitos por Maraes (2008), e ao retornarmos as discussões a partir da realização da análise documental existente na Rede Municipal de Ensino de Lajeado Tocantins, analisamos a INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2017, que *dispõe sobre as orientações da composição e organização de trabalho do processo das ações de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Município de Lajeado – TO.*

O Artigo 1º, estabelece critérios para cumprimento das ações de Formação Continuada - dos Profissionais do Magistério que atuam na docência e em outras áreas Pedagógicas e Administrativa das Unidades Escolares, dos Auxiliares de professor e demais contratos temporários que atuam na rede de Ensino do município de Lajeado a partir do ano letivo de 2018.

O artigo 2º, determina que o estudo em serviço (Formação Continuada) de que trata o Art.67 inciso V da LDB e o Art. 2º da Lei nº 11.738/2008⁵⁵ está contido na carga horária do professor e será 2/3 em sala de aula e 1/3 de hora - atividades destinadas para planejamento e aprimoramento desses profissionais. Para os fins desta Instrução Normativa, considera-se que:

- I- A jornada semanal de 20 (vinte) horas terá 14(quatorze) horas em sala e 6 (seis) horas atividade;
- II- A jornada semanal de 40 (quarenta) horas equivale a 28 (vinte e oito) horas em sala e 12 (doze) horas atividades;
- III- A jornada semanal de 30 (trinta) horas terá 20(vinte) horas em sala e 10 (dez) horas atividade;
- IV- Fração de Cargo é a carga horária parcial de um cargo inferior a 20 (vinte) horas cumpridas pelo professor regente.

O parágrafo 2º do Artigo 2º, determina que as “horas atividades deverão ocorrer no contra turno em que os professores regentes atuarem nas escolas da rede pública municipal de ensino de Lajeado”, sendo que:

- I- O professor regente que exerce seu cargo em mais de um turno ou em mais de uma escola, deverá cumprir suas horas atividades de forma proporcional a carga horária de cada turno ou de cada escola comparecendo à Formação Continuada conforme determinação da Comissão Permanente de Formação Continuada;
- II- Não será permitido ao professor exercer qualquer atividade remunerada no horário destinado ao cumprimento da hora atividade reservada a planejamento e estudos.
- III- A Formação Continuada ocorrerá no início de cada semestre com carga horária de 40h (quarenta) horas e a cada quinzena uma jornada de 4(quatro) horas durante todo o ano letivo.
- IV- Os dias de Formação Continuada serão estabelecidos de acordo com o Calendário Escolar; horário dos professores em consonância com o calendário da Comissão de Formação Continuada.
- V- Os dias de livre docência deverão ser comprovados por relatório de atividades para ser contados como Formação Continuada, salvo atestado médico.

⁵⁵ Lei que regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Ao que se refere à formação de professores, Passos (2011), destaca que a história da formação docente no Brasil é marcada pela forte fluência dos jesuítas, que configurou um corpo de saberes, de técnicas e de um conjunto de normas e valores específicos da profissão de professor. Contudo, para a autora, esse processo de profissionalização docente, que evidencia tensões e contradições, reflete-se numa formação profissional também contraditória e que apresenta tensões em função do processo histórico e cultural. E pensar a formação docente se associa ao estabelecimento sobre o estatuto da profissão de professor, levando-se em consideração a identidade profissional como ponto de partida para esta formação.

Nesse sentido, para Pereira; Pinho e Pinho, (2014, p. 1).

A formação de professores, entendida em sua dimensão social, deve ser tratada como um direito e como um processo inicial e continuado capaz de dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Por esse viés, entendemos que tal formação assume uma posição de inacabamento vinculado a uma formação permanente que proporcione a preparação profissional.

Desse modo, somos levadas a compreender que, dentre as várias práticas formativas inseridas no processo de formação de professores, especificamente na formação continuada, algumas são reconhecidas pelos professores participantes desses projetos como fonte de experiências significativas na aquisição ou renovação de hábitos.

Entretanto, percebemos que são poucos os documentos que evidenciam o desenvolvimento de formação continuada nos anos que antecedem dois mil e dezessete, considerando-se os que foram disponibilizados por parte da Secretaria Municipal de Ensino e Cultura, para realização dessa análise. Todavia, é possível notar por meio do dossiê dos servidores que a formação continuada foi realizada, pois existem certificados que comprovam a participação dos servidores.

Outro fator que evidencia o desenvolvimento da formação continuada para os servidores, são os editais de progressão dos servidores, pois muitos progrediram por titulação fornecidas pelas empresas que desenvolveram essas formações no município e outros apenas por tempo de serviço prestado.

Identificamos, também, que o município tem instituída uma Comissão Permanente de Formação Continuada, com a incumbência, dentre outras atribuições, de definir a distribuição dos temas dos estudos, os dias de Formação, as turmas, a carga horária dos encontros e a efetivação do desenvolvimento das atividades propostas.

A referida comissão foi instituída pela Instrução Normativa N° 03/2017, que “dispõe sobre as orientações da composição e organização de trabalho do processo das ações de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do Município de Lajeado – TO.” A mesma Instrução Normativa N° 03/2017, prevê a participação na formação continuada, de todos os profissionais que compõem o quadro de servidores da educação do município. Notamos, também, que há uma proposta de formação continuada por meio de reuniões pedagógicas; planejamento coletivo e conselho de classe participativo.

Trazendo a ideia de D’ Ambrosio (2017), para a Formação inicial e continuada de professores, é possível perceber que muito se tem avançado no que se refere ao proposto pela lei. Por outro lado, observamos que nem sempre o que se encontra determinado está sendo seguido.

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, pois só assim, a educação conseguirá atingir o que o D' Ambrosio (2017), trata por desenvolvimento pleno, estimulando-se a criatividade individual e coletiva.

Considerações Finais

Para finalizarmos, retornamos às ideias de D'Ambrosio (2017), que nos reforça o pensamento de que ao falarmos em educação, estamos, também, abordando a questão da intervenção da sociedade nesse processo ao longo da existência de cada indivíduo. O autor acrescenta ainda, que essa intervenção deve necessariamente permitir que esse processo tenha seu desenvolvimento pleno, estimulando-se a criatividade individual e coletiva.

Reforçando a ideia de que cada indivíduo deve receber, da educação, elementos e estímulo para desenvolver ao máximo a sua criatividade e, ao mesmo tempo, integrar-se numa ação comum, subordinada aos preceitos e normas criados e aprimorados ao longo da história do grupo cultural ao qual ele pertence (família, comunidade, tribo, nação), isto é, da sua sociedade. A educação plena concilia dois aspectos, o individual – atingir a plenitude de sua criatividade – e o social – integrar-se na humanidade como um todo.

Torna-se evidente que o município busca parceria junto aos entes federados, visando o melhor desenvolvimento no processo de formação continuada e ao mesmo tempo buscando atender o que determina o Plano Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

Reconhecemos que muito ainda necessita ser feito em torno da efetivação eficaz do processo de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Lajeado Tocantins; por outro lado, em relação a anos anteriores, observamos o avanço com equipes de profissionais que atuam em favor do processo de formação continuada, tendo como base o amparo legal determinado pela lei, buscando parcerias e favorecendo assim o processo de formação continuada dos profissionais da educação do município.

Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel e PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária*. São Paulo. Ed, USP. 2009.
- ARNT, Rosamaria de Medeiros. **Transdisciplinaridade, práticas educativas e formação de professores – estudo, diálogos e convivência com Maria Cândida Moraes**. In. **Caminhos arados para florescer ipês: complexidade e transdisciplinaridade na educação – homenagem à Maria Cândido Moraes e suas obras**. Organizadora: Marilza Vanessa Rosa Suanno. –Palmas/TO: EDUFT, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. In: CHALI, Y. S. Código Civil, código do processo civil, Constituição Federal. 6. Ed. (revista e atualizada). São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996c. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 15 jul. 2018.
- D' AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma civilização ameaçada. In. **Caminhos arados para florescer ipês: complexidade e transdisciplinaridade na educação – homenagem à Maria Cândido Moraes e suas obras**. Organizadora: Marilza Vanessa Rosa Suanno. –Palmas/TO: EDUFT, 2017.

LAJEADO TOCANTINS. Câmara de Vereadores. Lei de nº 09 de 19 de junho de 2015 **Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Lajeado Tocantins e dá outras providências**. Lajeado Tocantins, Tocantins. (Documento Impresso).

LAJEADO TOCANTINS. **Portal da Transparência da Prefeitura Municipal. Lajeado Tocantins**, 2018. Disponível em: <<http://www.lajeado.to.gov.br/>> Acesso em: Jul.2018.

MORAES, Maria Cândida. **Histórias de vida docente**: resgatando a utopia, o sonho e a esperança de ser professor. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Corrêa (Org.). **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: relatos e reflexões em valores éticos**. Brasília: Liber, 2014.

PASSOS, Vania Maria de Araújo. **A Profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**. Goiânia: UFG/Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

PEREIRA, Fabíola Andrade. PINHO, Maria José de. e PINHO, Edna Maria da Cruz. **A década da educação e as políticas de formação de professores**: um convite à reflexão. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.104-115, jan.-jun. 2014. Material impresso, 12 p.

PINHO, Maria José. **Políticas de formação de professores**: Intenção e realidade. Goiânia: Editora Cãnone, 2007.

Enviado em 30/04/2020

Avaliado em 15/06/2020