



**Políticas Públicas
na Educação Brasileira**
Avanços, Limites e Contradições

Atena Editora

 **Atena** Editora
www.atenaeditora.com.br

**Ano
2018**

Atena Editora

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: AVANÇOS, LIMITES E
CONTRADIÇÕES**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital de Bogotá-Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª. Drª. Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas na educação brasileira: avanços, limites e contradições / Organização Atena Editora. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
242 p. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 12)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-86-8
DOI 10.22533/at.ed.868182604

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
I. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA MÍDIA NA PROBLEMATIZAÇÃO DA MORTE –
EVIDENCIANDO UM PARADOXO HUMANO

Angela Morais da Silva..... 6

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MEDIO: UMA ANÁLISE SOBRE O
CONTEÚDO DO SISTEMA CARDIOVASCULAR

Isabel Joane do Nascimento de Araujo e Paulo Augusto de Lima Filho 17

CAPÍTULO III

COMO ESTUDANTES DO PRIMEIRO PERÍODO DO DIREITO GEREM SEU TEMPO? UMA
INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA TRÍADE DO TEMPO DE CHRISTIAN BARBOSA

Adair José dos Santos Rocha e Cláudia Madrona Moreira Haas 29

CAPÍTULO IV

CULTURA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA EM HOMEOPATIA POPULAR

Germana Lima de Almeida, Danielle dos Santos Costa e Geovânia da Silva Toscano
..... 46

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO CINEMATOGRAFICA CATÓLICA NO COLÉGIO REGINA COELI, EM LIMOEIRO-
PE, NA DÉCADA DE 1950: ALGUNS APONTAMENTOS.

*Haroldo Moraes de Figueiredo, Lara Colognese Helegda e Marcelo Manoel Melo de
Lima*..... 57

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO BASE PARA UM PRÉ-NATAL DE QUALIDADE: UMA
REVISÃO INTEGRATIVA

Elaine Viviane da Silva, Gabriela Gerlaine Tabosa da Silva e Luciene Peixoto da Silva
..... 70

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA

Raphael Mota Guillarducci 78

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA FREIREANA: CONTRIBUIÇÕES DOS ANOS 60 PARA
A ATUALIDADE

Kelyana da Silva Lustosa..... 91

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL: UM ESTUDO A PARTIR DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CEARÁ
Francisco Mário de Sousa Silva, Luiza Maria Valdevino Brito, Ademar Maia Filho, Maria Ayrilles Macêdo e Zuleide Fernandes de Queiroz..... 103

CAPÍTULO X

EMBATES ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EM BUSCA DE DEMARCAÇÃO DE LIMITES DE ÁREAS.
Luiz Fernandes da Costa 114

CAPÍTULO XI

ENGAJAMENTO ESCOLAR E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DO BOM DESEMPENHO ACADÊMICO
Deliane Macedo Farias de Sousa 127

CAPÍTULO XII

ENTRE O DIALÓGICO E O EMOCIONAL NAS ABORDAGENS EDUCATIVAS SOBRE O USO DO ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS
Francisco José Figueiredo Coelho, Priscila Martinhon-Tamiasso e Célia Sousa... 138

CAPÍTULO XIII

INFÂNCIA E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA.
Ariane Crociari e Marcia Cristina Argenti Perez 147

CAPÍTULO XIV

INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
Maria Ayrilles Macêdo, Francisco Mário de Sousa Silva, Ademar Maia Filho, Luiza Maria Valdevino Brito e Zuleide Fernandes de Queiroz 156

CAPÍTULO XV

O INSTRUTOR DE CONDUTORES DE VEÍCULOS: UM AGENTE DE LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO
Klébia Ribeiro da Costa e Ana Maria de Oliveira Paz 170

CAPÍTULO XVI

O PEDAGOGO HOSPITALAR: ATUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES
Antonio Jose Araujo Lima e Ronaldo Silva Júnior 182

CAPÍTULO XVII

PERCURSO HISTÓRICO DO AUTISMO INFANTIL PARA A PSICANÁLISE E PARA A PSIQUIATRIA
Jaqueline Tubin Feira e Giseli Monteiro Gagliotto 194

CAPÍTULO XVIII

PROJETO DE MANEJO DA ARBORIZAÇÃO PARA O ENRIQUECIMENTO AMBIENTAL NO
CAMPUS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ – SANTO ANDRÉ, SP
Luísa Ameduri e Dagmar Santos Roveratti 207

CAPÍTULO XIX

TRABALHO PEDAGÓGICO EM PESQUISA NO ÂMBITO DA LEITURA IMANENTE

*Ciro de Oliveira Bezerra, Luzenilda da Silva Emiliano, Thays Rosa do Nascimento e
Laura Santos de Oliveira*..... 224

Sobre os autores.....235

CAPÍTULO I

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA MÍDIA NA PROBLEMATIZAÇÃO DA MORTE – EVIDENCIANDO UM PARADOXO HUMANO

Angela Morais da Silva

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA MÍDIA NA PROBLEMATIZAÇÃO DA MORTE – EVIDENCIANDO UM PARADOXO HUMANO

Angela Morais da Silva

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR

Francisco Beltrão-PR

RESUMO: O presente trabalho se propõe a problematizar a questão da morte na mídia, de modo a evidenciar o paradoxo que esta relação faz aflorar: por um lado, a negação da morte expressa na ausência de espaços para a sua efetiva problematização; por outro, a banalização da morte a partir da superexposição nos mais diversos meios midiáticos. Nesse sentido, cabe ainda, refletir sobre o caráter educativo que os veículos midiáticos incorporam na contemporaneidade, o que leva à pressuposição de que tais dispositivos influenciam fortemente na maneira como o homem moderno lida com a morte. Trata-se de uma pesquisa estritamente bibliográfica, que integra parte do referencial teórico – em desenvolvimento – da pesquisa de mestrado intitulada “Educação para a morte no hospital como estratégia de humanização em saúde”. Utiliza-se a Fenomenologia como aporte teórico-metodológico, por acreditar que tal abordagem possibilita explorar fenômenos humanos em seus aspectos mais peculiares e essenciais. A Fenomenologia aponta uma visão de homem e de mundo totalmente original, a partir da qual homem e mundo compõem um mesmo todo, sendo a percepção considerada pano de fundo para todos os fenômenos humanos e como ponte entre o ser e o mundo. A pesquisa, ainda em desenvolvimento, não permite inferências ou “resultados”. Antes, incita incessantes questionamentos, dentre os quais, o caráter educativo da mídia na problematização da morte e suas implicações, ao passo que corrobora para uma convergência entre educação e tecnologias, como eixos de um mesmo processo de ensino-aprendizagem e entre vida e morte como dois polos de uma mesma existência.

PALAVRAS-CHAVE: Morte, Mídia, Comunicação, Educação.

INTRODUÇÃO

O fenômeno da morte intriga, instiga e inspira o ser humano desde o início da história das civilizações, provocando inquietações que o remetem diretamente ao sentido da existência. Desse modo, vida e morte coexistem, integrando um mesmo todo, porém, em polos opostos de existência e inexistência, de ser e não ser-no-mundo.

O modo como compreendemos a vida e a morte é permeado por práticas culturais que incutem em nós formas, mais ou menos, tangíveis de análise e compreensão. Esse modo varia de acordo com o contexto histórico e social, revelando seu caráter eminentemente cultural. Giacoia Júnior (2005) citando Schopenhauer, afirma que a consciência humana e a capacidade, também humana, de elaboração temporal da existência é o que nos possibilita vivenciar a angústia da

finitude. Para o enfrentamento da morte o ser humano desenvolveu, ao longo do tempo, estratégias na busca por respostas que aplaquem o mal-estar e minimizem o medo, na tentativa de representar o irrepresentável. Acrescenta que o homem é “(...) o único animal que sabe por antecipação da própria morte; portanto, ao contrário de todos os outros animais, o homem sofre para além do presente, nas dimensões do passado e do futuro, e se pergunta pelo sentido de sua existência (...)” (GIOCAIA JÚNIOR, 2005, p.13).

Ariès (1977), ao resgatar a história da morte no Ocidente, refere uma “inversão” no modo de encará-la ao longo do tempo. Da morte na Idade Média como evento público e que afetava consideravelmente a vida das pessoas envolvidas, passamos a partir de meados do século XX, a conceber a morte como uma experiência individual, um processo gradativamente mais solitário e despojado de rituais de simbolização.

Dentre essa variedade enorme de expressões e práticas humanas diante da morte, a contemporaneidade inaugura uma nova via de abordagem e de significação da morte: a mídia. Produto da modernidade e cada vez mais aperfeiçoada e refinada na atualidade, a mídia permeia todas as instâncias da existência humana, desempenhando papel fundamental à medida que forja subjetividades e propaga dispositivos culturais. No que tange à morte, a mídia parece andar na contramão da tendência atual de escamoteamento e de negação da finitude, uma vez que este tema é recorrente nas pautas de todos seus veículos, enunciando a curiosidade e a perplexidade que a morte instiga. Dentre os meios de comunicação midiática, destaca-se a televisão, com sua admirável capacidade de despertar sentidos através de uma enxurrada de imagens. Tal paradoxo humano lança luz sobre o tema em questão, revelando sua pertinência ao promover a interlocução entre comunicação, educação e tecnologia.

No presente trabalho, adota-se a Fenomenologia como referencial teórico-metodológico, por seu arcabouço que favorece a exploração de aspectos existenciais de modo sensível e partindo sempre da experiência. A Fenomenologia constitui-se como escola de pensamento totalmente original especialmente a partir de Edmund Husserl (1859-1938), entre o final do século XIX e início do século XX. Surge como movimento de crítica e resistência ao modelo de ciência positivista que imperava na época e ao qual as ciências humanas e sociais, não raro, se submetiam na busca pelo estatuto de cientificidade que esta corrente parecia fazer emanar. Pela Fenomenologia, Husserl faz um apelo à volta ao mundo vivido, ao mundo da experiência, das coisas mesmas, do modo como se manifestam. Nessa perspectiva, a Fenomenologia se ocupa de descrever o fenômeno, buscando desvelar sua estrutura para, assim, chegar à sua essência. Para tanto, interroga incessantemente o fenômeno observado, propiciando interpretação e, em última instância, novas compreensões acerca do fenômeno sem desconsiderar, no entanto, suas múltiplas possibilidades de vir-a-ser. Rejeita, portanto, modelos explicativos, relações causais, respostas e verdades absolutas, uma vez que concebe a realidade como dinâmica e condicionada à perspectiva da qual é tomada. (COELHO JÚNIOR, 1991; DARTIGUES,

2013; MASINI, 1989;). A partir de uma leitura fenomenológica acredita-se ampliar a compreensão acerca do tema e das inquietações que o mesmo desperta.

Pretende-se nesse breve estudo, problematizar como a morte na mídia evidencia o um paradoxo humano: por um lado, sua deliberada negação numa sociedade que busca incessantemente eternizar a existência e, para isso, nega o envelhecimento e a morte. Por outro, a morte “escancarada”, veiculada por meios de comunicação de massa, de modo apelativo e até mesmo banal. Tal paradoxo traz à tona a dimensão educativa da mídia nos processos de elaboração e enfrentamento da morte, possivelmente representando uma forte influência sobre os modos de encarar esse inexorável fenômeno na contemporaneidade.

METODOLOGIA

A Fenomenologia constitui-se como escola de pensamento totalmente original especialmente a partir de Edmund Husserl (1859-1938), entre o final do século XIX e início do século XX. Surge como movimento de crítica e resistência ao modelo de ciência positivista que imperava na época e ao qual as ciências humanas e sociais, não raro, se submetiam na busca pelo estatuto de cientificidade que esta corrente parecia fazer emanar. Pela Fenomenologia, Husserl faz um apelo à volta ao mundo vivido, ao mundo da experiência, das coisas mesmas, do modo como se manifestam. Nessa perspectiva, a Fenomenologia se ocupa de descrever o fenômeno, buscando desvelar sua estrutura para, assim, chegar à sua essência. Para tanto, interroga incessantemente o fenômeno observado, propiciando interpretação e, em última instância, novas compreensões acerca do fenômeno sem desconsiderar, no entanto, suas múltiplas possibilidades de vir-a-ser. Rejeita, portanto, modelos explicativos, relações causais, respostas e verdades absolutas, uma vez que concebe a realidade como dinâmica e condicionada à perspectiva da qual é tomada. (COELHO JÚNIOR, 1991; DARTIGUES, 2013; MASINI, 1989;)

Tal exercício fenomenológico é factível a partir do método fenomenológico, ancorado em importantes conceitos e aliado à atitude fenomenológica, caracterizada pela abertura para viver a experiência na sua totalidade. Para desenvolver essa atitude, o fenomenólogo precisa procurar isolar concepções próprias, pensamentos predicativos, julgamentos, preconceitos. A compreensão de qualquer ato humano demanda um exame apurado da plenitude de sua significação, articulando características que lhe são próprias e as unidades ou estruturas que compõem a totalidade da experiência.

A fenomenologia não distingue o sujeito que conhece do objeto que se dá a conhecer. Desse modo, a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para uma consciência. Nesse sentido, sujeito e objeto são indissociáveis, de modo que uma instância só existe na presença da outra. Trata-se de uma relação, uma ligação substancial. Somente uma atenta análise das vivências intencionais da consciência possibilita conhecer o processo pelo qual se construiu

os sentidos do fenômeno para, finalmente chegar à sua essência, que significa perpassar a mera representação.

Ponto fundamental da fenomenologia, a intencionalidade é entendida como a direção para compreender o mundo. É pela intencionalidade da consciência que as ações humanas são providas de significado. A consciência intencional atribui sentidos para os objetos. (Merleau-Ponty, 1999; GUIMARÃES, 2009; MASINI, 1989)

Para o desenvolvimento do presente estudo, recorre-se à Fenomenologia como aporte teórico-metodológico, tendo em vista os contornos do fenômeno aqui investigado, tateado. Por seu caráter subjetivo, focado nas experiências e percepções do ser, essa abordagem possibilita a construção de um olhar sensível acerca da dimensão educativa da mídia no que tange à problematização da questão da morte. É por meio de uma percepção fenomenológica de vida que se propõe a pensar a morte e as formas de abordá-la no escopo de campos educativos específicos.

Enquanto instrumento de investigação empírica, o método fenomenológico fornece um arcabouço de técnicas que permitem ao pesquisador apreender os nuances do fenômeno investigado, a partir das significações atribuídas pelos sujeitos da pesquisa. Isso, logicamente, não sem uma constante interrogação do objeto e da própria percepção e inferências. Este ensaio compreende uma pesquisa estritamente bibliográfica que, nessa instância, exclui a abordagem empírica. Portanto, aqui se privilegia a postura de pesquisador fenomenológico que se debruça de modo exploratório sobre um determinado objeto, o concebe como fruto de construção humana, coletiva e individual, intencionando interpretá-lo. Nas palavras de Castro e Gomes (2011), “No exemplo da fenomenologia, de modo geral, a racionalidade se faz presente na mediação entre o que é dado como referência e o que é tomado como significado” (p.155).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa estritamente bibliográfica que compõe uma pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento, não serão aqui apresentados e nem problematizados “resultados” de um ponto de vista objetivo. Entretanto, a pesquisa bibliográfica, em si, possibilita a construção de reflexões pertinentes no sentido de uma compreensão acerca do fenômeno em questão. Segue o referencial teórico desenvolvido para a elaboração do presente artigo.

A MORTE INTERDITA X A MORTE ESCANCARADA

Nas últimas décadas, muitos estudiosos têm se dedicado ao estudo da morte, a partir de vários vieses, revelando um esforço no sentido de re-humanizar este processo, antes de tudo, natural e inevitável. No decorrer do tempo, o ser humano foi desenvolvendo diferentes formas de lidar com a morte, por meio de práticas

culturais, sociais e individuais, objetivas e subjetivas, que variam de acordo com o espaço e o tempo.

A morte representa um fenômeno desconhecido, enquanto experiência individual e, ao mesmo tempo, inegavelmente presente em todos os contextos humanos, em alguns, mais do que em outros. Ao mesmo tempo em que constitui a única vivência concreta, na forma de certeza inexorável, somos educados culturalmente para evitar a abordagem e problematização desta questão. Por configurar algo que nunca poderá ser experienciado de fato, a morte nos confronta com a limitação e com a fragilidade humanas, em que a finitude da base corpórea põe fim concreto à totalidade do ser.

Os estudos sobre a morte como evento psicossocial desvelam como esta tem sido concebida no decorrer da história da humanidade, até chegar à atualidade, onde é tratada com reservas e considerada um interdito. Procura-se evita-la a qualquer custo, por representar sinônimo de fracasso num mundo direcionado para o sucesso (KOVÁCS, 2005). Desse modo, a morte não encontra espaço para ser vivenciada e nem abordada de forma saudável, estando os indivíduos fadados a negá-la e, ao se fazer este movimento de negação, silencia-se a voz dos que estão em processo de morrer e ou dos que veem perecer um ente querido.

A partir de um minucioso resgate histórico da morte no Ocidente, o historiador Philippe Ariès (1914-1984) constata que os constructos acerca desse fenômeno foram mudando consideravelmente no decorrer do tempo, nas e pelas transformações sociais. Na Idade Média, a morte possuía um caráter de evento social, na forma de um processo vivenciado coletivamente e marcado por rituais de passagem específicos e essenciais àquela maneira de encarar a finitude. O moribundo era um participante ativo do seu processo de morrer, a partir do qual era possível ritualizar e simbolizar todos os momentos que antecederiam a morte propriamente. A família e a comunidade de um modo geral acompanhavam, contemplativas, esse processo, num movimento de aceitação, resignação e devoção diante do fim derradeiro que, via de regra, se dava em casa. (ARIÈS, 2012)

Com o passar do tempo, a sociedade ocidental passou a desenvolver e a valorizar práticas higienistas que, gradualmente, relegaram a morte a um estatuto de “impura” “foco de infecção”. Assim, a morte foi sendo transferida para o ambiente hospitalar, onde fica isolada da comunidade e onde é impedida grande parte dos rituais, que antes marcavam esse momento.

Klüber-Ross (2008) afirma que pacientes em cuidados paliativos, para os quais nenhum tratamento mais será profícuo, têm vivenciado o processo de morrer de forma despersonalizada. Tal afirmação é endossada pelo fato de que atualmente a morte ocorre, em sua maioria, no interior frio de instituições hospitalares e não mais no aconchego recôndito do lar, como fora outrora. Considerando que grande parte dos profissionais de saúde não se encontra preparada para lidar com a questão da morte, o hospital reforça a percepção da autora de que a morte neste contexto é solitária e desumana. Nesse processo, muitas vezes, a dimensão humana acaba sendo desconsiderada, de modo que o assujeitamento do ser, eleito à categoria de paciente, é frequentemente constatado nas práticas hospitalares. Desse modo, no

cenário atual, o hospital representa, por excelência, a instituição de promoção e recuperação da saúde. Lugar de tratamento de doenças para o restabelecimento da saúde e prolongamento da vida, bem como de formação e acúmulo de saber médico. Dessa maneira, não é difícil concluir o quanto a morte desafia os objetivos de uma instituição direcionada para a cura. Assim, a morte constitui-se num infortúnio bastante inconveniente, que quando não é vencido, precisa ser negado ou, pelo menos, silenciado.

Em contrapartida, curiosa e paradoxalmente, coexiste com a “morte interdita”, a “morte escancarada” no cenário contemporâneo. Nas palavras de Kovács (2012):

Morte escancarada é o nome que atribuo à morte que invade, ocupa espaço, penetra na vida das pessoas a qualquer hora. (...) Exemplifico a morte escancarada com duas situações: a morte violenta das ruas, os acidentes e os homicídios; a morte veiculada pelos órgãos de comunicação, mais especificamente pela TV. (KOVÁCS, 2012, p.147)

Sendo esta última forma de “morte escancarada” a que mais nos interessa, aqui, face ao tema proposto, cabe indagar sobre o lugar da morte numa sociedade e contexto histórico em que é deliberadamente negada e, ao mesmo tempo, estampada nos mais diversos meios midiáticos. Será esta maneira de enfrentar o destino inexorável de todos os seres vivos, um dos sintomas de uma sociedade doente? Será este paradoxo apenas mais uma evidência da perplexidade que a morte causa no ser humano? Ou apenas representa mais uma das tantas contradições que permeiam o “humano” e que colocam em cheque a racionalidade do *homo-sapiens*? Esses e tantos outros questionamentos acompanham qualquer reflexão em torno desse tema tão intrigante, incógnito e insólito para a maioria das pessoas.

A MÍDIA E SEU PAPEL NA CONSTITUIÇÃO DO SER – A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

No último século, especialmente nas últimas décadas, a humanidade acompanhou uma explosão de novos recursos midiáticos, recursos estes que reconfiguraram e redimensionaram práticas sociais, nos mais variados aspectos. Trata-se de: “(...) uma verdadeira “revolução tecnológica”, decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar e de produzir e difundir informação”. (BÉVORT E BELLONI, 2007, p.1091). Com o advento das chamadas novas tecnologias, os indivíduos reorganizaram (e não cessam de reorganizar) seus modos de existência, conferindo assim, novos sentidos a experiências, dentre elas, a morte evidentemente.

Fischer (2007) assinala que nosso presente é constantemente atravessado pelas mídias, especialmente a internet e a televisão. Tais meios tem incorporado,

cada vez mais, um caráter educativo, à medida que criam narrativas e desenvolvem uma seleção de conteúdos a serem veiculados e endereçados a determinados tipos de público. A partir disso, prescrevem modos de fazer, de perceber, de sentir, de viver, de morrer... A interface mídia-educação representa um árduo campo, demandando uma análise apurada e crítica, configurando uma necessidade premente, numa realidade social cada vez mais influenciada pelas tecnologias de comunicação e de informação, que produzem reflexos inclusive sobre as formas de transmissão da cultura e do saber acumulado ao longo da história da humanidade. Daí a necessidade imprescindível de considerar a dimensão educativa da mídia. “É esse presente, com todas as suas metáforas, ícones, modos de simbolizar nossas experiências mais diversas, que opera em nós, acionando memórias, construindo e reconstruindo um jeito de entender o que seria nossa história, pessoal e social” (FISCHER, 2007, p. 295).]

Inegavelmente, as mídias fazem parte ativa da cultura contemporânea, já que tecem códigos culturais a serem compartilhados de modo globalizado e orientados para diferentes finalidades – informativa, estética, comercial, publicitária, educativa, dentre outras. Para Bévort e Belloni (2007) atualmente, na cultura, as mídias desempenham papel gradualmente mais importante, de modo que a sua apropriação torna-se indispensável para o exercício da cidadania. Assinalam ainda que:

Também é preciso ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. (BÉVORT E BELLONI, 2007, p.1083)

Vale atentar para o fato de que as mídias, em suas diversas formas de expressão e difusão, tornam-se cada vez mais presentes – na forma de onipresença mesmo – no cotidiano das pessoas, transformando-se em dispositivos imprescindíveis ao que poderíamos chamar de “sobrevivência social”. Desenvolve-se, nesse processo, uma progressiva dependência das tecnologias de informação e comunicação.

A EXPOSIÇÃO DA MORTE NA MÍDIA X A NEGAÇÃO DA FINITUDE

Dentre os veículos mais difundidos e acessíveis estão a televisão e a internet, ambos com um forte apelo imagético, uma vez que caracterizam-se como recursos audiovisuais. A captação da realidade transmitida ou representada se dá de modo extremamente intenso, através de imagens, provocando emoções e acionando mecanismos cognitivos de assimilação. Assim, “(...) na sociedade pós-moderna, a realidade é filtrada pelos meios de comunicação, em especial a televisão, e o homem

acaba por perder a distinção entre o real e a ficção, uma vez que a mídia trabalha com a representação do real.” (BILL, 2010, p.2).

Ainda para essa autora, seguindo a tendência contemporânea de aceleração, velocidade e variedade da informação, as mídias em geral e em especial a televisiva, na ânsia de apresentarem a “notícia” ao telespectador com o máximo de rapidez, acabam por veicular imagens fantásticas e impactantes, o que confere uma áurea de “espetáculo” aos noticiários. Nesse cenário, a morte é lugar-comum, compondo grande parte da programação. Com a supervalorização de imagens e acentuada dose de “dramaticidade” cativa-se o público e garante-se a audiência.

Este tipo de informação ativa mecanismos psicológicos responsáveis pela repressão e negação de determinados conteúdos, tidos como “proibidos” socialmente. Trata-se “(...) do mal que existe no interior de cada pessoa, sempre em conflito com o bem (...) e da perversidade do ser humano e sua necessidade de testemunhar acontecimentos trágicos”. (FERRÉS,1996: 171).

Tais mecanismos são da ordem do inconsciente, de modo que o demasiado interesse do público pela tragédia passa longe de qualquer tipo de racionalização. Assim, o ser humano parece não se dar conta de que ninguém está livre de eventos trágicos, mas que, ao nos depararmos com a tragédia do outro, sentimo-nos aliviados e seguros.

CONCLUSÕES

Abordar a questão da morte é sempre tarefa árdua e desafiadora. Analisá-la à luz dos atuais dispositivos midiáticos, torna a morte um tema ainda mais intrigante, uma vez que evidencia um paradoxo insolúvel, que foge à racionalidade: de um lado, a morte interdita, negada, rechaçada; de outro, a morte escancarada nos diversos meios midiáticos.

É inegável a influência educativa da mídia nos processos subjetivos e sociais, destacando-se como um importante agente educativo contemporâneo, à medida que desempenha papel preponderante na construção das identidades. Desse modo, a morte, enquanto fenômeno subjetivo e social, é atravessada pelos variados veículos midiáticos, os quais apresentam ideais de beleza, estilos de vida e de comportamentos que caracterizam o ser na contemporaneidade. Lembrando que nesse ideal moderno, a juventude é valorizada, enquanto que o envelhecimento e a morte são protelados a qualquer custo. Além de difundir esses ideais, a mídia também apresenta a morte de modo desordenado e abundante, no intuito de explorar o potencial mercantil que ela pode incorporar, já que a indústria funerária constitui um significativo nicho de mercado atualmente. Desse modo, a morte passa a ser banalizada e não refletida, discutida, pensada. Nessa dinâmica, não se proporciona espaços para a elaboração psíquica saudável desse evento.

Nessa perspectiva, cabe salientar o quanto o “consumo” desenfreado de informações trágicas revela a curiosidade humana pela morte e, em última instância, aponta para a necessidade, também humana, de se confrontar com a sua finitude.

Admitir a mídia como poderoso meio educativo, significa considerar que os meios midiáticos prescrevem modos de lidar com a morte, porém, sem instrumentalizar reflexivamente os seres. Assim sendo, a mídia nos ensina como conceber a morte e como enfrentá-la (ou não), dado seu caráter educativo.

Diante do exposto, pouco se infere e muito se abre de possibilidades de análise, especialmente no que concerne aos desdobramentos da mídia sobre a subjetividade humana. Vale assinalar que a “invasão” midiática parece se traduzir num fenômeno irreversível, cujo alcance é inegável e inesgotável. Uma vez considerada seu poder, cada vez mais abrangente, cabe apontar a mídia – em suas diversas manifestações – como um possível veículo de abordagem e problematização da morte em todas as suas dimensões, a fim de instrumentalizar os seres humanos para lidarem de modo mais sadio com esse derradeiro e inevitável evento, ao qual nenhum ser vivo pode fugir.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.** v.30, n.109, p. 1081-1102. Campinas, 2009.
- BILL, B.G. Catarse midiática: a tragédia no jornalismo pós-moderno. **BOCC- Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2010. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/esp/autor.php?codautor=1846>, acesso em 05/08/2016.
- COELHO JÚNIOR, N. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991.
- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** São Paulo: Centauro, 2013.
- FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, 2007.
- KOVÁCS, M.J.. Educação para a morte. **Psicologia Ciência e Profissão**. 25(3), p.484-497, Brasília, 2005.
- KLÜBER-ROSS, E.. **Sobre a morte e o morrer**. 9ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MASINI, E.F.S. Enfoque Fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIOCAIA JUNIOR, O. A visão da morte ao longo do tempo. **Medicina**. 38(1), p.13-19. Ribeirão Preto, 2005.

ABSTRACT: The present work proposes to problematizing the question of death in the media, in order to highlight the paradox that this relationship makes to emerge: on the one hand, the denial of death expressed in the absence of spaces for its effective questioning; On the other, the banalization of death from the overexposure in the most diverse means media. In this sense, it is also worth reflecting on the educational character that media vehicles incorporate in the contemporary, which leads to the assumption that such devices strongly influence the way modern man deals with death. It is a strictly bibliographical research, which integrates part of the theoretical reference – in development – of the master's research entitled "Education for Death in the hospital as a strategy of humanization in health". Phenomenology is used as a theoretical-methodological contribution, believing that such an approach makes it possible to explore human phenomena in its most peculiar and essential aspects. Phenomenology points to a totally original man-and-World vision, from which man and world make up a whole, and the perception is considered to be a backdrop for all human phenomena and as a bridge between being and the world. Research, still under development, does not allow inferences or "results". Before, it encourages incessant questions, among which, the educational character of the media in the questioning of death and its implications, while corroborating for a convergence between education and technologies, as axes of the same process of Teaching-learning and between life and death as two poles of the same existence.

KEY WORDS: Death; Media; Communication; Education.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEÚDO DO SISTEMA CARDIOVASCULAR

**Isabel Joane do Nascimento de Araujo
Paulo Augusto de Lima Filho**

AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MEDIO: UMA ANÁLISE SOBRE O CONTEÚDO DO SISTEMA CARDIOVASCULAR

Isabel Joane do Nascimento de Araujo

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Macau –RN

Paulo Augusto de Lima Filho

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Santa Cruz-RN

RESUMO: É tido que ao longo de variadas alterações metodológicas propagadas com os avanços tecnológicos, em que se vivencia atualmente, o livro didático não deixa de perder seu lugar por ser ainda o material didático mais utilizado pelos professores em todo o país. Em meio a isso, para que os livros sejam adotados e escolhidos pelos professores deve-se fazer análises de vários critérios. Em virtude disso o livro didático está assegurado pelo decreto 9154/85 que, por conseguinte criou o PNLD onde no seu artigo 2º estabelece uma avaliação rotineira deste instrumento didático altamente relevante. A abordagem utilizada para construir o presente estudo é de natureza qualitativa, utilizando-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual foram analisados dez exemplares. Com a pesquisa realizada pode-se constatar, que sem dúvida a análise de um livro didático é primordial para um docente, pois é o livro que irá subsidiar os caminhos e horizonte do professor frente aos conteúdos a serem trabalhados. Porém percebeu-se também que estes possuem limitações com relação aos conteúdos e que em análise de alguns pode-se observar algumas deficiências com relação ao conteúdo específico.

PALAVRAS-CHAVES: Análise, Livro didático, Sistema Cardiovascular.

1- INTRODUÇÃO

É tido que ao longo de variadas alterações metodológicas propagadas com os avanços tecnológicos, em que se vivencia atualmente, o livro didático não deixa de perder seu lugar por ser ainda o material didático mais utilizado pelos professores em salas de aula em todo o país. Por ser usado de forma continua e muitas vezes como único, ou seja, a principal fonte de auxílio do professor é considerado o braço direito e até mesmo como substituto do professor. Neste sentido tanto para o profissional docente em formação, como o já em exercício docente o livro torna-se um suporte único a ser seguido pelos mesmos, assumindo assim um papel de grande importância, sendo muitas vezes ameaçador no processo pedagógico (OLIVEIRA, 2015).

Deste modo, o Livro didático em muitos casos pode ser o único material pedagógico de referencial bibliográfico que professores e alunos podem recorrer, ele é uma das principais formas de conter e abordar conteúdos e as habilidades estabelecidas em cada serie de ensino (OLIVEIRA, 2015).

Este instrumento didático funciona como organizador da aprendizagem pode ser adequado aos diferentes tipos de turma dando assim suporte teórico e prático para alunos e professores podendo instituir uma organização dos conteúdos a ser ensinado. (BARRETO, MONTEIRO).

Para que os livros sejam adotados pelas escolas e escolhidos pelos professores deve-se analisar o seu padrão de qualidade observando e analisando assim, as suas imagens e se há erros voltados para a parte conceitual o que no caso nunca deve ocorrer, levando em consideração sempre o seu grau de coerência. Em virtude disso o LD está assegurado pelo decreto 9.154/85 que, por conseguinte criou o PNLD onde no seu artigo 2º estabelece uma avaliação rotineira deste instrumento didático altamente relevante (PCNEM, 2006).

O programa PNLD constitui Critérios de avaliação dos LD este tem como principal objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de LD aos alunos da educação básica, neste caso os livros didáticos do ensino médio que possuem o PNLEM2 (PCNEM, 2006).

Diante disso, esta pesquisa esta voltada para o principal material didático de apoio dos docentes sendo este o livro didático. Em que o presente trabalho trás uma análise de diferentes Livros didáticos, tendo como base o conteúdo do sistema cardiovascular.

O programa PNLD constitui Critérios de avaliação dos LD este tem como principal objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de LD aos alunos da educação básica, neste caso os livros didáticos do ensino médio que possuem o PNLEM2 (PCNEM, 2006).

Diante disso, esta pesquisa esta voltada para o principal material didático de apoio dos docentes sendo este o livro didático. Em que o presente trabalho trás uma análise de diferentes Livros didáticos, tendo como base o conteúdo do sistema cardiovascular.

2- METODOLOGIA

Para iniciar a pesquisa, foi de total relevância constituir critérios para a avaliação dos livros didáticos. Foi assim consultado autores como: Oliveira (2015); Silva (2015); Delegá (2012); Pedroso, Rosa, Amorim (2000) para dá suporte ao embasamento teórico, além de ter optado por referenciar os parâmetros sugeridos por Vasconcelos e Souto (2003), sendo esta analise de caráter qualitativo "em que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nesse tipo de pesquisa. Sendo assim, na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas" [...] (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Contudo, vale ressaltar o programa Nacional do Livro (PNLD) que também auxiliou a metodologia dos autores citados logo acima. Diante disso de acordo com os critérios de (Vasconcelos e Souto 2003) foi assim escolhidos uma divisão de critérios sendo eles: conteúdo teóricos¹; recursos visuais²; atividades propostas³

complementares⁴.

TABELA 1 – Critérios de avaliação dos livros didáticos por Vasconcelos e Souto (2003).

Tabela 1: Conteúdo teórico

Parâmetro	Fraco	Regular	Bom	Excelente
Adequação à série				
Clareza do texto (definições, termos, etc.)				
Nível de atualização do texto				
Grau de coerência entre as informações apresentadas (ausência de contradições)				
Outros: especificar				
		Sim		Sim
Apresenta textos complementares?				

Tabela 2: Recursos Visuais

Parâmetros	Fraco	Regular	Bom	Excelente
Qualidade das ilustrações (nitidez, cor, etc.).				
Grau de relação com as informações contidas no texto				
Inserção ao longo do texto (diagramação)				
Veracidade da informação contida na ilustração				
Possibilidade de Contextualização				
Grau de inovação (originalidade/criatividade)				
Outros: especificar				
Outros: especificar				
		Sim		Não
Induzem a interpretação correta?				

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 3: Atividades propostas

Atividades	Sim	Não
Propõe questões ao final de cada capítulo/tema?		
As questões têm enfoque multidisciplinar?		
As priorizam a problematização?		
Propõe atividades em grupo e/ou projetos para trabalho do tema exposto?		
As atividades são isentas de ricos para alunos?		
As atividades são facilmente executáveis?		
As atividades tem relação direta com o conteúdo trabalhado?		

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tabela 4: Recursos adicionais

RECURSOS COMPLEMENTARES	Sim	Não
Glossários		
Atlas		
Cadernos de exercícios		
Guias de experimentos		
Guia do professor		
Outros: especificar		

Fonte: Elaborada pelo autor

Tabela 5: Livros didáticos utilizados

Livro didático	Título do livro	Autores	Volume	Ano	Editora	Edição
1	BIOLOGIA	Wilson Roberto Paulino	2	2005	Ática	1 ^a
2	CONEXÕES COM A BIOLOGIA	Rita Helena Brockelmann	2	2013	Moderna	1 ^a
3	BIOLOGIA	José Mariano Amabis e Gilbeto Rodrigues Martho	2	2010	Moderna	3 ^a
4	BIOLOGIA	Tereza Costa Osorio	2	2013	SM	2 ^a
5	BIOLOGIA	José Mariano Amabis e Gilbeto Rodrigues Martho	2	2015	Moderna PLUS	4 ^a
6	BIOLOGIA HOJE	Sergio Linhares e Fernando Gewandsznajder	2	2011	Ática	1 ^a
7	BIO	Sônia Lopes e Sergio Rosso	Único	2014	Saraiva	1 ^a
8	BIOLOGIA HOJE	Sergio Linhares e Fernando Gewandsznajder	2	2013	Ática	2 ^a
9	BIOLOGIA	César e Sezar	2	2005	Saraiva	8 ^a
10	BIOLOGIA	Sônia Lopes e Sergio Rosso	Único	2005	Saravia	1 ^a

Fonte: Elaborada pelo autor

Partiu assim optar pelo sistema cardiovascular para se fazer as análises, sendo esta uma temática científica importante, para os alunos. Sendo assim, foram selecionados 10 exemplares (TABELA 5). Que consistem em ser específicos como volume 2 destinados a alunos de 2° ano, como também livros de volume único com temas e conteúdos que estão destinados as principais áreas da Biologia.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS MEDIANTE AS ANÁLISE DO CONTEÚDO TEÓRICO DO SISTEMA CARDIOVASCULAR

É tido que o conteúdo teórico pode ser comparado ao um alicerce, ou seja, elemento primordial que um livro didático venha a ter, pois é através dele que os alunos irão tirar suas dúvidas, amadurecer suas ideias e estudar na ausência do professor, sendo assim é de total importância que os livros didáticos possuam conteúdos completos, contextualizados e de bom entendimento.

Em meio a isso, tem-se como primeiro critério a adequação dos conteúdos teóricos, sendo assim a série que o conteúdo do sistema cardiovascular/circulatório é trabalhado (2ª série), que durante a análise feita, pôde-se constatar que todos os exemplares estão adequados a série correspondente, Sendo que Amabis e Martho (2015), Osorio (2013) Amabis e Martho (2010) e Linhares e Gewandsznajde (2013) foram considerados excelentes, pois neles constam os principais critérios, possuem textos coerentes de fácil entendimento, retratando seus conceitos biológicos de forma adequada, correta e clara, possuindo as devidas informações que conseguem responder os questionamentos geralmente feitos pelos alunos, fazendo com que os mesmos venham a compreender identificar e entender de que forma o sistema circulatório funciona e qual sua importância para o ser humano.

Em meio a análise destes que foram considerados excelentes. Pode-se destacar que os livros Amabis e Martho (2010) e Amabis e Martho (2015), por possuírem uma diferença de 5 anos de lançamento e edição estes contém o mesmo contexto, coerência, imagens e atividades mostrando assim que durante este determinado tempo o assunto do sistema circulatório não sofreu nenhuma alteração.

Já os de Linhares e Gewandsznajder (2011), César e Sezar (2005), Paulino (2005) e Brockelmann (2013) possuem contextos explicativos e objetivos, porém de uma maneira resumida e não tão aprofundada como os outros, portanto foram considerados bons. Os de Lopes e Rosso (2005) e Lopes e Rosso (2014) foram considerados regulares, pois estes são de volume único, com isso nestes livros os conteúdos são apresentados de forma rápida e superficial.

Dessa forma as denominações citadas acima se deram justamente pela clareza e coerência dos textos, sendo algo relevante e primordial, pois textos que

possuem esses dois itens fundamentais irão de certa forma ajudar os discentes a por em prática a sua capacidade de interpretar, pensar e dominar o conhecimento biológico estudado (SILVA, 2015).

Com relação à clareza dos textos a ordem permanece a mesma de acordo com o critério anterior: Amabis e Martho (2015), Osorio (2013) Amabis e Martho (2010) e Linhares e Gewandsznajde (2013) – excelentes; Linhares e Gewandsznajder (2011), César e Sezar (2005), Paulino (2005) e Brockelmann (2013) – bom ; Lopes e Rosso (2005) e Lopes e Rosso (2014) – regular.

Para esse nível de classificação dos exemplares outros itens particulares e específicos do conteúdo do sistema cardiovascular foram analisados. Primeiramente foi observado durante as análises que os livros de Linhares e Gewandsznajder (2011), César e Sezar (2005), Brockelmann (2013), Lopes e Rosso (2005) são os únicos que possuem parágrafos falando sobre os tipos de circulação nos animais. Pode-se notar também que dos livros mais recentes o Brockelmann (2013) é o único que aborda os tipos de circulação nos animais, ou seja, os novos autores em seus livros mais atualizados no conteúdo sobre sistema cardiovascular não trazem mais os tipos de circulação dos animais.

No conteúdo do sistema cardiovascular é fundamental os livros tratarem das principais doenças e as formas de prevenção contra estas. Com isso é importante os livros esclarecerem como pode se adquirir as doenças e as medidas preventivas sempre associando ao dia a dia do cotidiano dos alunos. Nas análises feitas os livros Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), Brockelmann (2013), Osorio (2013), e Lopes e Rosso (2014), Amabis e Martho (2015), Amabis e Martho (2010) são os que possuem contextos falando sobre as doenças cardiovasculares e suas prevenções, porém os livros que não abordavam este contexto importante foram os César e Sezar (2005), Paulino (2005), Lopes e Rosso (2005).

É importante tratar também de conceitos científicos atrelados ao dia a dia e apenas em três livros foi visto isso, como por exemplo a explicação dos sons que o coração faz conhecido como “LupDup” os livros foram Amabis e Martho (2015), Osorio (2013) Amabis e Martho (2010). Os restantes considerados bons e regulares não possuíam em seu contexto essa explicação que de certa forma causa curiosidade dos alunos. Contudo todos os livros possuíam parágrafos explicando sobre o sistema linfático e sua função no nosso organismo.

Tendo como último critério ao analisar temos os textos complementares, que são altamente relevantes com informações adicionais. Diante disso os livros mais atualizados foram Amabis e Martho (2015), Osorio (2013) Amabis e Martho (2010) e Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), Lopes e Rosso (2014) todos estes possuem textos complementares com informações adicionais e que além das informações os livros trazem textos e que destes texto são feitas atividades de interpretação estimulando o aluno a leitura sobre o assunto como também a praticar a interpretação fazendo com que os mesmos se questionem e reflitam, porém os livros Paulino (2005), César e Sezar (2005), Brockelmann (2013), Lopes e Rosso (2005) não possuem textos

complementares não estimulando assim a curiosidade, reflexão e discussão sobre o conteúdo estudado.

3.2 LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS IMAGENS

O livro didático possui uma segunda ferramenta pedagógica altamente relevante que na maioria das vezes complementa o que o conceito biológico quer explicar. A Imagem ela vem para facilitar e trazer uma melhor compreensão do conhecimento. Por meio dela pode-se criar pontes que venham a promover o entendimento, pois através da percepção de imagens e a associação que pode-se fazer delas os alunos passam a ter uma maior facilidade no seu ensino aprendizagem, ou seja, de certa forma o poder da imagem é inquestionável (DELEGÁ, 2012). Em meio a sua funcionalidade para o ensino aprendizagem do alunado, é importante ter-se um olhar mais aguçado com relação ao projeto gráfico/visual dos livros didáticos, pois elas são instrumentos pedagógicos insubstituíveis sendo portadoras de um grande valor cognitivo para a aprendizagem.

Como primeiro critério se tem a sua qualidade quanto à nitidez e cor, ou seja, Provenientes da sua impressão. O livro de Amabis e Martho (2015) possui imagens bem nítidas, que chamam atenção do leitor, além de instigar-los pelo seu colorido obtendo a classificação – Excelente. Osório (2013) Amabis e Martho (2010) e Linhares e Gewandsznajde (2013), Lopes e Rosso (2014), Linhares e Gewandsznajder (2011) possuem imagens de qualidade considerada – Boa, já o Paulino (2005), Lopes e Rosso (2005) e o César e Sezar (2005) são considerados fracos, pois não trazem imagens que chamem atenção do alunado.

É visto que as informações inseridas no texto e a maneira de como estas são introduzidas são critérios essenciais, quando se trata de buscar e fortalecer o conteúdo teórico a partir de uma imagem. Nesse sentido Vasconcelos e Solto (2003) colocaram os dois critérios separados, porém os resultados encontrados foram os mesmos.

Como visto, uma grande parte dos livros analisados ficaram classificados como – bom, todas as imagens acompanham o sentido do contexto apresentado. Apenas Paulino (2005) possui imagens que não apresentam conexão com o contexto teórico fornecido pelo livro, principalmente em um dos esquemas trazidos pelo livro que pode dificultar o entendimento do público alvo.

A legenda de uma imagem é altamente relevante, no sentido de melhor esclarecer e especificar o que ela retrata. Nesse sentido Amabis e Martho (2015), Osório (2013) Amabis e Martho (2010) e Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), César e Sezar (2005), Lopes e Rosso (2014), e Brockelmann (2013) ,Lopes e Rosso (2005) foram considerados excelentes; Já Paulino (2005) foi considerado fraco por não ter uma legenda condizente com a imagem, podendo causar dúvida nos alunos quando estiverem lendo o conteúdo.

Pode-se avaliar também a possibilidade de contextualização, apresentando ao seu público alvo imagens que façam com que eles associem com a sua

realidade e que de certa forma eles percebiam que o conteúdo está interligado ao nosso cotidiano.

Diante disso as imagens que mais se destacaram nesta temática foram à forma de como se medir a pressão arterial, imagens de como se tomar a pulsação de uma pessoa, como também a imagem sobre a importância de um eletrocardiograma, sendo assim Amabis e Martho (2015), Amabis e Martho (2010) e Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), foram considerados - Excelentes por obterem mais de uma imagem de contextualização com o nosso cotidiano; Lopes e Rosso (2014) e Brockelmann (2013) foram considerados como - Bons por ter apenas uma imagem. Já Paulino (2005), César e Sezar (2005), Lopes e Rosso (2005), Osório (2013) foram considerados fracos, por não possuírem imagens que estejam dentro dos aspectos avaliados.

No critério grau de inovação (originalidade/ criatividade) é tido como fundamental, pois tudo parte de uma criatividade que venha a chamar a atenção do leitor e que seja original e diferente dos outros. Em meio as análises a classificação foi Amabis e Martho (2010) como - Bom; Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), César e Sezar (2005), Lopes e Rosso (2014), e Brockelmann (2013), Lopes e Rosso (2005), Amabis e Martho (2015), Paulino (2005), Osório (2013) considerados - fracos.

Outro critério de avaliação seria se ao final da leitura dos livros alguma imagem levaria a uma interpretação errônea. Porém em nenhum dos livros pode-se observar uma interpretação de imagem errônea, todas estão de forma correta complementando a explicação.

3.3 ANALISANDO AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Em um livro didático é necessário ao final de cada conteúdo, ter uma forma de fazer com que os conceitos e significados vistos durante o assunto abordado sejam compreendidos e entendidos, para isso se tem as atividades que possibilita ao aluno uma condição privilegiada de participação direta como forma de ensino aprendizagem, nelas é possível verificar o nível de aprendizado dos alunos, sejam por meio das atividades (objetivas e discursivas), ou até mesmo experimentais e as em grupos de pesquisas. (PEDROSO, ROSA, AMORIM, 2000).

Com isso, o primeiro critério relacionado às atividades propostas é: se os livros possuem questões ao final de cada capítulo/tema?

Em meio à análise feita, todos os exemplares possuem questões ao final do conteúdo do sistema cardiovascular. Todavia quando comparado ao segundo critério de análise que tende a identificar o aspecto interdisciplinar proporcionado por essas questões, cinco livros utilizam dessa estratégia em suas atividades propostas como Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), Osório (2013), César e Sezar (2005), Brockelmann (2013) considerados excelentes; Lopes e Rosso (2005), Amabis e Martho (2015) considerados - bons, sendo que Paulino (2005), Amabis e Martho (2010), Lopes e Rosso (2014)

foram considerados fracos por deixar assim a desejar neste aspecto.

Todos os livros possuem questões que em sua maioria são objetivas sendo todas estas elaboradas e usadas em vestibulares de variadas e importantíssimas instituições do País. Sendo assim, todos os livros possuem perguntas voltadas para os termos conceituais presentes no conteúdo. Vasconcelos e Souto (2003, p. 99) dizem “não que conceitos e definições não sejam importantes”, claro que são importantíssimos, porém em sua grande maioria por possuir perguntas conceituais nas atividades, estes levam os alunos a transcreverem trechos do próprio livro considerando assim respostas, fazendo com que os mesmos não tenham o seu senso crítico despertado.

Com relação às questões discursivas, todos os livros contêm, elas propiciam aos alunos a ultrapassarem aquilo que é visto pelo livro, trazem consigo problemáticas voltadas para o conteúdo estudado.

Todavia, em termos de questões que priorizem a problematização apenas Linhares e Gewandsznajde (2013), Linhares e Gewandsznajder (2011), César e Sezar (2005), Amabis e Martho (2015), Paulino (2005) contém uma quantidade satisfatória destas questões. É sabido que estas questões, incitam os alunos a quererem pesquisar e a se questionarem promovendo assim momentos de discussão em que eles evidenciem suas ideias e opiniões.

De acordo com Vasconcelos e Souto (2013) têm como critério saber se as atividades propostas conseguem ser executáveis. A partir disso ao analisar as questões propostas dentre elas as que provocam maior dificuldade são as discursivas, no sentido de fazer com que os alunos venham a ter um conhecimento mais aguçado para poder responder as questões, todos os livros utilizam de questões que se adéquam ao grau de cognição dos alunos não fugindo do conteúdo abordado.

3.4 ANALISANDO DOS RECURSOS ADICIONAIS

Têm-se assim os recursos complementares, possuindo a funcionalidade de ajudar os alunos, possibilitando-os a terem algo além do simples capítulo, como por exemplo, outras abordagens relacionadas ao assunto, que podem ser encontradas como complemento. Nesse sentido, há diversas formas usadas para complementar a necessidade dos alunos.

Destacam-se assim os glossários, em que é um recurso utilizado para facilitar a leitura e torná-la mais agradável, esclarecendo alguns termos utilizados pela biologia, que na maioria das vezes os alunos nunca virão. Evitando que o leitor não procure certas definições em outras fontes. Sendo assim, os livros que apresentam glossário são: Osorio (2013); Sergio Linhares e Fernando Gewandsznajder (2010); Paulino (2005); Amabis e Martho (2010); Amabis e Martho (2015).

Vasconcelos e Souto (2003) trazem também como complemento os cadernos de exercícios e os guias de experimento. Com isso estes são considerados importantíssimos recursos complementares, que dão suporte aos livros didáticos.

Dos livros analisados o único que apresenta caderno de atividade ao final é o Amabis e Martho (2015) contendo questões objetivas e discursivas. Já Paulino (2005) é o único que possui guia de experimento.

Nesse sentido, como último critério a ser avaliado é se os livros possuíam manual do professor, tido como primordial para os docentes, em que os auxiliam e ajudam com relação aos conteúdos (VASCONCELOS E SOUTO, 2003, p. 100).

Sendo que os únicos exemplares que contêm o manual do professor são os: Lopes e Rosso (2014); Fernando Gewandsznajder (2010); Brockelmann (2013); Amabis e Martho. Estes fazem referência aos PCN'S, trazem novas propostas para sala de aula, como abordar determinados assuntos e utilização de novas metodologias.

4. CONCLUSÕES

Com a pesquisa realizada pode-se constatar, que sem dúvida a análise de um livro didático é primordial para um docente, pois é o livro que irá subsidiar os caminhos e horizonte do professor frente aos conteúdos a serem trabalhados. Porém percebeu-se também que estes possuem limitações com relação aos conteúdos e que em análise de alguns pôde-se observar algumas deficiências em relação ao conteúdo específico.

Diante disso pode-se perceber que a partir da análise dos exemplares, estes trazem as devidas informações sobre o sistema cardiovascular, sendo que foi constatado um déficit nos livros de volume único, em que não traziam o conteúdo completo, de certa forma prejudicando o ensino de biologia dos alunos de 2ª. Com isso os livros sempre serão diferenciados, em que uns serão mais atualizados e outros não, onde cada um possuirá suas especificidades.

Contudo, nós como futuros docentes devemos utilizar dos nossos saberes pedagógicos e de nossa autonomia para que possamos nos tornar cada vez mais críticos e fazer escolhas de livros que ajudem no ensino aprendizagem do aluno, pois muitos só o tem como suporte para estudo e é por meio deste o livro didático que poderemos ter uma melhor qualidade no ensino de Biologia.

REFERÊNCIAS

DELEGÁ, Etson. **O Papel da Imagem no Livro Didático.** 2012.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. **A Eficiência e/ou ineficiência do Livro Didático no Processo de Ensino Aprendizagem.** 2015.

PEDROSO, Carla Vargas, ROSA, Rosane Teresinha Nascimento, AMORIM, Mary Ângela Leivas. **Reflexões e Perspectiva a Respeito das Atividades Experimentais de Genética Propostas em Livros Didáticos de Biologia.** 2000.

PCNEM, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

SILVA, Larissa Martins. **Avaliação de Livros Didáticos do Ensino Médio: Em Foco, as Proteínas.**2015.

VASCONCELOS, Simão Dias, SOLTÓ, Emanuel. **O Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental. Propostas de Critérios para Análise do Conteúdo Zoológico.** V 9 .2003.

ABSTRACT: It has been that throughout varied methodological changes propagated with the technological advances, in which one lives nowadays, the didactic book does not lose its place because it is still the didactic material most used by the teachers in all the country. In the meantime, in order for the books to be adopted and chosen by teachers, it is necessary to make analyzes of several criteria. By virtue of this the textbook is assured by the decree 9154/85 85 which, consequently, created the PNLD where Article 2 establishes a routine evaluation of this highly relevant teaching instrument. The approach used to construct the present study is qualitative in nature, using a bibliographical research, in which ten copies were analyzed. With the research carried out it can be verified that, without a doubt, the analysis of a textbook is paramount for a teacher, since it is the book that will subsidize the paths and horizon of the teacher in front of the contents to be worked on. owever, it was also noticed that these have limitations with respect to the contents and that in some analysis some deficiencies can be observed with respect to the specific content.

KEYWORDS: Analysis, Textbook, Cardiovascular System

CAPÍTULO III

COMO ESTUDANTES DO PRIMEIRO PERÍODO DO DIREITO GEREM SEU TEMPO? UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA TRÍADE DO TEMPO DE CHRISTIAN BARBOSA

**Adair José dos Santos Rocha
Cláudia Madrona Moreira Haas**

COMO ESTUDANTES DO PRIMEIRO PERÍODO DO DIREITO GEREM SEU TEMPO? UMA INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA TRÍADE DO TEMPO DE CHRISTIAN BARBOSA

Adair José dos Santos Rocha

Escola Superior Dom Helder Câmara
Belo Horizonte – Minas Gerais

Cláudia Madrona Moreira Haas

Escola Superior Dom Helder Câmara
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: O objetivo deste artigo é fazer uma interpretação da gestão do tempo dos estudantes do 1º Período de Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara do 1º semestre de 2017 a partir da metodologia Tríade do Tempo de Christian Barbosa como referencial teórico básico. Como metodologia, utilizamos na coleta dos dados o Questionário Minha Tríade do Tempo, que é um teste composto por 18 perguntas, em escala likert de cinco opções, divididas em três grupos (Importância, Urgência e Circunstância) de seis questões para cada um. O recorte do levantamento e a análise se detiveram sobre o grupo das questões importantes. Essas questões recortadas tratam dos papéis importantes de uma pessoa (amigos, parentes, filhos), tempo para si mesmo, planejamento, sentimento de realização pessoal, definição de objetivo, metas, prazos, monitoramento de resultado e saúde física e mental (esporte, lazer, alimentação). A coleta realizou-se durante as aulas de Metodologia dos Estudos Gestão do Tempo da disciplina Proficiência Acadêmica. Participaram 227 estudantes de 2 turmas do período da manhã e 3 turmas do período da noite. A idade dos participantes variou entre 17 e 54 anos. Mulheres eram 136 e homens 91, totalizando 111 do período matutino e 116 no período noturno. Os resultados referentes à Importância mostram uma baixa valorização, pelos alunos, das atividades importantes que impactam suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Tríade do tempo, tempo, gestão do tempo, importância.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fazer uma interpretação da gestão do tempo dos estudantes do Primeiro Período de Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara do 1º semestre de 2017 a partir da metodologia Tríade do Tempo de Christian Barbosa. O problema central deste estudo foi “Como os estudantes de Direito gerem o seu tempo de acordo com o critério de importância?” Usamos como referencial teórico básico a Tríade do Tempo de Christian Barbosa edição de 2008.

Aprender a gerir bem o tempo é uma necessidade do século XXI. Entretanto, uma grande parcela da população organiza mal seus horários e compromissos (BARBOSA, 2008). Segundo Oliveira et al (2016) existem estudiosos pesquisando formas de administrar o tempo. Os autores apresentam, fundamentados em Covey (2002), quatro gerações na teoria da gestão do tempo com princípios básicos similares como organização, controle e priorização. A primeira é caracterizada por

bilhetes e listas como ferramentas para sistematizar as demandas de tempo e energia das pessoas. A segunda tem os calendários e agendas como particularidades para registrar eventos e atividades futuras. A terceira geração acrescentou a “ideia de prioridade, metas, planejamento diário e elaboração de plano para conquista dessas metas e atividades” (OLIVEIRA et al, 2016, p.225). Stephen Covey se destaca dentro da quarta geração com sua matriz de gerenciamento do tempo em quatro quadrantes segundo os critérios de importância e urgência. Este autor defende que uma atividade pode ser: urgente e importante; não urgente e importante; urgente e não importante; não urgente e não importante.

O brasileiro Christian Barbosa, por outro lado, propõe outro modelo de gestão do tempo baseado nos conceitos de importância, urgência e circunstância. É a metodologia designada por ele como Tríade do Tempo. Ela está estruturada em três categorias: a) importância (são atividades que dão resultado na vida pessoal e profissional, tempo de sobra, planejamento, sem stress); b) urgência (são atividades feitas sob pressão e stress, importantes ontem, sem tempo) e c) circunstância (são atividades sem resultado algum, perda de tempo) (BARBOSA, 2008).

No âmbito acadêmico, Oliveira et al (2016) afirmam que a gestão do tempo tem se tornado mais importante na atualidade. Isto porque o ensino formal demanda autonomia e formação continuada; a flexibilidade das opções de estudo (aulas presenciais e virtuais) requer uma postura ativa na definição de seu ritmo de estudo. Portanto, podem enfrentar dificuldades ao longo do ensino superior os estudantes que não souberem administrar seu tempo de forma eficaz (OLIVEIRA et al, 2016).

A entrada no ensino superior traz uma mudança profunda na relação com o tempo. Segundo Coulon (2008) existem várias diferenças como o tempo de duração das aulas, volume semanal de horas, o ano letivo semestral, o ritmo de trabalho, momentos das provas, esforço empregado.

O ingresso na educação superior exige a aquisição de novas competências. Marcén e Martinez-Carvalho (2012) afirmam que a gestão do tempo é uma competência genérica instrumental metodológica que se exige em qualquer graduação ou carreira. No âmbito acadêmico, a gestão eficiente do tempo contribui para a aprendizagem eficiente dos estudantes. Pelo bom aproveitamento do tempo, ela permite que os estudantes aprendam em menor tempo, atingindo seus objetivos acadêmicos. Portanto, a competência de gerir eficientemente o tempo é fundamental para o êxito acadêmico.

Marcén e Martinez-Carballo (2012, p.117) conceituam gestão eficiente do tempo “como otimização do uso do recurso tempo para obter o máximo rendimento”. Segundo elas, a competência de gestão eficiente do tempo é “distribuir o tempo de maneira ponderada em função das prioridades, tendo em conta os objetivos a curto, médio e longo prazo e as áreas pessoais e profissionais que interessa desenvolver” (MARTINEZ-CARABALLO, 2012, p.119). Conforme as autoras, a gestão eficiente do tempo é uma competência que pode ser adquirida.

Figueiredo (2008) considera que a competência de planificação e gestão do tempo é poderosa dentro das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. Ela vai além da elaboração de horários das aulas e atividades. Suas vantagens são evitar

1) o estudo intensivo nas vésperas da avaliação; 2) dificuldades de concentração e memorização por falta de tempo e 3) sentimentos de ansiedade e insegurança; 4) aumentar o tempo de estudo; 5) promover uma utilização mais adequada e eficaz do tempo de estudo, o estabelecimento de objetivos para os períodos de estudo e especificação de critérios para avaliar a concretização dos objetivos de estudo.

Outras questões importantes desta competência apontadas pelo autor são: ritmo pessoal de trabalho, dificuldades da disciplina, horas apropriadas para o estudo, tempos dedicados ao lazer. Certos princípios também são fundamentais como fazer um plano semanal e um plano diário, contemplar todas as disciplinas e tarefas dentro de cada disciplina, considerar o grau de dificuldade de cada disciplina (mais difícil para mais fácil), minutos de intervalo, aumento progressivo do tempo de estudo, criar o hábito de uso de uma agenda, esforço para cumprir o plano, buscar ajuda de professores e colegas.

O problema da má gestão do tempo é um fenômeno entre os estudantes do Direito. Mas, teriam os estudantes consciência desse problema com a organização do tempo? Dados coletados pelo Núcleo de Ensino Personalizado (NEP) revelam que mais de 95% dos estudantes são maus gestores do tempo de acordo com a metodologia Tríade. Na Escola Superior Dom Helder Câmara, adotamos a metodologia da Tríade do Tempo criada por Christian Barbosa para gerir melhor o tempo. Essa metodologia promove a sensibilização dos discentes para a forma como gerem o próprio tempo; permite que o estudante identifique como tem usado o seu tempo; facilita o conhecimento dos pontos problemáticos pessoais na gestão do tempo (importância baixa, circunstância alta ou urgência alta); por fim, permite ao estudante se engajar conscientemente na reestruturação da organização do tempo em sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Barbosa (2008) elenca cinco características para a Importância:

1. Têm prazo para ser feitas. Tarefas importantes sempre tem um prazo (tempo de sobra) para ser executadas. Do contrário, elas seriam urgentes;
2. Essas atividades são pessoais, com importância para você e nem sempre para os outros;
3. Proporcionam prazer em serem executadas;
4. Trazem algum tipo de resultado positivo a curto, médio ou longo prazo;
5. Em geral, são espontâneas (BARBOSA, 2008, p.46).

Ele aponta quatro características para as Urgências:

Não há tempo, precisa ser feito agora; Em alguns casos existe resultado, mas sempre de forma estressante; 70% das urgências já foram coisas importantes, mas foram negligenciadas; 30% das urgências são totalmente imprevisíveis. (BARBOSA e CERBASI, 2014, p.74)

Barbosa (2008) afirma que as Circunstâncias têm seis características:

Podem ser importantes ou urgentes, para outras pessoas, mas nunca para você; São coisas que você faz em excesso e acaba perdendo tempo desnecessariamente; Estão contra sua plena vontade; Você aceita por educação, por condições ou por medo de dizer não; Não geram resultados;

Geram sensação de insatisfação, angústia, saturamento, decepção.
(BARBOSA, 2008, p.50)

2. METODOLOGIA

A coleta dos dados utilizando um Questionário (Minha Tríade do Tempo) foi realizada durante as aulas de Metodologia dos Estudos Gestão do Tempo da disciplina Proficiência Acadêmica. Duas aulas desta disciplina foram utilizadas para o assunto **gestão do tempo**. Ao final da primeira aula, após uma reflexão sobre o **problema do tempo**, os estudantes foram instruídos a preencher o Questionário com as seguintes instruções:

Figura 1 - Cabeçalho Minha Tríade do Tempo com as instruções

MINHA TRIADE DO TEMPO¹

Data do preenchimento ____/____/____
Nome: _____
Função: _____

Você gostaria de saber como utiliza seu tempo atualmente e qual a porcentagem dedicada a cada esfera da Tríade? Esse teste resumido é composto por 18 perguntas, divididas em três grupos de seis questões (A, B, C), às quais devem ser atribuídos valores, conforme a escala a seguir.

1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Quase sempre; 5 – Sempre
A resposta mais correta é a primeira que vier à sua mente. Por exemplo, se a pergunta for: Você usa relógio no seu dia-a-dia? Se sua primeira resposta for Quase Sempre, atribua o valor 4 a essa questão. Seja honesto com você mesmo e não se engane e nem racionalize. Em cerca de 10 minutos você responde e calcula sua Tríade atual.

Fonte: Elaboração dos autores a partir da obra **A Tríade do Tempo** de Christian Barbosa, 2008, p.41-42.

O preenchimento do material foi realizado em três passos em aproximadamente 20 minutos. **Primeiro**, eles deviam marcar 1, 2, 3, 4, 5 conforme a escala likert da figura acima para cada enunciado das 18 questões. **Segundo**, deviam preencher os **Conjuntos A, B e C** (Figura 2) com a numeração correspondente e deviam somar a numeração de cada Conjunto de acordo com a figura abaixo.

Figura 2 - Segundo Passo do preenchimento da Tríade do Tempo

2º Passo

Some os valores totais dos três conjuntos. Repare que o valor máximo dos três conjuntos não pode ultrapassar 90 e o valor mínimo não pode ser inferior a 18.

Total A: _____
+
Total B: _____
+
Total C: _____
Total Geral: _____

Conjunto A		Conjunto B		Conjunto C	
Nº Pergunta	Valor	Nº Pergunta	Valor	Nº Pergunta	Valor
1	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	10	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	13	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	16	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	17	<input type="checkbox"/>	18	<input type="checkbox"/>

Fonte: Elaboração dos autores a partir da obra **A Tríade do Tempo** de Christian Barbosa, 2008, p.42.

O **terceiro** passo consistia em calcular o tempo que se gasta com cada uma das três esferas e colocar os valores nas mesmas (Figura 3).

Figura 3 - Terceiro passo no preenchimento da Tríade para se calcular o tempo gasto em percentual com cada esfera

MINHA TRIADE DO TEMPO*

3º Passo

Faça as contas com sua calculadora e escreva a porcentagem em cada campo correspondente da esfera ao lado.

Esfera da Circunstância: $\frac{\text{Total A}}{\text{Total Geral}} \times 100$

Esfera da Importância: $\frac{\text{Total B}}{\text{Total Geral}} \times 100$

Esfera do Urgente: $\frac{\text{Total C}}{\text{Total Geral}} \times 100$

Diagrama da Tríade do Tempo com três esferas: Circunstância (azul), Importância (verde) e Urgência (vermelha). Cada esfera contém um campo para a porcentagem calculada.

Fonte: Elaboração dos autores a partir da obra **A Tríade do Tempo** de Christian Barbosa, 2008, p.42.

Depois de concluírem os três passos do Questionário, deu-se continuidade à aula explicitando os conceitos de **Importância**, **Urgência** e **Circunstância** da metodologia Tríade e as características dos três conceitos. Inicialmente, foi mostrado qual seria a distribuição ideal do tempo com cada esfera. Barbosa (2008) afirma que o ideal é utilizar 70% do tempo com a Importância, 20% com a Urgência e 10% com a Circunstância.

Os participantes foram 227 estudantes do 1º Período do Curso de Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara no primeiro semestre de 2017. Sendo 2 turmas do período da manhã e 3 turmas do período da noite. A idade dos participantes

variava entre 17 e 54 anos. Mulheres eram 136 e homens 91. Totalizando 111 do período matutino e 116 no período noturno.

Tabela 1 - Total de participantes do estudo por período de estudo, por sexo e percentual - 2017/1

Período	Total	Mulheres	Homens	% Estudantes
Total	227	136	91	100%
Matutino	111	72	39	48,9
Noturno	116	64	52	51,1

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

3. RESULTADOS

Segundo Barbosa (2008), a Metodologia Tríade do Tempo é composta de cinco fases: Identidade, Metas, Planejamento, Organização e Execução. A Tríade possibilita determinar o tempo gasto em percentual com as esferas da Importância, da Urgência e da Circunstância. O teste é composto por 18 perguntas, divididas em três grupos de seis questões. As questões 1, 3, 6, 9, 12, 15 são referentes à esfera da Circunstância. As questões 2, 5, 8, 13, 16, 18 referem-se à Urgência. E as questões 4, 7, 10, 11, 14, 17 tratam da Importância. Essas questões recortadas tratam dos **papéis importantes** de uma pessoa (amigos, parentes, filhos), tempo para si mesmo, planejamento, sentimento de realização pessoal, definição de objetivo, metas, prazos, monitoramento de resultado e saúde física e mental (esporte, lazer, alimentação).

Refletiremos sobre os resultados referentes a estas 6 questões importantes, que nos permitem compreender como os estudantes do Primeiro Período de Direito de 2017 gerem o seu tempo. Barbosa (2008) afirma que as atividades importantes geram resultados na vida pessoal, acadêmica e profissional.

Especificamente, nas tabelas seguintes apresentaremos uma visão das respostas dos alunos, uma comparação entre estudantes do matutino e do noturno e uma comparação entre homens e mulheres.

Tabela 2 - Total de geral das respostas dos alunos às questões 4, 7, 10, 11, 14, 17 referentes à Importância segundo a Tríade do Tempo - 2017/1

QUESTÃO	RESPOSTAS					
	Total	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Total	227					
4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida - como amigos, parentes, filhos.		7	39	53	66	62
7. Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.		28	48	45	49	57
10. Faço um planejamento por escrito de tudo que		111	50	32	19	15

preciso fazer durante minha semana.

11. Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está

63 74 53 33 4

Tabela 2 - Total de geral das respostas dos alunos às questões 4, 7, 10, 11, 14, 17 referentes à Importância segundo a Tríade do Tempo - 2017/1

(conclusão)

QUESTÃO	RESPOSTAS					
	Total	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Total	227					
passando na velocidade correta.						
14. Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados.	79	67	45	24	12	
17. Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria.	32	64	68	30	33	

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

Observemos a mesma tabela com os números em percentual.

Tabela 3 - Total de geral em percentual das respostas dos alunos às questões 4, 7, 10, 11, 14, 17 referentes à Importância segundo a Tríade do Tempo - 2017/1

QUESTÃO	RESPOSTAS					
	%	Nunca	Raramente	Às vezes	Quase sempre	Sempre
	100%					
4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida - como amigos, parentes, filhos.	3,1	17,2	23,3	29,1	27,3	
7. Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.	12,3	21,1	19,8	21,6	25,2	
10. Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana.	48,9	22	14,1	8,4	6,6	
11. Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta.	27,8	32,6	23,3	14,5	1,8	
14. Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em	34,8	29,5	19,8	10,6	5,3	

minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados.

17. Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria. 14,1 28,2 30 13,2 14,5

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

As tabelas acima mostram que a) a resposta “sempre” não possui os maiores percentuais para todas as seis atividades importantes; b) existe uma baixa valorização, por parte dos estudantes, das atividades importantes que mais impactam suas vidas; c) a extensão do fenômeno da má gestão do tempo entre os estudantes de Direito do Primeiro Período de 2017. Do ponto de vista ideal, a resposta “sempre” é um indicativo de boa gestão.

A seguir, independente do gênero, serão comparadas as respostas dos estudantes da manhã e da noite.

Tabela 4 - Comparação das respostas às questões importantes entre os estudantes do período matutino e noturno - 2017/1

QUESTÃO	RESPOSTAS										
	Total	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
		M*	N*	M	N	M	N	M	N	M	N
Total	227	111	116	111	116	111	116	111	116	111	116
4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – como amigos, parentes, filhos.		3	4	17	22	26	27	31	35	34	28
7. Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.		11	17	17	31	22	23	27	22	34	23
10. Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana.		48	63	28	22	14	18	11	8	10	5
11. Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta.		34	29	30	44	27	26	18	15	2	2
14. Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados.		39	40	31	36	24	21	12	12	5	7

17. Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria. 6 26 33 31 37 31 16 14 19 14

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

*Nota: Foram abreviados os períodos Matutino por “M” e Noturno por “N”.

Observemos a mesma tabela com os números em percentual.

Tabela 5 - Comparação em percentual das respostas às questões importantes entre os estudantes do período matutino e noturno – 2017/1

QUESTÃO	RESPOSTAS										
	%	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
		M*	N*	M	N	M	N	M	N	M	N
Total	100	111	116	111	116	111	116	111	116	111	116
4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – como amigos, parentes, filhos.		2,7	3,5	15,3	19	23,4	23,3	27,9	30,2	30,6	24,1
7. Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.		9,9	15	15,3	26,7	19,8	19,8	24,3	19	30,6	19,9
10. Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana.		43,2	54	25,2	19	12,6	15,5	10	6,9	9	4,3
11. Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta.		30,6	25	27	37,9	24,4	22,5	16,2	12,9	1,8	1,7
14. Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados.		35,1	35	27,9	31	21,7	18,1	10,8	10,4	4,5	6
17. Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria.		5,5	22	29,7	26,7	33,3	26,7	14,4	12,1	17,1	12,1

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

*Nota: Foram abreviados os períodos Matutino por “M” e Noturno por “N”.

Tomando a resposta “sempre” como referência indicativa de boa gestão, fica evidenciada a má gestão dos discentes do período matutino e do período noturno. Em relação à questão 4 “Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – como amigos, parentes, filhos” existe pouca diferença entre alunos da manhã e da noite. Para a questão 7 “Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser” aparece uma diferença maior entre alunos

da manhã e noite, quase 11%. Em relação à questão 10 “Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana” surge uma diferença significativa de 4,6% para os alunos da manhã em relação aos da noite. Quanto à questão 11 “Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta” os alunos da manhã e da noite se assemelham. Em relação à questão 14 “Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados” constata-se uma leve diferença em favor dos alunos do noturno (6%) em relação aos alunos da manhã (4,5%). Para a questão 17 “Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria” permanece a tendência de um maior resultado para os estudantes da manhã (17,1%) em relação aos alunos da noite (12,1%). Dentre as respostas com índice muito baixo, chama atenção a **questão 11** com resultados de 1,8 (alunos da manhã) e 1,7 (alunos da noite).

Será que a má gestão do tempo atinge os homens e mulheres estudantes da mesma forma? A tabela 6 é uma comparação entre as respostas dos estudantes e das estudantes.

Tabela 6 - Comparação das respostas às questões importantes entre homens e mulheres – 2017/1

QUESTÃO	RESPOSTAS										
	Total	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Total	227	91	136	91	136	91	136	91	136	91	136
4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – como amigos, parentes, filhos.		4	3	19	20	21	32	29	37	18	44
7. Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.		7	21	17	31	12	33	29	20	26	31
10. Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana.		56	55	16	34	13	19	3	16	3	12
11. Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta.		20	43	33	41	22	31	13	20	3	1

Tabela 6 - Comparação das respostas às questões importantes entre homens e mulheres – 2017/1
(conclusão)

QUESTÃO	RESPOSTAS										
	Total	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Total	227	91	136	91	136	91	136	91	136	91	136
14. Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados.		40	39	25	42	17	28	6	18	3	9
17. Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria.		6	26	23	41	31	37	10	20	21	12

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

*Nota: Foram abreviados os nomes Masculino por “M” e Feminino por “F”.

A seguir, a tabela 7 traz os mesmos números em percentual.

Tabela 7 - Comparação em percentual das respostas às questões importantes entre homens e mulheres – 2017/1

QUESTÃO	RESPOSTAS										
	%	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
		M*	F*	M	F	M	F	M	F	M	F
Total	100	48,9	51	48,9	51,1	48,9	51,1	48,9	51,1	48,9	51,1
4. Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – como amigos, parentes, filhos.		4,4	2,2	20,8	14,7	23,1	23,5	31,8	27,2	19,8	32,5
7. Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.		7,7	15	18,7	22,8	13,2	24,2	31,9	14,7	28,6	22,8
10. Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana.		61,5	40	17,6	25	14,3	14	3,3	11,8	3,3	8,8
11. Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta.		22	32	36,3	30,1	24,2	22,8	14,3	14,7	3,3	0,7
14. Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados.		43,9	29	27,5	30,9	18,7	20,6	6,6	13,2	3,3	6,6

Tabela 7 - Comparação em percentual das respostas às questões importantes entre homens e mulheres - 2017/1

(conclusão)

QUESTÃO	RESPOSTAS										
	%	Nunca		Raramente		Às vezes		Quase sempre		Sempre	
		M*	F*	M	F	M	F	M	F	M	F
Total	100	48,9	51	48,9	51,1	48,9	51,1	48,9	51,1	48,9	51,1
17. Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria.		6,6	19	25,3	30,1	34,1	27,2	11	14,7	23,1	8,8

Fonte: Núcleo de Ensino Personalizado (NEP), Relatório Tríades do Tempo, 2017/1.

*Nota: Foram abreviados os nomes Masculino por "M" e Feminino por "F".

Tomando a resposta “**sempre**” como um indicativo de boa gestão, evidencia que o fenômeno da má gestão do tempo atinge homens e mulheres com algumas diferenças. Em relação à questão 4 “*Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – como amigos, parentes, filhos*” é visível a diferença de quase 13% das mulheres em relação aos homens. Para a questão 7 “*Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser*” aparece uma pequena diferença de quase 6% dos homens em relação às mulheres. Em relação à questão 10 “*Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana*” existe uma diferença de 5,5% das mulheres em relação aos homens. Quanto à questão 11 “*Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta*” os homens demonstram uma diferença de quase 3% em relação às mulheres. Em relação à questão 14 “*Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados*” constata-se diferença 3% em favor das mulheres em relação aos homens. Contudo, olhando sob outro aspecto, essa diferença é de 50%. Para a questão 17 “*Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria*” aparece uma grande diferença (14,28%) em favor dos homens em relação às mulheres. Dentre as respostas com índice muito baixo, chama atenção as questões 11 e 17 com resultados muito dispares entre homens e mulheres.

4. DISCUSSÃO

Os dados mostrados na Tabela 2 a 7 tornam evidente uma gestão da importância muito baixa entre os alunos do Primeiro Período de Direito do 1º semestre de 2017. Tomando a resposta “**sempre**” como o principal indicador dos resultados ideais, destaca-se 1) a resposta “sempre” possui os menores percentuais em todas as tabelas; 2) independente do recorte (matutino x noturno, homens x mulheres) persiste uma importância muito baixa dos estudantes para as atividades

relevantes para suas vidas; 3) aparece um traço marcante do gênero para algumas questões importantes.

Partindo dos dados da Tabela 2 e 3 (Total de participantes do estudo por período de estudo, por sexo e percentual – 2017/1), temos uma visão geral dos de como os estudantes lidam com as atividades importantes. A questão 4 “*Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida [...]*”, trata da dedicação de tempo para a sociabilidade como fator importante para uma vida equilibrada. Esta pergunta se relaciona com a 1ª fase da metodologia Tríade do Tempo, a **Identidade**. Segundo Barbosa (2008), a Metodologia Tríade do Tempo é composta de cinco fases: **Identidade, Metas, Planejamento, Organização e Execução**. Todas objetivam a promover uma vida mais equilibrada. Barbosa (2008) argumenta que as atividades relacionadas à **Identidade** promovem a descoberta da missão, demandam dedicação de tempo aos relacionamentos importantes e colaboram para o equilíbrio da vida. Portanto, é possível concluir que a falta de investimento neste aspecto produzirá uma pobre vida afetiva, social, levando ao desequilíbrio da pessoa. Contudo, tendo o “**sempre**” como ideal desejável, a Tabela 3 mostra que um percentual pequeno (27,3%) dos discentes sempre investe neste aspecto.

Quanto à questão 7. “*Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser*”. Esta pergunta também se relaciona com a **Identidade** (1ª fase da metodologia Tríade). Barbosa (2008) defende que é necessário dedicar tempo de qualidade para cuidar de si mesmo. Uma vida equilibrada para Barbosa (2008) passa por equilibrar os quatros corpos (físico, mental, emocional e o espiritual). As Tabelas 6 e 7 revelam que os homens têm dedicado mais tempo para cuidar dos próprios interesses do que as mulheres. No entanto, a Tabela 3 revela que somente 25,1% dos estudantes **sempre** se dedicam a este aspecto.

Em relação à questão 10. “*Faço um planejamento por escrito de tudo que preciso fazer durante minha semana*”. Esta pergunta se refere a 3ª fase da metodologia Tríade do Tempo, o **Planejamento**. Barbosa (2008) afirma que o Planejamento é fundamental para a realização das metas a curto (diário, semanal), médio (mensal, semestral) e longo prazo (anual). Além disso, ajuda a reduzir o estresse. Um acadêmico sem planejamento não se prepara para atividades importantes como avaliações, trabalhos, leituras de aprofundamento, sono adequado, prazos de matrícula, etc. O resultado é a desorganização da vida acadêmica, mesmo tendo muito tempo disponível para estudar. A Tabela 3 evidencia que somente 6,6% dos discentes dedicam tempo ao planejamento. Por outro lado, a Tabela 7 (Comparação em percentual das respostas às questões importantes entre homens e mulheres – 2017/1) demonstrou que as alunas tem um percentual mais elevado de planejamento escrito de suas semanas do que os alunos. A Tabela mostra que a diferença entre as mulheres e os homens é de 50%. Ou seja, as jovens se dedicam mais ao planejamento escrito do que os rapazes.

Quanto à questão 11. “*Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta*”. Esta pergunta se refere a 1ª e 2ª fase da metodologia Tríade do Tempo, ou seja, a

Identidade e Metas. Barbosa (2008) afirma que as Metas são essenciais no processo de transformar os sonhos em realidade. Na metodologia Tríade, está é a fase da definição dos objetivos. Não é possível realizar sonhos sem definir de curto, médio e longo prazo. Tendo o “**sempre**” como ideal desejável, a Tabela 3 mostra o pior índice de importância de todos os resultados. O mesmo resultado ruim se repete na comparação entre alunos do matutino (1,8%) x noturno (1,7%). Isto se acentua quando comparado o índice dos homens (3,3%) com o das mulheres (0,74%). Os dados são questionadores porque tratam de um aspecto primordial da realização pessoal.

Em relação à questão 14. “*Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados*”. Esta pergunta se refere às fases 2, 4 e 5 da metodologia Tríade do Tempo, as **Metas, a Organização** e a **Execução**. Barbosa (2008) afirma que a Organização é importante para ganhar tempo. Ou seja, ela traz grandes benefícios à pessoa. Ela envolve organizar os papéis, informações, arquivos e e-mails pessoais. A Execução é importante, segundo o autor, porque é a concretização dos desejos, metas e planos. Deste modo, a Execução pode evitar um problema muito comum entre os estudantes: a procrastinação. Procrastinação é o hábito de adiar tarefas e atividades para depois (BARBOSA, 2012). Christian Barbosa escreveu o livro “Equilíbrio e Resultado” com o objetivo de auxiliar as pessoas a combater este hábito e viver com mais equilíbrio e resultado. O estudante que afirmar querer algo, mas não define por escrito o objetivo, não estabelece prazos e não monitora os resultados é facilmente levado à procrastinação e à urgência no tempo das avaliações. A Tabela 3 mostra o segundo pior índice de importância (5,28%) de todos. Mesmo assim, como já foi enfatizado, há uma diferença no percentual (6,6%) de mulheres que sempre se dedicam a este quesito em relação aos homens (3,3%).

Quanto à questão 17. “*Faço esporte com regularidade, me alimento da forma adequada e tenho o lazer que gostaria*”. Tendo o “**sempre**” como ideal desejável indicador de boa gestão do tempo, a Tabela 3 demonstra que, mesmo a saúde sendo uma questão extremamente importante para o desempenho acadêmico e para a qualidade de vida, somente 14% dos estudantes dedicam tempo ao esporte, alimentação adequada e ao lazer. A Tabela 7 revela um dado mais preocupante quanto ao cuidado com a saúde física e mental das mulheres. Constata-se somente 8,8% das mulheres “**sempre**” dedicam tempo para estas atividades importantes. Por outro lado, 23% dos homens gastam mais tempo com estas atividades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problema “Como estudantes do Primeiro Período do Direito gerem seu tempo?”, tendo a Tríade do Tempo como uma referência para a interpretação dos dados acima apresentados, podemos concluir que os estudantes são maus gestores do tempo. A má gestão do tempo ocorre devido a pouca dedicação de tempo às

atividades consideradas importantes (BARBOSA, 2008). Ou seja, podemos concluir que os estudantes não gerem o seu tempo com eficiência (MARCÉN e MARTINEZ-CARABALLO, 2012). Contudo, Marcén e Caraballo (2012) sustentam que é possível aprender a competência de gestão eficiente do tempo e que, posteriormente, esta competência instrumental será valorizada no âmbito profissional como uma ferramenta de aumento de produtividade.

Por outro lado, de um ponto de vista prático, os autores deste artigo concordam com Barbosa (2008) e Marcén e Caraballo (2012) e, por isso, defendem o ensino da competência da gestão do tempo. Os resultados obtidos com as aulas de Gestão do Tempo e ensino da metodologia Tríade do Tempo são uma iniciativa promissora da Instituição Dom Helder Câmara para a construção da competência da gestão eficiente do tempo. Além disso, a metodologia Tríade se mostrou um importante instrumento na coleta, na análise dos dados, na promoção da sensibilização dos discentes para a forma de como gerem o próprio tempo, na identificação do uso pessoal do tempo, no conhecimento dos pontos problemáticos pessoais na gestão do tempo (importância baixa, circunstância alta ou urgência alta) e no engajamento consciente na reestruturação da organização do tempo em sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Concordamos também com Barbosa e Cerbasi (2014, p.55) que “O Importante pode e deve ser descoberto em qualquer momento da sua vida”.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10719**: informação e documentação: Relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BARBOSA, Christian. **A Tríade do Tempo**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008.

BARBOSA, Christian. **A Tríade do Tempo**: Capítulo 3 – A tríade do tempo. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2008. Disponível em: <<http://www.mbc.org.br/mbc/uploads/biblioteca/1366717306.97A.pdf>>. Acesso em: 12 jul 2017.

BARBOSA, Christian. CERBASI, Gustavo. **Mais tempo mais dinheiro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2.ed. 2014. 208p.

BARBOSA, Christian. **Equilíbrio e resultado**: por que as pessoas não fazem o que deveriam fazer. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Millenium*, Portugal, v. 13, n. 34, p. 233-258, 2008. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8370/5959>>. Acesso em: 12 jul 2017.

MARCEN, Miriam; MARTINEZ-CARABALLO, Noemí. Gestión eficiente del tiempo de los universitarios: evidencias para estudiantes de primer curso de la Universidad de Zaragoza. *Innovar*, Bogotá, jan/mar. 22, n. 43, p. 117-130, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Set. 2017.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Oficinas de Gestão do Tempo com Estudantes Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, jan/mar. v. 36, n. 1, p. 224-233, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n1/1982-3703-pcp-36-1-0224.pdf>>. Acesso em: 11 Set. 2017.

ABSTRACT: The objective of this article is to make an interpretation of the time management of the students of the 1st Law Period of the Dom Helder Câmara Superior School in the first semester of 2017, based on the methodology of Christian Barbosa's Triad of Time as a basic theoretical reference. As a methodology, we used the Questionnaire My Triad of Time Questionnaire, which is a test composed of 18 questions, on a likert scale of five options, divided into three groups (Importance, Urgency and Circumstance) of six questions for each one. The cut of the survey and the analysis stopped on the group of important questions. These cut-out issues deal with the important roles of a person (friends, relatives, children), time for self, planning, personal fulfillment, goal setting, goals, deadlines, outcome monitoring, and physical and mental health (sport, leisure, food). The collection took place during the classes of Methodology of the Studies of Time Management of the discipline Academic Proficiency. A total of 227 students from 2 classes in the morning and 3 classes from the evening participated. The participants' ages ranged from 17 to 54 years. Women were 136 and men 91, totaling 111 of the morning period and 116 in the night period. Importance results show a low appreciation by students of the important activities that impact their lives.

KEYWORDS: Triad of time, time, time management, importance.

CAPÍTULO IV

CULTURA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA EM HOMEOPATIA POPULAR

**Germana Lima de Almeida
Danielle dos Santos Costa
Geovânia da Silva Toscano**

CULTURA E SAÚDE: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA EM HOMEOPATIA POPULAR

Germana Lima de Almeida

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/PPGCISH
Mossoró-RN

Danielle dos Santos Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
Santa Maria da Boa Vista-Pernambuco
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/PPGCISH
Mossoró-Rio Grande do Norte

Geovânia da Silva Toscano

Universidade Federal da Paraíba/DCS
João Pessoa-Paraíba
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/FAFIC/PPGCISH
Mossoró-Rio Grande do Norte

RESUMO: Investiga-se os temas de educação popular em saúde com o de cultura e saberes tradicionais nas ações desenvolvidas pelo terceiro setor no município de Altaneira, CE, apresentando como recorte temático um modelo de promoção da saúde pautado na Homeopatia. Esta, embora sendo um modelo terapêutico concebido sob os preceitos de uma ciência positiva há mais de 200 anos, desde sua origem ultrapassou as limitações epistemológicas de seu campo, possibilitando uma autonomia deste modelo frente à racionalidade hegemônica dos saberes médicos estabelecidos e até então propagados de forma hierárquica e excludente. Como procedimentos metodológicos buscou-se fazer uma revisão de literatura sobre educação popular em saúde, saberes tradicionais; visitas à cidade de Altaneira-CE e entrevistas para verificar a inserção da homeopatia nesta cidade. Como primeiros achados da pesquisa, identificou-se que por meio da educação popular freiriana, a Homeopatia Popular começou a ser inserida no município e circunvizinhanças, suscitando neste estudo um novo olhar sobre as distintas dinâmicas de práticas em saúde tradicionais, alternativas e científicas. Tem-se como resultados uma ampliação do olhar sobre a articulação de categorias como educação, saúde, saberes formais e não formais, cultura e o potencial da articulação desses arcabouços que poderão ser observados a partir das mudanças comportamentais de sua população retratada, no tocante à saúde.

PALAVRAS CHAVE: Homeopatia. Educação Popular. Saberes tradicionais.

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relacionar os temas de educação popular e saúde com o de cultura e saberes tradicionais identificados nas ações desenvolvidas no terceiro setor no município de Altaneira, Ceará.

Estas ações replicam um modelo de educação popular desenvolvido a partir de movimentos sociais, especialmente as ações das Comunidades Eclesiais de Base-

CEBs, durante a década de 1970 no país, focada na promoção da saúde popular. As ações naquela época tentavam minimizar os efeitos da ineficiência do atendimento público em saúde para populações precarizadas em meios urbanos e rurais no Brasil.

Para investigar as ações do terceiro setor no referido município tem-se como um dos pressupostos a circularidade das dinâmicas culturais (BURKE, 2005) consoantes a uma ecologia dos saberes (SANTOS, 2005) e pedagogia dialógica (FREIRE, 1987) entre os saberes tradicionais e científicos que, notadamente num mundo globalizado e em face de uma era da informação, torna a produção de conhecimento uma das mais relevantes ferramentas para as transformações sociais.

Tais pressupostos defendem, por seu turno, que uma renovação epistemológica pode ser obtida, permitindo uma dinâmica mais equitativa; a partir de uma valorização de aspectos culturais populares e junto dele, a valorização das historicidades e sistemas subjetivos com os quais estas populações significam o seu entorno, resultando numa renovação e empoderamento, simultaneamente, sociocultural, político, educacional e econômico.

A partir de uma revisão de literatura pautada nas temáticas da Educação Popular; cultura popular e saberes tradicionais e movimentos sociais em saúde; acrescido de algumas notas de visita exploratória ao campo na cidade Altaneira, CE, em dezembro/2015 e abril de 2016; apreendeu-se alguns aspectos da inserção dos conhecimentos de homeopatia popular.

Cabe ressaltar que a homeopatia foi originalmente sistematizada pela ciência positiva, mas no presente estudo focamos o olhar especificamente na prática popularizada e difundida sob o modelo da educação popular. Neste cenário local, a conjuntura sugere que há o potencial para a promoção de uma dialogicidade entre estas distintas dinâmicas da produção do saber em saúde – tradicional e científica – no município referido.

O presente trabalho resulta de estudos preliminares desenvolvidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas/UERN na cidade de Mossoró/RN neste ano de 2016.

2 - METODOLOGIA:

Com base em uma pesquisa bibliográfica, foi compreendido aspectos da conjuntura nacional que proporcionou a difusão da educação popular em homeopatia no Brasil, especialmente as ações desenvolvidas pela Associação Brasileira de Homeopatia Popular-ABHP, sediada em Cuiabá-MT. Esta instituição fornece suporte às ações em homeopatia popular que há alguns anos vem sendo desenvolvidas no município em diversos estados e municípios do país, inclusive Altaneira-CE.

Lançando mão de estratégias de observação participante, foram realizadas notas de campo e também coleta de dados, cedidos por dois dentre os três principais articuladores da homeopatia locais, durante as ações do curso de formação em Homeopatia Popular em suas etapas realizadas no mês de dezembro/2015 e

abril/2016. Foram observadas as ações da Associação Raízes Culturais de Altaneira-arca, realizadora do curso, bem como uma apreensão geral da conjuntura sociocultural do município retratado.

Tendo por base estes achados, foi se delineando um mapeamento dos eventos anteriores e posteriores a esta estratégia de inserção de um novo saber em saúde; especialmente sua relação com os saberes populares e os saberes médicos oficiais, tanto numa conjuntura local como na conjuntura nacional, que a antecede.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 – Cultura, saberes tradicionais e educação

O que seria a cultura? Para além do senso comum daquilo que interpretamos como cultura, por vezes limitados a aspectos de festas tradicionais e folclóricas; por vezes um conjunto delimitado de manifestações sociais significadas por seus processos históricos e geograficamente situados; a visão de cultura suscita um largo espectro no campo das ciências humanas. Brandão (2002) ilustra algumas dessas dimensões da cultura, indicando singularidades como;

Os panos com que nos cobrimos, transformando o algodão ou o pelo dos carneiros; a comida que antes de comermos, semeamos, zelamos, colhemos e colocamos sobre o fogo que **aprendemos** a acender; são porções do todo da natureza transformada não apenas em coisas de utilidade, mas em seres de sentimento, de sentido, de significado e de sociabilidade. Logo, em um momento de uma *cultura*. (BRANDÃO, 2002, p. 20)

Este conjunto de significados, especialmente observados na antropologia como sendo o aspecto subjetivo que norteia as ações humanas, não se reduz a aspectos imateriais, e nem tão pouco aos produtos materiais. Trata-se de uma interação objetivo-subjetivo que Zemelman indica, acerca da construção dos saberes decorrentes desse processo, em nosso cotidiano, que “[...] refere-se à dimensão existencial do conhecimento que implica realidade, não como objecto, mas como contorno, isto é, como o que é historicizável e permite ao sujeito ampliar a sua subjetividade” (SANTOS, 2005, p. 460).

Este subjetivo que emerge dentro de nós, é fruto de uma experiência única, proporcionada pelo conjunto de signos e símbolos do qual fizemo-nos valer, ao participar de uma conjuntura sociocultural e historicamente constituída. A experiência social que perfaz aquilo que chamamos de cultura, envolve um largo contexto de práticas buscando uma ordenação que é própria de um grupo social, em relação ao meio e propriedades que lhe são exteriores. E assim sendo, são primordialmente elementos que ao promover uma codificação do mundo apreensível, produz categorias de produção e transmissão destes saberes, para assimilação destas qualidades e habilidades significantes para interação do sujeito com o seu meio; modelos de produção e reprodução de conhecimentos. São cantos,

ritos, crenças, danças, linguagens, aspectos estéticos, produção de bens e experiências que estabelecemos em nós, e em relação com os outros ou com o meio, como “[...] mapas da própria possibilidade da vida social” (BRANDAO, 2002, p. 24).

Neste sentido, as práticas de medicina popular encontradas no município de Altaneira, são compreendidas como sendo uma manifestação de cultura popular. Forjado com base na história, signos, práticas e diversas outras características de uma dada comunidade ou grupos humanos, estes saberes por muito tempo foi o único ou principal código de condutas e práticas disponíveis para a população, na promoção da saúde familiar. Os “chás da vovó” e produtos dos raizeiros ou práticas de banhos realizados por resadeiras, são exemplos de manifestações de uma decodificação empírica de plantas úteis para promoção da saúde humana, que comungam de um código ancestral de “leitura” e objetivação dos elementos na natureza que nos cerca.

Comumente, situamos tais práticas como herdeiras diretas de arcabouços culturais indígenas, africanos e europeus, miscigenados no correr dos séculos em nosso país, desde a colonização do Brasil. Salvaguardado por gerações e desenvolvido até hoje por meio de práticas familiares ou coletivas, tanto em comunidades do interior do país como em grandes centros urbanos, este modelo de saber empírico é dotado de sentidos e valores não mensuráveis em sua completude pelas ferramentas das ciências naturais, carecendo da apreensão própria do campo das ciências humanas para uma abordagem que aproxime-nos da multidimensão destes modo cognitivo de promover uma representação de mundo.

Em se tratando do campo das ciências naturais, curiosamente, se por um lado estes saberes tradicionais foram a base da qual se valeu a ciência biomédica de nossos dias, para abstrair produtos médico-farmacêuticos e extratos de plantas reconhecidamente utilizadas nas medicinas de povos tradicionais; por outro, ao fazê-lo, destituiu as populações locais de suas formas culturais de produção de conhecimento, alienando-as a um processo de mercado e de valores cuja soberania – pautada na produção do saber técnico-científico dominado por outros grupos de interesse – desde sua inserção, já promove a desigualdade e sujeição destas populações a gradientes múltiplos de dependência.

Com base em um processo de racionalização, hierarquização e restrição dos processos de produção do conhecimento, a racionalidade instrumental da ciência tornou-se imperativa frente a um conflito epistemológico que tende, perigosamente, a coibir e até eliminar as práticas cognitivas ancestrais de produção dos saberes tradicionais.

Conforme Santos (2005), trata-se de um conflito de epistemologias, ou de uma distribuição não edificante da ciência, que ao invés de promover a melhoria da vida humana, entre outros aspectos, tem desencadeado aspectos de crise em diversos segmentos da sociedade. Este e outros autores alertam para a constatação de que as dinâmicas de produção de conhecimentos são um código e ferramenta cultural de extrema relevância, sendo atualmente dominada pelas instituições formais de produção de conhecimento que são, por sua vez, condicionadas pelos interesses econômicos. Em contrapartida, Santos defende uma ecologia dos saberes

que propõe um maior diálogo entre a ciência moderna e os saberes tradicionais, visando a promoção equitativa de um desenvolvimento social, humano, econômico, político e ecológico nas diversas classes sociais, dos diversos países do mundo.

Em sinergia com tais prerrogativas, já se defendia no Brasil desde os anos 1970, a dialogicidade entre os saberes, em respeito a suas historicidades, levando-nos a constatar que: “[...] tudo que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interação, chamados cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 25). Isto torna os processos educativos, sedimentados nos arcaibouços locais de subjetividades, um relevante elemento de transformação social.

A Educação Popular, eixo de uma inovadora apreensão metodológica no Brasil, surgiu nas décadas de 1950 e 1960, a partir das experiências da equipe de Paulo Freire no interior nordestino, aliados a um Serviço de Extensão Cultural da recém-criada Universidade de Recife, para alfabetização de adultos. No entanto a experiência ganhou visibilidade e relevância fora dos meios oficiais. Nas décadas seguintes, difundiu-se principalmente como ferramenta alternativa para um contraponto ao modelo dominante de alfabetização (CNEPS, 2012).

A historicização da educação e, em consequência, a educação de sujeitos para um exercício não apenas de um aprendizado curricular, mas de um aprendizado cidadão, político, culturalmente fortalecido em suas raízes; resultou num processo emancipador dos sujeitos frente aos grupos de interesses dominantes. Estendeu-se assim, para além das ações curriculares, reprodutora de desigualdades e motivou movimentos sociais diversos a lançarem mão desta pedagogia nas suas lutas pela cidadania em segmentos específicos da sociedade, como é o caso da Educação Popular em Saúde, observado nesta pesquisa.

O modelo dialógico freiriano preconiza uma valorização dos aspectos subjetivos de cada localidade. A partir de uma identificação preliminar destes, a inserção dos saberes que lhe são externos, normalmente saberes de uma racionalidade científica desprovida de significados locais, passa a ser resignificado pelas demandas e experiências populares, fortalecendo uma perpetuação dos processos de produção de conhecimento culturalmente estabelecidos.

Em se tratando dos saberes populares em saúde, trata-se igualmente de um fazer que não apenas salvaguarda elementos da cultura popular, em seu “catálogo” de usos de plantas medicinais; mas é também, um sistema de práticas e experimentação na produção destes conhecimentos. Uma prática que alia às trocas de saberes, uma apurada capacidade de observação e classificação de elementos da natureza, construindo seus sistemas próprios de significação, apreensão do ser humano ou sua interação com o ambiente, tal como uma ciência do concreto (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Diante de tais embasamentos, objetivou-se atentar para a modalidade de *homeopatia popular*, que insere um expoente da medicina formal positiva – a medicina homeopática –, em populações com certo grau de preservação de expoentes de sua cultura em medicina popular pelo país, a partir de uma metodologia de educação popular. Instiga-nos observar as novas conformações e

compreensão de mundo e saúde que são desencadeadas no modelo de Homeopatia Popular Comunitária difundido pela Associação Brasileira de Homeopatia Popular-ABHP, e que desencadeou esta inserção também no município de Altaneira, CE, palco de intensas práticas de medicina popular, tendo por principais expoentes a prática de resadeiras e uso de plantas medicinais pela população.

Haveria ali um potencial para promoção de um diálogo epistemológico? De que forma se articulam os distintos modelos de produção de conhecimento – formal e tradicional - no âmbito da saúde? E de que forma estão sendo articuladas estas epistemologias do conhecimento com a educação e a cultura popular nesta população? Foram estas as principais questões que emergiram a partir de uma experiência exploratória do campo.

3.2 – Elementos de uma trajetória no campo da educação popular em saúde

O processo histórico da Educação Popular foi o elemento preponderante e inspirador de formas participativas diversas, no interior do país, conforme exposto. Emergiram desde de então, formas integrativas do pensar, praticar e promover a saúde, aliando a dialogicidade dos saberes técnicos oficiais com os saberes locais. São expoentes desse processo, tanto o surgimento de Departamentos de Medicina Preventiva e Social, com estudos e projetos de medicina da Família e Comunidades, Saúde Coletiva e experiências de projetos diversos de Extensão Universitária; quanto diversas ações informais de Educação Popular em Saúde, especialmente difundido pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e membros da igreja inspirados na Teologia da Libertação (CNEPS, 2012).

Dentre os depoimentos colhidos, Edna Fernandes, 52 anos, uma das fundadoras da ABHP situou as origens de sua atuação e luta pela saúde em um grupo de jovens ligados aos movimentos pastorais da saúde, na década de 1980, na cidade de Cuiabá. Identificando-se com os ideais da Teologia da Libertação, diversos padres e freiras sistematizaram e difundiram, igualmente, atendimentos e práticas em saúde nas paróquias do interior e capital do país, sendo Cuiabá reflexo desse movimento. Um movimento, nacional, que ganhou forte penetração e credibilidade junto à população motivando grupos de jovens, de mulheres e de homens a reunirem-se em torno de suas ações pastorais, pela melhoria e autonomia no enfrentamento da pobreza.

Diante da eficácia e visibilidade desta prática, em uma época de mudanças na cúpula administrativa da Igreja, final dos anos 1980 e início da década de 1990, preocupada com a conotação política que os agentes pastorais e comunitários dos movimentos de base promoviam, a Igreja passou a cercear ou desestimular estas ações.

No entanto, frente à intensa visibilidade e sucesso dos cursos e atendimentos em Homeopatia Popular nas ações do Instituto Pastoral de Educação em Saúde Popular-IPESP, alguns agentes comunitários envolvidos com a causa social buscaram atuar com mais autonomia. A partir do compromisso social de muitos de

seus agentes pastorais e comunitários, do qual Edna participava, um grupo optou por criar a Associação Brasileira de Homeopatia Popular-ABHP, em 1996, tendo a Edna como presidente dos dois primeiros mandatos (AMARAL, 2008).

Ainda durante as ações do IPESP, um clérigo atuante na cidade de Jânio Quadros-Bahia, incentivou o então Padre Tolovi, a conhecer a homeopatia. Este, em sua última paróquia em Altamira-MA, ajudou a atender a população em geral, decidindo desenvolver um trabalho de maior vulto, fora da Igreja Católica, da qual desvinculou-se, no ano de 1999.

Radicando-se no Crato-CE no ano seguinte, ao vincular-se como professor da Universidade Regional do Cariri-URCA, Tolovi optou pela continuidade de seu trabalho social, fundando uma ONG no município rural de Altaneira-CE, onde ele identificou a mesma vulnerabilidade social e caráter de desafio encontrado em Altamira-MA.

A partir daí as ações desta ONG focaram-se num intenso trabalho de geração de renda junto às famílias agrícolas precarizadas pela seca e falta de suporte da política local; bem como um intenso trabalho de promoção da cultura popular junto às crianças e população em geral, inspirados na metodologia dialógica de Paulo Freire. Os frutos de tais iniciativas são evidentes após estes 15 anos.

A conscientização estimulada pelas ações dessa ONG, tanto colhe frutos preciosos de protagonismos de crianças, jovens e adultos do município, quanto motivam desconforto nos políticos locais, restritos em seu raio de atuação clientelista. Dados estes, a serem retratados em trabalhos futuros.

3.3 - A homeopatia e a educação popular

Há oito anos esta ONG começa a difundir a homeopatia localmente, com atendimentos realizados por um de seus coordenadores, Cícero Chagas, um educador social então vinculado à Rede de Educação Cidadã-RECID. O atendimento restringe-se a poucas pessoas, que ao se queixarem de problemas, recebem atenção deste agente, despersonalizando o modelo de atendimento formal para aproximá-lo de um atendimento popular, domiciliar e comunitário. Mas a oportunidade de promover cursos de homeopatia popular, amparado pela ABHP à qual são filiados, só surgiu em 2015 após algumas parcerias institucionais e solidárias. A partir de uma turma preliminar, vem se delineando as melhores estratégias dialógicas para um raio de atuação maior, na promoção desses saberes.

Em pesquisa exploratória, bibliográfica e entrevistas, foram obtidos subsídios para compreensão da dinâmica empregada pelos homeopatas populares na reprodução deste saber complexo em saúde, para população em geral. De acordo com Edna, o trabalho de base da qual fez parte nas CEBs, reproduzido posteriormente pelo IPESP e, subsequentemente, pela ABHP atendia principalmente agentes comunitários, agentes de saúde, terapeutas e agentes pastorais, realizando cursos básicos de formação em homeopatia popular. Sua dinâmica promovia uma apresentação inicial, por parte dos formandos, para que estes demonstrassem quais práticas e cuidados de saúde existiam previamente em suas comunidades de

origem. Nesta dinâmica, a proeminência de receitas sobre uso de plantas para fins medicinais eram os *temas geradores* para uma inserção de conhecimentos. A partir de determinada planta, como um chá de camomila, os participantes compreendiam uma maior amplitude do campo de atuação terapêutico desta espécie, a partir de sua dinamização para transformação em homeopatia.

Foi observado até o momento, que a dinâmica desenvolvida pela ABHP possibilita ao participante atender posteriormente sua comunidade de origem e não apenas atender com a medicação homeopática, como acrescentar aos saberes ancestralmente estabelecidos em sua comunidade, às pessoas que os procuram, uma nova perspectiva, científica, sobre esta planta. Sem, contudo, subordinar ao modelo científico, os saberes tradicionais.

No entanto, esta prática que está sendo inserida em Altaneira acompanhou as mudanças recentes da ABHP e abriu as possibilidades de participação de pessoas em geral. Entre os perfis presentes na sua primeira turma de formandos encontram-se, por exemplo, donas de casas, bancários, professores ou outros indivíduos não ligados à atuação comunitária, mas interessados em uma prática domiciliar em saúde.

Além destes, terapeutas alternativos e também agrônomos, igualmente interessados em uma nova compreensão de saúde e da relação terapêuticas ou de promoção de alimentos orgânicos pela (agro) homeopatia, apresentam-se como interessados nesta prática que difunde um novo modelo de saúde. Um modelo que aproxima-se do saber fitoterápico praticado em nossa cultura popular, do saber médico por sua metodologia experimental e sistemática, mas também dos saberes das resadeiras, por atribuir uma capacidade energética de cura destas plantas – sendo esta a principal revolução do modelo homeopático, e razão de inúmeros conflitos com o modelo médico positivista (do qual descende), mas que não dispõe de ferramentas dentro de seu campo empírico-metodológico, para mensurar este potencial de cura homeopática - vulgarmente creditado ao “efeito placebo”, por muitos médicos alopatas.

CONCLUSÃO

Esta etapa de pesquisa revela-nos que a homeopatia popular se fortaleceu como uma demanda intimamente ligada a uma transformação social, que sugere certa resistência aos modelos industriais, econômicos e científicos estabelecidos. Esta transformação social em andamento, contudo, seria fruto de um trabalho de quatro décadas atrás, dos movimentos sociais de Educação Popular em Saúde, ou seriam resultado de uma outra dinâmica de transformações ainda não evidenciada neste estudo?

Noutro sentido, a difusão da homeopatia por meio da dialogicidade epistemológica instiga-nos ainda mais a indagar se este elo de ligação com as práticas populares poderiam ser uma evidência para os autores que defendem que a cultura popular não é estanque e carece de uma permanente circularidade com

elementos não populares (BURKE, 2010) que lhes permita processos de ressignificação. Estaria nesta dialética entre saberes distintos, uma ecologia de saberes capaz de promover tanto o fortalecimento dos saberes tradicionais quanto a renovação epistemológica dos saberes científicos defendidos por Santos (2005)? Qual a real profundidade das transformações no âmbito dos saberes sobre saúde, no seio de uma população leiga de conhecimentos formais, apta em saberes tradicionais e ansiosa por saberes alternativos?

É sob esse panorama que os saberes populares em saúde, códigos diretos de expressões culturais (matrizes africanas, indígenas, caboclos e populações rurais, rituais mágicos e religiosos, etc.) estão sendo observados nesta pesquisa que segue, apreendendo essa dialogicidade entre modelos de saber que prestigiam e desprestigiam as matrizes simbólicas desses fragmentos sociais, imersos numa maior e mais complexa dinâmica de relações, geradores de conhecimentos, pertencimentos e autonomias; educação, cultura e saúde.

REFERENCIAS

AMARAL, E. F. **Conhecimento e (re) conhecimento na educação popular: uma reflexão sobre a experiência educacional da ABHP.** Cuiabá: UFMT/IE, 2008

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C.R; ASSUNPÇÃO, R. **Cultura Rebelde**, escritos da educação popular ontem e agora. São Paulo: Ed. L, 2009.

BURKE, P. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CNEPS-COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde.** Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

SANTOS, B. S. (Org) **Semear outras soluções: caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ABSTRACT: This is an investigation on the issues of popular education on health along with culture and traditional knowledge addressed in the actions developed by the third sector in the town of Altaneira, State of Ceará, having as a thematic framework, a model of health promotion based on Homeopathy. Although it was a therapeutic model conceived under the precepts of a positive science over 200 years ago, since

its origin it has surpassed the epistemological limitations of its field, allowing an autonomy of this model in face of the hegemonic rationality of established medical knowledge, which has been propagated in a hierarchical and excluding manner to this day. As methodological procedures, we sought to review the literature on popular education in health, and traditional knowledge; visits to the town of Altaneira - Ceará and interviews to assess the insertion of homeopathy in the town. The first findings on the research identified that through popular Freirian education, Popular Homeopathy began to be inserted in the town and its surroundings, eliciting, on this study, a new look at the different dynamics of traditional, alternative and scientific health practices. As a result, there is a broadening view on the articulation of categories such as education, health, formal and non-formal knowledge, culture and the potential of the articulation of these frameworks that can be observed from the behavioral changes of its portrayed population, regarding health issues.

KEYWORDS: Homeopathy. Popular Education. Traditional Knowledge

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO CINEMATOGRAFICA CATÓLICA NO COLÉGIO REGINA COELI, EM LIMOEIRO-PE, NA DÉCADA DE 1950: ALGUNS APONTAMENTOS.

**Haroldo Moraes de Figueiredo
Lara Colognese Helegda
Marcelo Manoel Melo de Lima**

EDUCAÇÃO CINEMATOGRAFICA CATÓLICA NO COLÉGIO REGINA COELI, EM LIMOEIRO-PE, NA DÉCADA DE 1950: ALGUNS APONTAMENTOS

Haroldo Moraes de Figueiredo

Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Curso de Licenciatura em Educação Física
Vitória de Santo Antão - Pernambuco

Lara Colognese Helegda

Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Curso de Licenciatura em Educação Física
Vitória de Santo Antão - Pernambuco

Marcelo Manoel Melo de Lima

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Curso de Licenciatura em História/EAD Recife - Pernambuco

RESUMO: O presente trabalho representa uma pesquisa qualitativa, do tipo histórica, a qual estudou alguns traços de uma educação cinematográfica católica no Colégio Regina Coeli, no município de Limoeiro-PE, na década de 1950. A pesquisa partiu da análise das encíclicas papais *Vigilanti Cura* e *Miranda Prorsus*, escritas respectivamente pelos Papas Pio XI (1936) e Pio XII (1957), apresentando críticas e orientações sobre cinema. No Brasil, suas influências buscaram criar uma cultura cinematográfica mediante a realização de cursos e seminários. Esse movimento contribuiu também para a criação de cinemas e cineclubes católicos pelo Brasil, inclusive Pernambuco, destacando-se o Cineclubes *Vigilanti Cura* (1952). Seus integrantes foram os pioneiros no trabalho de educação cinematográfica em Pernambuco, inicialmente por meio das exibições de filmes e realização de cinefóruns, e, em seguida, ministrando cursos e palestras em alguns colégios católicos da capital pernambucana e interior. De modo geral, nosso objetivo foi entender como surgiu e se propagou um trabalho de educação cinematográfica em Pernambuco na década de 1950. O fio condutor foi a Nova História. Trabalhamos com fontes do tipo oral, documentais, impressas e iconográficas. Como resultados, identificamos que o Colégio Regina Coeli desenvolveu atividades de cineclubismo, grupo de estudos sobre cinema, cinefóruns, provas teóricas valendo nota, entre outras coisas. Por fim, chegamos à conclusão de que o trabalho de educação cinematográfica apresentava elementos relacionados às orientações das encíclicas papais escritas por Pio XI e Pio XII, como também pôde promover a incorporação de atividades pedagógicas sobre cinema ao seu currículo escolar, durante algum tempo.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação, Educação cinematográfica, Colégios católicos, Pernambuco.

1. INTRODUÇÃO

No período que corresponde à década de 1950, era efervescente no Brasil a dinâmica em torno das questões sobre cinema, envolvendo tanto a dimensão técnica como a artística. Muitos foram os cineclubes fundados na intenção de tornar mais

acessível a chamada cultura cinematográfica nos grandes centros urbanos, como, por exemplo, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife.

A forma como essa cultura cinematográfica se desenvolvia era motivo de preocupação por parte da Igreja Católica, por entender que determinados conteúdos fílmicos poderiam desencaminhar as pessoas do caminho do bem e da decência a partir da incorporação de códigos de comportamento muitas vezes contrários aos princípios morais do catolicismo. A Igreja entendeu que a forma de combater o que ela classificava como mau cinema seria agindo de dentro para fora (ou seja, se apropriando da linguagem daquele universo) e, assim, tratou de criar espaços destinados a estudar a chamada sétima arte.

As orientações da Igreja Católica sobre as questões referentes ao universo cinematográfico partiram de duas encíclicas papais: a primeira, chamada *Vigilanti Cura*, escrita em 1936 pelo Papa Pio XI, tinha a finalidade de orientar as pessoas quanto aos perigos dos conteúdos cinematográficos, os quais, em sua opinião, se desviavam do caminho da decência. Convocava as pessoas para manter uma vigilância constante sobre o que a Igreja Católica considerava ser mau cinema, em como zelar pela moral cristã. A segunda encíclica, *Miranda Prorsus*, escrita em 1957 pelo Papa Pio XII, seguia na mesma linha de raciocínio e ampliava as orientações também para o rádio e a televisão (IGREJA CATÓLICA, 1936).

Essas orientações bem como as ações derivadas dela chegaram ao Brasil por meio de uma missão da OCIC (Organização Católica Internacional do Cinema), em 1952, buscando criar uma cultura cinematográfica que pudesse tocar a consciência das pessoas, livrando-as dos vícios e blasfêmias do mau cinema. Dentre as suas tarefas, destacavam-se a realização de cursos e seminários, bem como a estimulação para criação de cineclubes nas instituições ligadas à Igreja (MALUSÁ, 2008).

Além disso, era preciso agir em outras frentes de combate como, por exemplo, na orientação da sociedade por meio de uma educação cinematográfica desenvolvida em diferentes ambientes e situações. Nas palavras de Logger (1967, p. 24), “[...] deve a educação cinematográfica ser integrada na concepção de vida dos educandos, como a educação em seu todo”. Nesses termos, ele se mostrava a favor de uma diversificação desse trabalho, que deveria se fazer presente em escolas, cursos, palestras, cineclubes e revistas católicas. Além disso, alegava que um sistema educativo verdadeiramente preocupado com a formação dos jovens para a vida deveria dar-lhes um mínimo de preparação no domínio do cinema.

De modo geral, a pesquisa desenvolvida buscou analisar como se processou uma educação cinematográfica em alguns colégios católicos de Pernambuco, na década de 1950. Especificamente para a produção deste texto, optamos em focar as análises e discussões no trabalho desenvolvido no Colégio Regina Coeli, localizado no município de Limoeiro-PE.

Para guiar a garimpagem das fontes buscamos apoio na teoria da Nova História, a qual contribuiu com o lançamento de novos conceitos, métodos de pesquisa e a ampliação das noções de fontes e documentos, ajudando a revelar

outras histórias: do cotidiano, do lazer, da educação e do cinema, entre outras (KARNAL; TATCH apud PINSKY; DE LUCA, 2011).

Em relação às fontes, trabalhamos basicamente com os seguintes tipos: orais, documentais, impressas e iconográficas. Com relação ao primeiro tipo de fonte, Teixeira e Praxedes (apud VISCARDI; DELGADO 2006, p. 156-157, grifo do autor) afirmam que a história oral, na atualidade, tem sido definida como:

[...] uma **Metodologia**, porque ela reúne, propõe e contém um conjunto de princípios teórico-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, a investigação dos fenômenos da vida humana e social. [...] como uma *Técnica*, no sentido de que ela propõe um conjunto de estratégias para o trabalho investigativo, sempre centrado na oralidade e nas variadas formas de se apreendê-la e de registrá-la.

Além dessas duas, há uma terceira definição, que considera a história oral também como Fonte na medida em que os registros audiovisuais das entrevistas e depoimentos, após serem transcritas, tornam-se documentos, ou seja, fontes para a pesquisa histórica ou outros tipos de estudo, conforme Teixeira e Praxedes (2006 apud VISCARDI E DELGADO, 2006).

Na segunda categoria, as fontes documentais, são representadas pelos seguintes artefatos do passado: encíclicas papais, boletins informativos da CNBB sobre cinema e documentos escolares relacionados às ações de educação cinematográfica, por exemplo. De acordo com Karnal e Tatsch (apud PINSKY; DE LUCA, 2011, p. 24), o documento histórico é “[...] qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita”.

Na terceira categoria, as fontes impressas, referimo-nos a materiais como os jornais que noticiavam e/ou criticavam as atividades cineclubistas em Pernambuco e que também versavam sobre educação cinematográfica. Como quarta categoria, destacamos as fontes iconográficas, sendo representadas por fotografias de atividades e de materiais didáticos.

2. O COLÉGIO REGINA COELI

O Colégio Regina Coeli está localizado no município de Limoeiro-PE, o qual fica a 84 km da capital Recife. Na segunda metade da década de 1930, os cenários histórico e educacional de Limoeiro ficaram marcados pela criação do Colégio Regina Coeli. De acordo com seu histórico, o colégio foi fundado em 1936 pelas Irmãs Beneditinas de Tutzing, oferecendo ensino primário com quatro séries e a escola normal, com poucas alunas (COLÉGIO REGINA COELI, 2011). Em virtude de dificuldades, o colégio foi deixado para as missionárias alemãs da Congregação Franciscana de Maristella, sob a direção da madre Reginfrieda Nerz, por volta de 1939.

De acordo com Maia (1999), o antigo prédio do colégio estava localizado na Rua da Matriz. Era um sobrado de espaço pequeno, onde no térreo funcionava o parlatório, a diretoria, a secretaria, o refeitório e a cozinha, enquanto o primeiro andar era destinado à clausura e à capela. Por volta de 1944, as irmãs transferiram o colégio para o prédio onde havia uma fábrica de beneficiamento de algodão, desativada, sendo o terreno comprado com a ajuda de Dom Bonifácio. O colégio se encontra até hoje nesse mesmo local, situado na Avenida Dr. Severino Pinheiro, nº 60, Centro. Quanto a sua organização, havia poucas salas para dar conta das atividades escolares, sendo as mesmas distribuídas em dois turnos:

[...] pela manhã, alfabetização, as turmas do primário e uma turma de preparação para o Exame de Admissão; à tarde, estudavam as alunas do Curso Normal Rural, que também tinham suas aulas de Educação Física em alguns dias, pela manhã (MAIA, 1999, p. 32-33).

Seu perfil era caracterizado principalmente, pela preparação das alunas para o exercício do magistério, mas as atividades pedagógicas também davam formação na área de agricultura, como era o caso das aulas de jardinagem e horticultura, por exemplo; no universo da formação humana, além de elas participarem das aulas de Ensino Religioso, havia ainda uma atenção especial na questão do comportamento social, e para esse tipo de orientação as alunas recebiam as chamadas aulas de polidez, civilidade ou boas maneiras; a dimensão cultural também não ficou fora, sendo ofertadas aulas de canto orfeônico, desenho, pintura e “pré-orientação”. A pré-orientação era uma espécie de aula de artesanato, visando descobrir e incentivar o desenvolvimento das habilidades de cada aluna (seus talentos artísticos), na produção de objetos a partir de materiais como madeira, couro, papelão e gesso.

Sobre o trabalho educacional realizado pelas irmãs da Congregação Maristella, o currículo era bastante diversificado.

[...] além da formação espiritual e cultural desejada pelos jovens e familiares. revolucionaram a Educação em Limoeiro com seus ensinamentos nas diversas áreas do conhecimento [...] **incluindo no currículo: Canto, Economia Doméstica, Esportes, Música, Teatro e Cinema**, de forma que as mesmas estivessem preparadas para a função de professora ou para casamento, assumindo bem a educação dos filhos (COLÉGIO REGINA COELI, 2011, grifo nosso).

Observando a citação anterior, é possível ver que no conjunto de disciplinas da área diversificada há grande espaço para aquelas relacionadas ao campo das artes e, dentre elas, destacamos o cinema, objeto do nosso estudo. A contribuição das irmãs para a educação dos limoeirenses se deu mediante uma metodologia eclética, vez que madre Gabriele sempre buscava se atualizar para melhor atender os alunos. Na questão do cinema, entre outras atividades extraclasse, por exemplo, havia o cineclube do colégio.

De acordo com a senhora Lúcia Maria Amaral de Melo Silva (ex-aluna), o cineclube iniciou suas atividades na segunda metade da década de 1950: “Olhe, eu

sei que foi entre [19]56 e [19]59. Porque 56 [...] 58 eu terminei o pedagógico, não é? Na época, eu participava do cineclube já como aluna do pedagógico” (informação verbal).

Essa iniciativa se deu após a participação de madre Gabriele e suas alunas num encontro regional dos estudiosos da Sétima Arte, chamado de Semana de Cinema, realizado no Recife, em 1955.

3. EDUCAÇÃO E CINECLUBISMO NO COLÉGIO REGINA COELI

Ao retornar da Semana de Cinema para Limoeiro, madre Gabriele tratou de criar um cineclube, ao qual se associaram as alunas do Regina Coeli, conforme Maia (1999).

A chamada Semana de Cinema do Recife era uma exposição de cinema organizada pelos integrantes do Cineclube *Vigilanti Cura*, realizada anualmente. De acordo com matéria publicada no Diário de Pernambuco (9 de junho de 1952), o primeiro evento dessa natureza foi realizado no térreo do prédio do Círculo Católico, do dia 28 de junho a 6 de julho de 1952, em comemoração ao 16º aniversário da encíclica *Vigilanti Cura* e, além da projeção de filmes selecionados, contou com as seguintes temáticas de palestras: A Arte, a Moral e o Cinema, As Crianças, os Adolescentes e o Cinema, Filmes religiosos ou profanos, A Ação Apostólica dos Católicos do Cinema.

Nos anos seguintes, a Semana de Cinema do Recife continuou sendo realizada sempre na última semana de junho e início de julho. Outros temas sobre estudos do cinema foram abordados pelos palestrantes do evento nas edições seguintes à de 1952, a saber: Cinema como forma de arte, pelo crítico literário Dr. Moacyr de Albuquerque; Humanismo cinematográfico, pelo pe. Daniel Lima; Considerações sobre técnica do cinema, pelo então presidente do Cineclube do Recife, Dr. Marcelo Pessoa; Classificação moral dos filmes, pelo pe. Antônio Fragoso; O estudo do cinema no mundo atual, pela Sr^a. Maria do Carmo Vieira; Relações do cinema com as demais artes, pelo pe. Daniel Lima, conforme noticiado no Diário de Pernambuco (1952-1956).

As atividades cineclubistas que integravam a proposta pedagógica do Colégio Regina Coeli eram cuidadosamente sistematizadas por madre Gabriele, de modo a não interferir no andamento das demais obrigações escolares das alunas. De acordo com Dona Maria Matias (ex-aluna), a realização das atividades se dava

[...] dentro da escola, no horário da tarde. O nosso turno de estudos normal era pela manhã e à tarde atividades extras. Existiam várias naquele momento e uma delas era o cineclube. [...] era uma vez por semana, uma tarde. [...] e já sabia os dias para se preparar (informação verbal).

A fala dessa ex-aluna relata que o tipo de envolvimento apresentado pelas alunas do Colégio Regina Coeli em relação ao seu cineclube não se restringia a meros

momentos de entretenimento. Sobre os encontros para estudar cinema, o senhor José Alexandre lembra:

Preferencialmente a gente estudava cinema nos debates. Era uma fraternidade. Era como se fosse uma religião que a gente fazia toda sexta-feira. Nós tínhamos reuniões, debates e enriquecimento ou por uma pessoa de fora ou pela própria irmã que entendia bastante de cinema (informação verbal).

O local de realização das projeções tanto poderia ser dentro do Regina Coeli quanto fora dele, como recorda o senhor José Alexandre:

A gente tinha atividade dentro do colégio, [...] inclusive lá tinha sempre a máquina de projeção. A gente pegava o filme e passava lá mesmo. Agora, para o povo de fora tinha a semana do cinema. Todo ano tinha a semana do cinema e a comunidade todinha participava com palestras, com cinefórum, com debates. [...] [Era] ou no Regina Coeli ou na rádio difusora antiga (informação verbal).

A preparação para as atividades cineclubistas (sessões de estudos e cinefóruns) também era levada a sério pelos seus participantes, principalmente por trabalhar as questões de ordem moral, como relatou dona Maria Matias:

E acho que o reforço maior talvez fosse nessa parte moral, que era a intenção delas. Porque elas tinham a intenção de evangelização mesmo. E o que elas queriam era formar as alunas para a vida. Pra formá-las para a vida não precisava só conhecer a parte técnica do cinema. Então todos esses filmes [...] que a gente assistia eram estudados profundamente nessa [sic] parte moral [...] (informação verbal).

O processo de educar as pessoas focava tanto os aspectos técnico e artístico como o moral, mas sem deixar de estimulá-los a refletir sobre o conteúdo fílmico, como lembra a senhora Lúcia Amaral: “Eu acho que educou nesse sentido, aprender a mensagem e toda a situação. Por pior que seja, pode-se aprender alguma coisa e tirar uma boa lição para a vida. Eu acho que esse lado foi positivo” (informação verbal). Ela também lembra como madre Gabriele orientava as análises dos filmes:

Era uma coisa, assim, mais complexa. Não era somente através do [estudo do] plano. Ela relacionava sempre um plano com uma atitude social ou humana. [...] Então, pra mostrar outra coisa muito mais importante do que só aquele detalhe. Ela fazia muita ligação, [...] fazia uma associação muito boa entre os elementos que a gente estudava técnicos e o que tinha de lição [...] para a vida (informação verbal).

Esse empenho nos estudos cinematográficos por parte das alunas é confirmado por Maia (1999). Ao discorrer sobre os esforços de madre Gabriele na criação e coordenação das atividades do cineclube, lembra que este abriu as portas para uma maior interação entre as alunas do Regina Coeli e os alunos do Ginásio de

Limoeiro. Na opinião de Dona Maria Matias, uma das mudanças mais marcantes ocorridas no contexto educacional limoeirense se deu na questão da socialização entre as alunas do Regina Coeli e os alunos do Ginásio de Limoeiro:

[...] na convivência mudou muito porque quebrou [...] aquela separação que existia. Aquele colégio fechado, só feminino. [...] Com o cineclube houve, assim, uma convivência mais harmoniosa, mais normal. [...] O colégio começou a receber alunos [...] do sexo masculino. [...] A partir do cineclube eu acho que isso já ajudou (informação verbal).

O trabalho a partir do cineclube gerou uma reconfiguração no cenário estudantil, na medida em que modificou as relações existentes entre os alunos do Regina Coeli e do Ginásio de Limoeiro, os quais, “[...] eram um pouco rivais. Então a madre queria que os estudantes [...] se afinassem mais na amizade, que pudessem trabalhar juntos” (informação verbal), segundo o senhor José Alexandre (na qualidade de ex-aluno do Ginásio). A esse respeito, Lúcia Amaral acrescenta o seguinte: “Era um colégio, na época, exclusivamente feminino. Mas, como Zé Alexandre sempre foi muito ligado ao Regina Coeli, por outras razões, e eu acho que ele foi a ponte para entrarem rapazes para participarem do cineclube” (informação verbal).

Além dessas intervenções no contexto social limoeirense, outras ações importantes foram realizadas, como, por exemplo, investimentos na compra de materiais didáticos para dar suporte aos estudos cinematográficos daquele grupo de estudantes. Nas aulas, discutiam-se questões relacionadas aos aspectos histórico, social, moral, técnico e artístico a partir de alguns livros, como lembra José Alexandre:

Olha, a gente estudou a história do cinema, [...] o livro de Guido Logger “Elementos do Cinema” e vários outros [...]. A gente tinha coisa para estudar e debater. Geralmente a gente passava filme lá e tinha sempre cine-fórum e Elementos de Cinestética. Muitos livros da história do cinema [...] que a gente estudou, [...] Caminho do Cinema também. E as reportagens que saíam a gente tava sempre pegando pra ver, pra estudar, pra debater (informação verbal).

Sobre os livros, dois muito utilizados por eles eram Elementos de Cinestética, do pe. Guido Logger (LOGGER, 1957), lançado em 1957 pela editora Agir, e Caminhos do Cinema, de José Rafael de Menezes (MENEZES, 1958), lançado em 1958 pela mesma editora:

Figura 1 – Livros utilizados pelos alunos do cineclube do Regina Coeli em seus estudos cinematográficos.



Fonte: Logger (1957); Menezes (1958)

O primeiro deles, *Elementos de Cinestética* (LOGGER, 1957), como o próprio título declara, trata da estética do cinema: conceitos de arte e beleza, distinção entre os diferentes tipos de arte, atenção na escolha do tema e dos elementos do conteúdo (construção dramática, por exemplo), a fotografia e elementos estéticos (iluminação, atores, planos, angulação, enquadramento e panorâmica), estética do áudio, o ritmo cinematográfico, a montagem, entre outras coisas. Apesar de o livro focar bastante a dimensão técnica do cinema, o faz sem perder de vista as orientações sobre a produção fílmica, nos moldes da moral católica, considerando que o autor era um padre desse segmento cristão.

O segundo livro, *Caminhos do Cinema* (MENEZES, 1958), aborda não só questões da técnica cinematográfica, como também ligadas às dimensões social, histórica e filosófica. Parte das orientações das encíclicas *Vigilanti Cura* e *Miranda Prorsus* para falar acerca dos perigos e más influências do cinema sobre a sociedade. Defendia o valor moral e social do cinema, quando utilizado para refletir sobre os problemas sociais, como desemprego (caso do filme *Ladrões de Bicicleta*, de Vittorio de Sica), por exemplo. Nessa perspectiva, deveria ser utilizado como instrumento didático e tema de educação, passando, assim, a integrar o currículo das escolas (MENEZES, 1958). Além disso, também focava alguns processos técnicos, descrevia um pouco da história do cinema e sua evolução, bem como falava sobre a psicologia do espectador. Na sequência, discute os problemas enfrentados pelo cinema e quais as contribuições dos críticos, dos cineclubes e das escolas para a construção de uma cultura cinematográfica. Menezes (1958), diferentemente de Logger (1957), não foca apenas na dimensão técnica, trazendo para discussão questões relacionadas à dimensão social, histórica e filosófica também vinculadas à ideologia católica sobre o cinema.

Não só esses livros integraram os processos pedagógicos trabalhados com os alunos. De acordo com Vilaça (1971), madre Gabriele também era interessada por pesquisas e atribuía atividades aos alunos do cineclube do Regina Coeli, entre elas realizar um levantamento de informações sobre os primeiros cinemas de Limoeiro. Os estudos do cinema se tornaram mais do que atividades ligadas ao seu cineclube, tendo sido incorporados como atividade regular do colégio, chegando a fazer parte do currículo, como lembra Lúcia Amaral:

Quando estávamos no magistério, essa disciplina Cinema foi incorporada ao currículo. Então nós estudávamos e fazíamos prova sobre cinema, valendo tanto quanto qualquer outra disciplina. Ai foi quando, na ocasião, nós tivemos a oportunidade de aprender os movimentos da câmera [...], a significação dos planos: geral, meio plano, *proget*, contra *proget*, *close*, *big close* [...] (informação verbal).

No Regina Coeli, o cinema também foi usado como recurso didático para auxiliar disciplinas de várias áreas do conhecimento, como recorda Lúcia Amaral:

Então, muita gente não aprendia com a aula de história, mas, associado ao filme, gravava alguma coisa. Cenas do filme Alexandre. E em questão de português também. A questão da linguagem, da pronúncia, muita coisa. [...] conhecer aqueles filmes [com] lugares bem distantes, diferentes: Vulcão, China, As Pontes de Toko-Ri (informação verbal).

Nessa perspectiva, Dona Marilda Vasconcelos afirma que a realização daquele trabalho não funcionava “[...] dentro das escolas, mas a gente levava para [os] colégios [as] palestras. Pra colégios, palestras pra grupos católicos. Nós fizemos muito foi em Limoeiro. Foi um dos que mais a gente fez. Mas fez várias outras cidades do interior” (informação verbal).

Dona Marilda Vasconcelos ainda recorda a mãe responsável pela acolhida do trabalho deles naquele município:

Ela era excelente, era muito entusiasmada com esses estudos de cinema. Mãe Gabriela! E era uma pessoa que tinha pendor pra arte. Eles tinham lá um grupo de estudos em cinema independente. Se preocupavam e faziam aquele próprio grupinho do colégio. E atingia a cidade, porque muitas pessoas gostavam de cinema e tal, não tinham como estudar cinema, senão participando ali (informação verbal).

O fato de encontrar dirigentes e/ou representantes de colégios que demonstrassem ter uma relação de afinidade com o campo das artes (teatro e cinema, principalmente) aumentava muito as chances de conseguir com que o trabalho não ficasse limitado a uma única palestra sobre cinema. Nesse sentido, o Colégio Regina Coeli, por intermédio da mãe Gabriele Andasch, possibilitou a inserção das atividades cinematográficas como ferramenta pedagógica que colaboraria na educação integral dos alunos e na sua formação cristã.

Embora o Apostolado Cinematográfico tenha percorrido algumas cidades do interior de Pernambuco, semeando sua proposta de educação cinematográfica, em muitos colégios aquele trabalho não frutificou como se havia esperado. A condição de instituição católica de ensino parecia não garantir uma adesão mais consistente, tampouco com uma duração que rendesse mais que um único encontro para palestrar sobre o assunto.

4. CONCLUSÕES

Embora o conceito de educação cinematográfica tenha sido criado sob a forma de censura, posteriormente ele foi ampliado, desdobrando-se em dois processos: um deles tratava o cinema como um *meio* de educar as pessoas, tendo sido instrumento a serviço da Igreja para promover uma formação humana, dentro da moral cristã e conduzida por educadores católicos; e também como *fim*, ou seja, preparando as pessoas para uma qualificação técnica e um refinamento do olhar sobre os aspectos artísticos e morais dos filmes.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado pelo apostolado cinematográfico encontrou terreno fértil para semear apenas no Colégio Regina Coeli, em Limoeiro – PE. O seu diferencial foi representado principalmente pela figura da madre Gabriele Andash, que se identificava com o campo das artes e ministrava disciplinas dessa natureza.

Ela transformou em atividade pedagógica de rotina conhecimentos e práticas sobre cinema que poderiam ter sido vivenciadas como simples participação numa das semanas de cinema do Recife. Sua afinidade com as artes foi o diferencial que contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento do trabalho de educação cinematográfica em seu colégio.

Sob a coordenação de madre Gabriele, os estudos cinematográficos foram iniciados para as alunas, ampliados quando da abertura para a participação dos alunos do Ginásio Limoeirense e diversificados pela criação de situações pedagógicas que envolviam uma série de atividades, como: projeções seguidas de cine-fóruns, estudos a partir de matérias de jornais, revistas e livros (por exemplo, caminhos do cinema e elementos de cinestética) e realização de provas escritas valendo nota.

No Colégio Regina Coeli, a educação cinematográfica foi considerada por madre Gabriele como um importante processo formativo para suas alunas. Firmou-se na rotina pedagógica do colégio, chegando até mesmo a ser transformada em disciplina curricular.

Sem o engajamento de um docente (como madre Gabriele), um coordenador ou mesmo um diretor, o contato que muitos colégios tiveram com a educação cinematográfica se resumia a uma simples palestra ou curso, sem perspectiva de continuidade. Essa foi uma das dificuldades enfrentadas pelo grupo do Cineclub *Vigilanti Cura* no decorrer do seu trabalho de apostolado nos colégios. Apesar das primeiras atividades cineclubistas e de educação cinematográfica terem sido realizadas no Recife, seus desdobramentos permitiram uma capilarização daquele movimento também em direção ao interior de Pernambuco, destacando-se o município de Limoeiro.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO REGINA COELI (Limoeiro, PE). **Histórico do colégio**. Disponível em: <<http://www.colegioreginacoeli.com/home/index.php?opt=historia>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1922: 1939: Pio: XI). **Carta encíclica VIGILANTI CURA sobre o cinema, de 29 de junho de 1936**. [Roma], 1936. Disponível em: <<http://www.veritatis.com.br/agnusdei/vigcur0.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2009.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1939: 1958: Pio: XII). **Carta encíclica MIRANDA PRORSUS sobre a cinematografia, o rádio e a televisão, de 8 de setembro de 1957**. [Roma], 1957. Disponível em: <<http://www.veritatis.com.br/agnusdei/mirpro0.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2009.

LOGGER, Guido. **Educar para o cinema**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1967. 39 p. (Coleção Educar para a Vida, 2).

_____. **Elementos de cinestética**. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

MAIA, Geny Teixeira. **Limoeiro sob o signo da estrela: o Colégio Regina Coeli**. Recife, 1999.

MALUSÁ, Vívian. **A contribuição católica na formação de uma cultura cinematográfica no Brasil nos anos 50**. [S. l.], 2008. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/cinema/historiatextos/cinematolico.htm>>. Acesso em: 11 out. 2009.

MENEZES, José Rafael de. **Caminhos do cinema**. Rio de Janeiro: Agir, 1958.

PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011.

VILAÇA, Antônio. **Histórias que Limoeiro conta**. Rio de Janeiro: Ed. Arquimedes, 1971.

VISCARDI, Cláudia M. R.; DELGADO, Lucília de A. Neves. **História oral: teoria, educação e sociedade**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2006.

ABSTRACT: The present work represents a qualitative research, of the historical type, which studied some traces of a Catholic cinematographic education in the Regina Coeli School, in the municipality of Limoeiro-PE, in the decade of 1950. The research started from the analysis of the papal encyclical Vigilanti Cura and Miranda Prorsus, written respectively by Popes Pius XI (1936) and Pius XII (1957), presenting criticisms and orientations on cinema. In Brazil, his influences sought to create a cinematic

culture through courses and seminars. This movement also contributed to the creation of cinemas and catholic movie clubs by Brazil, including Pernambuco, standing out the Movie Club Vigilanti Cura (1952). Its members were the pioneers in the work of film education in Pernambuco, initially through the exhibition of films and filmmaking forums, and then ministering courses and lectures in some Catholic colleges in the capital of Pernambuco and inland. In general, our objective was to understand how a film education work appeared and was propagated in Pernambuco in the decade of 1950. The guiding thread was the New History. We work with oral, documentary, printed and iconographic sources. As a result, we identified that the Coeli Regina Coeli developed activities of movie clubism, group of studies on cinema, cinephoruns, theoretical evidence being worth, among other things. Finally, we came to the conclusion that the work of film education presented elements related to the orientations of the papal encyclicals written by Pius XI and Pius XII, but it was also able to promote the incorporation of pedagogical activities on cinema to its school curriculum, for some time.

KEY WORDS: History of education, Cinematographic education, Catholic schools, Pernambuco.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO BASE PARA UM PRÉ-NATAL DE QUALIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

**Elaine Viviane da Silva
Gabriela Gerlaine Tabosa da Silva
Luciene Peixoto da Silva**

EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO BASE PARA UM PRÉ-NATAL DE QUALIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Elaine Viviane da Silva

Emergencista do Hospital Regional de Limoeiro José Fernandes Salsa e Docente da Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti. Limoeiro- Pernambuco.

Gabriela Gerlaine Tabosa da Silva

Supervisora de Nutrição Clínica, Rede D' Or São Luiz, Hospital Esperança São Marcos. Recife-Pernambuco.

Luciene Peixoto da Silva

Academica do Curso de Nutrição, Uninassau. Recife-Pernambuco

RESUMO: A Gravidez é um período de mudanças físicas, emocionais e sociais que determinam o acompanhamento pré-natal, pois o mesmo deverá ter como prioridade o acolhimento à mulher oferecendo-lhe, respostas e apoio aos sentimentos de medo, dúvidas, angústias, fantasias ou, simplesmente, à curiosidade de saber sobre o que acontece com o seu corpo. (Ministério da Saúde, 2003). A mulher vive um momento de intensas mudanças corporais, comportamentais o que gera muitas dúvidas e ansiedade, o que deve ser minimizadas durante o pré-natal. **Objetivo:** Analisar as produções científicas sobre Educação em Saúde voltada para Gestantes na Atenção Básica. **Método:** revisão integrativa, a busca foi realizada nas bases de dados MEDLINE, e LILACS e na biblioteca eletrônica SCIELO, com associação do descritor educação em saúde, atenção básica e Pré-Natal. Para descrição das pesquisas selecionadas utilizou-se frequência absoluta (n), percentual (%) e a organização dos dados por similaridade. **Resultados:** foram selecionados e analisados 41 estudos, onde 4 deles, cerca de 9.75% de todo material pesquisado, refere-se à Educação em Saúde voltado para gestantes na Atenção Básica. A informação é a base do conhecimento, várias comorbidades associadas à gestação são possivelmente evitáveis, condutas como a atividades educativas durante o Pré-Natal é capaz de trazer ganhos significativos para gestante e para seu bebê. **Conclusão:** As atividades educativas direcionadas às gestantes ainda estão sendo vistas como uma atividade paralela durante o pré-natal, quando deveria ser a base para um pré-natal de qualidade. Talvez devido a grande quantidade de atribuições delegadas ao enfermeiro, a educação em saúde tem ganhado pouca ênfase no dia-a-dia dos profissionais da Atenção Básica, o que pode levar o tema a não ser objeto de um estudo mais amplo, sugere-se que a educação em saúde na atenção básica, seja um dos pontos abordados durante as consultas de pré-natal, assim como mais cursos de gestantes sejam ministrados durante o pré-natal de baixa complexidade. **Descritores:** Educação em saúde, gestantes, atenção básica.

1- INTRODUÇÃO

A Gravidez é caracterizada por um período de mudanças físicas, emocionais e sociais que determinam o acompanhamento pré-natal, com: prioridade do acolhimento à mulher, o oferecimento de respostas e de apoio aos sentimentos de

medo, dúvidas, angústias, fantasias ou, simplesmente, à curiosidade de saber sobre o que acontece com o seu corpo (BRASIL, 2003). A mulher vive em um momento de intensas mudanças corporais, comportamentais o que gera muitas dúvidas e ansiedade. A gravidez é um evento significativo na vida da mulher e permeado por valores e transformações que se constituem como ímpares, sendo experimentados de formas diferentes pelas mulheres (CARVALHO, 2006).

Os profissionais de saúde têm papel importante nesse processo, pois são capazes de reconhecer momentos mais, delicado e críticos durante o curso das 42 semanas. Ao realizar a assistência, a equipe de saúde precisa priorizar a humanização durante o atendimento aos distintos grupos populacionais e, em particular, a mulher gestante e é respeitando as diferenças que o processo de educar deve surgir desmistificando esse período. É preciso entender a humanização como prática pautada em princípios como integralidade e equidade das ações, evidenciando os usuários como sujeitos de direitos e participantes ativos do seu processo saúde/doença (SIMÕES, 2007).

O pré-natal é o período de preparação física e psicológica para o parto e para a maternidade sensibiliza os profissionais de saúde a criarem momentos de intenso aprendizado e uma oportunidade para colocar em prática a educação em saúde, como dimensão do processo de cuidar. Os profissionais de saúde devem assumir a postura de educadores, buscando devolver à mulher sua autoconfiança para viver a gestação, o parto e o puerpério, considerando o pré-natal e nascimento como momentos únicos para cada mulher e uma experiência especial no universo feminino. O processo educativo é fundamental não só para a aquisição de conhecimento sobre o processo de gestar e parir, mas também para o seu fortalecimento como Ser (RIOS, 2007).

Educação em saúde é o meio que o profissional de saúde deve usar para alcançar a população, intervindo no processo saúde-doença. Não é apenas um processos de intervenção na doença, e sim um processos de intervenção para que o indivíduo e a coletividade disponham de meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde, no qual estão relacionados os fatores orgânicos, psicológicos, socioeconômicos e espirituais (PEREIRA, 2003). Todo processo que venha influenciar positivamente nos cuidados com a Gestante e seu bebê, podem fazer toda diferença nos processos do cuidar, evitando problemas de saúde por falta de informação.

O conhecimento adquirido permanecerá por toda vida da mulher, e proporcionará o aprendizado do correto cuidar do recém-nascido, evitando desgastes desnecessário de idas e vindas ao serviço de saúde, além de diminuir os riscos relacionados à saúde do bebê e uma maior adesão do aleitamento materno.

2- MÉTODO

O Estudo utilizou como método a revisão integrativa da literatura, a qual tem como finalidade reunir e resumir o conhecimento científico existentes sobre o já

produzido sobre educação em saúde na gestação na atenção básica. O mesmo permite buscar, avaliar e sintetizar as evidências disponíveis para contribuir com o desenvolvimento do conhecimento na temática escolhida. Para a elaboração da presente revisão integrativa as seguintes etapas foram percorridas: definição da questão norteadora (problema) e objetivos da pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das publicações (seleção da amostra); busca na literatura; análise e categorização dos estudos, apresentação e discussão dos resultados (MENDES, 2008).

A questão norteadora do estudo foi à seguinte: como estão as publicações científicas sobre educação em saúde a gestantes na unidade de atenção básica no período de 2001a abril de 2015. A coleta foi realizada em maio de 2015, nas seguintes bases de dados indexadas: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Optou-se por estas bases de dados e biblioteca por entender que atingem a literatura publicada nos países da América Latina e Caribe, como também referências técnico-científicas brasileiras em enfermagem, pois as mesmas incluem periódicos conceituados da área da saúde. Foi utilizado o cruzamento dos descritores “ Educação em saúde na atenção básica ” com a palavra-chave “pré-natal”.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas que abordassem atividades educativas para gestantes na atenção básica, publicadas em inglês, português ou espanhol; em formato de artigos. Como critérios de exclusão: trabalhos que não apresentassem resumos na íntegra nas bases de dados e na biblioteca pesquisadas. Foi utilizado como critério de exclusão teses e dissertações.

Durante a pesquisa, utilizando esses critérios encontrou-se 41 produções, sendo 39 na base de dados LILACS e 02 na base de dados SCIELO. Foram avaliados, os resumos, e posteriormente as produções na íntegra que atenderam os critérios previamente estabelecidos perfazendo um Total de 04 trabalhos, que foram selecionadas para este estudo, e lidos na íntegra. Elaborou-se um instrumento para a coleta das informações, a fim de responder a questão norteadora desta revisão, composto pelos seguintes itens: título, autores, método, periódico, ano de publicação, local de origem da pesquisa, objetivo do estudo e principais resultados.

Após a leitura das pesquisas selecionadas na íntegra, prosseguiu-se com a análise e organização das temáticas: Educação em Saúde na Atenção Básica durante o Pré-Natal.Com o intuito de descrever e classificar os resultados, evidenciando o conhecimento produzido sobre o tema proposto, realizou-se a análise, categorização e síntese das temáticas (MENDES,2008).

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados 41 estudos, dos quais 02 apresentaram-se repetidos., foram publicados duas base de dados diferentes. Assim, das 41 publicações que se referiam ao tema, apenas 9 são voltados à Atenção Básica, porém o objeto de estudo

não era a gestante sendo assim excluídos, ficando apenas com 04 estudos que abordavam o tema proposto e seu objeto de estudo, desse modo a amostra foi composta por quatro artigos que serão avaliados.

No que se refere aos periódicos dos artigos selecionados, foram identificados 3 da Revista Latino-Americana de Enfermagem, correspondendo a 75% das produções sobre a temática analisada, e 01 da NUPENS, que equivale a 25 % das produções.

Tabela 1 - Distribuição das publicações selecionadas nas bases de dados e biblioteca eletrônica, 2015.

Base De Dados E Biblioteca Eletrônica	Educação em Saúde/Pré-natal /Atenção Básica	Publicações selecionadas	
		(n)	(%)
SCIELO	02	0	0
LILACS	39	4	100
Total	41	04	100,00

Tabela 2 - Análise das produções

TITULO	AUTORES	MÉTODO	PERIODICO	ANO	LOCAL	ORIGEM	OBJETO DE ESTUDO
Educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal: sentidos atribuídos por puérperas	Guerreiro, Eryjoly Marculino;; Queiroz, Ana Beatriz Azevedo; Ferreira, Marcia de Assuncao	Estudo descritivo qualitativo	Rev. Bras. Enf.	2014	Fortaleza-Ceará	Pré-Natal, Consulta Pré-Natal	Apreender os conteúdos das representações sociais de puérperas sobre a educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal na atenção básica de saúde
Curso para gestantes: ação educativa na perspectiva da co-responsabilidade	Rolim, Maysa Oliveira; Moreira, Tereza Maria Magalhães; Viana, Geordany Rose Oliveira.	Estudo Descritivo qualitativo	Online braz. j. nurs. (Online)	2006	São Gonçalo do Amarante /Ceará	Unidade Básica de Saúde da Família, Pré-Natal	Avaliar a eficácia de um curso para gestantes, desenvolvido na perspectiva da co-responsabilidade., em uma Unidade Básica de Saúde da Família em São Gonçalo do Amarante/Ceará

Orientações sobre amamentação: a vantagem do Programa de Saúde da Família em municípios gaúchos com mais de 100.000 habitantes no âmbito do PROESF	Cruz, Suélen Henriques da; Germano, Juliana de Araújo; Tomasi, Elaine; Facchini, Luiz Augusto; Piccini, Roberto Xavier; Thumé, Elaine.	Pesquisa de avaliação	<i>Rev. bras. epidemiol;</i>	2010	Municípios gaúchos com mais de 100.000 habitantes	UBS de sua área de abrangência	Descrever as orientações sobre amamentação fornecidas às gestantes e comparar sua frequência durante o pré-natal de acordo com o modelo de atenção: Programa de Saúde da Família (PSF
Ações educativas durante a assistência pré-natal: percepção de gestantes atendidas na rede básica de Maringá-PR			<i>Rev. eletrônica enferm;</i>	2011	Maringá/PR	unidades básicas de saúde do município	

Com esses dados, foi possível notar que a quantidade de produções que se referem ao tema é baixíssima. A atividade educativa apesar de fazer parte da Estratégia de Saúde da Família ainda esbarra na ideia que no pré-natal existem outras ações indispensáveis e mais importantes que uma atividade educativa, que não podem ser deixados de lado como a antropometria, por exemplo. Mesmo sabendo que o conhecimento como uma orientação nutricional ou mesmo preventiva, evitariam problemas como Diabetes Gestacional, Eclâmpsia, assim como o uso de preservativo durante a gestação evitaria o contágio de sífilis no período gestacional.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2005, na América Latina e no Caribe, a estimativa de mortalidade materna correspondeu a 130 mortes para cada 100 mil nascimentos vivos. Apesar dos esforços recentes do Governo brasileiro em termos de leis e políticas voltadas para o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, a taxa de mortalidade materna no Brasil é ainda considerada alta, estimando-se 110 mortes maternas por 100 mil nascidos vivos. (WHO,2007).

A informação é à base do conhecimento, várias comorbidades associadas à gestação são possivelmente evitáveis, condutas como a atividades educativas durante o Pré-Natal é capaz de trazer ganhos significativos para Gestante e para seu bebê, como a diminuição da mortalidade materna e infantil, ou aumento do número de mulheres que amamentam exclusivamente até o sexto mês, por exemplo.

4- CONSIDERAÇÃO E FINAIS

As atividades educativas direcionadas à gestantes ainda estão sendo vistas como uma atividade paralela durante o pré-natal, talvez devido a grande quantidade de atribuições delegadas ao enfermeiro, a educação em saúde tem ganhado pouca

ênfase no dia-a-dia dos profissionais da Atenção Básica, o que pode levar o tema a não ser objeto de um estudo mais amplo, sugere-se que a educação em saúde na Atenção Básica, seja um dos pontos abordados durante as consultas de pré-natal, assim como mais cursos de gestantes sejam ministrados durante o pré-natal de baixa complexidade.

A Educação não se estabelece de forma linear nem imediata. É uma construção cotidiana e coletiva. Não há fórmulas para as mudanças de comportamento, é necessário reconhecer que para se atingir pequenos objetivos são necessários um longo caminho a se percorrer, e mesmo que as mudanças não sejam tão evidentes a princípio, mas que em longo prazo façam toda diferença na vida das pessoas envolvidas no processo. Não se desejam grandes transformações de ordem política com todas as reivindicações garantidas, mas é necessário reconhecer, como válidas, as mudanças que as pessoas se propõem, pois, sempre existem outras possibilidades de agir nos vários espaços da vida das pessoas. (BOEHS, 2007).

Por isso, o modelo de educação bancária é criticado, uma vez que considera o educando enquanto depositário de conhecimentos que recebe de outro, considerado como detentor do saber (FREIRE, 1996). O tempo é necessário para que se colham os frutos dos ensinamentos ministrados durante todo processo de gestação de uma mulher, mas a satisfação de ver as puérperas e seu bebê gozando de saúde, de ver um bebê ter direito a mamar exclusivamente no início da sua vida e saber que esses meses farão toda diferença para o indivíduo por toda vida, é a maneira mais eficaz de saber que o papel de educar foi executado com perfeição.

REFERÊNCIAS

Acioli S. **A prática educativa como expressão do cuidado em saúde pública.** Rev Bras Enferm. 2008;61(1):117-21.

Alvim DAB, Bassoto TRP, Marques GM. **Sistematização as assistência de enfermagem à gestante de baixo risco.** Rev. Meio Amb. Saúde. 2007;2(1):258-72.

Carvalho QCM, Cardoso MVLML, Oliveira MMC, Lúcio IML. **Malformação congênita: significado da experiência para os pais.** Ciênc. cuid. saúde. 2006;5(3):389-97.

Cruz, Suélen Henriques da; Germano, Juliana de Araújo; Tomasi, Elaine; Facchini, Luiz Augusto; Piccini, Roberto Xavier; Thumé, Elaine . **Orientações sobre amamentação: a vantagem do Programa de Saúde da Família em municípios gaúchos com mais de 100.000 habitantes no âmbito do PROESF.** Rev. bras. epidemiol; 13(2): 259-267, jun. 2010.

Figueira MCS, Leite TMC, Silva EM. **Educação em saúde no trabalho de enfermeiras em Santarém do Pará, Brasil.** Rev Bras Enferm. 2012;65(3):414-9.

Guerreiro, Eryjoso Marculino; Rodrigues, Dafne Paiva; Queiroz, Ana Beatriz Azevedo; Ferreira, Marcia de Assunção. **Educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal: sentidos atribuídos por puerperas.** Rev Bras Enferm; 67(1): 13-21, Jan-Feb/2014.

Mendes KDD, Silveira RCCP, Galvão CM. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** Texto & contexto enferm. [periódico na internet] 2008; [acesso em 2015 maio 05];17(4):758-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/18.pdf>

Ministério da Saúde. **Parto, aborto e puerpério: Assistência Humanizada à mulher.** Brasília (Brasil): Ministério da Saúde; 2003.

Pereira ALF. **As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde.** Cad. Saúde Pública. 2003;19(5):1527-34.

Progianti JM, Costa RF. **Práticas educativas desenvolvidas por enfermeiras: repercussões sobre vivências de mulheres na gestação e no parto.** Rev Bras Enferm. 2012;65(2):257-63.

Rios CTF, Vieira NFC. **Ações educativas no pré-natal: reflexão sobre a consulta de enfermagem como um espaço para educação em saúde.** CiêncSaúde Colet. 2007;12(2):477-86.

Rolim, Maysa Oliveira; Moreira, Tereza Maria Magalhães; Viana, Geordany Rose Oliveira. **Curso para gestantes: ação educativa na perspectiva da corresponsabilidade.** Online braz. j. nurs. (Online); 5(3)2006.

Simões ALA, Bittar DB, Mattos EF, Sakai LA. **A humanização do atendimento no contexto atual de saúde: uma reflexão.** Reme: Rev. Min. Enferm. 2007;11(1):81-5.

Souza, Viviane Barbosa de; Roecker, Simone; Marcon, Sonia Silva. **Ações educativas durante a assistência pré-natal: percepção de gestantes atendidas na rede básica de Maringá-PR.** Rev. eletrônica enferm; 13(2)abr.-jun. 2011.

Ximenes Neto FRG, Leite JL, Fuly PSC, Cunha ICKO, Clemente AS, Dias MSA, et al. **Qualidade da atenção ao pré-natal na Estratégia Saúde da Família em Sobral, Ceará.** Rev Bras Enferm. 2008;61(5):595-602.

Zampieri MFM, Gregório VRP, Custódio ZAO, Regis MI, Brasil C. **Processo educativo com gestantes e casais grávidos: possibilidade para transformação e reflexão da realidade.** Texto & Contexto Enferm. 2010;19(4):719-27.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA

Raphael Mota Guillarducci

EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA¹

Raphael Mota Guillarducci²

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO O artigo tem por objetivo analisar as concepções de *educação integral* em diferentes movimentos e sujeitos. Especificamente, analisamos através de um levantamento bibliográfico e análise documental os ideais de formação e as concepções de educação integral presentes na Ação Integralista Brasileira, na perspectiva anarquista e nas ideias de Anísio Teixeira. Consideramos que entre esses diferentes movimentos e sujeitos é possível identificar posicionamentos situados por bases ideológicas distintas. As bases ideológicas que orientam tais movimentos preconizam diferentes olhares para a concepção de uma educação integral. Ressaltando que, historicamente, tais concepções de educação integral se constituíram no interior de um campo de disputas e embates onde foram materializadas diversas ações vinculadas ao campo da educação e da formação humana. A educação integral, no bojo de cada um desses movimentos, assumiu características específicas e visava projetos de formação humana e de sociedade divergentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral, Anarquismo, Integralismo, Anísio Teixeira.

INTRODUÇÃO

O termo *educação integral* está presente em diversos discursos e escritos que embasaram concepções e práticas educacionais, e, embora venha sendo historicamente empregado de forma recorrente, existem múltiplos olhares e concepções sobre o que é a educação integral, quais são os seus pressupostos para a formação humana e como essa concepção de educação se materializa em experiências educacionais. Lígia Martha Coelho (2009, p. 90) indica que as concepções e práticas de educação integral objetivam uma formação completa dos sujeitos. Entretanto, não há consenso sobre o que caracteriza a completude na formação humana.

Ao longo da história, a educação integral foi pensada e materializada no bojo de diferentes matrizes ideológicas. Entre essas matrizes podemos citar as conservadoras, as liberais e as socialistas/anarquistas. Coelho (2009, p. 85) expõe

¹ Este texto foi originalmente publicado nos anais do IV Congresso Nacional de Educação, realizado em João Pessoa, Paraíba, em 2017. O texto apresentado nesta obra foi revisto.

² Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras com período sanduíche na California State University (Humboldt); mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-Unirio) e pesquisador do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi-Unirio).

que essas diferentes matrizes ideológicas se aproximam em alguns aspectos, mas apresentam inúmeras divergências que as fazem construir projetos de educação e sociedade distintos. Segundo a autora, as ações educacionais de base conservadora apresentam uma formação humana voltada para a “espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina”; as liberais concebiam a “igualdade educacional como uma forma de sustentação da igualdade democrática” e as correntes socialistas/anarquistas “baseavam suas experiências no entendimento de que educação deveria ser vista como um meio de emancipação social, um instrumento de construção de igualdades” (COELHO, 2009, p. 87).

Diante dessas questões, o objetivo deste trabalho é analisar como o tema da educação integral foi desenvolvido no Brasil entre essas diferentes concepções ideológicas. Especificamente, traremos à tona, as concepções de formação humana presentes na Ação Integralista Brasileira, em representantes da corrente Anarquista e na perspectiva educacional de Anísio Teixeira, um dos principais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Para a realização dessas análises utilizaremos dois *instrumentos metodológicos*: análise documental e revisão de literatura, a partir dos quais esperamos construir um entendimento de como o conceito de educação integral se materializou entre os diferentes movimentos e sujeitos apontados.

1. Ação Integralista Brasileira: concepções de homem, sociedade e educação.

Iniciaremos as análises abordando algumas questões sobre um movimento de cunho conservador que se iniciou na década dos anos 30 do século XX. A Ação Integralista Brasileira (AIB), que reuniu diversos grupos nacionalistas, lançou em outubro de 1932 o seu primeiro manifesto sob a liderança de Plínio Salgado. No manifesto, encontramos logo no início, a busca pela estruturação de um documento que se reporte a diversos setores da sociedade. Antes de apresentar as concepções de homem, sociedade e país, o documento anuncia os seus destinatários, a saber: “À Nação Brasileira – Ao operariado do país e aos sindicatos de classe – Aos homens de cultura e pensamento – À mocidade das escolas e das trincheiras – Às classes armadas” (AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA, 1932, p. 1).

Há no manifesto uma tentativa de aproximar classes e setores distintos da sociedade brasileira em prol de uma unificação nacional, em vista de construir um discurso nacionalista que potencialize o desenvolvimento da nação.

A Nação brasileira deve ser organizada, una, indivisível, forte, poderosa, rica, próspera e feliz. Para isso precisamos de que todos os brasileiros estejam unidos. Mas, o Brasil não pode realizar a união íntima e perfeita de seus filhos, enquanto existirem Estados dentro do Estado, partidos políticos fracionando a Nação, classes lutando contra classes, indivíduos isolados, exercendo ação pessoal nas decisões do Governo; enfim todo e qualquer processo de divisão do povo brasileiro. Por isso, a Nação precisa de organizar-se em classes profissionais. (AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA, 1932, p. 1).

A partir da consolidação de uma nação unificada, os integralistas defendiam uma concepção de homem orientada por uma íntima relação com Deus ao afirmar que este possui centralidade e controla os destinos dos povos. A concepção de *homem* na AIB também remete a uma forte ligação com o trabalho, voltado para o desenvolvimento da *nação*, além de defender valores que remetem à valorização de uma concepção tradicionalista de *família*. Dessa forma, as concepções da Ação Integralista Brasileira se orientam por uma tríade estabelecida entre Deus, Família e Nação.

O Integralismo se ampara em uma relação de extrema valorização dos elementos da cultura nacional, reconhecendo as múltiplas expressões culturais presentes em nosso país, e, nesse sentido, há um posicionamento veemente de negação a tudo que não seja da cultura brasileira, tratando os elementos estrangeiros como um ataque a nossa cultura e como um risco de nos “estandardizarmos”, provocando uma descaracterização do Brasil enquanto país.

No que se refere à concepção de *sociedade*, a AIB rompe com os principais modelos em disputa. Promove uma crítica à sociedade capitalista liberal por conceber que o Liberalismo incentiva relações sociais individualistas. De acordo com as concepções da AIB – que buscam uma nação unificada e que supere os conflitos de classe em prol dos interesses do país – o liberalismo não se constitui em um modelo de sociedade que atenda aos interesses do movimento.

Não obstante, as sociedades socialistas e comunistas também são alvo de críticas. O Manifesto dos Integralistas busca uma ruptura não apenas com o modelo liberal. Em relação ao socialismo e comunismo essa relação se intensifica, há um discurso de oposição, que é construído de forma a atacar tais sistemas. Na concepção Integralista, o comunismo representa e defende uma estrutura de sociedade caótica, ao considerar que esse sistema

destrói a família para melhor escravizar o operário ao Estado; destrói a personalidade humana para melhor escravizar o homem à coletividade; destrói a religião para melhor escravizar o ser humano aos instintos; destrói a iniciativa de cada um, mata o estímulo, sacrifica uma humanidade inteira. (AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA, 1932, p. 5).

Diante do que problematizamos até aqui, lançamos mão dos seguintes questionamentos: qual o papel da educação na concepção Integralista? Como as questões educacionais foram tratadas pela Ação Integralista Brasileira? Podemos considerar que o integralismo defendia um modelo de educação integral?

Os integralistas dedicaram à Educação uma posição de protagonismo. Concebiam a Educação como um importante instrumento de construção do caráter humano. Embora não seja dito de forma explícita, podemos inferir que o processo educativo, para os integralistas, era entendido como um meio doutrinário imprescindível a uma formação humana que se aproximasse dos fundamentos defendidos pela AIB. Conforme indicado por Salgado (apud COELHO, 2006, p. 4),

[...] como escola moral, o Integralismo dissemina pelas suas legiões, bandeiras, terços e decúrias, os conhecimentos indispensáveis à formação de uma consciência nacional esclarecida e subordinada aos imperativos espirituais e cívicos, sem os quais não se concebe a grandeza de uma Pátria; é escola de disciplina, de hierarquia; é centro cultural de virtudes individuais indispensáveis à construção do Todo Nacional.

Com a Educação, os Integralistas esperavam desenvolver nos sujeitos concepções que estivessem atreladas aos pressupostos da Ação Integralista Brasileira. Dessa forma, o processo educativo era visto como um caminho para uma formação pautada por relações de ordem, hierarquia e por valores remetidos à família e ao desenvolvimento da nação, entendendo a família como elemento central nesse processo, pois as relações familiares juntamente com a escola construiriam tais ideais.

Na década de 1930, a Ação Integralista Brasileira desenvolveu diversas ações no âmbito da educação. De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Lígia Coelho (2005), foi por meio de parcerias público-privadas que as ações educativas de cunho Integralista foram realizadas amparando-se na justificativa de que, na impossibilidade do poder Estatal ofertar educação a todos, entidades privadas poderiam expandir a oferta educacional. Desse processo, constitui-se o cenário de ampliação da atuação Integralista no contexto educacional.

Ao angariar a simpatia das pessoas mais humildes pelo movimento que, de certa forma, prestava a assistência que lhes era negada pelo Estado, os integralistas somam pontos para o alcance de sua meta – arregimentar adeptos por todas as localidades e, dessa forma, difundir sua missão, sua bandeira: Deus, Pátria e Família. (COELHO, 2005, p. 91).

Os Integralistas organizavam as práticas educacionais buscando uma formação humana em múltiplos aspectos. Para Belisário Penna³, a educação deveria formar o homem todo, que se traduz no conjunto do homem intelectual, físico, cívico e espiritual. A educação era concebida em múltiplas facetas: física, científica, artística, econômica, social, política e religiosa. Tal formação, segundo Coelho (2005) e Simões (2005), representa uma concepção de educação integral.

Conforme indicamos ao introduzirmos o trabalho, a educação integral tem sido concebida como um modelo de educação que busca uma formação completa dos sujeitos. Dessa forma, a proposta educacional dos Integralistas, que articula a formação humana em múltiplos aspectos ou facetas – como aponta Belisário Penna – se caracteriza, a nosso ver, como uma concepção de educação integral.

³ Belisário Penna foi um dos membros de maior expressão dentro da Ação Integralista Brasileira.

2. Movimento Anarquista e Educação: pressupostos para uma formação humana libertária.

O movimento Anarquista teve uma considerável expressão durante a época da primeira república, sobretudo nas duas primeiras décadas do século XX, período em que os anarquistas promoveram diversas ações e atuaram de maneira incisiva nas causas operárias. Em relação às concepções de sociedade e de como os indivíduos devem ser formados para o convívio social, os anarquistas apresentam propostas e ações que rompem com os fundamentos presentes nos demais movimentos.

As ideias anarquistas apresentam em suas bases uma concepção de sociedade que se afasta de vertentes conservadoras, tendo em vista que o anarquismo se orienta por uma formação libertária e emancipatória dos sujeitos. Em uma concepção de formação libertária, os indivíduos são estimulados a desenvolverem uma autonomia e a construir relações sociais baseadas em uma contribuição mútua que não esteja pautada por relações de submissão e hierarquia, tão recorrentes nas bases de movimentos conservadores.

Em relação às vertentes liberais, o movimento anarquista também apresenta grandes divergências. Embora o termo Liberalismo expresse uma ideia de liberdade – algo fundamental para o pensamento anarquista – há entre as duas vertentes projetos distintos de sociedade. O pensamento anarquista preconiza entre seus fundamentos um combate à ideia de propriedade privada, algo que para o pensamento liberal se constitui como um direito fundamental dos seres humanos. Na concepção anarquista, a propriedade privada está entre os elementos da sociedade que inviabilizam a construção de um sistema social igualitário. Neste contexto, o anarquista e federalista Pierre-Joseph Proudhon⁴

ataca duramente a propriedade, o Estado e a Igreja e, por outro lado, propõe que a luta contra esses três elementos tem que se basear na igualdade, reciprocidade (mutualismo) e no federalismo. Com isso, partindo de baixo, irá construir a livre associação de todos através de pactos temporais e revogáveis. O desaparecimento da propriedade privada dos meios de produção e do Estado são condições indispensáveis para alcançar uma sociedade nova sem opressão e exploração. (GARCIA, 2008 apud MORAES, 2015, p. 196).

Não obstante, o pensamento anarquista também apresenta rupturas com elementos das concepções presentes no Comunismo. Há uma aproximação entre essas vertentes ao defender o fim da propriedade privada como um dos fundamentos para a construção de uma sociedade igualitária. Essas vertentes também compartilham um discurso de ataque ao capitalismo, buscando o fim da exploração realizada por meio das relações trabalho.

⁴ Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês que defendeu e difundiu as ideias anarquistas, dentro do movimento foi uma das figuras de maior relevo.

O Anarquismo, ao contrário do Comunismo, defende em suas bases uma mudança social que desde o princípio rompa com a atuação do Estado. O Estado para os anarquistas representa um instrumento de repressão que impossibilita a autogestão dos sujeitos. Nesse sentido, ainda que o Estado seja concebido como democrático e liberal, para a concepção anarquista ele se funda em uma estrutura autoritária.

A democracia, por mais absurdo e reacionário que possa parecer para a mentalidade liberal [...], encontra-se disseminada ideologicamente entre nós. Só tem sentido enquanto expressão de um sistema de poder, de dominação, por mais que represente um abrandamento da própria dominação. (GALLO, 2002, p. 157).

Com o resgate das concepções que orientam o pensamento anarquista, discutiremos o papel da educação neste movimento com o intuito de refletir sobre as possibilidades de caracterizar a educação anarquista diante de uma concepção de educação integral.

A educação no movimento anarquista era concebida para além do espaço das instituições escolares. A vertente anarquista no Brasil, em virtude de sua íntima ligação com o movimento operário, buscava formar não apenas crianças e jovens, mas, sobretudo, formar os trabalhadores. Dessa forma, as ações do movimento anarquista no âmbito da educação caminham na construção de propostas e modelos de escola, e, também, de práticas educativas realizadas em outros espaços, sejam eles formais ou não.

Entre os espaços educativos construídos pelo movimento anarquista podemos citar os grupos de estudos, os ateneus, as bibliotecas, os centros de cultura e as escolas. A atuação do movimento anarquista em múltiplos espaços educativos buscava promover uma educação das famílias operárias que possibilitasse uma transformação social na direção de uma sociedade libertária (MORAES, 2006, p. 8).

Em relação às instituições escolares de base anarquista, José Damiro de Moraes (2006) aponta que estas começaram a se propagar no Brasil na última década do século XIX, mantendo esse processo até as décadas iniciais do século XX. As escolas anarquistas, segundo o autor, orientaram-se por propostas de caráter libertário e tinham como pressupostos pedagógicos

a co-educação de meninos e meninas, a relação não autoritária entre professor e aluno, a participação ativa da família, a produção e apresentação de temas científicos pelos alunos como parte de eventos realizados nas escolas, a presença dos assuntos do cotidiano proletário dentro da produção de conhecimento curricular, entre outros. (MORAES, 2006, p. 21).

A educação anarquista buscava uma formação do indivíduo que fosse multidimensional, abarcando os processos formativos em três principais aspectos: moral, físico e manual. A formação *moral* remetia à concepção de uma sociedade de base igualitária e solidária; a dimensão *física* da educação buscava uma formação

sensorio-motora, voltada para uma maior sensibilidade corpórea; enquanto que a formação *manual* se dirigia às atividades profissionais (MORAES, 2015, p. 198).

A educação no movimento anarquista possui uma centralidade, tendo em vista que, a partir dos processos educativos, os anarquistas objetivavam uma mudança societária. As concepções de uma educação mediada por processos emancipatórios, visando à construção de uma autonomia dos sujeitos, pensada a partir de diversos espaços formativos e em uma perspectiva formativa multidimensional, caracterizam uma concepção de educação integral. Contudo, tal concepção é construída sobre bases opostas ao movimento da Ação Integralista Brasileira. Para anarquistas como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, a educação integral só se justifica quando pensada de forma a combater os privilégios da classe burguesa. Tendo em vista que a educação preconizada pela burguesia, através de uma formação distinta entre as elites e as camadas populares, atua de forma a manter um sistema de exploração das classes proletárias. (MORAES; et al, 2011, p. 127).

3. ANÍSIO TEIXEIRA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONCEPÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO LIBERAL

Anísio Teixeira foi um intelectual brasileiro que dedicou grande parte de suas atividades profissionais à luta por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade. Nascido na Bahia e pertencente a uma influente família, Anísio carregou em sua trajetória escolar uma formação Jesuítica. Após completar a educação básica, atendendo às expectativas de seu pai, Anísio Teixeira ingressa na faculdade de Direito. Formou-se em 1922 e em 1924 assumiu o cargo de inspetor geral de ensino da Bahia, correspondente a secretário de educação.

Ao final da década de 1920, Anísio Teixeira tornou-se mestre em educação pela Universidade de Columbia, situada em Nova York. A partir do contato com a obra de John Dewey e sob influência de sua experiência nos Estados Unidos, Anísio Teixeira construiu uma sólida carreira dedicada à análise da educação brasileira e à elaboração de novas propostas educacionais. Em 1932 (mesmo ano em que a Ação Integralista Brasileira divulga o seu primeiro manifesto) reuniu-se a outras 25 personalidades de relevo no contexto educacional brasileiro e juntamente lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O respectivo manifesto possui grande importância histórica e buscava uma mudança da escola brasileira que pudesse tornar a educação no Brasil um direito a todos.

Anísio Teixeira considerava a educação pública brasileira como um sistema arcaico e dual. Nesse sentido, havia dois sistemas educacionais distintos e que não dialogavam. O intelectual apresentava uma crítica a esse sistema reprodutor das relações desiguais, apontando em seu texto que, historicamente, em muitas concepções, “as escolas não foram criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las” (TEIXEIRA, 1977, p. 27).

Ao dissertar sobre a estrutura arcaica de nossas escolas – que o autor remete a um modelo de ensino que não dialoga com as necessidades de uma sociedade em processo de industrialização –, Anísio Teixeira expõe que as aulas eram ministradas a partir de práticas baseadas em um “verbalismo” e na exposição oral. Nessa estrutura de aula arcaica, o conhecimento era construído como “algo de absoluto em si mesmo, a ser ensinado para ser repetido nas ocasiões determinadas pelos exames” (TEIXEIRA, 1977, p. 19).

Não havia, no entendimento de Anísio Teixeira, uma conexão entre as formas como os saberes eram construídos nas instituições escolares e as demandas de vida dos sujeitos, sobretudo daqueles que constituíam as camadas populares. Além da estrutura dual e de um modelo de ensino que pouco contribuía para as necessidades dos indivíduos, a escola brasileira encontrava-se imersa a relações de privilégios. Tais relações de privilégio constituíam um cenário onde apenas os oriundos de famílias mais abastadas conseguiam se escolarizar por um período significativo.

A visão divulgada da escola brasileira como uma “escola para poucos” assume destaque nos debates educacionais e algumas reformas dos sistemas de ensino foram elaboradas. Entre as diversas reformas que ocorreram em âmbito estadual, destacamos a reforma paulista de 1920. Esta reforma, visando ampliar o atendimento escolar, estruturou-se por uma estratégia minimalista de educação. A educação primária, na reforma paulista, viu-se reduzida de quatro para dois anos, sendo cortada, também pela metade, a jornada escolar diária (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Esse modelo de reforma educacional que preconizava a redução da qualidade da educação em detrimento de um maior contingente de matrículas foi veemente criticado por Anísio Teixeira. Para Anísio, era preciso romper com essa estrutura dual das escolas brasileiras e com o acesso restrito às classes dominantes. Dessa forma, Teixeira defendia uma escola pública comum e de qualidade, em que todos tivessem o direito de frequentar, independentemente das condições econômicas de suas famílias.

Na visão deste intelectual, o fortalecimento da educação, na perspectiva de unificar a formação de todas as classes, era um elemento imprescindível para construção da democracia brasileira. Além de defender a expansão e unificação do sistema educacional brasileiro, Anísio Teixeira também defendia uma mudança pedagógica em que o ensino deveria ser fundamentado no trabalho. Para ele, era preciso educar os estudantes de modo a formá-los para suas futuras atuações, superando uma educação de caráter puramente intelectual.

Em conformidade com esses pressupostos, a escola projetada por Teixeira tinha como fundamento uma educação ampliada, tanto em aspectos de conteúdo como de jornada escolar. Para ele, este modelo de escola era uma das bases para a construção de uma sociedade democrática e mais igualitária.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador

ainda não qualificado, e, além disto, estabelecer bases igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializada e especializada, ulteriores a educação primária. (TEIXEIRA, 1977, p. 78).

Logo, percebemos nos textos deste intelectual uma concepção de *sociedade* atrelada a vertentes liberais uma vez que parte do entendimento de que, com o fortalecimento da escola pública, seria possível construir uma sociedade mais unificada, rompendo com estruturas de privilégios, que, no decorrer da história, beneficiaram determinados grupos sociais. A partir da escola comum, pública, universal e de qualidade, Anísio Teixeira concebia a possibilidade de criação de uma sociedade onde os sujeitos, diante das mesmas oportunidades, assumiriam lugares sociais de acordo com suas habilidades, indicando uma ideia de meritocracia.

Diante da caracterização das concepções de Anísio Teixeira sobre o sistema educacional brasileiro e de seus posicionamentos a favor de uma mudança estrutural das escolas públicas, partimos para uma aproximação das ideias de Anísio Teixeira a um entendimento de educação integral. Buscaremos promover essa reflexão amparados nas seguintes questões: a educação defendida por Anísio Teixeira se caracteriza como um modelo de educação integral? Como a educação integral é concebida pelo autor?

Adiantando as repostas para essas questões, salientamos que, diferente dos movimentos anarquistas e da Ação Integralista Brasileira, o termo *educação integral* raramente foi empregado por Anísio Teixeira. Segundo Cavaliere (2010, p. 250),

é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Embora o termo *educação integral* não seja empregado por Anísio Teixeira, percebemos em seus trabalhos a defesa de uma formação humana multidimensional. Anísio entendia como importante o acesso aos conhecimentos tradicionalmente construídos nas escolas e que remetiam ao ensino de linguagens, matemática, ciências naturais e humanas. Contudo, para ele, era preciso expandir os saberes propagados pelas instituições escolares. Assim, o autor indica que a formação completa dos sujeitos abarca também experiências no campo das artes, esportes e formação profissional, pensando essas atividades diante de uma formação social voltada para relações democráticas e com vista à construção de uma sociedade industrialmente desenvolvida.

Anísio Teixeira, por ter sido uma figura pública influente no campo da educação, teve uma oportunidade que poucos intelectuais e profissionais da área de educação puderam vivenciar em suas vidas. Enquanto secretário de educação do

estado da Bahia, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que apresentava em suas configurações a materialidade do pensamento e das concepções de educação (integral) defendidas por ele.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro funcionava em uma jornada escolar de tempo integral, dividida em dois setores e turnos. Conforme apontado por Anísio,

A escola primária será dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. (TEIXEIRA, 1977, p. 145).

O idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro pensava a instituição escolar primária como uma espécie de universidade infantil, onde os estudantes recebiam a educação “tradicional” (ensino de leitura, escrita, aritmética, etc.) no setor de instrução, realizadas no espaço do Centro Educacional Carneiro Ribeiro denominado de escolas-classe. No contraturno, as atividades migravam para a escola-parque, local destinado ao desenvolvimento das atividades educativas que buscavam completar a formação dos alunos.

Com isso, percebemos nos textos e projetos de Anísio Teixeira a presença de uma formação integral vinculada a concepções liberais e democráticas expressas pelo entendimento de que a instituição escolar é um instrumento de construção de igualdade (SILVA, 2015). Também percebemos nas ideias de Anísio Teixeira um papel da instituição escolar como um espaço de proteção, tendo em vista que, diante das condições precárias de vida de muitos estudantes, a escola era concebida também como um espaço para cuidados com alimentação, saúde e bem-estar, não se limitando apenas ao desenvolvimento das atividades escolares.

CONCLUSÃO

Retomando as questões que apontamos no início deste trabalho, percebemos que entre as diferentes vertentes de pensamento, movimentos e sujeitos, existem diversas concepções de *educação integral*. Tais concepções carregam em comum o fato de preconizarem uma formação humana pensada por um viés multidimensional e também compartilham do entendimento de que uma educação que se pretenda de qualidade e integral precisa superar um caráter apenas conteudista.

O termo *multidimensional* abre possibilidade para muitas interpretações, por isto mesmo o consideramos pertinente ao conceber a educação integral como uma formação que se pretende completa, mas que não há consenso sobre as formas em que a ideia de *completude* se configura. *Multidimensional* pode representar uma formação em aspectos sociais, culturais, políticos, estéticos, referentes ao campo

das sensibilidades e da ética, dentre outras dimensões possíveis. Inseridas nos diferentes movimentos, estas dimensões ganham proporção de acordo com as concepções ideológicas que as embasam, entrando constantemente em disputa por defender projetos de sociedade distintos.

O movimento Anarquista, por vezes, estruturava suas ações buscando combater as ideias presentes em outras vertentes. As conferências e comícios anarquistas buscavam “esclarecer os trabalhadores e combater as ideias fascistas”, constituindo-se, portanto, em espaços anti-integralistas (MORAES, 2006, p. 16). Nesse mesmo caminho, Cavaliere (2010) assume como hipótese que Anísio Teixeira teria evitado a utilização do termo *educação integral* com o objetivo de não empregar expressões utilizadas pela Ação Integralista Brasileira.

Esse contexto indica que pensar a educação integral nos exige olhar para as concepções e ideologias que as embasam, trazendo para a análise a história como uma parceira de viagem, tendo em vista que a construção de uma educação integral se materializa em um contexto permeado por embates e disputas por poder. As diferentes ações e propostas educativas que foram implantadas nesse campo de disputas recorriam à ideia de uma formação integral dos sujeitos com vista à construção de projetos de sociedade não apenas diversos em seus pressupostos, mas, por vezes, antagônicos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA. **Manifesto Integralista de 07 de outubro de 1932, 1932.**

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

COELHO, L. M. C. C. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história (s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 01/02, p. 83-94, jan/dez. 2005.

_____. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. In: **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, VII, Campinas, 2006.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GALLO, S. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Revista Verve**, São Paulo, n. 1, p. 124-164, 2002.

MORAES, C. S. V. et al. Inventários de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteadó (1912-1961): dimensões pedagógicas e contribuições

para a história da relação trabalho e educação no Brasil. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 117-142, jan./abr. 2011.

MORAES, J. D. Educação anarquista no Brasil da Primeira República. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

_____. Educação Integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 191-200, set. 2015.

SILVA, B. A. R. Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no programa Mais Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 202-218, mar. 2015.

SIMÕES, R. D. Integralismo e ação católica: sistematizando as propostas políticas e educacionais de Plínio Salgado, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso no período de 1921 a 1945. In: **28º Reunião da Anual da ANPED**, XVIII, Caxambu, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

ABSTRACT The article aims to analyze the conceptions of *integral education* in different movements and subjects. Specifically, we analyze through a bibliographical survey and document analysis the ideals of formation and the conceptions of *integral education* present in the Brazilian Integralist Action, in the anarchist perspective and in the ideas of Anísio Teixeira. We consider that among these different movements and subjects it is possible to identify positions situated by different ideological bases. The ideological foundations that guide these movements show different perspectives and conceptions about the concept of *integral education*. Noting that, historically, such conceptions of *integral education* constituted within a field of disputes and conflicts which were materialized several actions related to the field of education and human formation. The integral education, in the midst of each of these movements, assumed specific characteristics and aimed at divergent projects of human formation and society.

KEYWORDS: Integral Education; Anarchism; Integralism; Anísio Teixeira

CAPÍTULO VIII

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA FREIREANA: CONTRIBUIÇÕES DOS ANOS 60 PARA A ATUALIDADE

Kelyana da Silva Lustosa

EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA FREIREANA: CONTRIBUIÇÕES DOS ANOS 60 PARA A ATUALIDADE

Kelyana da Silva Lustosa

Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir acerca das experiências de Educação Popular realizadas no Brasil durante a primeira metade dos anos 60, com destaque para a influência de Paulo Freire na história da Educação Popular no Brasil, no sentido de perceber as contribuições que tais experiências oferecem a educação na atualidade. Trata-se de um estudo bibliográfico que integra a fase inicial de pesquisa de mestrado em andamento. Quatro momentos compõem o texto. Primeiramente, traz alguns apontamentos histórico-conceituais sobre a Educação Popular. Num segundo momento, empreende uma breve discussão sobre Paulo Freire e suas contribuições na trajetória da Educação Popular. O terceiro momento apresenta a experiência da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) como uma rica experimentação prática de Educação Popular. E finalmente, a título de considerações finais, me proponho a refletir a respeito dos significados e desafios da Educação Popular no hoje e no prenúncio do amanhã.

PALAVRAS CHAVE: Educação Popular, Paulo Freire, CEPLAR.

1- INTRODUÇÃO

Considerando o contexto da educação na atualidade que, cada vez mais condicionada ao neoliberalismo, tem se orientado segundo as exigências da produção e do mercado com vistas a formar sujeitos produtivos para o mercado, o ideal de uma educação crítica e emancipadora continua sendo um grande desafio. Neste sentido, me proponho, neste trabalho, a pensar a Educação Popular a partir de experiências realizadas no Nordeste do Brasil durante a primeira metade dos anos 1960 e destacar a influência de Paulo Freire na história da Educação Popular no Brasil, no sentido de perceber as contribuições que tais experiências podem trazer para a educação na atualidade.

Trata-se de um estudo bibliográfico que integra a fase inicial de revisão bibliográfica de pesquisa de mestrado em andamento⁵ que versa sobre uma experiência de Educação Popular desenvolvida na Paraíba, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR).

Este trabalho tem a intenção de contribuir com as discussões relacionadas à Educação Popular. Quatro momentos compõem o texto. Primeiramente, traz alguns apontamentos histórico-conceituais sobre a Educação Popular. Num segundo momento, empreende uma breve discussão sobre Paulo Freire e suas contribuições

⁵ Pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Silva

na trajetória da Educação Popular. O terceiro momento apresenta a experiência da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) como uma rica experimentação prática de Educação Popular. E finalmente, a título de considerações finais, me proponho a refletir a respeito dos significados e desafios da Educação Popular no hoje e no prenúncio do amanhã.

2- EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUNS PONTOS HISTÓRICO-CONCEITUAIS

A Educação Popular se constitui no movimento da sociedade, portanto, não tem um lugar ou conceito estáticos. Streck (2009) chama atenção para o fato de que “quer definamos a educação popular a partir dos objetivos, do método, do conteúdo, do contexto ou dos sujeitos, sempre haverá dúvidas sobre o que ela é de fato” (STRECK, 2009, p. 2). Na concepção dele, é justamente nisso que reside uma de suas virtudes.

Vários estudiosos tentaram sistematizar uma periodização da história da Educação Popular. Para Mejía (2013), é possível perceber a Educação popular em dois períodos. O primeiro remonta às lutas pela independência na América Latina indo do século até a primeira metade do século XX, onde Simón Rodriguez e José Martí podem ser identificados como constituintes do primeiro tronco de pensadores que procuraram dar respostas às crises de contextos específicos pela Educação Popular.

De acordo com Mejía (2013), temos, como marco de uma educação que se denomina como popular nesse primeiro momento, a busca de uma educação própria, motivada pela ideia de que somos americanos e não europeus, materializada nas tentativas de construção de universidades populares ao longo do século XX na América Latina e nas experiências latino-americanas de construir uma escola própria ligada à sabedoria dos grupos indígenas.

O segundo período, começaria em meados do século XX, seguindo na atualidade, corresponde, para o autor, ao período de desenvolvimento do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

No contexto brasileiro, a Educação Popular foi identificada com diferentes conceitos e orientada por concepções distintas ao longo de nossa história.

É no final do século XIX e início do século XX, que a expressão “Educação Popular” começa a ser utilizada no Brasil coincidindo com o conceito de ensino público, identificando-se, portanto, com a democratização da educação elementar que se pretendia estender ao “povo”, através da expansão escolar. Iniciativas no sentido da difusão do ensino, naquela época, partiam de uma preocupação quantitativa que visava o aumento do eleitorado, tendo em vista que o direito de voto estava condicionado à alfabetização. Essa preocupação motivou a implantação dos sistemas educacionais, com a difusão das escolas primárias, bem como a organização de programas, campanhas e movimentos de alfabetização de adultos.

De acordo com Paiva (1973), essas preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino ligadas ao problema da ampliação das

bases eleitorais caracterizam o chamado “entusiasmo pela educação” que despontou na década de 1910, tomando forma bem definida durante a segunda década do século XX. Um dos aspectos mais importantes desse entusiasmo, segundo Paiva (1973), é a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os problemas da Nação.

Na década de 20, com o aparecimento dos primeiros profissionais da educação que acreditavam que não bastava expandir a oferta de educação, surge o “otimismo pedagógico” caracterizado pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos.

Paiva (1973) denomina de “realismo em educação” a abordagem que conjuga essas duas perspectivas, preocupando-se, tanto com a qualidade do ensino, como com a expansão do sistema e a criação de movimentos educativos de caráter extensivo. Dentre os designados “realistas em educação”, Paiva (1973) distingue quatro grupos diferenciados: primeiro, os profissionais da educação do movimento reformista, surgidos na década de 20, tendo Anísio Teixeira como principal representante; segundo, os defensores de posições educativas ligadas às esquerdas marxistas, surgidos nos anos 30, cujo nome mais destacado é Paschoal Lemme; terceiro, os esquerdistas não marxistas surgidos na década de 50 no intercâmbio ideológico entre cristãos e marxistas, cujo principal teórico é Paulo Freire; e quarto, os tecnocratas da educação, surgidos na década de 60, buscando ajustar a oferta de educação à demanda de mão de obra qualificada.

Já no início da década de 1960 o termo “Educação Popular” assume outra significação, ligada à emergência de uma preocupação com a participação política das massas a partir da conscientização, passando a ser identificada como “uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (SAVIANI, 2013, p.317) que pretendia superar o sentido anterior criticado como sendo uma educação das elites para o povo.

Várias propostas inovadoras surgiram, naquele momento, no terreno educacional dando ênfase especial à alfabetização, considerada requisito fundamental para que o país avançasse em direção ao progresso e tendo como objetivo a transformação das estruturas sociais e a valorização da cultura do povo. Dentre os movimentos voltados para a alfabetização promoção da cultura popular que começaram a se organizar no início dos anos 60, principalmente no Nordeste brasileiro, podemos destacar como os mais expressivos os seguintes: MCP - Movimento de Cultura Popular (Recife-Maio de 1960); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Natal-Fevereiro de 1961); MEB - Movimento de Educação de Base (Março de 1961); CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba (João Pessoa-Janeiro 1962); Experiência de Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte (Janeiro de 1963). Fávero & Junior (1992).

Uma das características dos movimentos desse período é a visão da educação integrada à cultura. Segundo Saviani (2013), a expressão mais acabada da orientação seguida por esses movimentos é dada pela concepção de Paulo Freire. Neste sentido, pensar a Educação Popular aponta para pensar o legado de Paulo

Freire e sua insistência na construção de uma educação do povo e para o povo, que permita uma leitura da realidade na ótica do oprimido. Uma educação que proporcione a conscientização e a libertação do oprimido valorizando a cultura popular.

3- PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Reconhecido mundialmente por sua práxis pedagógica, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que, segundo Schönardie (2015), contribuiu significativamente para revolucionar a teoria e a prática da educação popular e conseqüentemente de todo o contexto educacional. Para Streck (2009), uma das características deste pensador é que ele soube reinventar a si mesmo e reinventar a pedagogia em meio ao movimento da sociedade.

Nascido em Recife, Paulo Freire conheceu desde cedo a pobreza do Nordeste do Brasil e seu pensamento deve ser entendido no contexto em que surgiu: o nordeste brasileiro. Segundo Gadotti (1996), a sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 pode ser considerada como grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”⁶. A situação de intensa mobilização política desse período teve importância fundamental na consolidação do pensamento de Paulo Freire, cujas origens remontam à década de 50.

A realização do II Congresso de Educação de Adultos, em julho 1958, representou um marco nas mudanças de atitudes no campo da educação dos adultos no país. Começa-se a questionar o tipo de educação oferecido aos adultos como uma pura transposição dos conteúdos transmitidos às crianças e jovens.

Paulo Freire, atento à categoria do saber que é aprendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local, já explicitava no relatório apresentado ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos o seu respeito ao conhecimento popular. Nesse relatório intitulado A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos, ele propunha que “a educação de adultos das Zonas dos Mocambos existentes no

⁶ No Método de alfabetização de adultos criado pelo educador Paulo Freire, e que leva seu nome, a prática educativa é comprometida com a formação de uma consciência crítica e democrática. A intenção é criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, situações essas que teriam de ser existenciais para os grupos, por isso, faz-se preciso um estudo dos modos de vida na localidade então escolhida para o desenvolvimento dos trabalhos, e assim, fazer um levantamento do “universo vocabular” para a posterior seleção das “palavras geradoras”, estas relacionadas a situações existenciais típicas do grupo serviam como ponto de partida da discussão. Os mecanismos da linguagem e escrita são estudados por meio do progressivo desdobramento das “palavras geradoras” em sílabas e, quando necessário, em vogais que, reunidas depois, pelos próprios educandos, em novas associações, possibilitavam a formação de novas palavras. Em Educação como Prática da Liberdade (1967), Paulo Freire expõe o Método contextualizando historicamente a proposta e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos.

estado de Pernambuco teria de se fundamentar na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos alfabetizandos para jamais reduzir-se num simples conhecer de letras, palavras e frases” (GADOTTI, 1996, p.35).

Até aquele momento, todas as ações desenvolvidas no campo da alfabetização de adultos, principalmente por meio de campanhas, tinham um olhar muito negativo sobre esses adultos. Com esse relatório, Paulo Freire desconstruía essa visão negativa dos adultos analfabetos, mostrando que eles apesar de não saberem ler e escrever, são sujeitos detentores de conhecimentos, e a questão do fracasso no seu processo de escolarização decorre da inadequação das propostas pedagógicas dirigidas a eles. Até sair do Brasil para o exílio em 1964, Paulo Freire engajou-se nos movimentos de Cultura Popular realizando vários trabalhos no campo da educação de adultos⁷.

No livro Educação como prática da liberdade, o seu primeiro publicado no Brasil, Freire expõe as linhas mestras de sua visão pedagógica e de método de alfabetização de adultos contextualizando historicamente e expondo seus pressupostos filosóficos e políticos. Neste livro, já se percebe um compromisso com uma pedagogia do oprimido na medida em que são lançadas as bases de uma filosofia da educação que nos conduz a pensar com o oprimido e não para o oprimido.

O ensaio reflete as ideias de Paulo Freire num determinado período da história do Brasil. Freire entendia o Brasil da época como uma sociedade em trânsito, ou seja, que vivia a passagem de uma época para outra, a passagem de uma sociedade “fechada” para uma sociedade “aberta”, democrática. Nesse processo, o povo estava emergindo de uma situação de imersão, querendo participar e decidir, ou seja, abandonando a condição de “objeto” e passando a ser sujeito. Para o autor, a educação na fase de transição se fazia uma tarefa altamente importante, pois através de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política se chegaria à “transitividade crítica”, ou seja, o povo, antes imerso, mas que estava emergindo, poderia através da educação, inserir-se no processo criticamente. Nesse sentido, fazia-se necessária uma educação que fosse corajosa, propondo ao povo “a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época em transição” (FREIRE, 1983, p.59).

Através de sua atuação junto ao MCP do Recife, suas ideias se desenvolviam ao mesmo tempo em que novos elementos surgiam de sua prática pedagógica e

⁷ Paulo Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, criado pelo prefeito Miguel Arraes em maio de 1960, onde assumiu a direção da Divisão de Pesquisas; assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (fevereiro de 1962); influenciou a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (fevereiro de 1961) e dirigiu a campanha de alfabetização de Angicos (janeiro de 1963), ambas no Rio Grande do Norte. Inspirou, igualmente, a Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR (1961); e coordenou o Programa Nacional de Alfabetização (oficializado em janeiro de 1964 e extinto pelo Governo Militar em abril do mesmo ano) que tinha a intenção de alfabetizar 5 milhões de adultos pelo “Método Paulo Freire

nesse movimento ia esboçando o seu “método” que logo despertou o interesse de diversos elementos em “aplicá-lo”. Em pouco tempo Paulo Freire tornou-se uma figura conhecida no processo de envolvimento da educação de adultos analfabetos nas tensões políticas e ideológicas que agitaram essa etapa de nossa história.

A pedagogia freireana pode ser considerada uma síntese teórico-prática da Educação Popular. Enquanto processo, a educação popular, não é um fenômeno datado e situado, mas que se faz e se recria no movimento da sociedade interrogando, a cada momento histórico, o “lugar de onde faz a sua leitura de mundo e a sua intervenção” (STRECK, 2009, p.2). Nesta direção, Paulo Freire inicia a sua Pedagogia do Oprimido colocando que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 2014, p.39).

Segundo Streck (2009) essa é uma tarefa que se coloca para cada geração e que ela precisa responder lançando mão das ferramentas de seu tempo. Em Pedagogia do Oprimido, Freire defende uma pedagogia que tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação em que essa pedagogia se fará e re fará. (FREIRE, 2014, p. 43).

O pensamento de Freire revela sua convicção na necessidade de uma pedagogia para a emancipação social das classes populares. Sua preocupação era com o papel da educação para que os indivíduos compreendessem o funcionamento da sociedade na qual se encontram, sendo capazes de entender o seu papel nela para que, a partir dessa tomada de consciência, possam atuar na transformação dessa sociedade. Trata-se, portanto, de uma pedagogia Libertadora que deve se fazer no e pelo diálogo, partindo da problematização da realidade dos educandos, e os círculos de cultura são a grande expressão dessa dimensão dialógica da pedagogia freireana.

Segundo Brandão (1984),

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de re -escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação. (BRANDÃO, 1984 p.48)

Ainda de acordo com esse autor, surgia aí uma nova concepção de Educação Popular, que já não era uma educação dirigida aos “excluídos”, e sim uma educação

através da qual as classes populares se educam com a sua própria prática, assume, portanto, uma feição de “classe” vinculada a criação de um saber popular.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, educando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação, fez de Freire um dos primeiros brasileiros a serem exilados quando do golpe militar de 1964⁸.

A pedagogia de Paulo Freire traz elementos essenciais para pensarmos a o processo educativo e sua dinâmica. Ao centrar suas análises na relação entre educação e vida, defendeu uma pedagogia crítica, ativa, dialógica orientada para a autenticidade; uma pedagogia que comece por uma relação humana que possibilite ao povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em vive; uma pedagogia, que sirva não à massificação, à padronização, à dominação, mas que sirva, sim, à libertação.

4- UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR NA PARAÍBA: A CEPLAR

A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) surgiu e atuou num contexto de crise econômica e política das classes dominantes e, ao mesmo tempo, de organização e mobilização política dos trabalhadores urbanos e rurais que marcaram a primeira metade da década de 60 no Brasil. Iniciou sua experiência cultural e político educativa no ano de 1961, inserida nesse contexto de forte mobilização popular, e atuou até 1964, quando foi interrompida pelo golpe militar

As origens da CEPLAR se verificam entre um grupo de estudantes das faculdades de Filosofia, Ciências Sociais e Letras da Universidade Federal da Paraíba que participava da Juventude Universitária Católica - JUC, num momento em que esta entidade buscava voltar-se para o social, ou seja, buscava aproximar os estudos da interferência prática na realidade social a ser transformada.

Apesar de ter como objetivo central “contribuir para a formação de adultos conscientes que participassem do processo de mudança do país” (PORTO; LAGE, 1995, p.39), o início da atuação da CEPLAR se deu no campo da educação de crianças, com uma ação que combinava assistencialismo e prática educativo-cultural por meio de uma intervenção em um grupo escolar da capital paraibana.

A CEPLAR foi pioneira na experimentação do “Método Paulo Freire” na Paraíba, tendo iniciado seus trabalhos com a alfabetização de Adultos a partir do segundo semestre do ano de 1962 (antes mesmo da experiência de Angicos, em 1963), mediante o treinamento que o pessoal da campanha começou a fazer com a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), dirigida por Paulo Freire. Durante três meses, os líderes da CEPLAR fizeram cursos para aplicar o “método” em João Pessoa e depois em outras localidades (Santa Rita,

⁸ Atingido pela repressão decorrente do golpe militar de março de 1964, Freire asilou-se na embaixada da Bolívia e partiu para aquele país em setembro de 1964, onde outro golpe de Estado o levou ao Chile.

Bayeux, Sapé, Campina Grande). O primeiro grupo de pessoas a ser alfabetizado pelo Método Paulo Freire, na CEPLAR, foi formado por domésticas da cidade de João Pessoa.

De acordo com Scocuglia (2001), a "realidade" brasileira e, especificamente, a nordestina/paraibana, constituiu o tema central das atividades da CEPLAR, entremeadas pelo teatro popular e erigidas nos "círculos de cultura", pensados como "escolas de conscientização" político-pedagógicas, inclusive junto às combativas Ligas Camponesas. Mas não houve tempo para que esse trabalho se solidificasse em larga escala, pois, em abril de 1964, a curta, porém intensa atuação da campanha é interrompida. A partir de então empreende-se um esforço de comprovar que a CEPLAR era um órgão comunista promotora da "subversão".

Mesmo enquanto a CEPLAR expandia seus trabalhos, segmentos sociais das classes dominantes apresentavam fortes reações contrárias à sua atuação. Foi desencadeada uma ampla campanha difamatória: panfletos eram distribuídos, acusando-a de comunista; muros da cidade de João Pessoa foram pixados com a frase: "A CEPLAR é de Moscou"; alunos e monitores eram ameaçados etc. Além disso, a reação começou a combatê-la em seu próprio terreno, criando campanhas para a educação de adultos "concorrentes", como a Cruzada Evangélica de Alfabetização de Adultos.

Quando ocorre o golpe militar, em abril de 1964, a CEPLAR é duramente atingida pela repressão do regime militar instaurado. Naquela ocasião, a CEPLAR foi invadida (tanto a sede de João Pessoa como a de Campina Grande) por comandos do Exército, seus documentos e materiais didáticos diversos foram apreendidos como "provas da subversão", seus principais dirigentes, presos e, conseqüentemente, a campanha foi extinta.

5- OS SIGNIFICADOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NO HOJE E NO PRENÚNCIO DO AMANHÃ: À TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A discussão travada até aqui conduz a considerar a Educação Popular mais que uma proposta pedagógica, uma educação que se faz na ação, não é uma teoria nem um conceito situado e datado tendo em vista que acompanha o movimento da sociedade buscando sempre novos espaços para a sua realização. Traz a considerar também Paulo Freire, como uma leitura primordial à educadoras e educadores preocupados com as condições existenciais de seus educandos. E que se faz cada vez mais necessária diante da conjuntura atual em que a educação continua a disseminar a opressão consolidando-se como um dos pilares de sustentação da estrutura social vigente. O sistema educacional atual apresenta uma dependência em relação às demandas do mercado conformando-se com um processo educativo fragmentado da realidade, que se aplica à lógica dominante, geradora de passividade e da submissão aos valores produtivistas e consumistas, mas que, paradoxalmente, se apresenta com um discurso "humanista" e "democrático".

Neste contexto, apresenta-se aos educadores comprometidos com uma educação que vise à formação de sujeitos críticos, ativos e partícipes das decisões sociais a necessidade de “reencontrar-se com práticas sociais que hoje traduzem efetivas perspectivas de transformação” (STRECK, 2009, p.6). A perspectiva da Educação Popular torna-se, portanto, necessária, enquanto uma concepção da educação como emancipação humana, de uma educação do povo e não para o povo, que promove o resgate dos valores culturais, a comunicação, a criatividade, o estímulo à participação e criticidade. Princípios esses que foram construídos nas diferentes práticas educativas, tendo como orientação teórico-prática a pedagogia pensada por Freire, da qual podemos apontar como fundamentos: a dialogicidade, a conscientização, a centralidade na realidade dos educandos e a transformação.

Inspirados nesses fundamentos, os movimentos de educação popular dos anos 60 podem ser considerados experiência ricas e formuladoras da Educação Popular que oferecem subsídios para pensar alternativas para fazer-se da educação na atualidade mais que uma mera reprodutora e propagadora das desigualdades sociais. Neste sentido, concordo com Brandão (1984) quando diz que

Ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular. (BRANDÃO, 1984, p. 29) Grifos meus.

Assim, acredito que um sistema de educação pública estatal que garanta o acesso e a permanência das classes populares na educação escolar e uma maior participação do povo na sua própria educação escolar é uma perspectiva de Educação Popular.

Tivemos recentemente (no ano de 2014) o reconhecimento da educação popular como política pública pelo governo brasileiro através do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, onde ela passa a ter o status de educação formal, oficial. Isto provoca contradições e abre questionamentos sobre os riscos e possibilidades desse ato. O grande risco que se oferece é que este Marco de Referência seja uma tentativa de “domesticar” e institucionalizar a educação popular, visto que agora há princípios e diretrizes apontados pelo Estado que, mesmo que sejam originários da conjuntura social, passam a se apresentar como um conjunto de regras, que sob o ponto de vista das políticas públicas se institucionalizam, perdendo a força de movimento. Mas, para Schönardie (2015), “a potencialidade maior, agora juridicamente embasada com um marco de referência, está no fato de a educação popular possuir o respaldo de poder penetrar organicamente em todos os espaços formativos”. (SCHÖNARDIE, 2015, p.15) Eu diria que, além de potencialidade, este é o grande desafio que ora se apresenta à

Educação Popular. Ela, que historicamente se construiu às margens da educação formal, deve penetrar o ambiente da educação formal, oficial, sem perder seu “espírito” de construção de um saber popular e de apropriação das classes populares de seu próprio saber.

Convém destacar, também, o Movimento pela Educação do Campo, enquanto um movimento que luta pela escola pública comprometida com as classes populares, como uma experiência que retoma e faz uma releitura da Educação Popular forjada nas experiências dos movimentos educativos da década de 1960.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação Popular**. Editora Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

FÁVERO, Osmar & JUNIOR, Everaldo Ferreira Soares. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962- 1964). In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.17, nº 2, jul/ dez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir (org). **PAULO FREIRE: Uma biobibliografia**. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70> acesso em: 26 de junho de 2016.

MEJÍA, Marco Raúl. La educación popular: una construcción coletiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo R. & ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: lugar de construção social e coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

_____. Aprofundar na Educação Popular para construir uma globalização desde o Sul. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ed. Ministério da Educação/UNESCO, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: contribuições à história da educação brasileira.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular.** Porto Alegre: CAMP; Tomo, 2001

PORTO, Maria das Dores Paiva de Lucena & LAGE, Iveline Lucena da Costa . **CEPLAR HISTÓRIA DE UM SONHO COLETIVO: uma experiência de educação popular na Paraíba destruída pelo golpe de Estado de 1964.** Conselho Estadual de Educação-SEC, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **EDUCAÇÃO POPULAR: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.** 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

SCHÖNARDIE, Paulo Alfredo. **EDUCAÇÃO POPULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE CRÍTICA.** In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: 26 de junho de 2016.

STRECK, Danilo Romeu. **ENTRE EMANCIPAÇÃO E REGULAÇÃO: (DES)ENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E OS MOVIMENTOS SOCIAIS.** In: Sessão especial da 32ª Reunião Nacional da ANPED intitulada Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?, Caxambu-MG, 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais.html. Acesso em: 20 de maio de 2016.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the experiences of Popular Education carried out in Brazil during the first half of the 60s, with emphasis on the influence of Paulo Freire in the history of Popular Education in Brazil, in the sense of perceiving the contributions that such experiences offer to education. This is a bibliographical study that integrates the initial phase of the master's research in progress. Four moments make up the text. Firstly, it brings some historical-conceptual notes on Popular Education. In a second moment, he undertakes a brief discussion about Paulo Freire and his contributions in the trajectory of Popular Education. The third moment presents the experience of the Popular Education Campaign of Paraíba (CEPLAR) as a rich practical experimentation of Popular Education. And finally, by way of final considerations, I propose to reflect on the meanings and challenges of Popular Education in today and in the harbinger of tomorrow.

KEY WORDS: Popular Education, Paulo Freire, CEPLAR

CAPÍTULO IX

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL: UM ESTUDO A PARTIR DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CEARÁ

**Francisco Mário de Sousa Silva
Luiza Maria Valdevino Brito
Ademar Maia Filho
Maria Ayrilles Macêdo
Zuleide Fernandes de Queiroz**

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E PROTAGONISMO JUVENIL: UM ESTUDO A PARTIR DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO CEARÁ

Francisco Mário de Sousa Silva

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Luiza Maria Valdevino Brito

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Ademar Maia Filho

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Maria Ayrilles Macêdo

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Zuleide Fernandes de Queiroz

Universidade Regional do Cariri- URCA, Departamento de Educação, Crato, Brasil.

RESUMO No Brasil, a iniciação científica integra o planejamento pedagógico de escolas públicas e privadas. Tais propostas envolvem diferentes áreas do conhecimento, incluindo a dinâmica de ações interdisciplinares. Nessa perspectiva, o estudo objetivou verificar o protagonismo juvenil a partir dos processos de iniciação científica em uma escola pública no interior do Ceará. As análises fundamentaram-se em pesquisa participante e verificação de documentos, referentes aos registros catalogados, que contemplam ações de iniciação científica, desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2017, na instituição pesquisada. Os documentos foram analisados entre os meses de fevereiro e julho de 2017, período referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Os resultados obtidos apontam que, o fomento à iniciação científica na instituição, integra as metodologias de complementação de conteúdos curriculares. Nesse contexto, a escola utiliza-se de recursos de formação pedagógica por meio de encontros coletivos com os jovens interessados no desenvolvimento de projetos científicos. As análises indicam que, os envolvidos nas atividades de pesquisas, manifestam interesse voluntário em participar das ações. A ideia do protagonismo juvenil foi percebida a partir da atuação dos estudantes no desenvolvimento das pesquisas, os quais propõem temas a serem investigados e se dispõem a participar de atividades formativas extraclasse. Por fim, destacam-se as práticas de iniciação científica na escola, como instrumentos de formação cidadã e de desenvolvimento de habilidades juvenis. Os dados analisados apontaram ainda que, as ações de fomento à pesquisa são reflexos de processos de comunicação científica, que atrelado ao ambiente escolar, tornam-se ferramentas de incentivo ao protagonismo juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Comunicação Científica, Protagonismo Juvenil.

1. INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, as últimas décadas marcaram significativamente o ensino da ciência. Essa realidade é percebida, pela introdução de novos discursos pertinentes a áreas, antes não contempladas, como extensões do conhecimento científico. Brito *et al* (2017) reforçam que, essa perspectiva, trata-se de uma evolução para educação brasileira. Segundo os autores, as propostas de desenvolvimento científico, abriram espaços para múltiplos temas, como, por exemplo: ciências sociais, comunicação, economia, etc.

Nesse sentido, destaca-se uma atual discussão teórica, que relaciona a ciência à interdisciplinaridade e aponta direcionamentos para a formulação de novos conhecimentos. Essa realidade demanda de professores e estudantes a busca por pesquisas inovadoras, que contemplem as atuais demandas do pensamento científico.

La interdisciplinariedad implica voluntad y compromiso de elaborar un marco más general, en el que cada una de las disciplinas en contacto se modifican y dependen unas de otras; conduce a transformación en metodologías de investigación, a modificación de conceptos y terminología fundamental; requiere la presencia de especialistas en las disciplinas comprometidas, para poder jerarquizar lo imprescindible y definir los términos y alcances de la integración (CAICEDO C, 2001, p. 70).

Ao refletir sobre a disciplina de ciências, Santos (2011) reforça que se trata de uma significativa ferramenta para a articulação de pesquisas efetivadas por meio de recursos científicos e tecnológicos. O autor indica que, a ciência é um amplo campo do conhecimento e mantém relações diretas com o processo de desenvolvimento de um país. No contexto das instituições de ensino, o estudo de ciências e práticas de iniciação científicas, exercem influências diretas no momento da escolha profissional de significativo número de estudantes.

Para Brito *et al* (2017) esse entendimento, aponta a percepção dos estudantes sobre as potencialidades que a ciência pode fomentar, principalmente em relação às competências intelectuais e habilidades profissionais. Os autores reforçam que, “assim, estarão aptos a ocuparem as lacunas existentes em gestão, sistematização, processamento, desenvolvimento, e diversas funções que ainda carecem de profissionais especializados” *idem* (2017, p. 2).

Embora diversos estudos apontem a importância da ciência para melhorias significativas de um país, no Brasil, o processo de desenvolvimento da ciência e tecnologia é dispendioso, além do agravante da falta de apoio financeiro e reconhecimento social, dificultando o processo de comunicação científica.

Os incentivos ao desenvolvimento de pesquisas permitem que os alunos potencializem seus hábitos de estudos, e que os professores aperfeiçoem conhecimentos acerca da gestão organizacional da pesquisa e do uso de metodologias, agindo assim, como um referencial para o estudante. (BRITO *et al* 2017, p. 2).

Essa perspectiva reforça que, trabalhos de iniciação científica podem fomentar o protagonismo juvenil, devido, principalmente, ao necessário envolvimento de um pesquisador com o objeto investigado, o que demanda maior dedicação aos estudos e compartilhamento de experiências. Ao refletir sobre protagonismo juvenil Silva (2009) aponta que, acontece por meio do desenvolvimento de habilidades associados a dois aspectos primordiais: a cidadania e a educação.

Nesse contexto, a pesquisa objetivou verificar o protagonismo juvenil a partir dos processos de iniciação científica em uma escola pública no interior do Ceará. As análises fundamentaram-se em pesquisa participante e verificação de documentos, referentes aos registros catalogados, que contemplam ações de iniciação científica, desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2017, na instituição pesquisada. Os documentos foram analisados entre os meses de fevereiro e julho de 2017.

2. PERCURSOS TEÓRICOS

Estudos sobre a iniciação científica no contexto do protagonismo juvenil são fundamentais para o incentivo ao frequente desenvolvimento de atividades científicas nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Visto os resultados obtidos pela participação ativa de jovens nos processos que envolvem a pesquisa científica, entende-se a pertinência do tema, como princípio de desempenho e valorização da educação e da comunicação científica.

2.1 JUVENTUDE, CIÊNCIA E PROTAGONISMO

A relação entre ciência e protagonismo juvenil, aponta características importantes para a maturidade intelectual dos jovens. Embora, no contexto brasileiro, sejam perceptíveis as dificuldades ocasionadas pela carência de suporte financeiro para o desempenho de atividades de fomento às habilidades juvenis, identificam-se essa fase do ciclo de vida, como potencial para o desempenho de ações de melhorias sociais.

Nesse contexto, torna-se fundamental o apoio de professores e gestores, além de políticas públicas, voltadas para o incentivo a iniciativas que assegurem o engajamento dos jovens nas diversas instâncias políticas e sociais. Na atualidade, são observadas discussões pertinentes a essa realidade, principalmente em âmbito dos movimentos sociais, que atuam em benefício da juventude.

No Brasil, o Protagonismo enquanto proposta educacional configurou-se a partir da sistematização e construção teórica de movimentos ligados as políticas para a juventude. Estas políticas foram implantadas com o intuito de dar suporte a estudantes, principalmente àqueles em situação de

vulnerabilidade social, direcionando-os para ações de inclusão, sendo ferramenta de transformação de realidades. (BRITO *et al* 2017, p.3).

O protagonismo juvenil está fortemente ancorado no desejo de mudança social, sendo o voluntariado, um dos caminhos percorridos por jovens, para o ingresso nos diversos movimentos de natureza: política, social e trabalhista. Segundo a Organização das Nações Unidas no Brasil- ONUBR (2018) o trabalho voluntário beneficia diretamente a sociedade e o ator social que se dispõe ao desenvolvimento desse tipo de atividade, sendo um exercício de coletividade.

Ele produz importantes contribuições tanto na esfera econômica como na social e contribui para uma sociedade mais coesa, através da construção da confiança e da reciprocidade entre as pessoas. Ele serve à causa da paz, pois abre oportunidades para a participação de todos. (ONUBR, online, 2018).

Ao apontar aspectos referentes à juventude no Brasil, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB (2012) aponta o protagonismo como, aspecto integrante do perfil dos jovens brasileiros, sendo que, no contexto do país, existe uma diversidade de oportunidades de engajamento social para os jovens. “A juventude é a fase do ciclo de vida em que se concentram os maiores problemas e desafios, mas, é, também, a fase de maior energia, criatividade, generosidade e potencial para o engajamento” *idem* (2012, p. 23).

2.2 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade e o protagonismo são pertinentes às diversas dimensões que envolvem a educação, desde a perspectiva do ensino primário. No contexto brasileiro, as discussões sobre interdisciplinaridade têm progredido, esse fator, tornou-se perceptível nos programas de pós-graduação que contemplam essa área, formando profissionais com características interdisciplinares (MACÊDO *et al* 2017).

No entanto, para que a interdisciplinaridade seja fortalecida, nos diferentes níveis de educação, tornam-se necessárias, estratégias organizacionais articuladas em âmbito das instituições de ensino. Essa dimensão interfere diretamente nas práticas metodológicas que favorecem o diálogo entre os diferentes conhecimentos, o que aponta estratégias de transformações na realidade educativa (MACÊDO *et al* 2017).

Entre as discussões históricas e atuais, a educação, o conhecimento científico e a interdisciplinaridade, apresentam-se como temas pertinentes no que tange ao processo de busca e compreensão de diferentes fatores que envolvem a sociedade, ao passo que são temas com ampla divulgação, esses fundamentos envolvem para além de abordagens conceituais, a verificação de aspectos complexos, históricos e contemporâneos (SILVA, FERREIRA, QUEIROZ, p. 4).

Para Silva, Ferreira e Queiroz (2017) as metodologias de educação brasileiras são temas em constantes análises, sendo que, o processo de promoção e divulgação da ciência e tecnologia, está entre as ideias de ressignificação dos modelos atuais de educação no Brasil. Para os autores, a comunicação científica, trata-se de um tema abrangente e não se limita a fatores técnicos da comunicação.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desse estudo, utilizou-se como principal metodologia a pesquisa participante, com o intuito de ampliar a verificação de dados pela proximidade com o ambiente da pesquisa. Sobre essa metodologia Silveira e Córdova (2009, p. 40) apontam que “este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”.

As informações analisadas nesse estudo correspondem à busca por entender as inter-relações existentes entre os processos de iniciação científica e o protagonismo juvenil em uma escola pública, na cidade de Juazeiro do Norte, interior do estado do Ceará. A instituição pesquisada trata-se da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra- EEMGAB.



Figura 1 Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra em Juazeiro do Norte-CE. Foto: Francisco Mário, 2017.

Ao refletir sobre a perspectiva da educação no contexto do desenvolvimento regional Silva *et al* (2017) avaliam que a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra é uma Instituição educativa que exerce significativa contribuição para o desenvolvimento regional do Cariri Cearense. Para os autores, essa perspectiva pode ser identificada durante as quatro décadas de atuação da Escola na Região.

Atualmente, a EEMGAB é considerada uma escola pública de grande representatividade na Região Metropolitana do Cariri, em número de estudantes, atuação social e fomento a atividades científicas fundamentadas em questões regionais. (SILVA *et al* 2017, p. 8-9).

Como procedimentos metodológicos complementares, esta pesquisa fez uso de estudos bibliográficos e análises de documentos. Os documentos verificados fazem parte dos registros de atividades relacionadas à iniciação científica, os quais estão disponíveis nos arquivos da Escola. A pesquisa foi integralizada entre os meses de fevereiro e julho de 2017 e considerou às atividades de iniciação científica entre os anos de 2008 e 2017.

3.1 LOCALIZAÇÃO TERRITORIAL DA PESQUISA

A Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra, está localizada em Juazeiro do Norte, interior do estado do Ceará, que integra a Região Metropolitana do Cariri cearense. Segundo Silva *et al* (2017) a Região Metropolitana do Cariri é um território de significativa relevância no estado do Ceará, devido, entre outros fatores, a recursos de ordem social, cultural e econômica. Para os autores, esse território é dinâmico e dotado de diferentes características pertinentes a análises.

A Região Metropolitana do Cariri- RMC foi criada em 2009 pelo Governo do Estado do Ceará como alternativa de minimização das desigualdades socioeconômicas existentes entre a Região Metropolitana de Fortaleza e o interior do Estado. O foco do desenvolvimento regional é contemplado por meio da possibilidade de ofertar aos municípios integrantes um novo salto de crescimento e desenvolvimento. (NASCIMENTO, 2015, p. 1119).

Ao refletir sobre a perspectiva do desenvolvimento econômico nesse território Nascimento (2015) aponta o potencial da Região Metropolitana do Cariri, principalmente nas cidades de: Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Para o autor, essas cidades se diferenciam das demais que integram a Região, sobretudo, por fatores de ordem socioeconômicas e populacionais.



Figura 2 No lado esquerdo, imagens das cidades de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte-CE. No lado direito, pontos turísticos das três cidades, respectivamente. Fotos: Francisco Mário.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos objetivos da pesquisa e dos instrumentos metodológicos utilizados, foi evidenciado que os processos de iniciação científica na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra integram o planejamento de atividades de complementação didática. Visto a diversidade dos temas investigados, utiliza-se como princípio fundamental, à interdisciplinaridade.

Interdisciplinary subjects are pivotal for this interdisciplinary education, teaching how to understand, negative and employ multiple and often contrary ways of knowing. In these subjects students development a meta-knowledge about different disciplines, methods and epistemologies, and learn how to purposefully and reflectively integrate and synthesise different perspectives in order to advance understanding and solve problems. (GOLDING, 2009, p. 2).

Constatou-se que o fomento às atividades de desenvolvimento científico e tecnológico na Instituição, tem início nos primeiros meses de ingresso dos estudantes, com destaque durante a disciplina de Biologia. Nessa perspectiva, entre as práticas de fomento a iniciação científica, destaca-se o compartilhamento de experiências exitosas, desenvolvidas por estudantes da Escola.

Foi evidenciado que entre os anos de 2008 e 2017, as pesquisas realizadas por estudantes da EEMGAB contemplaram as áreas de: ciências ambientais, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências sociais e propostas interdisciplinares. “Sendo que a partir do ano 2009, as iniciativas começaram a ser reconhecidas formalmente por meio de participação em eventos científicos e premiações” (BRITO *et al* 2017, p. 6).



Figura 3 Prêmios obtidos em 2010 por uma pesquisa na área de ciências da saúde. Foto: Francisco Mário.

Constatou-se que, os projetos desenvolvidos por estudantes da Instituição, receberam premiações diversas, entre elas, credenciais para participação em eventos científicos nacionais e estrangeiros. Evidenciou-se ainda que, pela continuidade de uma pesquisa científica que teve início na Escola, um egresso foi

premiado durante um evento nacional em 2013, na categoria “Universitários Agentes de Mudanças”.

Para o desenvolvimento das atividades relacionadas à ciência e tecnologia a escola utiliza-se de recursos de formação pedagógica por meio de encontros coletivos com os jovens interessados no desenvolvimento de projetos científicos. As análises indicam que, os envolvidos nas atividades de pesquisas, manifestam interesse voluntário em participar das ações. A ideia do protagonismo juvenil foi percebida a partir da atuação dos estudantes no desenvolvimento das pesquisas, os quais propõem temas a serem investigados e se dispõem a participar de atividades formativas extraclases.

Constatou-se que os projetos desenvolvidos por estudantes da EEMGAB participaram de eventos nacionais nas regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste. Em eventos internacionais, houve apresentações de projetos na Colômbia, Estados Unidos e México. Foi evidenciado ainda que, um egresso participou de um intercâmbio social na cidade de Mendoza Argentina entre os anos de 2013 e 2014 por meio de uma premiação vinculada a uma pesquisa que teve início na Instituição.

Foi evidenciado que a Escola possui um comitê científico, mas o desenvolvimento dos projetos é protagonizado pelos estudantes. Mais de 90% dos estudantes envolvidos com as iniciativas de pesquisas na Instituição ingressaram e ou já concluíram cursos de graduação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, destacam-se as práticas de iniciação científica na escola, como instrumentos de formação cidadã e de desenvolvimento de habilidades juvenis. Os dados analisados apontaram que, as ações de fomento à pesquisa são reflexos de processos de comunicação científica, que atrelados ao ambiente escolar, tornam-se ferramentas de incentivo ao protagonismo juvenil.

A educação científica no contexto da escola analisada apresentou-se como instrumento de motivação da juventude para o desenvolvimento pessoal e estudantil, além de incentivo a interdisciplinaridade. Nesse contexto, ressalta-se que, a inclusão de iniciativas científicas nas diversas instituições educativas indica benefícios para o desenvolvimento estudantil e social.

REFERÊNCIAS

BRITO, Luiza Maria Valdevino; SILVA, Francisco Mário de Sousa; FILHO, Ademar Maia; MACÊDO, Maria Ayrilles; QUEIROZ, Zuleide Fernandes. **Educação e protagonismo juvenil: avaliação de práticas de pesquisa em uma escola pública do Cariri Cearense**. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: novembro, 2017. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA17_ID7197_12092017095303.pdf. Acesso em: 15-01-2018.

CAICEDO C, N. M. **La Interdisciplinaridad como Enfoque para la Construcción de Competencias a Nivel Universitario**. Conferencia Magistral en el II Traller Internacional de Innovaciones Educativas. Tunas, Cuba, mayo 2001.

CNBB. **Evangelização da Juventude**: desafios e perspectivas pastorais, documentos da CNBB, n. 85. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB. São Paulo: Paulinas, 2012.

GOLDING, Clinton. **Integrating the disciplines**: successful interdisciplinary subjects. Centre for the study of Higher Education. Austrália: The University of Melbourne, 2009.

MACÊDO, Maria Ayrilles; SILVA, Francisco Mário de Sousa; FILHO, Ademar Maia; BRITO, Luiza Maria Valdevino; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Interdisciplinaridade e Programas de Pós-Graduação no Brasil**. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: novembro, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID7214_17102017115035.pdf. Acesso em: 17-01-2018.

NASCIMENTO, Diego Coelho do. **Região Metropolitana do Cariri-CE**: um cenário de incertezas quanto à gestão, planejamento e finalidades. XI Encontro Nacional da ANPEG- A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. XI ANPEG, 2015.

ONUBR. **O trabalho voluntário e a ONU**. Nações Unidas no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/vagas/voluntariado/>. Acesso em: 19-01-2018

SANTOS, A. C. dos, et al; **A Importância do Ensino de Ciências na Percepção de Alunos de Escolas da Rede Pública Municipal de Criciúma – SC**; Revista Univap; p.69. 2011; ISSN 2237- 1753.

SILVA, Francisco Mário de Sousa; FERREIRA, Michel Monteiro; QUEIROZ, Zuleide Fernandes. **Comunicação científica e interdisciplinaridade**: reflexões práticas sobre a produção e divulgação científica a partir da Mostra Científica do Cariri em 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA16_ID7817_11092017234914.pdf. Acesso em: 10-01-2018.

SILVA, Francisco Mário de Sousa; BRITO, Luiza Maria Valdevino; Beserra, Rosa Maria Machado; Queiroz, Zuleide Fernandes de. **Educação e desenvolvimento regional**: experiência histórica de uma escola pública na região do Cariri cearense. IV

Congresso Nacional de Educação, João Pessoa: novembro, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA3_ID7817_14102017223352.pdf. Acesso em: 10-01-2018.

SILVA, T. G. da; **Protagonismo na Adolescência**: A Escola Como Espaço e Lugar de Desenvolvimento Humano; Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná; 2009; p.03; disponível em:: Acesso em: 08 set. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de Pesquisa/ [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFGS e pelo curso de Graduação Tecnológica- Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS. – Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.

ABSTRACT In Brazil, the scientific initiation integrates the pedagogical planning of public and private schools. These proposals involve different areas of knowledge, including the dynamics of interdisciplinary actions. From this perspective, the study aimed to verify the youth protagonism from the processes of scientific initiation in a public school in the interior of Ceará. The analyzes were based on participatory research and document verification, referring to the cataloged records, which contemplate scientific initiation actions, developed between the years 2008 and 2017, in the research institution. The documents were analyzed between February and July 2017, period related to the development of this research. The results obtained indicate that the promotion of scientific initiation in the institution, integrates the methodologies of complementation of curricular contents. In this context, the school uses pedagogical training resources through collective meetings with young people interested in the development of scientific projects. The analysis indicates that, those involved in research activities, show a voluntary interest in participating in the actions. The idea of the youth protagonism was perceived from the students' performance in the research development, which propose subjects to be investigated and are willing to participate in extraclasses formative activities. Finally, we highlight the practices of scientific initiation in the school, as instruments of citizen training and development of youth skills. The results analyzed also pointed out that, the actions of fostering research are reflections of scientific communication processes, which linked to the school environment, become tools to encourage youth protagonism.

KEYWORDS: Education, Scientific Communication, Youth Protagonism.

CAPÍTULO X

EMBATES ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EM BUSCA DE DEMARCAÇÃO DE LIMITES DE ÁREAS

Luiz Fernandes da Costa

EMBATES ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – EM BUSCA DE DEMARCAÇÃO DE LIMITES DE ÁREAS.

Luiz Fernandes da Costa

Faculdade Machado de Assis - FAMA

Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Desde a antiguidade grega, na qual os impasses do irracional e do infinito foram dominantes, as correntes filosóficas tem encontrado na Matemática suas melhores armas para o confronto. Ainda na Grécia surge a concepção platônica na qual os entes que formavam os embriões da Matemática não eram físicos, nem dependiam do tempo/espaço para o serem. E assim ao longo da história a Matemática propicia muitos embates, que sempre concorrem para seu progresso. Todavia coube aos estudiosos dos séculos XVII/XVIII estabelecerem as bases da Matemática Moderna. Já no início do século XX três escolas do pensamento matemático deram continuidade ao árduo trabalho de estruturar a Matemática através do logicismo, formalismo e intuicionismo. Ocorre que após a Segunda Guerra Mundial surgem novas concepções de ensino, que buscam aproximar o saber escolar do científico. No Brasil o novo modelo foi recebido na década de 1960 como Movimento de Matemática Moderna(MMM). Porém na década de 1980 já havia arrefecido, sendo o divisor de águas entre a Matemática e a Educação matemática. A partir daí diferentes visões se assentam sobre a disciplina, ora como artefato cultural, ora como o mundo das ideias. Uma empirista-guiado pela experiência e o outra racionalista-fruto da razão em si. E o que se vê é uma Educação Matemática afastada da Matemática. De forma que esse artigo se propõe refletir sobre a gênese da Matemática, desdobramento e discussões pelos especialistas sobre a conceituação da Educação Matemática dentro da Matemática. Para tal adotou-se por metodologia a pesquisa bibliográfica constituídos principalmente de artigos científicos.

PALAVRAS CHAVE: Matemática, Educação Matemática, Discussões.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960 novas concepções de Matemática ganhavam força no Brasil. A época fervilhava as ideias permeadas pelo Movimento de Educação Matemática (MMM), que priorizava determinadas habilidades. Contudo na década de 1980 essas ideias já haviam arrefecido. Tal fato contribuiu para o surgimento da Educação Matemática trazendo novos ingredientes para o ensino-aprendizagem. Nesse aspecto colabora Machado (1997) ao considerar que a Matemática ao lado da língua materna pode possibilitar a instrução em diferentes áreas.

Assim desponta a visão que se constitui como um novo paradigma e que amplia a influência e atuação da Matemática em uma “teia” de conhecimentos. De modo que o enfoque dado ao ensino formal, de técnicas e demonstrações, de definições, já não se consubstancia com a formação cidadã desejada. Como as duas

concepções ainda buscam manter seus espaços de influência, são organizados congressos periodicamente, ora com enfoque no ensino formal de Matemática, ora com enfoque no ensino-aprendizagem pela Educação Matemática. A última corrente parece conquistar maior espaço na educação uma vez que tem colaborado com a Educação Básica e com os professores desse segmento na formação em serviço, disponibilizando sugestões de atividades docentes e maior alcance. A partir desse enfoque é possível mostrar a relevância da disciplina, justificar o “porquê” e “para que” serve o ensino-aprendizagem, despertar a curiosidade do aluno, sem perder o foco da visão científica da Matemática.

O que leva Baraldino (1991, p.18) a definir Educação Matemática como “o estudo de todos os fatores que influem, direta ou indiretamente, sobre todos os processos de ensino aprendizagem em Matemática e atuação sobre esses fatores”. Com essa amplitude a Educação Matemática leva vantagem por ser uma área interdisciplinar que faz fronteira com a Educação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, dentre outras. A forma clássica de então é enriquecida com novos saberes, permitindo sua ressignificação e aplicabilidade. O que exige mudanças no fazer pedagógico dos professores, que precisam se abrir para o modelo de reflexão, da investigação, da criticidade e da colaboração.

Partindo desse viés observa-se que a Educação Matemática tem prestado um relevante serviço a educação, além de possibilitar o trabalho interdisciplinar, torna a ciência mais atrativa. E esse novo campo apesar de marcar presença na educação brasileira, ainda não consolidou sua identidade dentro da Matemática. De forma que esse artigo se propõe refletir sobre a gênese da Matemática, seu desdobramento e conhecer as discussões sobre conceituação “como campo” da Educação matemática dentro da Matemática pelos especialistas. Para tal adotou-se por metodologia a pesquisa bibliográfica. A escolha desse modelo se deve ao fato de que segundo comenta Gil “[...] é desenvolvido a partir de um material já elaborado, constituídos principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1999, p.65).

Desde a antiguidade grega, na qual os impasses do irracional e do infinito foram dominantes, e até os nossos dias, as correntes filosóficas tem encontrado na Matemática suas melhores armas para o confronto. O próprio conceito de verdade é associado com a Matemática, e isso tem influências notáveis na educação do indivíduo, como observa Borba (1992), ao considerar que tal visão leva sistemas políticos e sobretudo econômicos repousarem sobre teorias Matemáticas. Só que os gregos apresentavam um diferencial, indo além das habilidades, buscando justificar tais conhecimentos práticos, dando-lhes um caráter filosófico. Por isso a Matemática era tratada como um artefato cultural ou do mundo das ideias. Um dos grandes estudiosos foi Platão, para quem a Matemática existia independente dos homens, estando sempre em alguma parte.

É na Grécia que surge a concepção platônica, nela os entes que formavam os embriões da Matemática não eram físicos e nem dependiam do tempo /espaço para serem, por isso se cria que a Matemática era imutável. Essa concepção valorizava o trabalho intelectual em detrimento do manual e seus resquícios, ainda estão presentes na visão de muitos educadores de nossos dias que consideram essa

disciplina como “contextualizada nela mesma, abstrata, pronta, acabada, que somente pode ser aprendida intelectualmente”. Baraldi (1999, p.85).

Ocorre que em Aristóteles, discípulo de Platão, aconteceu o abandono de parte da concepção platonista, pois apesar dele considerar a existência da Matemática independente do ser humano, discordava que os objetos da Matemática existiam em um mundo não humano. Defendia que os objetos de Matemática estão “nesse mundo” e nos é acessível pelo conhecimento e pelos sentidos, os quais não são plenamente confiáveis.

Assim ao longo da história a ciência matemática sempre propiciou muitos embates, que sempre concorreram para seu progresso. Porém, não há registros da antiguidade que detalhem pormenorizadamente essa gênese e sua sistematização. O que se tem são registros de documentos antigos de civilizações como a egípcia, a babilônica, a chinesa e a indiana. E elas não dão conta do embrião de surgimento, já a mostram com certa estrutura, uma conceituação e habilidades de uso. A gênese vem antes. Ocorre durante o período da civilização clássica, com destaque para a Grécia. Foi ela a responsável pela discussão desses conhecimentos, modelando-os segundo critérios de verdade previamente estabelecidos. E com a ampliação desse cabedal científico a discussão prosseguiu no Mundo Medieval e Moderno, sempre nas mãos de uma elite intelectual a partir de uma comunicação escrita quase que inteiramente em linguagem retórica. Coube aos estudiosos dos séculos XVII e XVIII estabelecerem as bases da Matemática moderna.

As novas concepções da Matemática, segundo D’Ambrósio (2004), ganharam força a partir de três grandes eventos mundiais. Para ele esses três acontecimentos foram a Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789), que suscitaram as preocupações com a educação matemática da juventude, abrindo novos caminhos para a disciplina. Até então a Matemática era competência dos matemáticos nas universidades. No entanto com a necessidade imperiosa de formar novos professores, principalmente nos fins do século XIX, quando a escola foi inserida na educação das massas populares, as universidades tiveram que ampliar suas visões pedagógicas.

Ainda na mesma linha de considerações esse autor considera que a Educação Matemática surge nesse momento, como campo de estudo, como área de extrema importância para a educação. Em decorrência disso tem-se um novo perfil de mundo no século XIX, um período de intensas pesquisas sobre os fundamentos da Matemática e, nessa época começaram a surgir os jornais devotados a publicação científica e os cursos de especialização em Matemática e Ciências. Na Europa muitas instituições colaboraram para esse fim e disseminaram esse saber. A fundação da *École Polytechnique* em Paris (1794) contribuiu grandemente para a revitalização da Geometria, o que foi seguido mais tarde pela Escola Em Praga (1806), Escola em Viena (1815), Berlim (1820), entre outras. Os estudiosos desse período se dedicaram aos princípios básicos e fundamentos da Matemática. Dentre as ações empreendidas por ele estava: a busca pela aproximação de estudos que se ampliaram fazendo conexões estruturais, assentando em bases firmes o acúmulo de

conceitos e noções que resultaram dos trabalhos científicos produzidos durante os três séculos que os antecederam.

Tais ações empreendidas dentro do período da Modernidade fizeram despontar o “Renascimento da Matemática”, com surgimento de novos expoentes como Descartes, Leibniz, Newton e outros. Machado (1994, p. 14) classifica esse período como uma assepsia lógica, de colocar em xeque todos os fundamentos. Por isso esse espaço de tempo é permeado pela busca de axiomatização com predominância para a organização dos conhecimentos produzidos em detrimento de seus significados. Porém a tentativa de superar o caráter formal, abstrato da Matemática, concorreu para sua subdivisão em dois campos: a Matemática Pura e a Matemática Aplicada.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, período em que professores e pesquisadores foram mortos ou abandonaram a Europa, o estudo da Matemática foi reiniciado a partir da *École Normale Supérieure* de Paris, e um grupo de pesquisadores sob o pseudônimo de *Nicolas Bourbaki* apresenta novos textos para abordagem do ensino desse conjunto de conhecimentos. Junto com essas abordagens, três escolas do pensamento do século XX deram continuidade ao árduo trabalho de formatar a Matemática. Três visões científicas disputavam espaço. Tratava-se do logicismo, do formalismo e do intuicionismo. Todas com o objetivo de solucionar a crise nos fundamentos da Matemática, porque havia um profundo desconhecimento sobre os conceitos básicos e os métodos para chegar aos resultados em seus estudos.

O Logicismo surgiu por volta do ano de 1884, com o filósofo, matemático e lógico Friedrich Ludwig Gottlob Frege. O objetivo dessa corrente era excluir da análise as intuições geométricas, substituindo-as por noções de Aritmética, com intento de organizar uma análise como base para o sistema de números reais. Para consolidação dessa estrutura Machado (2005) ressalta que o cálculo de Leibniz foi posto como uma ferramenta indispensável na formalização do pensamento dedutivo. Também contribuíram Bertrand Russel e Alfred Whitehead através da obra *Principia Mathematica* que tornou evidente na Lógica, a possibilidade de redução e derivação de toda a Matemática, já que se entendia a Lógica como [...] “as leis fundamentais da razão, o pilar do universo” (COSTA, 2008, p.37).

Outra corrente, o Formalismo, surge em 1921 a partir da proposta de David Hilbert, de reformulação das bases da Matemática, partindo da Aritmética e tomando por base as ideias de Kant (MACHADO, 2005, p.29), a partir da qual inaugurou um pensamento filosófico. O principal objetivo dessa corrente era demonstrar que as definições matemáticas estavam isentas de contradições. E a partir de uma releitura e demonstrações rigorosas se estabeleceria um sistema formal como verdade. De forma que segundo Silva (2007, p.195) tal concepção era para Hilbert a verdade que garantia e assegurava os métodos e as teorias tradicionais da Matemática.

A visão formalista da Matemática se compunha de símbolos manipulados independentemente de seu significado, segundo regras definidas para combinação e transformação. Hilbert, seu principal colaborador, pretendia mostrar que os processos usuais de demonstração não davam margem a paradoxos e eram

concretos e suficientes para criar toda a Matemática a partir de alguns axiomas. Ele afirmava que a consistência da Matemática não pode ser posta em dúvida.

Cabe citar a última corrente, o intuicionismo, que nasceu em 1907, tomando por base a tese de doutorado do holandês Luitzen Egbertus Jan Brouwer sob o título “On the foundations of Mathematics”. O intuicionismo tinha uma visão contrária à forma de pensar do logicismo, já que rejeitava que a Matemática era um produto derivado da Lógica. E nessa linha de considerações Costa (2008, p.35) afirma que para Kant a teoria do conhecimento, se dava “no terreno dos juízos sintéticos a priori” fato necessário para o enriquecimento e progresso do conhecimento e considera que:

Os objetos do mundo sensível situam-se no contexto espaço-temporal. Para Kant é impossível conhecê-los sensorialmente, sem uma concepção inicial, a priori do espaço e do tempo que se daria através da sensibilidade, para Kant fruto de uma faculdade de intuição (COSTA, 2008, p.35)

Com o intuicionismo ganha destaque a ideia de que a Matemática é uma ciência, que tem sua origem no espírito, e aí se estabelece que a Matemática não possui nenhuma existência fora da inteligência humana. Em decorrência dos princípios de raciocínio adotados pelos intuicionistas, muitos teoremas da Matemática clássica tiveram de ser rejeitados. Defendia que todo o ente matemático admissível devia ser construído, ou, pelo menos, buscasse a possibilidade de executar a construção num determinado número de passos, que deveria ser provada, o que provocou discordâncias no meio científico. Esses embates terminaram por focalizar um novo estudioso do assunto. Tratava-se de Imre Lakatos, um dos seguidores das ideias de Popper. Lakatos (1987) propôs a superação dos fundamentos da Matemática, do formalismo, do intuicionismo, e do logicismo, os quais tinham a pretensão de contribuir com os fundamentos seguros para explicar a consistência da Matemática. Esse autor considerava que as teorias científicas não eram deduzidas dos fatos, mas inventadas a partir das hipóteses que podiam ser observadas, experimentadas e, portanto sujeitas a serem refutadas. Acontece que as teorias não são demonstráveis, por isso como assevera Davis & Hersh (1985) não podemos dizer com certeza se são verdadeiras. Assim a Matemática foi revalidada sob um novo paradigma científico. Dessa forma a visão lakatiana também privilegiava o debate em sala de aula na atuação do professor e alunos, na elaboração de uma Matemática, rejeitando o formalismo, com seu modelo dedutivo, pois para ele a Matemática era uma construção e humana.

Entretanto uma análise mais introspectiva permite antever que as controvérsias das escolas de Matemática no início do século XX, concorria com um dos principais acontecimentos, a teoria dos conjuntos, intitulada como “*la crisis de los fundamentos*” como assevera Kessler (2001). Fato que culminou com a gênese do estruturalismo nos Estados Unidos e na Europa. Dentro do estruturalismo o grupo Bourbaki da escola francesa foi responsável pela produção do sistema formal com estilo de exposição Matemática, produzindo textos sobre teorias de conjuntos, Álgebra e Análise que alcançaram todos os níveis de escolaridade.

Trata-se de uma grande reforma que pretendia modificar os programas e métodos de ensino da Matemática, para fazer frente às grandes transformações científicas e tecnológicas que a época ganhavam vulto mundial. A partir de então a reestruturação dos programas e métodos de ensino era urgente, e deveria introduzir uma nova linguagem e principalmente uma nova estrutura matemática para a educação escolarizada. Atendendo a essa necessidade a teoria de conjunto era fundamental para o assentamento da nova base, fato esse que foi discutido e assumido por diferentes áreas de conhecimento.

Com as mudanças do mundo após Segunda Guerra Mundial onde o Capitalismo e o comunismo se confrontaram com mais intensidade, influenciando as novas concepções de ensino de Matemática, buscou-se aproximar o saber escolar do saber científico. No Brasil o novo modelo de ensino foi recebido com o nome de Movimento de Matemática Moderna (MMM) e ganhou força a partir da década de 1950. A época a que se tinha no Brasil em termos de ensino era uma Matemática na forma clássica ou tradicional e que segundo Valente (1999) foi praticada no período de 1730 a 1930.

A partir de 1930 começou a mudar a partir da primeira Reforma no ensino brasileiro, a Reforma Francisco Campos. Essa foi a primeira tentativa de sistematizar o ensino brasileiro, sobretudo o de Matemática, já que o que tínhamos antes era uma lista de conteúdos, denominados “programas”. Esse momento revelou os Pioneiros da Educação Brasileira como considera Pires (2006) que também destaca dentre outras personalidades, a pessoa do professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, homem que conseguiu inserir nos documentos oficiais, recomendações de cunho metodológico, superando a relação de conteúdos.

Ao referir-se a esse assunto Bicudo (1991) concebe o MMM como um momento de expectativa de mudanças no ensino da Matemática, que saíssemos do operatório para o aspecto conceitual dessa ciência. O que não se sucedeu, mas foi o divisor de águas entre a Matemática e a Educação Matemática brasileira. A partir de então a Educação Matemática assumiu grande importância no ensino aprendizagem, mas ao que parece não demarcou o seu espaço dentro da ciência. E dessa questão de identidade se ocuparam em suas reflexões os autores Baldino (1991), Carvalho (1991) e Bicudo (1999) para os quais a Educação Matemática é ampla e diversificada já que une outros campos de conhecimentos e tem como foco a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos inseridos em um contexto social, enquanto que a Matemática possui uma área mais limitada, voltada para as técnicas. Steiner (1993) concorda que a natureza e os problemas da disciplina evidenciam e justificam sua interdisciplinaridade, enquanto Rico e Sierra (2000) veem que dentro do estado da arte, a Educação Matemática se constitui em três sentidos.

Educação Matemática como conjunto de conhecimentos, artes, destrezas, linguagens, convenções, atitudes e valores centrados na Matemática e que são transmitidos por meio do sistema escolar ; Educação matemática como atividade social que é praticada em determinadas instituições e levada a cabo por profissionais qualificados, e Educação matemática

como disciplina científica (Didática da Matemática em alguns países) com o objetivo de delimitar e estudar os problemas que surgem durante os processos de organização, comunicação, transmissão, construção de conhecimentos matemáticos.

A classificação como Didática da Matemática se deve as mudanças estruturais no ensino de cunho profissional. Sua abordagem prega o rompimento do modelo de professor antigo, com suas concepções, crenças e representações, que até então, regiam sua prática pedagógica. Trata-se de um novo paradigma da Matemática que além da mudança da postura do professor, demanda também novas concepções sobre o aluno, sobre a profissão sobre o saber. Por conta dessas diferentes visões sobre a qual se assenta a disciplina, ora como artefato cultural, ora como o mundo das ideias, a Matemática foi polarizada em dois extremos: um empirista, guiada pela experiência e a racionalista, fruto da razão em si.

Ocorre que entre tais concepções não há pontos de interseção. Por isso o que se vê é uma Educação Matemática afastada da Matemática. O que nos leva a considerar que a tentativa de delimitar sua área está presa a ontologia tradicional e ao problema da verdade. Se a Educação Matemática quiser realmente desafiar esse problema, em oposição ao que ingenuamente atribuem aos prós e contras os matemáticos, a Educação Matemática terá também de enfrentar a questão onto-epistemológica de delimitação de sua área, seu campo, seus domínios de pesquisa, porque até o conceito de comunidade parece ter lacunas. Justamente porque, caso contrário, a Educação Matemática ficará presa na tradição que pretendemos desconstruir. A Educação Matemática precisa adentrar as questões.

Nesse aspecto Lins (2006, p.69) observa que a Matemática tem representação diferente para matemáticos e educadores matemáticos. Considera que é necessário esclarecer o que significa a palavra Matemática para cada uma das correntes. Na mesma linha de apreciação Sfard (1988) supõe que há um certo estranhamento de correntes e considera que é preciso reconstituir o sentido comum que empírica e automaticamente nos traria o sentimento de estranheza. Trata-se de um confronto que já não pode mais ser compreendido dentro da ontologia tradicional e não retifica um sentido essencial a Educação Matemática, e sim impossibilita. E tal distanciamento, imprimiu visões filosóficas distintas como assevera Bicudo (1999). Para quem:

a filosofia da Educação Matemática não se confunde com a filosofia da Matemática, nem com a filosofia da educação. Da primeira ela se distingue por não ter por meta o tema da realidade dos objetos matemáticos, o da sua construção e o da construção de seu conhecimento. Da segunda por não trabalhar com assuntos específicos e próprios à mesma, como por exemplo, fins e objetivos da educação, natureza do ensino, natureza da aprendizagem, natureza da escola e dos currículos escolares. Porém, embora distinguindo-se de ambas, a filosofia da Matemática se nutre de seus estudos, aprofunda temas específicos que podem ser detectados na interface que com elas mantém, alimentando-as com suas próprias pesquisas e reflexões ao mesmo tempo em que elas se alimentam. Bicudo (1999, p.26 e 27)

Nessa perspectiva os educadores matemáticos tem se envolvido a procura de uma identidade para a comunidade de Educação Matemática. Ainda não se alcançou um consenso para delimitação do campo, que se segue por aspectos relacionados a interdependência com outros campos do saber. Assim o objeto de estudo da Educação Matemática está na relação entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático. Trata-se de uma questão epistemológica. E nesse estudo destaca-se Japiassu (1934, p.16) que define epistemologia por três vieses, interessando-nos para esse estudo a epistemologia específica, esclarecida por ele que é,

quando tratamos de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em uma unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as suas possíveis relações com as demais disciplinas.

Enquanto não se resolve essa questão a Educação Matemática segue com sua complexidade. Apesar de estar em interação com diversos campos científicos, ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, não podendo ser vista como aplicação particular desses campos. E essa ampliação parece tê-la afastado da Matemática. Sabe-se que essas duas modalidades demarcam atendimento para públicos específicos. A primeira (Matemática) é entendida como a comunicação de um saber para a elite, os iluminados para aprendizagem, que se identificam com o modelo de pesquisa. Já a segunda (Educação Matemática) cuida da democratização do ensino, de que forma pode ser acessível a todos. Como considera Charlot (2001) quando estuda a relação do jovem com o saber, imprimindo novas possibilidades e sensibilidade para o sujeito escolar e a criação de um ambiente que faça interagir os desejos e as novas expectativas dos aprendizes.

Mesmo sendo antevista por essa dicotomia, Bicudo (1991) ressalta que o ensino da Matemática está voltado para como ensinar determinado conteúdo, como desenvolver determinada habilidade. Sendo assim, pode-se dizer que o ensino da Matemática está inserido na Educação Matemática, sendo uma parte dela. Da mesma forma a Matemática toma parte da elaboração da Educação matemática ao se preocupar com o conteúdo e estrutura do saber científico a ser ensinado.

Por isso os obstáculos epistemológicos na Matemática devem ser analisados com cautela como adverte Bachelard (1977), para quem a Matemática apresenta especificidades que diferem das ciências em geral. O outro aspecto foi levantando por Lins (2006) ao observar que a ênfase dada a Matemática quando precedida da palavra educação desperta uma maneira mais poderosa de conceber a Matemática como se ela não pudesse ser mais Matemática. E isso pode configurar lugares de disputas, não apenas entre matemáticos e educadores matemáticos, mais ainda contraditoriamente, elas estão dentro da Educação Matemática com diferenças de tradição cognitiva e das tradições socioculturais. Cabe citar que Sfard (1988) oferece uma interpretação para a questão. Para ela,

“os matemáticos e os educadores matemáticos falam de uma mesma coisa” e ainda” se um educador matemático estuda matemática este objeto é o mesmo para ele ou para ela como para um matemático que estuda a matemática.”

Tais questões nos levam a refletir se a Matemática é sempre Matemática e se podemos confiar no conceito que se dá a palavra. E é essa questão de significado que faz com que a Educação Matemática ao interpelar a Matemática duvide de si. Então a ontologia em si mesma está sendo destruída. Não é o fato de que a Matemática assume um significado diferente quando lida no termo Educação matemática que aqui se desenha, mas é a própria escrita, aquilo que se lê, que não se repete, que é diferente. Tal discussão também é analisada por Derrida (1978) que considera não haver uma diferença crucial entre o significado da Matemática e do significante “Matemática” porque o significado está desde sempre em posição de significante. O significado da Matemática não está nada além ou aquém de sua escrita, seja Matemática ou Educação Matemática. Nenhuma comunidade, nenhuma ciência, nenhuma área de pesquisa compreendidas como significado dominam a escrita Matemática no sentido derridariano.

No entanto Sfard (1988) considera que a tentativa de clarear de uma vez por todas o sentido da palavra Matemática, sem se dar conta do problema da ação de nomear, faz a Educação Matemática ancorar em certa tradição de verdade. E a respeito disso a autora considera que a história provocou um distanciamento entre matemáticos e educadores matemáticos. Segundo ela descreve, a imagem da Educação matemática estava mais próxima da Matemática e posteriormente se afastou. Considera ainda que a visão dos educadores matemáticos começou a emergir como uma disciplina propriamente dita. Hoje parece existir uma séria distância conceitual entre as duas comunidades.

Enquanto não se alcança um consenso, que começa por se entender que vivemos um outro momento da Matemática, a Educação Matemática continuará vivendo o seu drama, ao mesmo tempo a favor e contra a Matemática. De um lado ao negar a Matemática teme-se negar a si mesma, de outro lado, aceitar um conceito puro da Matemática parece ser inconveniente para a Educação Matemática. Tal questão não negaria a evidência empírica, isto é, do próprio nome da Educação matemática. Ao referir-se a essa discussão Lins (2006, p.68) registra que há um sentido em que a Matemática da Educação Matemática não necessita significar uma referência a tópicos específicos e ao ensino aprendizagem daqueles tópicos, embora se possa, naturalmente significar nesta maneira.

Para ele não significa que a Matemática na Educação Matemática represente outra coisa, mas considera interessante, o fato de poder e não poder significar ao mesmo tempo. E exatamente essa flexibilidade pode colocar em dúvida não apenas as raízes mais profundas da Educação Matemática, sua história e sua epistemologia, mas além disto, questionar sua própria inscrição no mundo, que parte de seu nome próprio: Matemática. O autor afirma que seria suspeitar de “um mesmo” que é essencial a “si mesmo”. Assim a Educação matemática deve retornar às suas raízes

negligenciadas e chamar de volta a Matemática ao seu centro. Seria isso uma utopia?

CONCLUSÃO

Desde a antiguidade os estudiosos e epistemólogos buscam um consenso para a definição do que é Matemática, o que foi alcançado no século XIX, definindo-a como “Ciência dos padrões”. À época a Matemática sofre uma divisão em “Pura” e “Aplicada”, sendo que a primeira não cumpre o objetivo de aplicação. Trata-se de uma Matemática estética. Já a segunda é aplicada a outros domínios, principalmente às ciências da natureza. Posteriormente essa denominação foi ampliada tornando-se um importante instrumento de uso nas ciências humanas e sociais. Dessa aproximação resulta o surgimento da Educação Matemática, que também cumpre um papel importante na educação e cujos limites se confrontam principalmente com a Pedagogia e Psicologia.

Entretanto tal expansão rápida não possibilitou ainda a demarcação da Educação da Matemática “dentro” da Matemática. Ao que parece essa discussão, apesar de se encontrar em um estágio adiantado, não terá resposta tão cedo.

REFERÊNCIAS

ARALDI, I. M. **Matemática na escola: que ciência é esta?** Bauru: Edusc, 1999.

BALDINO, R. R. **Ensino da Matemática ou Educação matemática?** Revista Temas e Debates, ano IV, n.3, pp. 51-60, 1991.

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BICUDO, I. **Educação Matemática e Ensino de Matemática;** Revista Temas e Debates; Ano IV.; n.3, PP.31-42, 1991

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo; Editora UNESP; 1999. (Seminários & Debates).

CARVALHO, J. B. P. de; **O que é Educação Matemática?;** Revista Temas e Debates; Ano IV, n.3; pp. 17-26, 1991.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

COSTA, C. F. da. Por que resolver problemas na educação matemática? Uma contribuição da escola Gestalt (tese de doutorado), 220f, 2008.

DAVIS, P. & HERSH, R. **A experiência Matemática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

D'AMBRÓSIO, U. Prefácio. In BORBA, M. C. & ARAÚJO, J. L. (ORGS.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DERRIDA, J. **Writring and Difference**. (A. Bass, Trans.) Oxon: Routledge, 1978.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. E. Ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1934, 2002p.

KANT, I. **Crítica a razão pura**. Coleção Pensadores, v. Kant I. 2ed. São Paulo: Abril, 1980.

KESSLER, W. O. B. *Algunos aspectos epistemológicos de da matemática: ¿Es la matemática un lenguaje?* Educere, 5(14), 236-240. Universidad de los Andes Venezuela, jul/set, 2001.

LAKATOS, I. **Existe un renacimiento del empirismo em La reciente filosofia de La Matemática?** In: Lakatos, I. Matemáticas, ciência y epistemología. Madrid: Alianza Universidad, 1987, p. 42-66.

LINS, R. C. **Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (org.) Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999 (Seminários & Debates), p.75-94

LINS, R. C. **Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point ofview of meaning production**. In: 10th International Congress on Mathematical Education, Copenhagen, 2004. Copenhagen. Proceedings... Plenary and Regular Lectures, 2006, p. 1- 16.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, C. M. C. **Matemática e sua inserção curricular**. São Paulo: PROEM Editora Ltda, 2006.

RICO L. & SIERRA, M. **Didáctica de La Matemática e investigación**. In CARRILO J. & CONTREAS, L. C. *Matemática española em los albores del siglo XXI*. Hergué: Ed. Andaluza, Huelva, 2000.

SFARD, A. **The Many Faces of Mathematics: Do mathematicians and researchers in Mathematics Education as a Research Domain: A Search for identity**, Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, pp.491-511, 1998.

SILVA, J. J., **Filosofias da matemática**. São Paulo: Ed. da UNESP, 239 p., 2007.

STEINER, H. G. **Teoria da Educação matemática (TEM): uma introdução**. Lisboa: Quadrante: Revista Teórica e de Investigação. Vol. 2 (1), 1993.

VALENTE, W. R. **Uma história da Matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. 1.ed. São Paulo: Annablume, 1999.

ABSTRACT: Since Greek antiquity, in which the impasses of the irrational and the infinite were dominant, philosophical currents have found in Mathematics their best weapons for confrontation. Still in Greece arises the Platonic conception in which the beings that formed the embryos of the Mathematics were not physical, nor did they depend on the time / space to be it. And so throughout history Mathematics provides many clashes, which always contribute to its progress. However, it was up to the seventeenth / eighteenth century scholars to lay the foundations of Modern Mathematics. Already in the early twentieth century three schools of mathematical thinking continued the hard work of formatting mathematics through logicism, formalism and intuitionism. It happens that after the Second World War new conceptions of teaching appear, that seek to approach the scholarly knowledge of the scientist. In Brazil the new model was received in the 1960s as the Movement of Modern Mathematics (MMM). But by the 1980s it had cooled, being the watershed between mathematics and mathematics education. From then on different views are based on the discipline, sometimes as a cultural artifact, sometimes as the world of ideas. An empiricist-guided by experience and the other rationalist-fruit of reason itself. And what you see is a Mathematics Education away from Mathematics. So that this article proposes to reflect on the genesis of Mathematics, unfolding and discussions by the specialists on the conceptualization of Mathematical Education within Mathematics. To this end, a bibliographical research methodology, mainly made up of scientific articles, was adopted.

KEYWORDS: Mathematics, Mathematics Education, Discussions.

CAPÍTULO XI

ENGAJAMENTO ESCOLAR E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DO BOM DESEMPENHO ACADÊMICO

Deliane Macedo Farias de Sousa

ENGAJAMENTO ESCOLAR E SEU PAPEL NA PROMOÇÃO DO BOM DESEMPENHO ACADÊMICO

Deliane Macedo Farias de Sousa

Universidade de Pernambuco, Colegiado de Pedagogia
Nazaré da Mata, Pernambuco

RESUMO: A escola é um contexto de ensino-aprendizagem, no qual se prioriza o sucesso em detrimento dos fracassos, dando-se bastante ênfase ao bom desempenho acadêmico. Entretanto, a realidade brasileira é bastante adversa. A literatura aponta que diversos fatores podem influenciar o bom desempenho acadêmico, como por exemplo, os estilos parentais, autoestima e estrutura física da escola. Nesse sentido, a fim de contribuir com a compreensão dos múltiplos fatores que influenciam o desempenho acadêmico, buscou-se verificar se e em que medida o desempenho acadêmico está relacionado ao engajamento escolar. Para tanto, participaram do estudo, 481 estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, com média de idade de 12,9 ($dp = 1,69$) e divididos igualmente quanto ao sexo. Os participantes responderam à *Escala de Autoavaliação do Desempenho Acadêmico*, *Escala de Engajamento Escolar* e um conjunto de *Indicadores de Desempenho Acadêmico*, bem como questões demográficas (sexo, idade). Os resultados demonstraram que os diferentes fatores do engajamento escolar, a saber: dedicação, absorção e vigor, se correlacionaram direta e positivamente com o desempenho acadêmico. E a pontuação total do engajamento funcionou como bom preditor do desempenho acadêmico. Ou seja, é possível que o engajamento escolar, motive os estudantes a frequentar a escola e participar efetivamente das atividades escolares. Tais resultados são relevantes para os profissionais que atuam no contexto educacional, pois reafirmam a necessidade de se elaborar projetos pedagógicos e atividades que aproximem o estudante do contexto escolar e os conteúdos escolares de sua realidade, promovendo atitudes positivas e maior engajamento dos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho Acadêmico; Engajamento Escolar; Psicologia Positiva.

INTRODUÇÃO

A experiência escolar pode direcionar o desenvolvimento das crianças e adolescentes, impactando suas experiências futuras (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2003). De acordo com Dessen e Polonia (2007), ao desenvolver, por meio de atividades sistemáticas, a articulação dos conhecimentos culturalmente organizados, a vivência escolar possibilita a apropriação da experiência acumulada e as formas de pensar, agir e interagir no mundo, oriundas dessas vivências.

A propósito do que preconiza o processo educacional, oportunidade de sucesso e progresso a todos, o que se observa no contexto brasileiro é um resultado bem diferente. A escola atual está sobre fortes críticas que abrangem desde sua

estrutura física e infraestrutura, até os aspectos pedagógicos e sociais, transparecendo a necessidade de se refletir como a escola tem desempenhado sua função (DESSEN; POLONIA, 2007;). São vários os desafios que as escolas têm que enfrentar para alcançar seu objetivo último: assegurar o aprendizado. Entre outras palavras, a escola deve evitar evasão escolar e garantir desempenho satisfatório nas avaliações (SOUSA, 2013).

Nesse sentido, faz-se necessário entender a razão do pouco envolvimento dos jovens, seu afastamento da escola, a repetência e abandono, e, em última instância, o fracasso escolar. No contexto acadêmico, especificamente nas áreas da Psicologia Educacional e Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social, bem como no campo da Educação, alguns estudos (BORUCHOVITCH, 1999; FONSÊCA, 2008; MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2003; SIMONS-MORTON; CHEN, 2009; SOUSA, 2013) têm sido desenvolvidos com a finalidade de conhecer as variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, bem como conhecer em que medida eles se articulam a fim de minorar ou evitar a repetência e a evasão escolar e melhorar o desempenho dos estudantes.

O tema engajamento escolar surgiu como interesse dos pesquisadores apenas nos anos 1990, tendo ganhado espaço, sobretudo, na década atual. Este é definido como um estado positivo de funcionamento humano, caracterizado pela intensidade comportamental e a qualidade emocional do envolvimento ativo da pessoa durante uma tarefa (SOUSA, 2013). Coerente com a concepção vigente sobre esta temática, este modelo considera uma perspectiva multifatorial, levando em conta os componentes *motivacional* (por exemplo: alcançar metas), *comportamental* (por exemplo: esforço, participação nas atividades escolares), *emocional* (por exemplo: sentimentos acerca dos professores e colegas de classe) e *cognitivo* (por exemplo: percepção e crenças do estudante acerca da escola). A interação entre esses componentes influenciam o comprometimento do jovem em relação aos estudos e o grau de tal comprometimento influencia o quanto o estudante se integra ao ou interage com o sistema social e acadêmico da escola. A compreensão dos antecedentes das condutas que asseguram um maior engajamento dos estudantes ao contexto escolar e suas atividades aumenta a probabilidade de sucesso escolar (FONSÊCA, 2008), e posteriormente, pode contribuir para a elaboração de programas de intervenção que permitam alcançar tal meta (ROS; GRAD; MARTÍNEZ, 1996).

O desempenho acadêmico, por sua vez, é compreendido, como o grau de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em um determinado nível educacional (FONSÊCA, 2008). Assim, dizer que um aluno tem um bom desempenho acadêmico significa atestar que ele progrediu em termos de conhecimentos e habilidades pessoais e sociais para um determinado nível educacional, aspectos necessários para progressão satisfatória na vida acadêmica, social e profissional. Nesse sentido, o presente estudo buscou verificar em que medida o engajamento escolar está relacionado ao desempenho acadêmico. Para melhor compreensão acerca destas variáveis, aborda-se a seguir, brevemente cada uma delas.

DESEMPENHO ACADÊMICO

De modo geral, o desempenho pode ser considerado como um conjunto de características, habilidades, padrões de comportamento e rendimento de um indivíduo, grupo de indivíduos ou uma organização, o qual pode ser qualificado a partir da comparação com parâmetros, metas ou expectativas pré-estabelecidas (FONSÊCA, 2008). No que diz respeito à aplicação deste conceito para o âmbito escolar, Sousa (2013) afirma que o desempenho acadêmico pode ser compreendido como sendo o grau de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de um indivíduo no curso de um determinado nível educacional. O bom desempenho acadêmico pode indicar que a criança ou adolescente está conseguindo responder às demandas específicas da sua fase de desenvolvimento, progredindo em termos de conhecimentos e habilidades pessoais e sociais, aspectos necessários para progressão satisfatória não só na vida acadêmica, mas social e profissional do indivíduo (FONSÊCA, 2008).

É na escola que o indivíduo teria a oportunidade de receber informações e conhecimento científico, e seria capacitado a pensar criticamente sobre os problemas e desafios da sociedade. Nesta instituição, o modo mais tradicional de ser avaliar o desempenho do aluno, ou seja, se ele aprendeu ou não, é por meio de provas ou testes (BORUCHOVITCH, 2009). Isto é, o desempenho do estudante é quantificado, onde o conhecimento por ele adquirido recebe uma nota (ESTEBAN, 2000). Todavia, em muitos casos as notas isoladamente não expressam o real desempenho do aluno, pois nenhuma avaliação consegue abarcar todas as possibilidades de verificação do desempenho. Nesse sentido, a nota deve ser considerada como uma expressão parcial do desempenho do estudo.

Ademais, Sousa (2013) destaca que são diversos os fatores que influenciam o desempenho acadêmico, tanto as características relacionadas ao indivíduo quanto ao ambiente escolar e os atores que fazem parte desse contexto. Contudo, nos últimos anos, uma variável em especial tem ganhado destaque nas pesquisas educacionais e psicológicas que buscam entender os comportamentos dos escolares, bem como seu desempenho: o engajamento escolar. A seguir, apresenta-se o conceito do engajamento escolar.

ENGAJAMENTO ESCOLAR

Conforme sinalizam Gouveia (2009) e Sousa (2013), são bastante escassos os estudos acerca do engajamento escolar no Brasil. Dentre as teorias que abordam o engajamento escolar, merece destaque a perspectiva embasada nos princípios da *Psicologia Positiva* que aborda o engajamento como uma característica do indivíduo, ressaltando o caráter positivo e funcional deste construto para promover seu ajuste ao meio sócio-educacional. Nesse sentido, a concepção de engajamento adotada é a proposta por Schaufeli e colaboradores, que teve origem no âmbito do trabalho e reflete uma preocupação da *Psicologia Positiva* ao deslocar a atenção para este

construto depois de mais de duas décadas estudando o *burnout* (SALANOVA; ET AL, 2000). A definição apresentada por esses autores acerca do engajamento é:

“Engajamento compreende um estado mental positivo, de plenitude, e relacionado com o trabalho, que é caracterizado pelo vigor, a dedicação e a absorção. [...] Em lugar de ser um estado específico e momentâneo, o engajamento se refere a um estado afetivo-cognitivo mais persistente e prevaiente que não é focado em algum objeto, evento, indivíduo ou comportamento particular.” (SCHAUFELI; ET AL, 2002, p. 465).

Apesar de ter surgido do contexto laboral, quase concomitantemente, viu-se a possibilidade de empregar sua definição e medida para o contexto escolar (GOUVEIA, 2009). Deste modo, engajamento escolar se refere à qualidade da conexão do estudante ou envolvimento com os desafios da escola e, por conseguinte, com as pessoas, atividades, metas, valores e ambientes que a compõem (FREDRICKS; ET AL., 2004). Ainda que não se encontre um consenso na literatura em relação ao conceito do engajamento escolar, é possível perceber consenso no que diz respeito à sua natureza multidimensional (GOUVEIA; 2009; SCHAUFELI; ET AL., 2002). Diversos autores defendem que ao estudar esta temática, é fundamental ter em conta os seus componentes motivacionais, comportamentais, emocionais e cognitivas, uma vez que estes covariam entre si (JIMERSON; ET AL., 2003; FREDRICKS; ET AL., 2004). A dimensão *motivacional* inclui o desejo de fazer bem suas atividades e de alcançar suas metas, enquanto a *comportamental* se caracteriza pelo esforço, assiduidade, atenção na aula, e participação em sala e nas atividades da escola. Já o aspecto *emocional* do engajamento inclui sentimentos acerca dos professores, colegas de classe e os outros alunos da escola. Por sua vez, a dimensão *cognitiva* se refere às percepções e crenças do estudante relacionadas à escola e a si próprio, e inclui a autoeficácia, motivação e aspirações (GOUVEIA, 2009).

De acordo com Simons-Morton e Chen (2009), são muitas as variáveis que podem estar relacionadas ao engajamento escolar, sejam elas antecedentes ou consequentes. Deste modo, tendo em conta os aspectos do engajamento supramencionados, na presente pesquisa esta será considerada variável antecedente em relação ao desempenho acadêmico.

METODOLOGIA

Trata-se de um delineamento correlacional, considerando medidas de natureza *ex post facto*. Foram considerados dois conjuntos principais de variáveis: *critério* (desempenho acadêmico) e *antecedentes* (engajamento escolar).

Teve-se em conta uma amostra de conveniência (não-probabilística) composta por 481 estudantes da primeira e segunda fase do ensino fundamental de escolas públicas (53,4 %) e privadas (46,6 %) da cidade de João Pessoa. A maior

parte dos participantes era do sexo masculino (52,3%) e a média de idade foi de 13,1 anos ($dp = 1,25$; amplitude de 10 a 15 anos).

Foi solicitado a todos os participantes que respondesse um livreto que continha as seguintes medidas:

Escala de Autoavaliação do Desempenho Acadêmico (EADA) (SOUSA, 2013). Consiste em uma medida composta por 18 itens, que buscam avaliar tanto a *Satisfação* quanto a *Insatisfação* dos estudantes em relação a aspectos do desempenho acadêmico, tais como notas, hábitos de estudo, comportamento. Estes itens foram respondidos por meio de uma escala do tipo *Likert*, composta por cinco pontos, variando de **1 = Discordo Totalmente** a **5 = Concordo Totalmente**.

Escala de Engajamento Escolar (EEE). Construída por Schaufeli et al. (2002) para o contexto holandês, e adaptada e validada para o contexto brasileiro por Gouveia (2009). Esta medida é composta por 17 itens que são respondidos em escala de sete pontos, variando de **0 = Nunca** a **6 = Sempre**.

Indicadores de Desempenho Acadêmico. Nesta oportunidade, tomou-se como referência a pontuação geral do desempenho acadêmico, isto é, a média aritmética das notas relativas às disciplinas Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e Inglês obtidas no último bimestre cursado pelos alunos. Foram consideradas as notas informadas pelos estudantes. Solicitou-se que o aluno se autoavaliasse enquanto estudante, utilizando uma escala que variava de 0 (*Péssimo*) à 4 (*Ótimo*), além de indicar quantas horas dedica ao estudo durante a semana além daquelas em que passa na escola e quais fontes utiliza para complementar os estudos (e.g., sites de *internet*, biblioteca, jornais, revistas). Solicitou-se ainda que o aluno informasse se já foi reprovado (**1 = Sim** ou **2 = Não**), e caso houvesse sido reprovado, informasse em qual(is) disciplina(s) e quantas vezes.

Após o contato inicial com as escolas e a autorização para a realização da pesquisa, a equipe de pesquisadores, realizava a aplicação dos questionários em contexto coletivo de sala de aula. A princípio, assegurava-se aos alunos que todos os princípios éticos seriam salvaguardados, e reforçava-se o caráter voluntário da pesquisa. Foram gastos, em média, 20 minutos para que os estudantes respondessem completamente ao questionário.

Foi utilizado o pacote estatístico *PAWS* em sua versão 18, para tabulação e análise dos dados. Além dos indicadores descritivos (média, desvio padrão, etc.), foram realizadas Correlações (*r*) de *Pearson* com a finalidade de verificar as relações existentes entre os construtos anteriormente mencionados, bem como foi realizada *análise de regressão múltipla*, com o método *stepwise*, para estimar a contribuição de cada uma das variáveis na explicação do desempenho acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a finalidade de conhecer em que medida e direção o desempenho acadêmico se relaciona com o engajamento escolar, foram calculadas correlações *r* de *Pearson* para cada um dos seus fatores separadamente, bem como com sua

pontuação total. A partir dessa análise, foram verificadas correlações positivas entre todos os componentes do *engajamento escolar* [*dedicação* ($r = 0,35, p < 0,001$), *absorção* ($r = 0,38, p < 0,001$) e *vigor* ($r = 0,35, p < 0,001$)] e o *desempenho acadêmico*. Ademais, a pontuação total do *engajamento escolar* se correlacionou direta e positivamente com o desempenho acadêmico ($r = 0,33, p < 0,001$).

Nesse sentido, destaca-se que relação entre desempenho e engajamento escolar, esta é frequentemente apontada na literatura internacional (SOUSA, 2013). Contudo, no contexto nacional, poucas pesquisas têm se dedicado ao estudo desta relação. No presente estudo, verificou-se que os três componentes do engajamento escolar, a saber: dedicação, vigor e absorção, correlacionaram-se positiva e significativamente com o desempenho. Tal relação é justificada teoricamente, visto que para alcançar um bom desempenho em qualquer atividade ou ambiente, o indivíduo precisa sentir-se entusiasmado e disposto a realizar as atividades requeridas, além de dedicar-se e manter-se focado na realização destas. Deste modo, parece ser que o engajamento no contexto escolar é fundamental para que se alcance um bom desempenho acadêmico.

Após a comprovação da correção entre as variáveis estudadas, realizou-se uma análise de regressão linear, por meio da qual foi testada a capacidade explicativa do *engajamento escolar* sobre o *desempenho acadêmico*. O *engajamento* explica, sozinho, 18% da sua variância, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1. Modelos de regressão linear.

	Desempenho Acadêmico	
Engajamento Escolar	0,33***	$R = 0,33$ $R^2 = 0,18$ $F(1, 198) = 24,15***$

Nota. * = $p < 0,05$; * * = $p < 0,05$; *** = $p < 0,001$; R^2 = Proporção de variância explicada; Razão F = Probabilidade associada ao R^2 .

Ademais, foram testadas as relações preditivas entre o engajamento escolar e o desempenho acadêmico. Embora a relação entre o *engajamento escolar* e o *desempenho* seja inegável, ao analisar o poder preditivo do engajamento sobre o desempenho, verificou-se que este foi responsável por quase 20% da explicação da variância do desempenho acadêmico. Ou seja, apesar de ser muito importante, o engajamento não é a única variável que promove o bom desempenho, o que ressalta o caráter multifacetado deste construto.

Similar ao que se constatou previamente na literatura, majoritariamente internacional, conforme sistematizou Sousa (2013), verificou-se a explicação do desempenho acadêmico pela variável engajamento escolar. Ou seja, aqueles estudantes que apresentam maiores níveis de desempenho acadêmico o alcançam por estarem sempre engajados em suas atividades escolares. Tal resultado é considerado uma das maiores contribuições desta tese, ainda que não seja definitivo e tal relação careça de mais estudos que visem comprová-la. O engajamento é uma importante faceta da experiência escolar do jovem (MARKS, 2000). De fato,

estudantes que querem se sair bem em suas atividades e ser razoavelmente bem ajustados à escola são mais propensos a se esforçarem mais e alcançarem melhores resultados escolares, além de apresentarem menor probabilidade de abandonar os estudos e expressarem comportamentos antissociais.

Via de regra, todo estudante deseja alcançar boas notas, ter comportamento digno de aprovação, ser o típico estudante “nota 10”. Entretanto, é muito maior a probabilidade daqueles que empregam esforços, dedicam energia e tempo à realização de suas atividades, frequentam as aulas e prestam atenção às mesmas, alcançarem tais objetivos. Assim, o aluno que obtém o bom desempenho é aquele que é engajado à escola, que se esforça nas atividades que realiza, supera dificuldades quando estas aparecem, cumpre suas responsabilidades enquanto estudante, sem com isso manifestar insatisfação ou desgosto, pelo contrário, que demonstram entusiasmo, orgulho e interesse na atividade que está sendo realizada (GOUVEIA, 2009).

CONCLUSÕES

De modo geral, os resultados da presente pesquisa podem ser úteis para todos aqueles que compõem o cenário escolar, desde os seus gestores, quanto àqueles que sofrem diretamente o impacto de toda e qualquer medida implantada na escola, os alunos. Remetendo às palavras de Boruchovitch (2009) e Esteban (2000), o desempenho sendo definido enquanto somatório de notas, como é considerado em grande parte das pesquisas e relatórios governamentais, nada mais é do que a ponta do *iceberg*. Ou seja, é difícil intervir sobre ele diretamente, de modo que é preciso ter em conta as variáveis que o influenciam em propostas de intervenção no contexto escolar.

Tendo verificado a relevância do engajamento escolar para a promoção do bom desempenho acadêmico, destaca-se a necessidade de que as instituições escolares revejam seus projetos pedagógicos a fim de propor atividades que despertem o interesse dos jovens, aproximando-os da escola, e mais, que o estimulem a permanecer nela. Este é um dos grandes desafios da equipe pedagógica da escola, o de desenvolver atividades que os alunos considerem significativas e que instiguem seu envolvimento, por meio das quais desejem alcançar os benefícios da aprendizagem.

Quanto mais o aluno está aberto à aprender e possui expectativas positivas quanto à aprendizagem, mas este se sente compelido à envolver-se nas atividades escolares de modo geral (BZUNECK, 2010). Uma das questões fundamentais para motivar o aluno quanto à aprendizagem, é aproximar ao máximo os conteúdos ministrados à sua realidade, para que o mesmo veja significado e utilidade no que está aprendendo. Assim, sugere-se que se proponha aos estudantes tarefas estimulantes e desafiadoras, independente da matéria ou assunto lecionado, mas sempre os aproximando da realidade do aluno. É importante que o nível de dificuldade das tarefas e desafios seja equilibrado, para que não sejam nem fáceis

demais, a ponto de ser cansativas e desinteressantes, nem tão difíceis que gerem ansiedade e sentimento de incapacidade. Lembrando que o *feedback* dado pelo professor poderá contribuir bastante (positiva ou negativamente) para o resultado destas atividades.

Nesta perspectiva, seria interessante que estes resultados chegassem aos professores, independente do tipo de escola (pública ou privada) e do nível educacional (Fundamental ou Médio), com o intuito de despertá-los para as múltiplas possibilidades de atuação que vão além do conhecimento de conteúdos teóricos ou técnicas didáticas e que influenciam os interesses e comportamentos de seus alunos e que podem contribuir para o bom desempenho destes (SIMONS-MORTON; CHEN, 2009; SOUSA, 2013). Isto poderia ser feito por meio de palestras e formações continuadas, nas quais houvesse suporte pedagógico e psicológico para que este profissional aprimore e/ou desenvolva habilidades sociais necessárias para o desempenho ótimo de sua função de educador.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. BORUCHOVITCH; J. A. BZUNECK; S. E. R. GUIMARÃES (Eds.), **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo** (pp.13-42). Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2010.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FINN, J. D.; VOELKL, K. E. School characteristics related to student engagement. **Journal of Negro Education**, vol. 62, pp. 249-268, 1993.

FONSÊCA, P. N. Desempenho acadêmico de adolescentes: Proposta de modelo explicativo. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2008.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C; PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, vol. 74, pp. 59-109, 2004.

GOUVEIA, R. S. V. **Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes**. Tese (Doutorado de Psicologia Social), Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

JIMERSON, S. R.; CAMPOS, E.; GREIF, J. L. Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. **The California School Psychologist**, vol. 8, pp. 7-27, 2003.

MARKS, H. M. Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. **American Educational Research Journal**, v. 37, p. 153-184, 2000.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A. O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 8, p. 93-105, 2003.

ROS, M.; GRAD, H.; MARTÍNEZ, E. **El cambio de valores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico**. Madrid:Informe CIDE. Mec, 1996.

SALANOVA, M.; ET AL. Desde el “burnout” al “engagement”: ¿Una nueva perspectiva? **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, vol. 16, pp. 117-134, 2000.

SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; BAKKER, A. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, vol. 3, pp. 71-92, 2002.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An Introduction. **American Psychology**, vol. 55, pp. 5-14, 2000.

SIMONS-MORTON, B.; CHEN, R. Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. **Youth Society**, vol. 41, n. 3, pp. 3-25, 2009.

SMERDON, B. A. Engagement and achievement: Differences between African-American and White high school students. **Research in Sociology of Education and Socialization**, vol. 12, pp. 103-134, 1999.

SOUSA, D. M. F. DE. **Desempenho acadêmico: Uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

ABSTRACT: School is an important context of teaching and learning, in which it takes account the success over the failure, highlighting the good academic achievement. However, Brazilian reality is quite different. Literature points that are many aspects that can influence the good academic achievement, such as parenting styles, self

esteem and structure of school. In this sense, aiming to contribute to understanding of multiples factors that influences the academic achievement, the main purpose of this research was to verify if exists and in which extension this variable is related with school engagement. Participated of this study, 481 students of High School from public and private institutions, with mean age of 12,9 years old (sd = 1,69) and equally distributed by sex. They answered to Self-Evaluation of Academic Performance Scale, School Engagement Scale and a set of Academic Performance Indicators, as well as, demographic questions. The results showed that the different factors of school engagement, which are: dedication, absorption and vigor, were correlated directly and positively with academic performance. The whole punctuation of school engagement acted as a good predictor of academic performance. In other words, it is possible that school engagement motivates the students to attend school and effectively participating in their activities. Such results are relevant to professionals who act in the educational context because they reaffirm the urgency of pedagogical planning and projects that approach students to school and the school content to their reality, promoting positive attitudes and a larger school engagement. **KEYWORDS:** Academic Achievement, School Engagement, Positive Psychology.

CAPÍTULO XII

ENTRE O DIALÓGICO E O EMOCIONAL NAS ABORDAGENS EDUCATIVAS SOBRE O USO DO ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS

**Francisco José Figueiredo Coelho
Priscila Martinhon-Tamiasso
Célia Sousa**

ENTRE O DIALÓGICO E O EMOCIONAL NAS ABORDAGENS EDUCATIVAS SOBRE O USO DO ÁLCOOL E OUTRAS DROGAS

Francisco José Figueiredo Coelho

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Físico-Química, Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA/UFRJ).

Priscila Martinhon-Tamiasso

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Físico-Química, Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA/UFRJ).

Célia Sousa

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Físico-Química, Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA/UFRJ).

RESUMO: Os jovens têm fácil acesso ao álcool e outras drogas psicoativas. Alguns, sobretudo os mais vulneráveis social e psicologicamente, podem fortalecer seus laços afetivos e desenvolver competências emocionais ao conversarem abertamente sobre o tema. Nessa linha, o presente trabalho apresenta resultados obtidos durante a execução do projeto de extensão DROGAS, EDUCAÇÃO, SAÚDE E EJA (DESEJA-2016): Escola \rightleftharpoons Sociedade \rightleftharpoons Universidade, uma parceria entre escolas públicas estaduais e o Departamento de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A proposta extensionista além de atuar na qualificação de agentes multiplicadores de ações inclusivas, promove e media debates democráticos e transversais sobre a temática drogas. O projeto buscou integrar esforços de diferentes áreas do conhecimento em ações envolvendo o eixo temático drogas em uma abordagem ampla e transdisciplinar, centrado no modelo educativo de redução de danos. Tendo por base os resultados dessa ação pedagógica, este trabalho descreve parte das ações educativas realizadas no Colégio Estadual Professora Antonieta Palmeira, localizada no município de São Gonçalo, RJ. Nessa perspectiva, discute-se a importância das abordagens participativas nas discussões sobre drogas e suas implicações sobre as emoções dos alunos. Em contraposição ao monologismo e às abordagens proibicionistas-punitivas, a análise das interações entre os estudantes revelou um potencial promissor da sala de aula como espaços de autoconhecimento, de conhecimento do próximo e de práticas de reposicionamento social com a escuta das experiências discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sobre drogas, Educação emocional, Redução de danos, Álcool e outras drogas.

1. INTRODUÇÃO

A importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem já é consenso entre educadores (TEIXEIRA, 2016;

ARAÚJO, 2015). Contudo, apesar da compreensão de que ouvir o aluno - e suas experiências - tenha um papel educador, acolhedor e construtivo durante o processo de aprendizagem (SANTOS, 2015; NETO; AQUINO, 2009) nos confrontamos não só com a resistência, mas também com o despreparo docente, no concernente às práticas pedagógicas dialógicas (PIRES et al., 2016; COSTA, 2012).

No âmbito da sala de aula, esse quadro se intensifica sobretudo em se tratando de assuntos mais delicados - como religião, cultura, sexualidade e uso de drogas - e agrava-se pela falta de formação dos profissionais da área de educação, no que tangencia assuntos tabus (ACSELRAD, 2005; PANTOJA, 2013; GUIMARÃES, 2008). Assim, para contextualizarmos essa resistência a temas tabus, é importante pontuarmos as relações de forças existentes entre duas visões, das inúmeras sobre o ensino, que versam sobre aspectos mais amplos da linguagem: a visão dialógica e a monológica (SANTOS; LUNARDELLI, 2010; VIGGIANO; MATTOS, 2009; BRASIL, 2006/ 1998).

Vários fatores se combinam para sustentar essa dicotomia, entre esses as relações de poder, simetria e interação. O termo monológico ou tradicional, como ressalta Vilaça (2004) se apoia na ideia de que o professor é o único possuidor de todo o conhecimento que deverá ser passado, transmitido ou transferido para o aluno. Isto denota uma “unidirecionalidade” (aspas nossos) onde o aluno é visto como ser passivo, e a informação - que flui do professor para o aluno - está centrada no docente. Nesse caso, o discente tem pouca oportunidade de interagir, com poucas oportunidades de contribuir para a construção conjunta do conhecimento.

De forma contrária, na visão dialógica o conhecimento e o significado são construídos socialmente na interação com o outro. Este processo interacional, ocorre através do diálogo entre os agentes sociais. Nessa perspectiva, o diálogo está sempre inserido em um determinado contexto - histórico, social, econômico, político - sendo altamente dinâmico. Consequentemente, vemos o dialogismo como uma grande possibilidade de gerar debates que abarquem os sentimentos e emoções dos alunos, permitindo que cada estudante desenvolva sua autonomia e seu senso crítico, aflorando em si a capacidade de se emocionar com as experiências alheias (SANTOS; LUNARDELLI, 2010; VIGGIANO; MATTOS, 2009; VILARÇA, 2004).

Essa distinção entre o monológico e o dialógico podem nos dar pistas para entender as possíveis resistências na abordagem do tema drogas e intervir de forma mais acolhedora com os jovens. Essas abordagens têm oscilado entre o amedrontamento/proibição, de caráter mais monológico, e as práticas reflexivas pautadas no diálogo aberto acerca do tema com os estudantes, essencialmente mais dialógicas. Essa segunda opção pedagógica tem sido discutida na literatura como modelo educativo alternativo para lidar com o tema nas escolas (COELHO; MONTEIRO, 2017; MOFFAT et al., 2017; ACSELRAD, 2015; SUDBRACK et al., 2015; ADADE; MONTEIRO, 2014; MIDFORD et al., 2012; MONTEIRO et al., 2008). Esse modelo educativo dialógico é conhecido como Redução de Danos (RD), tendo como princípio norteador o respeito à liberdade de escolha e a garantia dos direitos humanos (ADADE, 2012; ACSELRAD, 2005). No âmbito educacional, a RD preconiza uma educação para a autonomia (FREIRE, 1996) cuja abordagem educativa remete

para a importância do diálogo e do reconhecimento de diferentes fatores - socioculturais, econômicos, políticos, entre outros - no entendimento do consumo de drogas pelos adolescentes (COELHO et al., 2016).

Partindo dessa premissa, o presente trabalho apresenta resultados obtidos durante a execução do projeto de extensão DROGAS, EDUCAÇÃO, SAÚDE E EJA (DESEJA-2016): Escola \Leftrightarrow Sociedade \Leftrightarrow Universidade, que além de atuar na qualificação de agentes multiplicadores de ações inclusivas, promove e media debates transversais e transdisciplinares sobre a temática drogas. Este projeto teve início a partir do trabalho que o Professor Francisco José Figueiredo Coelho (um dos autores desse artigo) tem desenvolvido nos últimos dois anos, no Colégio Estadual Professora Antonieta Palmeira, localizado no Município de São Gonçalo, RJ, em parceria com o Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA), junto aos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro atualmente tem se adotado o termo NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos), o que será notado ao longo do artigo.

O projeto buscou integrar esforços de diferentes áreas do conhecimento em ações envolvendo o eixo temático drogas em uma abordagem ampla e transdisciplinar. O espaço de intervenção e investigação do projeto – que teve início em turmas da EJA - atualmente foi estendido para turmas dos cursos regulares, quando há oferta das mesmas.

Tendo por base os resultados dessa ação pedagógica, nesse capítulo discutimos a importância das abordagens dialógicas nas discussões sobre drogas à luz do Projeto DESEJA. Em nosso entendimento, a compreensão dessas relações entre Educação Emocional e Práticas Integrativas e Complementares nos debates sobre drogas podem favorecer a saúde e qualidade de vida dos jovens, tornando os adolescentes mais preparados para lidarem com situações de risco e suas vulnerabilidades acerca do uso problemático em torno das drogas.

É cabível lembrar que este artigo completo foi apresentado no IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), ocorrido em João Pessoa - de 15 a 18 de novembro de 2017, no Grupo de trabalho sobre Educação emocional (GT 18).

2. METODOLOGIA

O Projeto de extensão DESEJA foi desenvolvido no segundo semestre de 2016. Tratou-se de uma reformulação do Projeto E3: Encontro de Experiências com a EJA, desenvolvido em uma escola estadual do município de São Gonçalo, RJ. O DESEJA, como é atualmente conhecido, manteve a proposta original do projeto E3 (COELHO, 2016), preparando alunos do módulo II da Nova Educação de Jovens e adultos (EJA noturno) dessa escola para a construção de espaços de diálogo e aprendizagem com os alunos do 9º ano do ensino fundamental vespertino. Nessa versão do projeto, apenas duas turmas de 9º anos participaram (901 e 902) para que ambos os coordenadores da ação pudessem acompanhar (nas duas salas) o

desenrolar das mediações pelos alunos da NEJA. Cabe lembrar que atualmente o projeto DESEJA engloba não apenas a escola original, mas também uma escola estadual do município do Rio de Janeiro.

A dinâmica de formação e orientação dos alunos desse módulo da NEJA seguiu as etapas de formação geral (todos os alunos da turma), formação específica (alunos que se dispuseram a desenvolver a ação pedagógica no horário vespertino) e a etapa de multiplicação (a realização dos debates propriamente ditos). Essas etapas são melhor descritas nos trabalhos de Coelho e colaboradores (2016).

Cabe lembrar que nesse trabalho descreveremos os resultados da ação pedagógica desenvolvida com a turma 902, turma na qual percebemos que os aspectos afetivos e emocionais em torno do tema drogas se revelaram mais aguçados, devido a experiências e vivências de alguns jovens com alcoolismo e violência no lar. Os multiplicadores da NEJA que ficaram responsáveis pelos debates nessa turma, optaram por iniciar os debates num papo aberto, indagando os alunos sobre suas experiências em torno de casos de uso de drogas na comunidade onde viviam. Os debates levaram em torno de 2 horas. Iniciaram com perguntas mais genéricas aos estudantes - por exemplo, se conheciam o conceito de lícito e ilícito - e migraram para discussões mais específicas - por exemplo, se havia alunos que já haviam experimentado bebidas alcoólicas em alguma ocasião e se já haviam passado em casa por alguma experiência com o alcoolismo. Por meio de placas verdes (sim) e vermelhas (não), os mais tímidos puderam se manifestar com mais conforto inicialmente. Com esta estratégia, os alunos foram aos poucos trazendo suas experiências. Após cerca de 30 minutos de debates, muitos já se manifestavam sem o levantamento das placas, estando confortáveis para opinarem e manifestarem suas experiências e pensamentos em torno do assunto drogas. Para apresentação dos mediadores e realização dos debates a turma 902 foi posicionada em um amplo círculo, onde todos pudessem se observar e ouvir as diferentes falas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente os multiplicadores da EJA se sentiram um pouco acanhados para começar a apresentação e os debates. A maioria deles não possuía experiência com liderança de grupos de adolescentes. Curiosamente, contudo, esses mediadores tiveram um desempenho muito bom, partindo das orientações de acolhimento dadas pelos coordenadores. Uma dessas ações de acolhimento envolvia dialogarem o máximo possível sobre assuntos diversos antes de penetrar no seio do tema drogas. Com menos de 30 minutos de interação com os alunos do nono ano, os multiplicadores estavam confortáveis o suficiente, a ponto de inclusive chamarem os alunos pelo nome e trocar sorrisos e piadas e isso permitiu que os alunos da turma 902 se sentissem mais confiantes para colocar seus anseios e dúvidas. Nessa turma em particular, os alunos se sentiram mais entusiasmados para falar de suas experiências em torno do assunto e casos de alcoolismo nas famílias, o que gerou

debates de cunho mais socioafetivo e emotivo. Esse assunto sempre retornava às discussões, mesmo que outras questões fossem feitas ao longo dos debates.

Sobretudo nas discussões que envolviam o uso recreativo e abusivo do álcool, a turma 902 se revelou receptiva aos depoimentos dos colegas e a maioria já havia vivenciado casos de abuso do álcool na família. Dois casos relatados envolviam violência doméstica e casos de vulnerabilidade emocional dos jovens. Em um deles, uma das alunas que deu o depoimento saiu da sala aos prantos e foi confortada por um dos coordenadores do projeto numa sala isolada. Embora um pouco emocionada, a aluna se reestruturou e optou por retornar para a sala para seguir e acompanhar as discussões. Segundo a descrição dessa aluna, sua mãe sofria violência doméstica pelo seu pai quando o mesmo estava embriagado. Em um desses episódios, houve um acidente bastante grave que quase culminou com o homicídio de sua mãe.

Embora não tivessem a prática de falar sobre o assunto, sobretudo do alcoolismo, de forma geral os alunos da 902 não revelaram dificuldades em falar sobre o tema e suas experiências. Se mostraram receptivos ao tema e deixaram claro a falta de espaços em casa e outros ambientes para falarem sobre ele. Essas discussões, sobretudo as que relacionam as experiências emocionais desses jovens, nos dão pistas de como as discussões em sala de aula podem se tornar espaços de autoconhecimento, de conhecimento do próximo e de práticas de reposicionamento social com a escuta do outro colega de classe. Os estudantes podem se sentir angustiados e a sala de aula pode se tornar um espaço de conversa, sem mitos e julgamentos. A criação desses espaços dialógicos abertos com o projeto DESEJA, pareceu oportunizar o exercício da escuta e da fala entre os alunos participantes e promoveu experiências enriquecedoras para os mediadores. Segundo os mediadores da 902, eles não imaginavam que as experiências desses estudantes do fundamental tinham tantas coisas em comum com suas vidas. A percepção dessa prática nos sugere que jovens em situação de vulnerabilidade podem desenvolver e fortalecer o desenvolvimento da educação emocional desses adolescentes e o fortalecimento desse sujeito para futuros enfrentamentos em relação ao uso problemático de entorpecentes lícitos ou ilícitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto DESEJA se coloca como uma aposta pedagógica de prevenção do uso abusivo de drogas entre estudantes, sendo uma ação educativa que promove o diálogo entre estudantes não apenas de uma turma específica, mas de grupos sociais e etários distintos da mesma escola. Oferecer aos alunos da EJA a posição de multiplicadores de debates sobre drogas favorece uma educação emocional sobre drogas bilateral, porque oferece a vivência de liderança e mediação para esses jovens adultos em fase de escolarização e oportuniza que os jovens do 9º ano (alguns com experiências recreativas ou problemática com drogas) possam ouvir os demais colegas, sem o famigerado viés proibicionista-punitivo de prejudicar o que o outro pensa em relação aos entorpecentes, caso não seja o padrão socialmente aceito.

Assim, esses debates podem colocar não as drogas, mas sim os sujeitos como centro do processo. Pode incitar a construção do conhecimento sobre drogas como algo humano e necessário à convivência social mais pacífica, de forma mais democrática, um dos cerne da abordagem preventiva sobre drogas pautado na Redução de danos.

Debates que se abrem ao exercício da escuta dos depoimentos desses jovens tornam o espaço da sala de aula mais humano, acolhedor e preocupado com a vivência desses estudantes. Observar a experiência que os demais colegas ou mediadores possuem resgata a dimensão emocional das discussões sobre drogas e aproximam os jovens. Eles podem perceber que tem mais em comum do que pensam. Espaços que oferecem discussões sobre o uso recreativo e abusivo do álcool, a dependência do etanol e a violência doméstica fortalecem os alunos para que sejam sensíveis com os outros usuários de álcool e outras drogas e promove uma educação emocional com calos afetivos que os fortalecem nas futuras decisões em suas vidas. Decisões democráticas que não deixam de considerar a emoção e o bom senso nas escolhas futuras.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, G. A educação para a autonomia: construindo um discurso democrático sobre as drogas. In: ACSELRAD, G. (Org.). **Avessos do prazer: drogas, Aids e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005. p. 183-212.

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. *Educação e Pesquisa*. v. 40, n. 1, p. 215-230, 2014.

ARAÚJO, M. M. **Pedagogia Social: diálogos com crianças trabalhadoras**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, v. 8, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 11.343, de 23 de agosto de 2006. Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, 2006.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S. Educação sobre Drogas: Possibilidades da EaD na Formação Continuada de Professores. **Revista EaD em foco**. v. 7, n. 2, p. 194-204, 2017.

COELHO, F. J. F.; MARTINHON-TAMIASO, P.; PORTO, P. Memórias sobre uso e abuso de drogas: abrindo espaços de diálogo e aprendizagem na NEJA e pensando novas

formas de abordagem do tema no ensino noturno. 2016. TCC (especialização) – NUEC, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

COSTA, G. M. B. Crise de identidade docente. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa, 2012.

DOS SANTOS, D. S. A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem, diálogos a partir de Henry Wallon. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia), Faculdades EST: São Leopoldo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, J. O. Eles não estão nem aí!: impactos da contemporaneidade sobre o ato de educar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora.

MIDFORD, R.; CAHILL, H.; RAMSDEN, R.; DAVENPORT, G.; VENNING, L.; LESTER, L.; MURPHY, B.; POSE, M. Alcohol prevention: What can be expected of harm reduction focused drug education programme? **Drugs: Education, Prevention and Policy**. v. 19, n. 2, p. 102-110, 2012.

MOFFAT, B.; HAINES-SAAH, R. J.; JOHSON, J. L. From didactic to dialogue: Assessing the use of an innovative classroom resource to support decision-making about cannabis use. **Drugs: Education, Prevention and Policy**. v. 24, n. 1, p. 85-95, 2017.

MONTEIRO, S.; REBELLO, S.; BRANCO, C. C.; CRUZ, M. **Educação, Drogas e Saúde: Uma experiência com educadores de programas sociais (RJ, Brasil)**. Rio de Janeiro: ZIT, 2008. 80p.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**. v. 25, n. 02. p. 223-240, 2009.

PANTOJA, F. C. A educação sexual no Amapá: experiências e desafios docentes. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2013.

PIRES, R. G. H.; MONTEIRO, R. R. M.; RIBEIRO, R. R. R. P. C. Práticas pedagógicas dialógicas: reflexões para uma prática transformadora. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, VIII., 2016, Imperatriz-MA. Anais... Imperatriz: UFMA, 2016.

SANTOS, R. F.; LUNARDELLI, M. G. A visão dialógica do discurso. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, II., 2010, Cascavel-PR. Anais... Cascavel, 2010.

SUDBRACK, M. F.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SEIDL, E. M. F.; GUSSI, M. A. **A escola em rede para prevenção do uso de drogas no território educativo**: Experiência e pesquisa no PRODEQUI/PCL/IP/UnB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para prevenção do uso de drogas (2004-2014). Campinas: Armazém do Ipê, 2015.

TEIXEIRA, M. C. R. A Importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2016.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. Quais são as visões existentes sobre ensinar e aprender? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VII., 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009.

VILAÇA, M. L. C. O poder do professor como elemento de desconstrução do conhecimento. In: MONTEIRO, M. J. P.; BARBOSA, H. G (Orgs.) **Caderno de letras 21**. Interação e Mídia em sala de aula. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

ABSTRACT: The present work presents results obtained during the execution of the extension project DRUGS, EDUCATION, HEALTH AND EJA (DESEJA-2016): School ⇌ Society ⇌ University, which besides acting in the qualification of multipliers agents of inclusive actions, promotes and mediates transversal and transdisciplinary debates on the drugs theme. The project sought to integrate efforts from different areas of knowledge into actions involving the thematic axis drugs in a broad and transdisciplinary approach. The project's intervention and research space which began in EJA classes - has now been extended to regular classes. Based on the results of this pedagogical action, we discuss the importance of dialogic approaches in drug discussions, their implications on students' emotions, and we note that classroom discussions can become spaces of self-knowledge, knowledge of others and practices of social repositioning by listening to the other classmate. The creation of these open dialog spaces with the DESEJA project, seemed to provide the opportunity for listening and speaking among participating students and promoted enriching experiences for mediators.

KEYWORDS: Drug education, Emotional education, Harm reduction, Alcohol and other drugs.

CAPÍTULO XIII

INFÂNCIA E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA.

**Ariane Crociari
Marcia Cristina Argenti Perez**

INFÂNCIA E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA.

Ariane Crociari

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Araraquara - São Paulo

Marcia Cristina Argenti Perez

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Araraquara - São Paulo

RESUMO: O presente estudo objetiva sistematizar alguns fundamentos acerca da compreensão da história da infância e a sexualidade, com ênfase em um panorama geral e conciso da construção histórico cultural do conceito de infância, abrangendo momentos históricos referentes à descoberta deste conceito e o aparecimento da existência de um sentimento relacionado à criança. A metodologia adotada consiste no desenvolvimento de uma investigação teórica de algumas obras da História da Infância e Educação Sexual. Os estudos perpassam informações acerca dos primeiros relatos relacionados às crianças, suas necessidades, sua posição perante a sociedade e ao mundo dos adultos, vestimentas e sexualidade até a descoberta de diferentes sentimentos voltados para as crianças e sua fase de vida intitulada infância. Através dos estudos, concluímos que a infância se desenvolveu as sombras da sociedade durante muito tempo, tornando a criança uma réplica do adulto, refletindo seus interesses. O entendimento da temática da sexualidade e suas representações refletem a existência de uma multiplicidade em relação à infância e à criança, de acordo com o contexto histórico inserido. Diante os apontamentos, a infância deve ser considerada como um conceito historicamente construído a partir da modernidade, uma vez que a criança começa a ser respeitada de acordo com suas próprias necessidades, decorrendo assim a um desenvolvimento saudável considerando todas as etapas de vida, enfatizando com isto, a descoberta longa e gradual de um sentimento relacionado à infância.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infância. Sentimento.

1- INTRODUÇÃO

Infância e criança são termos simples utilizados desde a Antiguidade, para designar uma etapa da vida e a pessoa que desfruta de tal etapa. Simples aparentemente, estes termos representam todo um processo construído historicamente. O termo infância é caracterizado por “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade; puerícia; meninice” (FERREIRA, 1993, p. 304). Atendendo-se ao significado oferecido, nos deparamos com uma simples e singela frase que acaba por ofuscar o verdadeiro sentido da infância na vida de uma criança. A complexidade desta palavra reflete na sociedade desde a antiguidade, onde este período de vida era caracterizado de acordo com as necessidades dos adultos.

Segundo vários estudos na área da História da Infância (ARIÈS, 1973; CHARTIER, 2006; HEYWOOD, 2004) o conceito de infância foi historicamente construído com a modernidade. Sendo assim, por meio dos estudos que analisam registros históricos, podemos compreender que a infância passou por diversas caracterizações e o estudo destas mudanças se faz relevante para o conhecimento e o entendimento do verdadeiro papel da infância, de suas necessidades e do papel social da criança.

Devemos pensar em infância não como uma palavra singular, individualizada, mas sim em um conceito plural que abrange a criança, sua família e todas as pessoas que de alguma forma contribuem para sua formação e crescimento. Plural no sentido da palavra: infâncias, demonstrando assim a complexidade de tal conceito, acatando e respeitando a heterogeneidade das crianças.

2- A DESCOBERTA E O SENTIMENTO DA INFÂNCIA

Ariès (1973) evidencia um panorama, projetando perfis de particularidades da infância a partir do século XII, correlatando o sentimento sobre a infância, o comportamento das crianças no meio social de acordo com a época em questão e a relação com as famílias no âmbito familiar. Algo relevante a se destacar é a (não) existência de um sentimento relacionado à infância e às crianças. Mudanças de valores, de práticas sociais e de costumes marcaram a ruptura da cultura medieval em relação à moderna.

Os estudos de Ariès (1973) referentes à Idade Média estavam pautados no contexto da nobreza européia e incutiam a ideia de que a primeira idade era correspondida pela infância, a qual circunscrevia o nascimento até os sete anos de idade. *Enfant* era assim chamada, atentando-se ao seu significado, não falante, pois nessa idade as crianças ainda não pronunciavam as palavras com clareza.

A ausência de uma afeição ligada à infância, assim como a ausência de um sentimento geral em relação às fases perpassadas pelo homem, pode ser observada desde os primeiros relatos da obra *História Social da Infância e da Família* (1973), uma vez que, referindo-se as idades da vida, estas não condiziam apenas as etapas biológicas, mas sim as funções sociais do indivíduo.

Segundo Ariès “[...] a ideia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividades, a tipos físicos, a funções e a modas de vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade”. (ARIÈS, 1973, p.10).

Nos estudos de ARIÈS (1973), CHARTIER (2009) e HEYWOOD (2004) verificamos que até o fim do século XIII as crianças não eram representadas por suas características próprias, mas sim adultos representados em tamanhos reduzidos. A infância, na época do contexto, era desconhecida e desinteressante, pois equivalia somente a um período de transição, sendo logo sobrepujado e conseqüentemente desmemoriado.

Constatamos nas obras de Ariès (1973) e Chartier (2009) que até o século XVIII a adolescência e a infância constituíam etapas bem próximas e semelhantes, sendo assim confundidas, não possuindo delimitações entre uma fase e outra. A partir desta desorientação causada entre as etapas, as consequências acarretavam em uma longa duração da infância, demonstrando com isto uma enorme indiferença sentida pelos fenômenos biológicos. A infância apresentava-se intimamente adjunta à dependência, uma vez que só se desvinculava deste período ao sair da dependência. Em sua obra, torna-se nítida a fragilidade da criança assim como sua desvalorização.

Aos poucos a iconografia começa a apresentar as primeiras representações de crianças equiparadas com o sentimento moderno. De acordo com os relatos na obra de Ariès (1973), surge a figura do anjo, representado por artistas que transpareciam em suas pinturas traços redondos e graciosos, evidenciando afeição e importância em representar com leveza as peculiaridades das crianças. O segundo tipo de criança foi o Menino Jesus, sua representação, em contrapartida, era mais realista e mais sentimental. O terceiro tipo foi a criança nua, representando a entrada da alma no mundo, fato este miraculoso e sagrado. Um fato de importante destaque consistia nas crianças reproduzidas, quase que em sua maioria, na presença de seus familiares e companheiros.

De acordo com Ariès:

Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco. (ARIÈS, 1973, p. 21).

Surge então o sentimento da infância “engraçadinha”, ocasionando nos primeiros relatos de Ariès (1973) ao anúncio do sentimento moderno da infância.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a iconografia foi também um marco da existência de outro sentimento em seus quadros. Os altos índices de mortalidade infantil eram relevados por uma falta de sensibilidade e indiferença diante os fatos e a perda das crianças. Elas não eram reconhecidas e suas mortes eram tampouco sentidas. A morte era observada por fatores normais nas condições demográficas da época. No século XVI, sucede a eclosão das efígies de crianças mortas, alegando que o perecimento desta criança não era mais considerado inexorável e que os adultos começavam a nutrir o desejo de perpetuar a reminiscência de uma alma infundável.

Atentamo-nos aqui para o surgimento de um novo sentimento, segundo Ariès (1973), entre os séculos XVII e o fim do século XIX:

A cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre os séculos XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados. (ARIÈS, 1973, p.98).

A cerimônia da primeira comunhão teve o propósito de resgatar o sentido da inocência infantil, preservando a criança da sujeira da vida, da sexualidade imposta pelos adultos, com o intuito de fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.

3- O ADULTO EM MINIATURA

A criança por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, mas sim como um adulto em miniatura. A comprovação deste fato ocorre mediante diversos fatores, como relata Ariès (1973), dentre eles: a vestimenta das crianças; a precocidade em relação ao aprendizado e aos ofícios e a vida social.

O traje infantil da época demonstra o quanto a infância era pouco particularizada. O cueiro era logo precedido por roupas adultas, as quais se assemelhavam as roupas utilizadas por homens e mulheres. O traje medieval aproximava as crianças dos adultos. Somente no século XVII, segundo Ariès (1973), que os trajes das crianças passam a ter suas características diferenciadas das vestimentas adultas, tendo assim um traje reservado e apropriado à sua idade. Esta época é marcada pela utilização de vestidos, tanto em meninas quanto em meninos. Os meninos mais novos usavam saias, vestidos e aventais. As roupas passam a ser apropriadas para o corpo, beneficiando o desenvolvimento das crianças somente ao final do século XVIII, tornando-se mais leves e folgadas, favorecendo a liberdade infantil. Surge aqui um novo sentimento: a constituição das crianças numa sociedade separada dos adultos.

Ariès (1973) destaca em sua obra a tela de Philippe de Champaigne que representa os sete filhos da família Harbert datado de 1649, caracterizando as crianças mais novas e suas vestimentas mais apropriadas, demonstrando o afastamento do mundo adulto.

Os dois gêmeos que estão afetuosamente de mãos dadas e ombros colados, não estão mais vestidos como adultos. Usam um vestido comprido, diferente daqueles das mulheres, pois é aberto na frente e fechado ora com botões, ora com agulhetes [...] (ARIÈS, 1973, p. 32-33).

Em conformidade com os relatos de Ariès (1973), nos deparamos com minuciosos detalhes acerca da vida de uma criança no início do século XVII. As crianças eram precocemente incorporadas às aulas de músicas, canto, danças, as quais favoreciam para que dentre três e quatro anos estas já começavam a ler e a escrever. Aos sete anos abandonavam os trajes da infância, os brinquedos, participavam de jogos de azar e passavam a ser entregues aos cuidados dos homens, adentrando oficialmente na vida adulta. Esta idade foi marcada e fixada, no século XVII, como a idade em que a criança inicia sua trajetória escolar e é introduzida no âmbito trabalhista.

Em relação aos jogos de azar, Ariès (1973) enfatiza uma atitude que demonstra o surgimento de mais um sentimento da infância:

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons. (ARIÈS, 1973, p. 59).

4- A SEXUALIDADE

A sexualidade caracteriza-se como um dos fatores que demonstram a existência de uma multiplicidade em relação à infância e à criança.

A existência da ausência do sentimento da infância e a presença da criança adultizada, também se encontra clara no que diz respeito a liberdade de brincadeiras sexuais com as crianças, no despudor em relação à seus corpos.

[...] diante da liberdade com que se tratavam as crianças, da grosseria das brincadeiras e da indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais. Nenhum outro documento parecia dar-nos uma ideia mais nítida da total ausência do sentimento moderno da infância nos últimos anos do século XVI e início do XVII. (ARIÈS, 1973, p. 75).

A ingenuidade e a inexperiência das crianças ganhavam liberdade através das brincadeiras outorgadas pelos adultos. As partes sexuais das crianças poderiam ser tocadas, sem desaprovção alguma de ambas as partes.

O incômodo diante as brincadeiras profanas de adultos para com as crianças, o toque, assim como as palavras ditas sem pudor, sustentaram o conceito moderno de infância, enfatizando um processo de moralização de condutas infantis com o intuito de extinguir da vida das crianças qualquer manifestação que remeta à sexualidade. A preocupação, fiscalização e a aplicação de condutas próprias enaltecem a convivência de adultos e crianças, refletindo em regras e linguagens indispensáveis para a educação infantil. (ARIÈS, 1973).

A partir do século XVII, segundo Foucault (2006), a sexualidade apresenta-se como algo dualista, inaugura-se no campo do discurso, porém ainda mantida sob segredo. O intuito aqui é que as crianças tomem conhecimento da existência para então conter-se, disciplinar-se e controlar-se em relação ao assunto.

Inteiramente ligado ao conceito de sexualidade, encontramos as relações de gênero, as quais referenciadas aos papéis sexuais passam a reforçar desigualdades e hierarquias. Nos deparamos com mais um importante fator que destaca e enfatiza as multiplicidades da infância e da criança: as hierarquias de gênero.

Segundo Del Priore (2013), a história da infância brasileira no período colonial é marcada pelo forte cunho religioso com a participação dos jesuítas, os quais introduziram os primeiros projetos pedagógicos voltados para a infância. Aqui, o aprendizado da doutrina contava com um rígido sistema disciplinar e os escolhidos para receber os preceitos de uma nova eram somente os meninos.

As desigualdades poderiam ser vistas também nas tribos indígenas. Os meninos das tribos cresciam livres de castigos e disciplinas. Nesta fase, ocorria a educação moral e técnica dos meninos, incluindo o seu preparo para as responsabilidades e privilégios de homem. Essa segregação assegurava ao sexo masculino o poder sobre o sexo feminino.

Ainda sobre as hierarquias de gênero:

[...] devido à falta de mulheres brancas nas colônias portuguesas, meninas pobres eram sequestradas dos orfanatos de Lisboa e Porto para servir de companhia para os homens solteiros da baixa nobreza portuguesa. (MINELLA, 2006, p.17).

Finalizando, a autora destaca que entre os séculos XVIII e XIX foram criadas instituições asilares, algumas mistas, outras, porém exclusivamente para meninos com ênfase no ensino profissionalizante e nos preceitos morais ou exclusivamente para meninas com ênfase na educação doméstica e religiosa. Os meninos eram treinados para serem bons trabalhadores ao passo que as meninas eram educadas e preparadas para serem boas mães.

Em meados do século XX, ocorreram grandes mudanças tecnológicas e culturais. A televisão vem então como a derrubada da linha divisória entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, o que era antes preparado especificamente para o entendimento das crianças, passa a ser visto através da mídia televisiva sem qualquer tipo de preparação para possíveis interpretações de seu público, incluindo o público infantil. (POSTMAN, 1999)

A sexualidade, através da mídia televisiva, passa então a estar disponível para todos, sem distinções de idade.

Com a televisão, os segredos, antes preservados, agora se diluem na corrente de informações que esse meio de comunicação abre para todos/as, sem distinção etária. Dentre esses segredos, estão assuntos e experiências que remetem à sexualidade. (SALGADO; MARIANO; OLIVEIRA, 2015, p.7).

Segundo Salgado; Mariano; Oliveira (2015), a linha divisória entre o mundo adulto e o mundo infantil, nos denota à insistência de famílias e escolas para afastar as crianças da violência e sexualidade. Por outro lado, a tecnologia apresenta-se como algo libertador, que aproxima seu público, principalmente, de assuntos polêmicos e proibidos. Tal aproximação destes territórios refletem imagens diferentes da infância, onde esta passa a estar em processo permanente de mudanças, refletindo sempre o contexto histórico em que a criança está inserida.

[...] a cultura da mídia e do consumo deflagra o alargamento das experiências das crianças com a sexualidade e, com isto, a perda da inocência. Nesse encadeamento, o conhecimento e as experiências sexuais das crianças, potencializadas pelos discursos midiáticos, enfraquecem as fronteiras entre a infância e a vida adulta, erigidas

historicamente para protegê-las. (SALGADO; MARIANO; OLIVEIRA, 2015, p.8).

A tecnologia passa a compor outros valores e sentidos para as experiências de infância, atribuindo-lhe uma multiplicidade de representações.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma os estudos da História da infância (ARIÈS, 1973; CHARTIER, 2006; DEL PRIORE, 2013, HEYWOOD, 2004) sinalizam uma longa trajetória, iniciada pela existência da criança e inexistência da infância, acarretando, por meio da modernidade, em inúmeros sentimentos para com as crianças e a infância. A insensibilidade e a indiferença dão lugar para a atenção, a importância, preocupação, carinhos e cuidados.

Por meio de inúmeros relatos fornecidos por diversas fontes históricas, percebemos a revelação não de uma criança ou uma infância universal, mais sim uma multiplicidade de crianças e infâncias, que variam conforme o contexto analisado.

A infância é um conceito historicamente construído e o conceito de família surge em conjunto com esta construção. A aparição dos sentimentos da infância ocorre no ambiente familiar e a família torna-se extremamente importante para o desenvolvimento e criação das crianças.

É possível concluir o quanto o entendimento da história da infância e a temática sexualidade são relevantes para a compreensão das representações da infância construídas histórica e socialmente.

Dessa forma, a infância que conhecemos na atualidade não pode ser desvinculada da história, pois foram as diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual.

O fato é que sempre existiram crianças em todos os períodos da humanidade, o tratamento e a relação delas com a sociedade e seus membros é que influenciaram o conceito de infância em diferentes períodos.

Para entender e compreender a infância faz-se necessário ter a clareza da existência de infâncias e crianças. A infância existe sem restrições. Existe independente de classe social, gênero e raça. Existe para diferentes tipos de crianças, abrangendo a diversidade e a heterogeneidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ªed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

CHARTIER, R. (Org.) **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 3, 2009.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda**; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos; equipe Elza Tavares Ferreira...[et al]. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 17a. ed. vol. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINELA, L. S. **Papéis sexuais e hierarquias de gênero na História Social sobre infância no Brasil**. Cadernos Pagu (26), janeiro – junho de 2006.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução Suzana Menescal. Graphia Editorial, São Paulo: 1999.

SALGADO, R. S. MARIANO, C. L. S. OLIVEIRA, E. S. A. **Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ABSTRACT: The present study aims to systematize some foundations about the understanding of childhood history and sexuality, with emphasis on a general and concise overview of the historical cultural construction of the concept of childhood, covering historical moments related to the discovery of this concept and the emergence of a feeling related to the child. The methodology adopted is the development of a theoretical investigation of some works of the History of Childhood and Sexual Education. The studies cover information about the first reports related to children, their needs, their position before society and the world of adults, clothing and sexuality until the discovery of different feelings towards children and their stage of life called childhood. Through the studies, we conclude that childhood has developed the shadows of society for a long time, making the child a replica of the adult, reflecting their interests. The understanding of the theme of sexuality and its representations reflects the existence of a multiplicity in relation to childhood and the child, according to the historical context inserted. Considering the notes, childhood should be considered as a concept historically constructed from modernity, since the child begins to be respected according to his own needs, resulting in a healthy development considering all stages of life, emphasizing with this, the long and gradual discovery of a feeling related to childhood.

KEYWORDS: Childhood. Child. Feeling.

CAPÍTULO XIV

INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

**Maria Ayrilles Macêdo
Francisco Mário de Sousa Silva
Ademar Maia Filho
Luiza Maria Valdevino Brito
Zuleide Fernandes de Queiroz**

INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Ayrilles Macêdo

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Francisco Mário de Sousa Silva

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Ademar Maia Filho

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Luiza Maria Valdevino Brito

Universidade Federal do Cariri- UFCA, Centro de Ciências Agrárias e da Biodiversidade, Crato, Brasil.

Zuleide Fernandes de Queiroz

Universidade Regional do Cariri- URCA, Departamento de Educação, Crato, Brasil.

:

RESUMO: As mudanças ocorridas no contexto mundial têm fomentado uma série de reflexões sobre a universidade, seja no contexto da graduação ou da pós-graduação. O estudo objetivou identificar o número de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar no Brasil, bem como, tecer reflexões sobre a interdisciplinaridade no espaço acadêmico. O procedimento metodológico aplicado neste trabalho seguiu dois percursos distintos, um direcionado ao método de pesquisa qualitativo, quando se elaborou uma revisão teórica e uma análise documental, e outro ao compilar os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, abordando-se o método quantitativo, a partir do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCAPES). Os resultados mostraram que o crescente número de programas de pós-graduação no Brasil está relacionado aos investimentos em educação, na formação de pesquisadores em universidades brasileiras, públicas e privadas, dialogando com demandas da sociedade. Apesar dos números indicarem elevado desenvolvimento da educação brasileira, destaca-se uma assimetria na distribuição entre as regiões brasileiras. A interdisciplinaridade, de fato, teve um avanço quantitativo em todo o país, liderando as áreas de avaliação, sendo a modalidade com maior número de cursos *Stricto Sensu*. Constata-se que esse crescimento também foi qualitativo, haja vista que na última Avaliação Quadrienal da CAPES, esta área foi a que teve mais cursos avaliados. Conclui-se que os 335 cursos de pós-graduação interdisciplinares identificados são de grande importância para a sociedade, contribuindo com a ampliação da visão científica sobre as múltiplas dimensões do conhecimento, ofertando assim uma nova identidade ao pesquisador, tornando-o capaz de compreender e agir em uma perspectiva multidisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; Interdisciplinaridade; Educação.

1- INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é recente no contexto da educação brasileira, quando comparado a alguns países europeus que já trabalham esta perspectiva e inspiram a construção de novas formas de interação do conhecimento.

A comunidade acadêmica iniciou as primeiras discussões sobre o assunto, dentro dos programas de pós-graduação, levando assim a proposta de criação de cursos com abordagem interdisciplinares. Em 1999, a partir da colaboração de pesquisadores brasileiros, a CAPES criou o Comitê Multidisciplinar, que em 2008, após grandes debates em torno dos conceitos e práticas de interdisciplinaridade, denominou-se de Comitê Interdisciplinar (BRASIL, 2017).

Piaget (1973) e Klein (1990) conceituam a interdisciplinaridade como um processo integrador entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, uma reciprocidade nas trocas e enriquecimento mútuo. Assim, foi no século XX que a interdisciplinaridade surge enquanto ciência, atendendo as demandas das ciências humanas e da educação, propondo-se superar as lacunas e o afunilamento do conhecimento resultantes do caráter epistemológico positivista.

Nesse sentido, destaca-se uma atual discussão teórica, que relaciona a ciência à interdisciplinaridade e aponta direcionamentos para a formulação de novos conhecimentos. Essa realidade demanda de professores e estudantes na busca por pesquisas inovadoras, que contemplem as atuais demandas do pensamento científico (BRITO et al., 2017).

Macêdo et al. (2017), entende que o enfoque interdisciplinar na educação superior é um pressuposto relacionado a um contexto amplo e complexo de mudanças, e ocorre abrangendo diversos campos e setores da vida social, econômica, política e tecnológica. Os autores justificam que a ciência moderna foi acompanhada pela permanente disseminação de disciplinas, setores, departamentos, e currículos fragmentados.

Para Morin (2009), as disciplinas são justificáveis, embora seja fundamental evitar as miopias da hiperespecialização, devendo estar presente às percepções e conexões das realidades globais. Macêdo et al. (2017) explica, na medida em que as instituições de ensino superior e os programas de pós-graduações refletem sobre suas práticas educacionais, sob uma perspectiva integrativa, a dimensão curricular, que isola as disciplinas em situações estanques, passam a apresentar conexões, compreendendo o conhecimento integrado.

Nessa perspectiva, o estudo objetivou identificar o número de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar no Brasil, bem como tecer reflexões sobre a interdisciplinaridade nesse espaço acadêmico. A pesquisa foi realizada a partir de uma análise documental, tendo como fonte de dados o Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCAPES), que apresenta informações detalhadas sobre a pós-graduação do Brasil. O processo de coleta e análise dos dados ocorreu entre junho e setembro de 2017. A temática é atual, relevante que demanda discussões

aprofundadas dentro do meio acadêmico, apresentando à sociedade as diversas possibilidades da interdisciplinaridade.

2. PERCURSO TEÓRICO

A interdisciplinaridade no contexto da educação brasileira, é um campo teórico que apresenta opiniões divergentes, conquistando assim um espaço reflexivo, necessário a sua compreensão, dentro do meio educacional. Se de um lado apontam-se o conceito como instrumento ou processo de reconhecimento de características históricas e contemporâneas, por outro, alguns negam e resistem à aceitação deste tema. Queiroz e Sandes (2014) admitem que o entendimento de aspectos contemporâneos pode ser facilitado à medida que se considera os fatores sociais, históricos e políticos.

2.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Caicedo C (2001) refletindo sobre a interdisciplinaridade destaca que o tema apoia-se nas atuais necessidades da educação, considerando o desenvolvimento de diversos elementos correlacionados ao conhecimento. Assim, reforça a ótica histórica de mecanismos para compreensão dos saberes, caracterizada ainda no século XX, quando iniciaram as discussões sobre temas relevantes como a interdisciplinaridade.

Apesar da educação brasileira possuir diversificadas práticas de ensino obsoletas ainda em uso, ressalta-se que diante do princípio dinâmico da educação contemporânea, esta apresenta fluxos contínuos rumo à modernidade, como reflete Caicedo C (2001) nessa perspectiva, onde o autor afirma que as mudanças ocorridas em âmbito educativo não permitem avaliações imediatas. “Lo cierto es que la educación como proceso dinâmico debe estar cambiando y debe hacerlo al ritmo de los cambios del mundo” (CAICEDO C, 2001).

No meio acadêmico, a interdisciplinaridade tornou-se um tema de amplas discussões, seja em cursos de graduação e pós-graduação, ou nos meios de articulação de ensino e pesquisa. Bursztyn (2004) evidencia que a universidade adere a temas considerados relevantes, refletindo diretamente no contexto universitário, ao qual não se limita aos espaços físicos de uma instituição.

De acordo com BURSZTYN (2004):

A Universidade, que ao longo do século XX seguiu uma trajetória crescente especializante, desperta, ao final do século, para a necessária revisão de sua trajetória, diante do desafio de cumprir o seu papel universalizante, de oferecer novas respostas às novas perguntas que o mundo real apresenta.

Caicedo C (2001), na perspectiva da universidade, explica que a formação dos estudantes exige práticas pedagógicas que possibilitem a construção do

conhecimento, embora o professor seja um importante instrumento desse processo. A autora salienta o compromisso da universidade com a formação dos estudantes por meio da produção do conhecimento, tornando a interdisciplinaridade um mecanismo funcional para alcance desse objetivo.

2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A INTERDISCIPLINARIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituída pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), conforme afirma Rodrigues, Ribeiro e Santos (2015), tem o propósito de promover a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formando diplomados em diversas áreas do conhecimento, com aptidão para inserção profissional, favorecendo o desenvolvimento social, colaborando na continuidade da formação, incentivando a pesquisa e investigação científica, promovendo a ciência e a tecnologia e o entendimento do homem e do meio em que vive.

Os autores ainda indicam que há a promoção de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, constituindo um patrimônio da humanidade, comunicando o saber através do ensino, de publicações e outras formas de comunicação, e ainda o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, integrando conhecimentos, seja nacionais ou regionais, prestando serviços à sociedade a partir das pesquisas científicas e tecnológicas.

No Brasil, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), também compreende os cursos de pós-graduação que se dividem em duas categorias: *Lato Sensu*, compreendendo os cursos de especialização, e *Stricto Sensu*, abrigando os cursos de mestrado e doutorado. Nos cursos de Especialização os concludentes recebem certificado, já nos cursos de mestrado e doutorado os concludentes são diplomados.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior, de acordo com Silva e Guimarães (2014), foi criada pelo decreto N° 29.741/51 (BRASIL, 1951), objetivando "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam o desenvolvimento do país".

Contudo Cadamuro (2011) *in* Silva e Guimarães (2014), afirmam que a CAPES atua em duas esferas dentro da pós-graduação brasileira, na esfera institucional que abrange os serviços de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimento na formação de alto nível no país e exterior e na promoção da cooperação científica internacional. Na esfera social, atua como agente facilitador na divulgação e acesso das informações produzidas na pós-graduação, e apresenta serviços como o Banco de Teses, Plataforma Lattes, Portal de Periódicos, Plataforma Carlos Chagas, além de vários programas de concessão de bolsas de estudos, objetivando qualificar e certificar os programas de pós-graduação do país, a CAPES, a cada quatro anos, realiza avaliações em cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado de todo o país.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia foi traçada a partir de uma pesquisa qualitativa, aprofundando o conhecimento teórico por meio da consulta a documentos como artigos em periódicos, livros, sites e sistemas de internet. Foram coletados dados compilados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema de Informações Georreferenciadas (GeoCAPES), abordando-se o método quantitativo.

A CAPES define o sistema GeoCAPES como uma base de dados que consiste em referenciar informações de acordo com sua localização geográfica. É uma forma de apresentar os elementos dos mais diversos cenários em que a CAPES atua ou está relacionada. Para ter acesso ao conteúdo, é necessário acessar o site e se direcionar aos campos denominados de “Visão Analítica” ou “Visão Geográfica”.

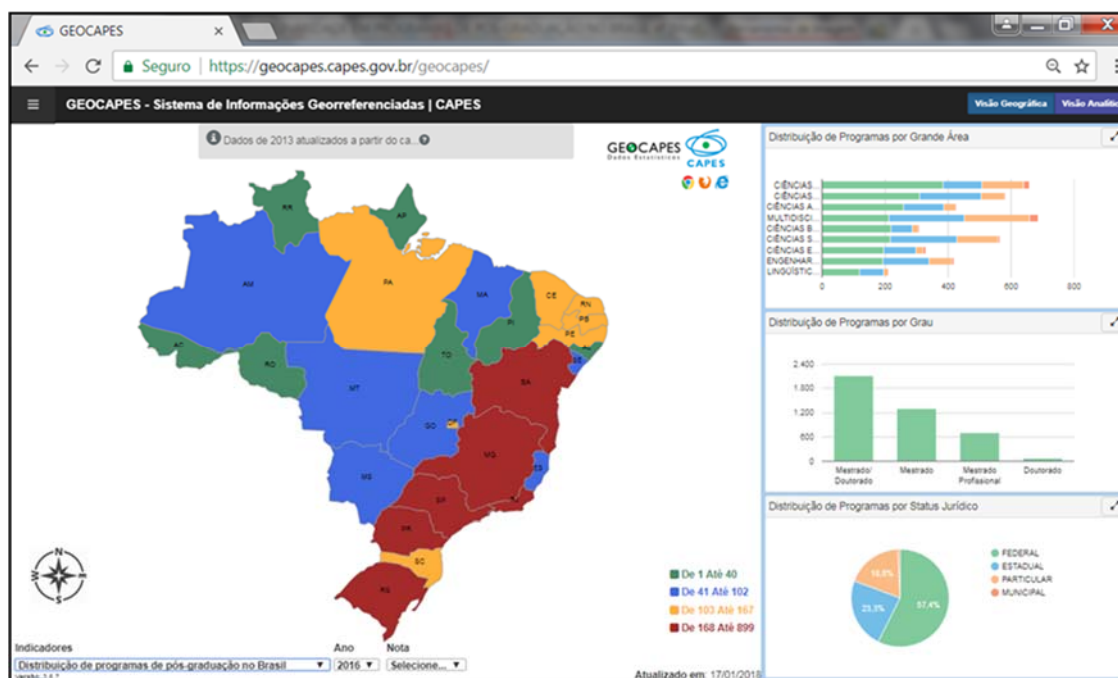


Figura 1: Print da página do GeoCAPES. Visão Geográfica. Em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Na aba “Visão Geográfica” (Figura 1) é possível localizar a distribuição dos programas de pós-graduação apenas clicando em partes do mapa que compreendem os estados brasileiros, sendo apresentados ao lado, gráficos com os dados estatísticos da distribuição. Os gráficos são: “Distribuição de Programas por Grande Área”; “Distribuição de Programas por Grau”; e “Distribuição de Programas por Status Jurídicos”.

Assim é possível visualizar e salvar estes gráficos para utilização posterior. Ao se analisar a região, é possível fazer a compilação de todos os dados estatísticos, atribuídos a cada estado, que pertence à região brasileira estudada. Assim podem-se criar novos gráficos reunindo dados por região brasileira. A página é pública e de fácil acesso às informações, não sendo necessário nenhum tipo de cadastro virtual.

Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado

UF	Ano	Região	Mestrado/Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado	Total
		Totais	2.106	1.292	703	76	4.177
AC	2010	NORTE	3	0	1	0	10
AL	2010	NORDESTE	9	23	0	1	39
AM	2010	NORTE	21	29	7	1	58
AP	2010	NORTE	1	3	0	0	4
BA	2010	NORDESTE	71	72	31	4	178
CE	2010	NORDESTE	53	44	24	1	122
DF	2010	CENTRO-OESTE	72	21	18	2	113
ES	2010	SUDESTE	29	28	18	1	74
GO	2010	CENTRO-OESTE	30	47	18	3	102
MA	2010	NORDESTE	8	32	0	0	48
MG	2010	SUDESTE	208	142	68	4	423
MS	2010	CENTRO-OESTE	20	30	9	1	68
MT	2010	CENTRO-OESTE	17	35	3	2	57
PA	2010	NORTE	43	38	23	3	107
PB	2010	NORDESTE	40	52	11	3	106
PE	2010	NORDESTE	74	58	28	3	161
PI	2010	NORDESTE	8	28	4	0	40
PR	2010	SUL	150	138	38	4	328
RJ	2010	SUDESTE	278	72	118	12	479
RN	2010	NORDESTE	39	44	18	3	104
RO	2010	NORTE	3	7	2	0	12

Figura 2: Print da página do GeoCAPES. Visão Analítica. Em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>.

Na aba “Visão Analítica” (Figura 2) é apresentada uma planilha, disponível para *download*, que contém todos os dados numéricos levantados a partir do “Calendário de Coleta”, depositados pelas Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil. A planilha apresenta campos como Unidade da Federação (UF); Ano; Região; Números de Mestrado/Doutorado; Números de Mestrados; Número de Mestrados Profissionais; Número de Doutorados; e o Total. A partir desses números pode-se fazer a compilação e trabalhar estados ou regiões individualmente.

Para o estudo foram utilizados dois campos metodológicos, o qualitativo e quantitativo, que para Minayo (2013), a utilização conjunta desses métodos possibilita captar mais conteúdos do que se poderia conseguir isoladamente. Compreende-se que esses termos são distintos e complementares.

Gil (2008) *in* Macêdo et al. (2017) indica que documentos são compreendidos como todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto.

A pesquisa ocorreu entre os meses de Junho e setembro de 2017, respeitando todos os critérios éticos dispostos pela comunidade científica. Por se tratar de um banco de dados público, não necessitou ser submetido o estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, houve um crescimento considerável do número de programas de mestrado e doutorado, e destacam-se aqui os cursos interdisciplinares, área que existe a menos de 20 anos. A página do GeoCAPES apresenta estatisticamente a distribuição desses programas de pós-graduação no País organizado por ano, embora catalogados por período de tempo, detendo-se aqui aos últimos dados cadastrados.

A distribuição dos programas de pós-graduação indicam o crescimento e o desenvolvimento da educação brasileira, haja vista que os dados analisados apresentam as proporções para cada modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, revelando um *ranking* na distribuição por nível, despontando os cursos da modalidade mestrado/doutorado com 50,41% do total de programas existentes no País, seguindo-se dos cursos de mestrado com 30,93%, dos mestrados profissionais com 16,83% e dos doutorados com 1,81% dos programas brasileiros.

O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano 2000 o Brasil possuía 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES), já no ano de 2016 apresentava 2.401 IES, sendo 197 Universidades, 166 Centros Universitários, 2004 Faculdades, e 40 Institutos Federais de Educação. Assim pode-se perceber que entre os anos 2000 e 2017 o Brasil ampliou em mais de 200% a quantidade de IES no território nacional, o que reflete diretamente sobre a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e principalmente *stricto sensu* (MACÊDO et al., 2017).

A interdisciplinaridade, conforme afirma o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, publicado em 2010, continuará a crescer na próxima década, a partir da ampliação do sistema educacional brasileiro e da reapresentação de propostas antes rejeitadas, e de propostas de base multidisciplinar e interdisciplinar. São muitos os esforços para o desenvolvimento de cursos interdisciplinares, mas percebe-se que ainda existe uma assimetria na distribuição dos programas interdisciplinares. Os dados do GeoCAPES apontam que os cursos de pós-graduação interdisciplinares do Brasil são distribuídos regionalmente.

Percebe-se nesta distribuição que a Região Sudeste lidera com o maior número de programas de pós-graduação, e atribui-se este fato a concentração de universidades, o que revela um maior investimento em desenvolvimento da educação nos Estados desta região. Segue em segundo lugar a Região Sul e em terceiro a Região Nordeste, com quantidades de programas relativamente proporcionais e em crescente ampliação, o que demonstra o interesse de investimento em educação nestas regiões. As regiões Centro-Oeste e Norte ainda apresentam baixa concentração de programas de pós-graduação, o que indica que há ainda uma grande demanda por investimentos em educação (MACÊDO et al., 2017).

Os autores destacam que a existência de uma assimetria regional, leva a uma desigualdade na distribuição dos programas de pós-graduação, proporcionando a saturação de profissionais sem enquadramento funcional. Segundo o portal

GeoCAPES, no Brasil, os programas da categoria multidisciplinar possuem mais de 42.900 alunos, estando em quarto lugar em número de matriculados em programas de pós-graduação.

De acordo com Carvalho (2016), a educação finlandesa é considerada uma das melhores do mundo e têm dividido as mais altas posições nos rankings do PISA (*Programme for International Student Assessment*). A nação vem trabalhando para ser o primeiro País a retirar a tradicional divisão do conteúdo escolar em “Matérias” e adotar em todas as suas escolas o ensino por “Tópicos” multidisciplinares. Dessa forma, compreende-se que, assim como os alunos que frequentam as escolas obtém bons resultados em modelos de aprendizagem multidisciplinares, acredita-se que os programas de pós-graduação também possam apresentar êxitos, visto as necessidades educativas do século XXI.

No Brasil, a CAPES é responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação. Esse sistema de avaliação está marcado por rigoroso processo de reconhecimento de programas e alto grau de flexibilidade organizacional, articulada com possibilidades interdisciplinares e financiamento específico (SANTOS; AZEVEDO, 2017).

Constatou-se que todas as macrorregiões tiveram programas na categoria “Descredenciados” pela CAPES, a Região Sudeste apresenta-se em destaque com maior credibilidade para atuarem, já a Região Centro-Oeste dispõe de dez (10) programas extintos, porém, apesar da grande diferença de concentração de programas nessas regiões, em relação à proporcionalidade, a que mais sofreu com os descredenciamentos foi a Região Norte, que teve 7,5% dos programas extintos, enquanto a Sudeste teve apenas 2,61% e a Centro-Oeste 2,94% (MACÊDO et al., 2017).

O descredenciamento de programas de pós-graduação gera constrangimento para a comunidade científica assim como para a sociedade, agravando-se quando o programa é interdisciplinar, visto que esta categoria está em processo de consolidação em universidades. Portanto, quando se descredencia um programa interdisciplinar se reforça a disciplinarização do conhecimento (MACÊDO et al., 2017).

Em geral os programas de pós-graduação dividem-se em 49 áreas de avaliação entre elas encontra-se a área Interdisciplinar, que lidera com 335 cursos de pós-graduação. O Quadro 1 apresenta dados referentes à Área de Avaliação Interdisciplinar.

Quadro 1 – Avaliação da Área Interdisciplinar								
Nível	Nota Atual							Total
	1	2	3	4	5	6	7	
Mestrado	2	8	81	37	-	-	-	128
Mestrado Profissional	2	13	46	29	2	-	-	92
Mestrado/Doutorado	-	2	12	49	28	10	1	102
Doutorado	-	-	-	11	1	-	1	13
Total	4	23	139	126	31	10	2	335

Fonte: Dados retirados do Portal Avaliação Quadrienal. Confeccionado pelos autores.

O Quadro 1 informa que 8,0% dos programas interdisciplinares foram descredenciados nesta avaliação e que 3,58% destes programas estão na categoria excelência, com notas entre 6 e 7. 41% dos cursos estão no limite mínimo da avaliação, com nota 3. Os dados requerem atenção das coordenações dos programas para manterem ou aumentarem as notas na próxima avaliação quadrienal (MACÊDO et al., 2017).

A modalidade interdisciplinar cresceu vertiginosamente na última década, evidenciado pelas estatísticas que mostram que a Grande Área apresentou, de longe, a maior taxa de crescimento do sistema CAPES (59,8%), conforme documento elaborado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) (BRASIL, 2010).

Autores como Galvão, Fazenda, Varella e Almeida (2013), destacam que a interdisciplinaridade tem a pretensão de desenvolver a articulação entre a organização curricular e os diversos conhecimentos. Assim, destaca-se a importância de não fazer apenas a junção destas informações em conteúdos e disciplinas, é preciso experimentar as vivências, tornar-se aberto para novos campos de conhecimento e aprender por meio de uma experiência subjetiva.

Macêdo et al. (2017) ressalta que estamos na era em que a sociedade do futuro está centrada no conhecimento, o papel da pós-graduação *Stricto Sensu* tem sido fundamental para o desenvolvimento da ciência, inovação, transformação social, econômica e tecnológica. Assim, Galvão (2013) e Fazenda (2003) enfatizam que a interdisciplinaridade não deve perder o rigor e a criticidade no aprofundamento de seus estudos, alicerçando-se nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Resalta-se a necessidade de propor estratégias para a ampliação do contexto interdisciplinar nos diversos ambientes da educação, como instrumento promotor de reflexões, compreendendo os aspectos do mundo contemporâneo, bem como a necessária participação das políticas educacionais e adesão de pesquisadores para o fortalecimento das discussões acadêmicas sobre o campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade tem sido ampliada e vem apresentando êxito nas avaliações da CAPES comparadas as demais áreas. Atualmente existem 335 cursos de pós-graduação interdisciplinares, com grande importância social, ampliando o olhar da ciência sobre todas as dimensões do conhecimento, ofertando assim, uma nova identidade ao pesquisador, tornando-o capaz de compreender e agir numa perspectiva interdisciplinar.

A educação, seja nas séries iniciais ou na pós-graduação, deve apoiar e fomentar práticas direcionadas com o viés da interdisciplinaridade, transformando o aluno em um agente promotor de mudanças, por meio da interação dos diversos conhecimentos. As Instituições de Ensino Superior devem ampliar seu compromisso com a disseminação do conhecimento, planejando ações que transforme os sujeitos para que estes tenham percepções ampliadas e integradas, devem também assumir

responsabilidades dentro desse processo de transformação a fim de ampliar as ligações dos variados campos do saber.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Relatório de Avaliação Quadrienal – Avaliação Quadrienal em Números**; disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyGF2YWxpYWVhby1xdWFkcmlIbmFsfGd4OjJkZDBjOThhMzAyYzY3ZGI>>; Acesso em: 27 de set. de 2017.

BRASIL, **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**; Publicado em 2010; disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>; Acesso em: 25 de set. de 2017.

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado em: 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>; Acesso em: 15 de jan. de 2018.

BRASIL. Presidência da República; Câmara dos Deputados; DECRETO Nº 29.741, DE 11 DE JULHO DE 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Publicado em: 13 de julho de 1951. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>; Acesso em: 15 de jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Fundação CAPES – Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>>; Acesso em: 15 de jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206>; Acesso em: 15 jan. de 2018.

BRITO, L. M. V.; SILVA, F. M. S.; FILHO, A. M.; MACÊDO, M. A.; QUEIROZ, Z. F. **Educação e protagonismo juvenil**: avaliação de práticas de pesquisa em uma escola pública do Cariri Cearense. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: novembro, 2017. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA17_ID7197_12092017095303.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

BURSZTYN, M. **Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 10, p. 67-76, jul./dez. 2004. Editora UFPR.

CAICEDO C, N. M. **La Interdisciplinaridad como Enfoque para la Construcción de Competencias a Nivel Universitario**. Conferencia Magistral en el II Traller Internacional de Innovaciones Educativas. Tunas, Cuba, mayo 2001.

CARVALHO, R. **Interdisciplinaridade**. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI). Educação: Currículo, Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n.8 (abr. 2016), São Paulo: PUCSP, 2016.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. O. **Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições**. E-curriculum, v. 11, 2013.

GALVÃO, S. F. de O. L. **A Parceria na Interdisciplinaridade: formação de uma nova consciência coletiva – estudos a partir das vivências em ensino superior**. 2013. 126 fls. Orientadora: Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Dissertação Mestrado. Programa Educação/Currículo. PUCSP

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIN, J. T. **The Broad Scope of Interdisciplinarity**. In: D.E. Chubin, A.L. Porter, F. A. Rossini e T. Connolly (Eds.), *Interdisciplinary Analysis and Research*. Maryland: Lomond, p.409-424, 1986b.

_____. **The Dialectic and Rhetoric of Disciplinarity and Interdisciplinarity**. In: D. E. Chubin, A. L. Porter, F. A. Rossini e T. Connolly (Eds.), *Interdisciplinary Analysis and Research*. Maryland: Lomond, p.85-100, 1986a.

MACÊDO, M. A.; SILVA, F. M. S.; FILHO, A. M.; BRITO, L. M. V.; QUEIROZ, Z. F. **Interdisciplinaridade e Programas de Pós-Graduação no Brasil**. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa: novembro, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID7214_17102017115035.pdf. Acesso em: 17 Jan.2018.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

_____. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

PIAGET, J. “**L’epistemologie des relations interdisciplinaires**”. In: APOSTEL, Leo e col. (Orgs). *L’interdisciplinarité : problemes d’enseignement et de recherche dans les universités*. Rapport du Séminaire sur l’Interdisciplinarite, Nice, 1970. Paris: CERI - Centre pour da Recherche et l’Innovations das l’Enseignement/OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économiques, p.131-144, 1973.

QUEIROS, C. D., SANDES, J. A. F. **O Rebate. O poder da palavra na luta pela independência de Juazeiro**. Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2014.

RODRIGUES S. M. S.; RIBEIRO, M. J. B.; SANTOS, M. J. C. dos; **Ensino Superior: Mapeamento do Número de Alunos Matriculados na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil**; Publicado em 2015; disponível em: <www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/092/original/ENSINO_SUPERIOR- PÓS-GRADUAÇÃO_31-07.pdf?1438341742>; Acesso em: 10 de out. de 2017.

SANTOS A. L. F. AZEVEDO J. M. L. **A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional**: os contornos da constituição de um campo acadêmico; Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco; disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>; Acesso em: 27 de set. de 2017.

SILVA, F. F. GUIMARÃES, M. O. **A Área Interdisciplinar de Sociais e Humanidades dos Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Região Sudeste**: um Panorama Necessário; Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo; III Seminário de Pesquisa da FESPSP; Publicado em 2014; disponível em: <http://www.fespsp.org.br/seminario2014/anais/GT4/4_A AREA INTERDISCIPLINAR.pdf>; Acesso em: 10 de out. de 2017.

ABSTRACT The changes taking place in the world context have fostered a series of reflections about the university, whether in the context of undergraduate or postgraduate studies. The study aimed to identify the number of Interdisciplinary Post-Graduation Programs in Brazil, as well as to make reflections on interdisciplinarity in academic space. The methodological procedure applied in this work followed two different paths, one directed to the qualitative research method, when a theoretical revision and a documentary analysis were elaborated, and another one when compiling the data of the Coordination of Improvement of Personnel of Higher Level, addressing the quantitative method, from the Georeferenced Information System (GeoCAPES). The results showed that the

increasing number of graduate programs in Brazil is related to investments in education, training of researchers in Brazilian universities, public and private, dialoguing with society's demands. Although the figures indicate high development of Brazilian education, an asymmetry in distribution among Brazilian regions stands out. The interdisciplinarity, in fact, had a quantitative advance in all the country, leading the evaluation areas, being the modality with greater number of *Stricto Sensu* courses. It is observed that this growth was also qualitative, since in the last CAPES Quadrennial Assessment, this area was the one that had the most courses evaluated. It is concluded that the 335 postgraduate interdisciplinary courses identified are of great importance for society, contributing to the broadening of the scientific vision on the multiple dimensions of knowledge, thus offering a new identity to the researcher, making him / her capable of understanding and act in a multidisciplinary perspective.

KEY WORDS: University; Interdisciplinarity; Education.

CAPÍTULO XV

O INSTRUTOR DE CONDUTORES DE VEÍCULOS: UM AGENTE DE LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO

**Klébia Ribeiro da Costa
Ana Maria de Oliveira Paz**

O INSTRUTOR DE CONDUTORES DE VEÍCULOS: UM AGENTE DE LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO

Klébia Ribeiro da Costa

UFRN, PPgEL

Natal - RN

Ana Maria de Oliveira Paz

UFRN, PPgEL

Natal - RN

RESUMO: O uso da linguagem faz parte das práticas mais antigas do ser humano e serve como artefato para comunicar, registrar, dentre outras funções. Nesse interim, emergem profissionais que a utilizam como mecanismo de agência. Com base nessas reflexões, o presente trabalho procura discutir o papel do instrutor do curso de formação de condutores de automóveis como agente de letramento. Teoricamente, o trabalho encontra-se ancorado nas concepções de letramento como prática social (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; BARTON; HAMILTON, 1998), de linguagem como mediadora das atividades no trabalho (SOUZA-E-SILVA; FAITA, 2002; PAZ, 2008) e de agência como posicionamentos assumidos pelos indivíduos por meio da interação com os diversos textos (BANDURA, 2001; ARCHER, 2000). Metodologicamente, segue a abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994), com traços da vertente etnográfica (ANDRÉ, 1995; CANÇADO, 1994). O *córpus* foi gerado por meio do acompanhamento das atividades laborais dos instrutores em eventos de letramento voltados para condutores em formação. As análises apontam para a relevância que o trabalho dos instrutores como agentes de letramento no trabalho assumem, uma vez que as atividades de linguagem utilizadas no âmbito profissional assumem espaço importante no estabelecimento de relação e na efetivação do trabalho. Esperamos que essa investigação suscite discussões sobre o tema e que outros olhares sejam lançados acerca das práticas de linguagem profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de letramento, Letramento profissional; Agência de letramento.

1. INTRODUÇÃO

Os usos da linguagem se presentificam nos mais diversos os espaços sociais com inumeráveis finalidades, para atender às necessidades que emergem de cada um desses domínios e/ou de situações comunicativas. Nesse sentido, o trabalho do instrutor como agente de letramento assume um papel relevante, uma vez que o seu fazer laboral tem como objetivos orientar a formação de condutores de veículos, suscitar reflexões que permitam a esses sujeitos assumirem atitudes defensivas e protetivas frente às circunstâncias do trânsito. Tendo em vista a relação entre as práticas de leitura e de escrita realizadas nos eventos de formação de condutores de veículos e o papel do formador que atua nesses eventos, o presente trabalho tem

como objetivo discutir o papel do instrutor de Centros de Formação de Condutores como agente de letramento. O trabalho encontra-se teoricamente ancorado nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 1993, 1998; OLIVEIRA, 2008, 2010), de gêneros (BAZERMAN, 2006; OLIVEIRA, 2010; BRONCKART, 2006), e nos usos da linguagem no domínio do trabalho (NOUROUDINE, 2002; SOUZA-E-SILVA, 2002; FRAENKEL, 2010). Em termos metodológicos, o estudo segue o viés da abordagem qualitativa de pesquisa, em virtude da sua natureza etnográfica (BOGDAN & BIKLEN, 1994; MINAYO, 2010, CANÇADO, 1994; CHIZZOTTI, 2005). O corpus da pesquisa foi gerado por meio da observação da atuação de três instrutores de Centros de Formação de Condutores da cidade do Natal em eventos de letramento. Ademais, utilizou-se da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas e de entrevistas semiestruturadas. Em face das análises feitas, é possível reconhecer a importância da atividade laboral dos instrutores de veículos para situar os condutores/aprendentes acerca das suas responsabilidades quanto à organização do espaço público e da segurança de si e de outros. A contribuição a que este trabalho se propõe reside na possibilidade de ampliar as discussões acerca do uso da linguagem no domínio do trabalho e da formação para o trabalho, bem como dar visibilidade ao fazer desses profissionais enquanto agentes de letramento.

O trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: na seção 2 são apresentadas algumas considerações acerca dos estudos de letramento no Brasil; a seção 3 é destinada a apresentação do gênero cartilha como um texto multimodal; a seção subsequente apresenta uma discussão sobre o uso do gênero cartilha na formação para o trabalho de condutores de veículos; a seção 5 é dedicada à análise dos dados e à discussão dos resultados alcançados; em seguida tecemos as considerações finais e, por fim, apresentamos as referências utilizadas na fundamentação deste estudo.

2. O LETRAMENTO NO BRASIL: EVENTOS, PRÁTICAS, AGÊNCIA E AGENTES DE LETRAMENTO

As práticas de leitura e escrita, como socialmente construídas, começaram a ser pesquisadas a partir da década de 1970. Até então, o letramento era compreendido como “codificação e decodificação de símbolos organizados em qualquer sistema que representasse a linguagem oral”. (MACEDO, 2005, p. 32)

Desde então, grandes estudos empíricos etnográficos foram realizados em várias sociedades para analisar as práticas de letramento. A partir dos trabalhos realizados na África por Scribner e Cole (1981), baseados na psicologia sociocultural, essa perspectiva foi mudando. Surgem, quase que simultaneamente, em outros países, estudos antropológicos sobre a leitura e a escrita como os de Street (1984) com a pesquisa realizada no Irã e os de Shirley Heath (1983) com a investigação nos Estados Unidos.

No Brasil, as discussões acerca do letramento iniciaram-se na segunda metade da década de 1980 e apontaram, durante um determinado período, para as questões relacionadas à alfabetização, razão pela qual o termo letramento foi utilizado como sinônimo de alfabetização.

Nesse movimento, surgiram diversas tentativas de estabelecer fronteiras entre o que seria alfabetização e letramento. Dentre as pesquisas que se debruçaram sobre essa temática, destacam-se as publicações de Soares (2001), Tfofi (2004) e Mortatti (2004).

Segundo preconiza Soares (2001, p. 31 e 39),

[...] alfabetizar é ensinar a ler e escrever, o que torna o indivíduo conhecedor do código escrito. Alfabetização, por sua vez, constitui na ação de alfabetizar, enquanto que letramento é o estado ou condição obtido pelo grupo social ou sujeito como consequência de ter-se apropriado da escrita e das práticas sociais que a envolvem (Grifo da autora).

Existem no Brasil, pelo menos duas definições para letramento, uma que parte de um enfoque mais individual e outra de um enfoque mais social. De acordo com a primeira perspectiva, o letramento está associado ao “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p. 39). A segunda, relaciona letramento a “práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

Buscando superar a relação entre alfabetização e letramento, Kleiman (1995), defende que o termo letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Dessa forma, o letramento não estaria relacionado apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas aos seus usos sociais.

De acordo com as ideias de Street (1984), as práticas de letramento não podem ser isoladas do contexto político e ideológico em que ocorrem, uma vez que se tratam de um produto social. Ele propõe o modelo autônomo e o modelo ideológico como visões de letramento.

O primeiro apresenta a escrita como uma “tecnologia do intelecto”, como um objeto abstrato, neutro e descontextualizado no que se refere ao tempo e ao espaço. Já o segundo compreende as práticas de leitura e de escrita contextualizadas e constituídas dentro de um contexto específico, o que implica saber sobre o *que*, *como*, *quando* e *por que* ler e escrever, quer dizer, saber as condições de produção dos letramentos.

A partir da virada social nos estudos sobre linguagem, novos olhares foram lançados sobre os usos da leitura e da escrita na sociedade e o letramento passou a ser compreendido como os estudos da linguagem a partir do seu contexto social de uso.

Segundo Rojo (2009, p. 102) os novos estudos de letramento, tem apontado para a variedade de usos sociais da leitura e da escrita e defende o “caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”, uma vez que essas práticas se fazem presentes nas diversas esferas sociais, por meio de eventos de letramento.

3. EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS AUTOMOTORES TERRESTRES

A educação para o trânsito está regulamentada no Cap. VI, Art. 74 do Código de Trânsito Brasileiro e se constitui como direito de todos e “dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. No § 1º desse mesmo Artigo, fica instituída a obrigatoriedade da existência de coordenação educacional nos órgãos do Sistema Nacional de Trânsito⁵.

No ano de 2004, foi criada a Política Nacional de trânsito – PNT, sob a coordenação do Ministério das Cidades e pelo Departamento Nacional de trânsito, com o objetivo de “eleger a preservação da vida, da saúde e do meio ambiente e da educação contínua para o trânsito”.

Já em sua apresentação, o Código de Trânsito Brasileiro, aponta como objetivos prioritários das políticas públicas a serem alcançados até 2006, 2010 e 2014:

- Aumentar a segurança no trânsito;
- Promover a educação para o trânsito;
- Garantir a mobilidade e acessibilidade com segurança e qualidade ambiental a toda a população;
- Promover o exercício da cidadania, a participação e a comunicação com a sociedade, e
- Fortalecer o Sistema Nacional de Trânsito

Podemos observar que a legislação lança ações no sentido de promover a construção de um trânsito mais seguro, organizado e respeitando a preservação dos recursos naturais.

O Código de Trânsito Brasileiro trata no seu Capítulo VI da educação para o trânsito. No Artigo 74 está garantido que “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. Já no Art. 76 fica determinado:

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Fica evidente que a responsabilidade pela educação para o trânsito e promoção de ações que promovam a construção de um trânsito organizado e seguro deve ser compartilhada pelos diversos segmentos da gestão pública.

Da mesma forma que o direito à educação formal está assegurada a todo cidadão pela Constituição Federal de 1988, a educação para o trânsito está garantida pelo Código de trânsito de Brasileiro e deve ser assumida como responsabilidade dos gestores públicos, educadores, mídias e usuários, com a finalidade de assegurar a segurança no tráfego de veículos e pessoas.

A formação de condutores é realizada por instituições específicas para esse fim, auto-escolas, e orientada pelo Código de Trânsito Brasileiro (CTB). O código apresenta uma linguagem densa e utiliza-se de muitos vocábulos específicos da área jurídica, fato que dificulta, de certa forma, a compreensão de algumas informações e/ou normas pelos que não dominam essa linguagem específica. As escolas de formação, por sua vez, oferecem aos seus alunos cartilhas ilustradas que apresentam as diretrizes legais por meio do uso de uma linguagem mais acessível.

Os centros de formação de condutores oferecem cursos de cunho teórico e prático, de acordo com o que rege o Código de Trânsito Brasileiro. Os interessados frequentam esses centros por um determinado período, assistindo a aulas que apresentam as normas para uma condução segura, as infrações e suas penalidades, placas e outros, além de noções de primeiros socorros. Já as aulas práticas são feitas, geralmente em veículos da própria escola, sob a orientação de um instrutor que o orienta na condução do veículo.

Após a conclusão do curso, o futuro condutor procura o Departamento de Trânsito para requerer a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). A obtenção desse documento se dá por meio da submissão e aprovação do candidato a uma prova de conhecimentos teóricos (Legislação, infrações, noções de primeiros socorros) e outra de cunho prático. Essas avaliações são elaboradas e aplicadas pelo Departamento de Trânsito (DETRAN) e seguem critérios específicos para cada tipo de veículo (moto, automóvel de passeio, caminhões, ônibus, etc.).

Em caso de perda da licença para dirigir em consequência da extrapolação do número de infrações determinada pelo CTB, o condutor é submetido a novo curso de formação, também oferecido pelos centros específicos, e após cumprir o período de cassação estipulado pela legislação, volta a gozar da licença para guiar veículos.

Anualmente milhares de novas habilitações são expedidas em todo país. Isso implica dizer que existe um aumento crescente de novos condutores circulando na malha viária do país.

4. O LETRAMENTO NO DOMÍNIO DO TRABALHO: ALGUMAS REFLEXÕES

As práticas de linguageiras no âmbito do trabalho foram, durante muito tempo, minimizadas, sendo enxergada apenas como suporte das comunicações finalizadas, orientadas para a apropriação das técnicas, para a compreensão das instruções e para a execução das tarefas [...] (FAÏTA, 2002, p. 46).

Contradizendo essa perspectiva, os ergonômistas contemporâneos (DANIELLOU; GARRIGOU, 1995; LACOSTE, 1998; LANGA, 1998), com pesquisas voltadas para o estudo das atividades laborais, passaram a admitir a importância da linguagem no trabalho, bem como os aspectos que dizem respeito à subjetividade dos trabalhadores quando na realização de suas tarefas.

A partir de então, a linguagem passou a ser compreendida como fenômeno que está além de um mero apoio para a realização de atividades de trabalho, constituindo-se, dessa forma, como um “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação das atividades e das tomadas de decisão” (FAÍTA, 2002, p. 47).

Conforme Sousa-e-Silva (2010, p. 61-62), a interdisciplinaridade entre a Linguística e as Ciências do Trabalho iniciou na década de 1980, na França e chegou ao Brasil nos anos de 1990, por meio de grupos de pesquisa, como o LAEL da PUC/SP.

De acordo com Nouroudine (2002, p. 21-22), a relação entre linguagem e trabalho pode ser abordada sob três dimensões: “linguagem no trabalho”, linguagem como trabalho” e “linguagem sobre trabalho”.

A linguagem no trabalho está relacionada às falas dos sujeitos em situação de trabalho, ou seja, “uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade” (NOUROUNDINE, 2002, p. 22).

A linguagem sobre o trabalho encontra-se relacionada ao que os atores falam acerca das suas atividades laborais, seja para avaliar, comentar, justificar, etc. (NOUROUNDINE, 2002, p.19).

Já a linguagem, como trabalho, refere-se às práticas de linguagem utilizadas pelos sujeitos para o desenvolvimento das atividades laborais (NOUROUNDINE, 2002, p.19).

Neste trabalho, buscamos descrever os fazeres do instrutor de condutores de veículos como um profissional que utiliza a linguagem como trabalho, constituindo-se, dessa forma, como um agente de letramento.

5. ALGUMAS ANÁLISES

A formação teórica para os condutores de veículos tornou-se obrigatória a partir da constituição do CTB, criado em 1997. Essa exigência surgiu com a preocupação de garantir uma formação mínima para esses trabalhadores, no que se refere à legislação de trânsito, a relação entre trânsito e meio ambiente, primeiros socorros e mecânica básica, dentre outros temas.

Essa formação é realizada em Centros de Formação de Condutores e orientada por instrutores devidamente habilitados pelos Departamentos Nacionais de Trânsito (DETRAN).

As aulas são realizadas em salas que acomodam vinte e cinco aprendentes, em média, que são participam de uma carga horária de quarenta e cinco horas/aula

de atividades mediadas pela leitura e pela escrita, conforme determina a legislação em vigor.

Os momentos de formação de condutores constituem-se, portanto, como eventos de letramento, em que as práticas de leitura e de escrita assumem papel de mediador das ações formativas.

No decorrer das aulas os instrutores realizam a leitura de cartilhas, buscam desvelar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas em discussão, convidam os alunos a realizarem a leitura do material de forma compartilhada, dentre outras atividades. Uma vez que o trabalho dos instrutores é norteado pelo uso de práticas de leitura e de escrita, esses profissionais constituem-se como agentes de letramento.

Em relação ao papel do agente de letramento, Kleimam (2006), refere-se ao professor como tal na medida em que ele age como promotor das práticas de letramento pelos seus interlocutores.

Sendo assim, os indivíduos que mobilizam práticas de leitura e de escrita para orientar a sua atuação em qualquer domínio, inclusive, no da mobilidade urbana, pode ser caracterizado como um agente de letramento.

Ademais, esses profissionais estabelecem relações entre o que estabelece a lei e o que acontece no cotidiano do trânsito. Corroborando com essa assertiva, trazemos as falas dos instrutores 02 e 03:

Nas aulas os alunos leem sobre a legislação. Assistem a vídeos que mostram situações que acontecem no trânsito e que podem ser evitadas se o condutor for atento e tiver uma atitude responsável. (instrutor 02)

A gente lê, explica, dá exemplos, pede que eles falem o que sabem sobre aquele assunto, mostra vídeos de campanhas que o Ministério dos Transportes faz todo ano, na semana do trânsito. (Instrutor 03)

Nesse sentido, entendemos a agência partir do que preconiza Bazerman (2006), ao defender que a agência se efetiva por meio da ação dos indivíduos em eventos e práticas de letramento.

Assim sendo, por meio das orientações dadas no decurso da formação, os instrutores buscam conscientizar os futuros condutores para as implicações de suas atividades no trânsito, as quais poderão contribuir para a consolidação da crítica realidade existente ou para a humanização dos procedimentos e das relações estabelecidas nesse domínio.

As reflexões suscitadas pelos instrutores, no decorrer das práticas de letramento, apontam para uma mudança de atitude ou para uma agência mais voltada para uma convivência pacífica no âmbito da mobilidade urbana. É possível vislumbrar esse fato nas falas dos instrutores:

Hoje, retomaremos a discussão sobre os elementos que a fazem a diferença no trânsito. Então, não é a cilindrada, não é o tamanho nem o design do veículo que fazem a diferença no trânsito. É a forma de conduzir o veículo que faz a diferença. (Instrutor 01)

Mudar a realidade do trânsito depende de você, de todo mundo entendeu? Eu creio que você vai fazer a diferença nesse trânsito. (Instrutor 01)

O que faz com que o trânsito se torne perigoso é o comportamento das pessoas. E essa realidade pode ser diferente do que vem sendo mostrado nos jornais todos os dias. Desde o momento se você disser assim, eu estou disposto a fazer diferente, algo diferente vai acontecer. Então é por aí que a gente tem que começar. (Instrutor 03)

Sendo assim, ao orientar os futuros condutores quanto ao modo de agir frente às situações de trânsito, as práticas de letramento realizadas nos CFC, concorrem para uma agência por procuração (BANDURA, 2001). Uma vez que as leituras realizadas e reflexões por elas provocadas, concorrem para atitudes comprometidas para a construção de um trânsito mais humanizado, por meio de suas ações quando estiverem atuando como condutores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ocupou-se em caracterizar o instrutor de condutores de veículos em formação como um agente de letramento e assinalar os impactos do seu trabalho na constituição de um trânsito mais humanizado e, conseqüentemente, mais pacífico.

Conforme as análises realizadas neste estudo, é possível observar a relevância do papel do instrutor responsável pela mediação das práticas de leitura e de escrita realizadas por ocasião da formação de condutores de veículos. Através de um trabalho voltado para a conscientização da responsabilidade que cada cidadão toma para si ao assumir um veículo, esse profissional mobiliza recursos para modificar a atual situação estabelecida no âmbito da mobilidade urbana.

Sendo assim, consideramos que o trabalho do instrutor como agente de letramento pode contribuir sobremaneira para a construção de um novo modelo de convivência no domínio do trânsito.

A contribuição deste trabalho reside em possibilitar a ampliação da discussão acerca do uso da linguagem no domínio do trabalho, haja vista que os estudos acerca dessa temática estiveram durante muito tempo, atrelados às práticas escolares e/ou da formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARCHER, Margaret. **Being human: the problem of agency**. Cambridge: CUP, 2000.

BANDURA, A. **Social Cognitive Theory**. An agentic. In: Annual Reviews Psychology, 2001 (p. 1-26).

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacy; reading and writing in one community**. London, New York: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Angela P. Dionísio; Judith Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Código de Trânsito Brasileiro**. Instituído pela Lei nº 9.503, de 23-09-97 – 1ª ed. – Brasília: Departamento Nacional de Trânsito - DENATRAN, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento**. Organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas**. Conferência proferida no 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL/PUC – SP, Abril de 2004. Cópia Interna.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DANIELLOU, F.; GARRIGOU, A. L'ergonome, l'activité ET La parole dès traivailleurs. In: BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

FAÏTA, D. 2002. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZAESILVA, M. C.; FAÏTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França** Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

_____. 2005. **Análise Dialógica da Atividade Profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express.

FRAENKEL, B. A pesquisa sobre os escritos do trabalho na interface entre linguística e antropologia. In: **Cultura escrita e letramento**. Marildes Marinho, Gilcinei Teodoro Carvalho (orgs.). Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. (orgs.). **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LANGA, M. Análise ergonômica do trabalho de chefia. In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. (Orgs.) **Linguagem e Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

MACEDO, M. S. **Interações nas práticas de letramento** – O uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Paradidáticos: Série Educação).

NOUROUDINE, A. 2002. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 325 -345, 2010.

PAZ, A. M. O. **Registros de ordens e ocorrências**: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHOLZE, L. Pela não pedagogização da leitura e da escrita. In: SCHOLZE, Lia; TÂNIA, M. K. Rösing (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. INEP. UPF. Brasília –DF, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

SCRIBNER, S; & COLE, M. **The Psicologia of Literacy**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981.

ABSTRACT: The use of language is part of the oldest practices of the human being and serves as an artifact to communicate, register, among other functions. In the meantime, professionals emerge that use it as an agency mechanism. Based on these reflections, the present work seeks to discuss the role of the instructor of the training course of car drivers as a literacy agent. In theoretical terms, it anchors in Literacy Studies, comprehended here as social practices (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; BARTON; HAMILTON, 1998), of language as a mediator of work activities (SOUZA-E-SILVA; FAITA, 2002; PAZ, 2008) and agency as positions assumed by individuals through interaction with the various texts (BANDURA, 2001; ARCHER, 2000). In terms of methodology, it follows the bias of qualitative research, because of its ethnographic nature (BODGAN; BIKLEN, 1994), with traits of the ethnographic aspect (ANDRÉ, 1995; CANÇADO, 1994). (ANDRÉ, 1995; CANÇADO, 1994). The research corpus was generated through the follow-up of the instructors' work activities at literacy events aimed at drivers in training. The analyses point to the relevance that the work of the instructors as agents of literacy in the work assume, since the activities of language used in the professional scope assume important space in the establishment of relation and the effectiveness of the work. We hope that this research will spark discussions on the subject and that other looks will be released about professional language practices.

KEY WORDS: Literacy practices, Professional writing; Literacy Agency

CAPÍTULO XVI

O PEDAGOGO HOSPITALAR: ATUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES

**Antonio Jose Araujo Lima
Ronaldo Silva Júnior**

O PEDAGOGO HOSPITALAR: ATUAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES

Antonio Jose Araujo Lima

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

São Luís – Maranhão

Ronaldo Silva Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA

São Luís – Maranhão

RESUMO: Educação e saúde são áreas distintas, no entanto, se complementam. Uma não existe com qualidade sem a outra. Nesse artigo fatores associadas a ambas são trabalhadas. Por meio de uma pesquisa bibliográfica discute-se, no primeiro momento, a pedagogia hospitalar, dando ênfase na atuação do pedagogo em ambientes hospitalares. Depois, a relação do pedagogo com a criança hospitalizada e, por fim, a atuação do pedagogo no hospital. Os resultados mostram as múltiplas formas de atuação do profissional pedagogo, agir e atuar junto com a equipe multiprofissional do hospital, quando cuidam de crianças em tratamento de saúde. Questões relacionadas a relevância da presença do pedagogo junto à criança enferma também são apontadas na pesquisa.

PALAVRAS CHAVES: Pedagogia Hospitalar, Pedagogo, Saúde, Educação.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação vai além dos muros da escola. Fundamentado nesse viés, o curso de pedagogia se expandiu, criando a modalidade Pedagogia hospitalar. Nesse novo ambiente de aprendizagem surge um novo profissional: o pedagogo hospitalar, que de imediato, tem a árdua missão de conciliar educação e saúde. Nesse aspecto, o objetivo do trabalho foi conhecer mais detalhadamente o que é a pedagogia hospitalar e saber como o pedagogo atua no hospital. A metodologia utilizada de acordo com os meios classifica-se em pesquisa bibliográfica, tendo em vista que necessita recorrer a um referencial teórico consistente que deve ser organizado com base em material publicado, tais como livros, periódicos, dissertações, teses, redes eletrônicas, entre outros.

Em momento de crise no sistema de saúde, como o que vivemos atualmente e uma grande demanda de crianças afetadas por doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*: dengue, Chikungunya e Zika fazem os hospitais pediátricos do Brasil, ter a cada dia, uma maior quantidade de criança em tratamento médico hospitalar. Enquanto educadores, entendemos que é precisa tratar mais do que a doença, temos que cuidar de pessoas, e é nesse momento que o pedagogo torna-se um profissional impar para apoiar essas crianças hospitalizadas. Sabemos que a formação em Pedagogia, faz este profissional, compreender o desenvolvimento humano, em especial o da criança, com isso, torna-se um suporte psico-cognitivo para a criança enferma e/ou hospitalizada.

2. PEDAGOGIA HOSPITALAR

A Pedagogia Hospitalar está ligada à necessidade de assistência pedagógica em lugares distintos do convencional ambiente escolar, sendo um campo de atuação onde o pedagogo desloca-se ao local de internação da criança, seja hospitalar ou domiciliar (*home care*).

Segundo Matos e Mugiatti (2007), a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar e/ou domiciliar. Desta forma, a intenção é de despertar na criança o entusiasmo para que mesmo enferma, continue seus estudos.

Ainda com base nos estudos de Matos e Mugiatti (2007), a criança em tratamento, em regime de internação hospitalar, por vezes passa por mudanças em seu desenvolvimento pelo fato de se distanciar de suas atividades rotineiras, como família, amigos, colegas de classe e outros. Estas mudanças precisam ser acompanhadas por alguém que entenda a criança, não somente com um olhar clínico, como faz o profissional da saúde, mas com uma visão global, que abranja a escola. Espaço no qual se tem a atuação do Pedagogo Hospitalar.

O Pedagogo, em ambiente hospitalar, trabalha dentro destas três divisões da pedagogia hospitalar, procurando de todas as formas encontrar meios de envolver a criança hospitalizada, a fim de ajudar durante o período de internação hospitalar, para que não haja um total rompimento com a escola na qual a criança hospitalizada estava inserida.

Sobre a origem dessa modalidade de atendimento médico-educacional, Vasconcelos (2006) relata que em 1935, em Paris, o educador Henri Sellier criou uma casa-escola para atender crianças enfermas. O seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda França, na Europa e nos Estados Unidos. O objetivo da criação desse abrigo foi suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas. Nesse contexto Vasconcelos relata que:

Essa primeira experiência chegou a atender cerca de 80 crianças hospitalizadas por mês. Seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas, moléstia fatal à época e grandemente contagiosa. Pode-se considerar como marco decisivo das escolas em hospital a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez criar um engajamento, sobretudo dos médicos, que hoje são defensores da escola em seu serviço. Em 1939 é criado o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (C.N.E.F.E.I), tendo como objetivo a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais. Em 1939 é criado o Cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério da Educação na França. (VASCONCELOS, 2006, p.3)

Com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o grande número de crianças feridas e impossibilitadas de frequentar as escolas regulares, fez este acontecimento se tornar o marco na história da pedagogia hospitalar. Levar a escola até aquelas crianças se tornou essencial e naquele momento de grande comoção mundial, começou a ser oferecido mais intensamente o ensino no âmbito hospitalar.

No Brasil, a pedagogia hospitalar teve início em 1950, no estado do Paraná. Mugiatti (2009) afirma que somente em 1989, através do projeto “hospitalização escolarizada”, o termo Pedagogia Hospitalar se difundiu no estado do Paraná e, posteriormente, no Brasil. Em Outubro de 1995, foi aprovada uma Resolução federal que, nas entrelinhas, criava a necessidade do atendimento pedagógico em hospitais pediátricos. Foi, então, a Resolução nº 41, que tratava dos direitos da criança e adolescentes hospitalizados. Nos parágrafos 9 e 10, tem-se a alusão diretamente à pedagogia hospitalar:

DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE HOSPITALIZADOS:

9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.
10. Direito a que seus pais ou responsáveis participem ativamente do seu diagnóstico, tratamento e prognóstico, recebendo informações sobre os procedimentos a que será submetido.

Em 2002, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, criou o documento “Estratégias e Orientações para Atendimento em Classes Hospitalares”, garantindo o acesso à educação básica a crianças hospitalizadas. Segundo esse documento:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

Desse modo, a educação precisa contribuir na integridade e na humanização das práticas de atenção à saúde, para efetivar e colaborar na autodeterminação das crianças, diante do cuidado recebido para propor outro tipo de acolhimento das famílias nos hospitais, inserindo a sua participação como uma interação de aporte no crescimento das crianças, firmando uma educação do olhar e da escuta na equipe de saúde mais significativa à afirmação da vida.

A finalidade da pedagogia hospitalar é de acordo com Matos (2003):

[...] a finalidade da Pedagogia Hospitalar é integrar educadores, equipe médica e família, num trabalho em conjunto que permite ao enfermo, mesmo em ambiente diferenciado, integrar por meio de ações lúdicas, recreativas e pedagógicas novas possibilidades e maneiras de dar continuidade a sua vida escolar e, com isso, beneficiar sua saúde física, mental e emocional.

A pedagogia hospitalar continua a se desenvolver no Brasil, mas as publicações nessa área ainda são poucas. Desde o seu início no estado do Paraná, muitas crianças são beneficiadas com as práticas pedagógicas nos hospitais, em especial àquelas que, devido a tratamentos prolongados, passam muito tempo nos ambientes hospitalares.

3. O PEDAGOGO HOSPITALAR E A CRIANÇA HOSPITALIZADA

Sabemos que é um processo natural do homem adoecer e, muitas vezes, precisamos procurar um médico, ser medicado, onde não resolvendo, necessitaremos, a fim de recuperar mais rápido de uma doença, passar por um período de internação em um hospital. Ficar hospitalizado não é fácil, nem mesmo para um adulto. Para uma criança, a permanência no hospital pode ser traumatizante, pois é um ambiente novo, hostil, indiferente à rotina, o que termina causando na criança sentimentos de angústia, desconforto e, principalmente, medo.

Kishimoto apud Friedmanh (1998, p.59) afirma:

[...] as consequências psicológicas de uma hospitalização são múltiplas: problemas de sono, de comportamento, de apetite e dificuldades escolares. A criança doente continua sendo criança e, para garantir seu equilíbrio emocional e intelectual o jogo é essencial.

Porto (2008) diz que, quando, em um hospital, a singularidade de uma criança fica restrita a número de prontuário, a uma enfermaria, a um leito, esta de certa forma deixa de ser criança e se torna um paciente, que é vista apenas pelo olhar clínico de uma equipe médica e, diretamente, acompanhada por uma equipe de enfermagem.

O ambiente hospitalar, em geral, segundo (Fonseca 2008), é um local quase sempre de rotina para qualquer indivíduo que possa ser internado, local onde a criança passa a se sentir desorientada em relação a grande mudança que ocorre em sua vida, tais como ausência da família, dos colegas, seus pertences e, principalmente, da sua escola de origem, causando de certa forma, uma perda de identidade.

Os motivos que levam uma criança ao hospital são diferentes dos que a conduzem à escola; as condições físicas e psíquicas, da criança que frequenta uma escola e daquela que está numa enfermaria, são bem diversos; e há ainda a singularidade de cada grupo: os da escola (alunos, professores, supervisores) e os do hospital (médicos, enfermeiros, auxiliares de laboratório). Chega-se, assim, à necessidade de pensar métodos pedagógicos específicos para o contexto hospitalar. A educação no hospital distancia-se de modelo escolar, à medida que prioriza as modificações de ordem subjetiva, provocadas pela situação de adoecimento corporal. (TAAM, 2004, p.133)

Além disso, acontece uma grande mudança no que diz respeito aos novos hábitos, como: as refeições que passam a ser denominadas dietas; a cama passa a ser um leito; as roupas e odor de medicamentos existentes no ambiente são estranhos.

Todas essas mudanças na vida da criança são determinadas por seus médicos que, dependendo do estado de saúde, poderá passar por uma equipe multiprofissional de saúde, como pediatras, fisioterapeutas, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, técnicos em enfermagem, técnicos em radiologia, técnico em laboratório, técnicos em enfermagem e muitos outros. Apesar de todas as contradições do ambiente hospitalar, a criança hospitalizada possui direitos, sendo o da educação o mais importante. Para garantir o direito à educação das crianças hospitalizadas no Brasil, foi criado um decreto-lei que legisla sobre Educação Hospitalar, Decreto nº. 1044, de 24 de outubro de 1969 que diz no seu art. 1º:

São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agonizantes, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade pedagógica de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como hemofilia), asma, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, etc.

Destaca-se neste documento, o artigo VII, que afirma que a criança tem direito a proteção e a vida e a saúde e um desenvolvimento sadio e harmonioso, direito este que também está previsto no artigo nº 196 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), como direito essencial:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Deste modo, é obrigação dos envolvidos com a criança hospitalizada, fazerem estes direitos serem cumpridos. É neste cenário, que de um lado envolve direitos por parte da criança e do outro dever por parte do estado, que cabe a atuação do Pedagogo Hospitalar. Além das obrigações legais citadas, o pedagogo, ao se relacionar com a criança, se aproxima de outros fatores que envolvem o ambiente hospitalar, como a dor da criança e familiares.

Este profissional será como um amigo para a criança e seus familiares, devendo trabalhar visando apoiar a família da criança, proporcionando-lhes segurança e coragem para que sejam fortes nesse momento que o enfermo precisa

de mais atenção e apoio. Amenizar a ansiedade e o medo da morte será uma atividade constante do pedagogo junto à criança enferma, orientando-a sempre que solicitado sobre seu estado de saúde, fazendo com que o assunto “morte” não seja um tabu.

Falar sobre a morte não aumenta a ansiedade. Suaviza o isolamento e o medo e torna a doença menos temível. Falar é a única possibilidade de penetrar no absurdo de os pais sobreviverem aos filhos, na angústia pelo risco de perda da identidade. A tentação profissional de preencher os vazios com um discurso próprio, além de inútil, solidifica a alienação de quem está entregue aos milagres da ciência. Quem sofre não busca quem lhe dê razão. Busca presenças cuja escuta será testemunha de uma fala. Persegue uma inserção, um encontro, a preservação de um lugar na história familiar. (SCHILLER, 2000, p.105)

Muitos ignoram quando a criança pergunta sobre seu estado de saúde, alegando que isso é assunto para adultos e deve ser discutido longe das crianças. Esta prática, muitas vezes, faz com que a criança fique mais ansiosa, sem saber ao certo por que se encontra hospitalizada. Além disso, é um direito ser informada da real situação do seu estado clínico.

A omissão da verdade, sobre alguns procedimentos dolorosos, não protege a criança. Ao contrário, deixa-a mais nervosa e instável. Estas sensações podem ser minimizadas com informações sobre a sua doença, sobre o tratamento e prognóstico, se tiver idade mais avançada. Sempre devemos recordar que a criança fica pior quando sente que alguma coisa está acontecendo e nada lhe é explicado. E as informações devem ser verdadeiras, usando-se uma linguagem que respeite a sua faixa etária de entendimento. (MONTEIRO, 2007, p.18)

Entendemos que a melhor forma é tratar a criança com o respeito que ela merece, inclusive fazendo com que lhe seja assegurado o direito à informação do seu quadro clínico, cabendo ao pedagogo hospitalar, juntamente com a equipe médica, procurar a forma mais natural possível para fazer esta intervenção com a criança.

O Curso de Pedagogia prepara o pedagogo para atuar em diferentes contextos sociais, estando a educação presente em todos os contextos. Libâneo (2001, p.20) afirma que “o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal”.

Devido à necessidade da educação estar inserida em todos os contextos, é que se faz necessário à inclusão da educação também no ambiente hospitalar.

Conforme Matos e Mugiatti (2008, p.116), [...] “a ação pedagógica, em ambientes e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do Pedagogo”, desta forma se fazem necessários novos ambientes para se colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso.

Ainda sobre o pedagogo no ambiente hospitalar, Cardoso (apud, MATOS; MUGIATTI, 2008, p.117) destaca que:

[...] educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação - além de transmitir e construir o saber sistematizado - assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal.

A educação não se limita a ensinar um conteúdo, um procedimento, uma técnica, educa-se para vida. O saber acumulado e transferido à criança deve servir de base para a solidificação de sua vida social.

Pensando em preparar a criança enferma para o mundo além do hospital é que o pedagogo pode desempenhar suas funções e atividades a fim de envolver a criança doente.

Tais atividades devem ser prazerosas e cheias de vida, de modo que venham a se contrapor ao ambiente de dor em que está internada a criança. O mais importante é que sejam atividades com fins pedagógicos e terapêuticos.

Em relação às funções e atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelo professor / pedagogo no hospital, Ceccim (apud MATOS; TORRES, 2010, p.60), afirma:

Não é apenas “ocupar criativamente” o tempo da criança para que ela possa “expressar e elaborar” os sentimentos trazidos pelo adoecimento e pela hospitalização, aprendendo novas condutas emocionais, como também não apenas abrir espaços lúdicos com ênfase no lazer pedagógico para que a criança “esqueça por alguns momentos” que está doente ou em um hospital. O professor deve estar no hospital para operar com processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças. O contato com o professor e com uma “escola no hospital” funciona, de modo importante, como uma oportunidade de ligação com os padrões de vida cotidiana do comum das crianças, como ligação com a vida em casa e na escola.

Nessa perspectiva, a experiência pedagógica no ambiente hospitalar proporciona ganhos cognitivos e emocionais à criança enferma, contribuindo na sua recuperação e no processo de aprendizagem. As atividades podem ser realizadas em salas especiais, brinquedotecas ou mesmo no próprio leito onde a criança se encontra. Essas atividades precisam ser significativas, não somente brincar para passar o tempo, mas devem ser previamente planejadas pelo Pedagogo, para que o pedagógico não seja esquecido.

Ao elaborar as atividades, o pedagogo precisa, junto à criança hospitalizada, observar alguns fatores como o estado clínico do indivíduo, privações, tipo de tratamento médico submetido, idade, fazer prevalecer o bem estar físico e emocional da criança, adaptar as atividades ao estado clínico da criança.

É sabido que o lúdico é mais que uma brincadeira, deve ser uma ação planejada que sempre traz como objetivo desenvolver aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais na criança, propiciando uma construção simbólica do mundo. O ato de brincar oferece a inserção dos papéis sociais, possibilitando o aprendizado das regras na vida diária da criança. Desta forma seguem algumas atividades lúdico-pedagógicas que podem ser desenvolvidas no ambiente hospitalar: filmes e desenhos animados, músicas, desenhar e pinturas, trabalhar com diálogos, pois desenvolvem a integração do paciente, promover situações que oportunizem a exteriorização de situações conflituosas do enfermo, comemoração de datas especiais, campanhas educativas e de saúde, oficinas de contação de história, artes, oficinas de histórias, oficina de artesanato, cinema, teatro e outras.

Existem atividades que podem ser desenvolvidas com muitas crianças ao mesmo tempo, como assistir filmes, desenhos animados e trabalhos com pinturas, a interação das crianças tornará estas atividades mais significativas. Outro fator de grande importância é a socialização da brincadeira junto à criança, indagar se as mesmas gostaram das atividades, o que cada uma sentiu ao fazer tal atividade.

Estas são pequenas formas de mostrar para a criança que a brincadeira tem mais a oferecer do que somente a diversão do ato de brincar, o qual a faz notar que mesmo numa simples atividade, conhecimentos podem ser construídos.

Em síntese, as atividades que o pedagogo pode desenvolver no hospital, não possuem, necessariamente, um lugar fixo para serem realizadas, podendo ser desenvolvidas no leito da criança, nos corredores do hospital, pátio, enfim, num local que forneça meios para que a atividade aconteça. Mas, o lugar onde se concentram as atividades pedagógicas hospitalares é, em sua maioria, na brinquedoteca hospitalar, local onde a regra é brincar e, paralela às brincadeiras, somam-se milhares de aprendizagens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se vê, a Pedagogia Hospitalar pretende contribuir na integridade e na humanização das práticas de atenção à saúde, firmando uma educação do olhar e da escuta, para que juntamente com a equipe de saúde, torne mais significativa à afirmação da vida da criança em tratamento médico hospitalar. Dessa forma, buscar em todo tempo, obem estar da criança, fazer com que os danos do processo de internação sejam os menores possíveis.

Desse modo, para tal ideal ser alcançado, o Pedagogo Hospitalar será como um amigo para a criança e seus familiares, devendo trabalhar visando apoiar a família da criança, proporcionando-lhes segurança e coragem para que sejam fortes nesse momento que o enfermo precisa de mais atenção e apoio. Amenizar a ansiedade e o medo da morte será uma atividade constante do pedagogo junto à criança enferma, orientando-a sempre que solicitado sobre seu estado de saúde, fazendo com que o assunto “morte” não seja um tabu. Nesse sentido, ao elaborar as atividades, o pedagogo precisa junto à criança hospitalizada observar alguns fatores

como: estado clínico do indivíduo, privações, tipo de tratamento médico submetido, idade, fazer prevalecer o bem estar físico e emocional da criança, adaptar as atividades ao estado clínico da criança. Agindo assim, teremos mais alegria nos corredores frios dos hospitais, e crianças continuando a ser ter infância mesmo quando as condições de saúde não sejam totalmente favoráveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto de Lei Nº 8069 de 13 de setembro de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, Senado, 1990.

BRASIL, **RESOLUÇÃO Nº 41/1995 CONANDA**. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da **Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 17/10/95 - Seção I, p.163/9-16320 - Brasília - Distrito Federal.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Lex: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 08/03/2016.

BRASIL. Lei nº 99710, de 21 de Novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 12/04/2016.

Contexto Hospitalar. Monografia de Especialização. Santa Maria: UFSM, 2000.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar**. 2º Ed. São Paulo. Mennon. 2008.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar**. 2º Ed. São Paulo. Mennon. 2008.

FONTES, Rejane de S., (1998). **Classe hospitalar: a validade de uma alternativa educacional a curto prazo**. Monografia de Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

FREIDMANN, A. **O direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: Scrita Abring, 1992.

KISHIMOTO, T. M.; FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo. Edições Sociais, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico – Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MATOS, Elisete Lúcia; TORRES, Patrícia Lupion. **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Curitiba: Champagnat, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. **Pedagogia Hospitalar: Uma possibilidade a mais**. Revista eletrônica: Facinter, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MONTEIRO, Maria do Céu Lobo da Rocha. **Humanização nos hospitais: gente cuidando de gente**. In AROSA, Armando C.; SCHILKE, Ana Lúcia (organizadores). **A escola no hospital: espaço de experiências emancipadoras**. Niterói: Intertexto, 2007.

MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: A Humanização Integrando educação e Saúde**. 4. ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

Porto, Oliveira. **Psicologia Hospitalar: Intermediação a Humanização na Saúde**. Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2008.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHILKE, Ana Lúcia; NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do. **Ser professor em hospital: uma discussão acerca da sua formação**. In AROSA, Armando C.; SCHILKE, Ana Lúcia (organizadores). **A escola no hospital: espaço de experiências emancipadoras**. Niterói: Intertexto, 2007.

SCHILLER, Paulo. **A vertigem da imortalidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora**. In: I CONGRESSO

INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

VIEGAS, Dráusio (org). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é humanização.** 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ABSTRACT: Education and health are distinct areas, however, complement each other. One does not exist with quality without the other. In this article factors associated to both are worked out. Through a bibliographical research, it is discussed, in the first moment, the hospital pedagogy, giving emphasis to the pedagogue's performance in hospital environments. Then, the relation of the pedagogue with the hospitalized child and, finally, the performance of the pedagogue in the hospital. The results show the multiple forms of performance of the professional pedagogue, act and act together with the multiprofessional team of the hospital, when they take care of children in health treatment. Issues related to the relevance of the presence of the pedagogue to the sick child are also pointed out in the research.

KEYWORDS: Hospital Pedagogy, Pedagogue, Health, Education.

CAPÍTULO XVII

PERCURSO HISTÓRICO DO AUTISMO INFANTIL PARA A PSICANÁLISE E PARA A PSIQUIATRIA

**Jaqueline Tubin Fieira
Giseli Monteiro Gagliotto**

PERCURSO HISTÓRICO DO AUTISMO INFANTIL PARA A PSICANÁLISE E PARA A PSQUIATRIA

Jaqueline Tubin Feira

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Giseli Monteiro Gagliotto

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO: O presente artigo propõe investigar historicamente, o percurso teórico acerca do autismo na criança, para a psicanálise e para a psiquiatria. Salientamos que o autismo, por ser um tema permeado de tabús, gera questionamentos e interesses em diferentes áreas do conhecimento. O desenvolvimento da sexualidade na criança é um tema pouco discutido e repleto de preconceitos culturais e sociais. A presente pesquisa indagou, dialeticamente, o desenvolvimento da sexualidade na criança com autismo. O autismo, classificado pelo DSM-V (2013) como TEA (Transtorno do Espectro Autista) é um tema que vem ganhando visibilidade social e ocupando, cada vez mais, espaço nas pesquisas acadêmicas e científicas. No entanto, objetivamos discutir teoricamente, como o autismo se configurou, para a psiquiatria e para a psicanálise. Como o método de pesquisa é o materialista histórico dialético, a investigação histórica e crítica acerca do autismo, se faz necessária para a compreensão dos caminhos e do percurso do estudo sobre a criança com autismo nos moldes atuais. O presente artigo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa. Concluimos, em consonância com a psicanálise, que a criança com autismo, deve ser olhada e compreendida como um sujeito, para além do diagnóstico médico.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo; Psicanálise; Criança

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das investigações teóricas oriundas da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus de Francisco Beltrão – PR.

Propomos buscar historicamente os conceitos do autismo, para a psiquiatria e para a psicanálise. A partir do apanhado teórico, acerca da evolução histórica dos estudos e pesquisas do autismo, torna-se possível a compreensão dos direcionamentos e das configurações, do autismo, na atualidade.

Ressaltamos que, formalmente, os primeiros estudos psicanalíticos sobre o autismo se deram nos EUA no início do século XX, mesmo momento histórico em que o autismo surge como entidade clínica, ou seja, com particularidades próprias para a psiquiatria. Assim a psicanálise encontrava-se sobre forte influência da psiquiatria e vice-versa. Desta forma, como os precursores psicanalistas nessa área residiam nos EUA, notamos a importância que a psiquiatria representa na incorporação do autismo pela psicanálise.

Objetivamos neste artigo, discutir de forma teórica, os aspectos que influenciaram a retomada dos debates acerca do autismo na atualidade. As discussões sobre o autismo foram intensificadas nos meios de comunicação como rádio, internet e TV, principalmente, a partir da instituição da Lei Berenice Piana, aprovada em dezembro de 2012, que inclui o autista como uma pessoa com deficiência. É importante apontar que tais veículos de comunicação têm exercido um papel importante na divulgação e informação das peculiaridades do universo autista.

Neste artigo, abordaremos parte da história e evolução dos estudos sobre o autismo, que influenciaram os moldes contemporâneos. Logo, propomos uma discussão teórica a respeito da evolução histórica do autismo para a psiquiatria e para a psicanálise, e apresentaremos os primeiros psicanalistas que atenderam, clinicamente, crianças com autismo.

2 METODOLOGIA

Para embasar o referencial metodológico, inicialmente compreendemos que, conforme Lakatos e Marconi (2008) todas as ciências são caracterizadas pela utilização de métodos científicos, entretanto, nem todos os ramos de estudos que utilizam métodos são ciências. Assim, se por um lado a utilização de métodos científicos não é de uso exclusivo da ciência, por outro lado, não há ciência sem o emprego do método científico.

A partir deste entendimento, o aporte teórico utilizado, na presente pesquisa, tem o intuito de investigar como o estudo do autismo se consolidou e atingiu o status atual, para a psicanálise. O método de investigação é o materialismo histórico dialético, por meio, de uma pesquisa de cunho bibliográfico.

O método de investigação, materialista histórico dialético, prevê uma análise dialética sobre o autismo na história moderna, para que atingisse a perspectiva social atual. Assim, a escolha desse método possibilita uma compreensão crítica e dialética a respeito do autismo, regida pelas leis do capitalismo.

Frigotto (1987) ensina que o método é um dos primeiros aspectos que precisam ser observados no campo da pesquisa. Método, mesmo o dialético, é entendido como um conjunto de técnicas, estratégias e instrumentos utilizados para a realização da pesquisa científica.

O método dialético, de acordo com Gamboa in Fazenda (2010), aplicado à educação, tem a pretensão de se apresentar como uma nova opção entre a pesquisa empírico-analítica e a fenomenológica-hermenêutica. Desde a elaboração, do método dialético, como método de pesquisa científica, sua intenção estava de aproveitamento dos elementos, tanto das abordagens empíricas, como das postuladas na fenomenologia. A busca era uma síntese entre essas duas grandes tendências filosóficas. Com este objetivo, o método busca, nos dias atuais, tecer uma nova síntese, entre categorias, para ambas as abordagens.

Entendemos, portanto, que a presente pesquisa se reconhece como um processo aberto e em construção, que questiona e investiga historicamente sobre a

fundamentação e a contribuição da teoria psicanalítica para a compreensão do autismo na atualidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos o presente trabalho, apontando o fato, que é considerado historicamente o primeiro estudo sistemático do autismo infantil. Neste fato, temos, pela primeira vez, definições conceituais, divulgadas, tanto na medicina, como na educação, acerca do autismo infantil, que contribuíram para a trajetória evolutiva da psiquiatria e da psicanálise infantil.

Em 1799, caçadores encontraram em um bosque, ao Sul da França, um menino, em estado quase selvagem, com aparentemente 12 anos de idade. Após ‘capturado’, o menino foi levado para Philip Pinel, na França. Após ser avaliado, recebeu o diagnóstico de idiota, portanto, segundo seus estudos, o prognóstico era negativo e a doença irreversível. Entretanto, Itard, discípulo de Pinel, discordou de seu mestre e defendeu o pressuposto de que o menino poderia ser educado e, conseqüentemente, reintegrado à sociedade, apesar de ser “privado dos conjuntos dos conhecimentos sociais e, em particular, da linguagem, devido a seu isolamento profundo” (BERCHERIE, 2011, p. 127). Victor apresentou melhoras, mas não ao ponto de reversibilidade, portanto, os estudos de Itard foram considerados um ‘semi-fracasso’, visto que, o menino realmente foi considerado um idiota (conforme sistema classificatório da época), entretanto, apresentou significativas evoluções com os métodos educacionais empregados pelo pesquisador (BERCHERIE, 2011).

Sobre o caso, Feijó (2007) destaca que Itard acompanhou Victor (nome escolhido pelo próprio Itard, por significar vitória) numa instituição de surdos-mudos, para onde o menino selvagem foi enviado, após a conclusão de que o ele não se comunicava e, mais grave ainda, parecia não compreender as orientações repassadas. O método pedagógico adotado por Itard consistia no intuito de despertar a inteligência do menino a partir de cinco metas: 1) interesse pela vida social; 2) despertar a sensibilidade nervosa; 3) ampliar a esfera das ideias; 4) levar ao uso da fala e; 5) exercitar operações da mente. Bercherie (2011) aponta que o menino Victor, foi acompanhado por Itard durante cinco anos, e se tratava de um dos casos, da história da psiquiatria, publicado com maior riqueza de detalhes, inclusive nos fracassos. Fatores que chamam a atenção até os dias atuais, e que faz com que o caso, seja retomado em diversas pesquisas.

O que também engrandece a importância e a notoriedade do caso do Menino Selvagem, como lembrado por Póstel e Quétel (1987) é o fato de que, a partir dele, os psiquiatras começaram a se debruçar no estudo das psicoses infantis, assim ele é considerado o marco histórico que desencadeou as primeiras pesquisas nessa área. Em outras palavras, as psicoses infantis representaram, a partir do caso de Itard, um novo objeto de estudo para a medicina (MARFINATI; ABRÃO, 2011).

Inúmeros autores referenciam o episódio do ‘Menino Selvagem de Aveyron’ como o primeiro caso publicado na história, de tratamento de uma criança com

autismo. (BERCHERIE, 2011; FEIJÓ, 2007; BRANKS-LEITE e GALVÃO, 2000; PÓSTEL e QUÉTEL, 1987). Destacamos que na época o autismo não era considerado como entidade clínica, ou seja, classificado como uma doença. Todavia, todos os comportamentos de Victor relatados no estudo, induzem ao diagnóstico de que o menino selvagem se tratava na realidade, de uma criança com autismo. Portanto, este caso é carregado de representações históricas e metodológicas, afinal, além de ser o primeiro caso divulgado de uma criança com autismo e de instigar, na psiquiatria, o olhar para a infância, ainda demonstra aspectos metodológicos iniciais que tornam possível a clínica com crianças com autismo.

Com a decorrência destes estudos, na década de 1820, aumentaram, significativamente, as pesquisas e as observações sobre as tentativas de tratamento para os idiotas, originadas principalmente, no Hospital de Salpêtrière. Duas décadas mais tarde, ganhou destaque neste campo, o método educativo, anteriormente, utilizado por Itard, que influenciou a psiquiatria infantil, representando a médico-pedagogia. Método este que, na segunda metade do século XIX, influenciou o aumento de centros voltados ao diagnóstico e tratamento de crianças idiotas (MARFINATI; ABRÃO, 2011).

O caso do Menino Victor influenciou Séguin, um dos mais importantes alunos de Itard, na retomada dos métodos de seu mestre, originando um marco importante na história: a origem da educação especial. Nos EUA, Séguin fundou todo o sistema institucionalizado voltado para crianças 'anormais' e inspirou a nova pedagogia da época, por se tratar e um olhar para a criança e um sistema de classificação dessas crianças para as classes especiais (BERCHERIE, 2011).

Marfinati e Abrão (2011) fazem referência ao psiquiatra alemão Kraepelin por influenciar de forma direta o estudo sobre a doença mental, com a publicação de sua obra monumental *Tratado da psiquiatria*, de 1890 a 1907. O autor classificou uma nova forma de doença mental, aquela que afeta os pacientes prematuramente, assim, por entender que a demência aparece muito cedo, a denominou de *Dementia praecox* (demência precoce), mas não faz referência à psicopatologia infantil, visto que, para a psiquiatria da época as crianças eram consideradas, unicamente, como adultos em miniaturas.

Jerusalinsky (1984) também aborda a importância de Kraepelin, afirmando que, ao estabelecer a o diagnóstico da demência precoce, influenciou o aparecimento das entidades nosográficas, relativas à loucura na infância, de formas diferenciadas. Como consequência, surgem os termos 'psicose infantil' e 'esquizofrenia infantil' que antecedem o termo 'autismo' propriamente dito, ou seja, para referir-se a uma entidade clínica.

Assim, evidenciamos que a história das doenças mentais, inicialmente entendida e nomeada como loucura, se desenvolveu lentamente, e de forma ainda carregada de pré-conceitos, hipóteses e fundamentos questionáveis. Fatores estes que eram agravados e até negados, quando as discussões se voltavam para as crianças, tanto que, as obras de psiquiatras importantes como Kraepelin e Bleuler não faziam referência à psicopatologia na infância.

(...) nessa época, os transtornos da conduta infantil só interessavam os psiquiatras quando pareciam conter um diagnóstico criado para adultos (...). Em suma, as enfermidades psíquicas da infância não interessavam aos psiquiatras (...). Desse modo, as doenças mentais infantis eram classificadas segundo os moldes da nosografia psiquiátrica do adulto e tinham como proposta de tratamento o emprego de métodos educacionais, ou não eram passíveis de tratamento (MARFINATI; ABRÃO, 2014, p. 249).

Bercherie (2011) enfatiza que a primeira geração dos tratados de psiquiatria infantil, nas línguas alemã, francesa e inglesa, foram publicadas, apenas na segunda metade do século XIX, mais especificamente, no final da década de 1880. Antes disso, as referências à doença mental, na infância, eram mencionadas, timidamente, e sem predominância, como Esquirol em 1838 que diferenciou uma criança mentalmente defeituosa de uma criança psicótica; o médico psiquiatra Wilhelm Griesinger (1817 – 1868) que dedicou parte do seu famoso livro (Tratado sobre patologia e terapêutica das doenças mentais), em 1845, aos problemas psiquiátricos da criança; e o psiquiatra britânico Henry Maudsley (1835 – 1918) discípulo de Griesinger, que fez referência à ‘insanidade no começo da vida’ em seu livro *Psychology and Pathology of the mind* (Fisiologia e Patologia da mente).

Nesta mesma linha, Stelzer (2010) aponta o livro de Maudsley, publicado em 1867, como um dos marcos históricos consagrados sobre a compreensão das patologias nas crianças, mesmo reconhecendo que o capítulo voltado às crianças, se tratava de uma tentativa primitiva de relacionar o estado de desenvolvimento infantil com sintomas patológicos.

A educadora austríaca Heller também contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas psiquiátricas e educacionais sobre o desenvolvimento das patologias na infância e introduziu o termo ‘psicose infantil’. Em 1908, a educadora acompanhou seis crianças que apresentavam um quadro clínico estranho e não descrito, com propriedade, até o momento. Após o desenvolvimento, aparentemente, típico na criança, com aproximadamente 3 ou 4 anos, elas iniciavam o desenvolvimento de um quadro regressivo com características não esperadas como rápida diminuição de interesse pelo ambiente e pelas pessoas, perda da fala ou aparecimento de uma linguagem estereotipada, perda do controle esfinteriano, retardamento mental, demência com maneirismos das atividades e nos gestos (BERCHERIE, 2011; STELZER, 2010). Pesquisadores acreditavam que tais crianças deveriam ser classificadas como dementes precoces. Entretanto, ao analisar as características elencadas, as evidências tendem para o diagnóstico de autismo nas crianças observadas por Heller.

Marfinati e Abrão (2014) destacam que o caso do ‘Menino Selvagem de Aveyron’ estudado por Itard em meados do século XIX, além de ser considerada uma das mais importantes de toda a história da psiquiatria infantil, permite que a psicanálise inicie uma reflexão sobre o autismo, campo que era até então, exclusivo da psiquiatria. Evidenciamos, por meio deste extrato, a importância que os estudos com o Menino Selvagem representam para a história da infância, tanto para a

construção das psicopatologias infantis na psiquiatria, quanto para um olhar da psicanálise para os conflitos emocionais originários na infância.

Além deste caso, que representa um importante laço entre a psiquiatria e a psicanálise, Marfinati e Abrão (2014) abordam também que, um dos primeiros entrecruzamentos da psiquiatria com a psicanálise, é originado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857 - 1939), ao renomear o quadro, inicialmente, proposto por Kraepelin como demência para esquizofrenia. Consequentemente, tanto a demência precoce como a precocíssima, foram reclassificadas como esquizofrenia infantil. A renomeação deste novo transtorno, descoberto e observado já na criança, provocou na psicanálise estudos sobre a infância como uma etapa do desenvolvimento importante e contundente, que era negada e indiferente para os estudiosos da época.

Becherie (2011, p. 134) aponta que “a progressão da clínica psicopatológica da criança efetuou-se essencialmente através dos estudos dos psicanalistas e podemos dizer que ela é, cada vez menos, separável dos esforços psicoterápicos a ela consagrados”. Para o autor, enquanto a clínica psiquiátrica do adulto é, originariamente, anterior à psicanálise, a estruturação da clínica psiquiátrica infantil só é possível em virtude dos estudos psicanalíticos sobre as crianças. Remontamos, portanto, a importância e o peso que a psicanálise representa para a compreensão da criança na sua totalidade, dos transtornos mentais na infância e por despertar o interesse e a possibilidade de tratamento psicológico e psiquiátrico para as crianças.

A pioneira sobre a técnica psicanalítica aplicada com crianças foi Anna Freud (1895 - 1982) a filha caçula de Freud. Anna publicou livros importantes sobre o tema, como ‘O tratamento psicanalítico de crianças’ (1927), ‘O ego e os mecanismos de defesa’ (1936) e ‘Infância normal e patológica’ (1965). Mesmo sendo considerada a precursora da técnica dentro da psicanálise, Calzavara (2012) enfatiza que Anna suponha o atendimento pela via pedagógica e defendia que, na clínica com crianças, as investigações deveriam permear as manifestações do ego ao invés de focar nos conflitos do inconsciente. Defendia, portanto, que os sintomas na criança, divergem dos sintomas nos adultos.

Calzavara (2012) destaca que o tratamento clínico com crianças, para Anna Freud, deveria, além da técnica analítica, utilizar o conhecimento pedagógico, pois reconhecia a dificuldade em utilizar a psicanálise pura com as crianças. Inclusive, “o viés educativo perpassa o tratamento psicanalítico proposto por Anna Freud” (p.57). Assim, no decorrer de sua evolução, como pesquisadora, Anna se distanciou da psicanálise, atitude que ela mesma reconhece. Em 1927 afirma que a técnica pedagógica associada à técnica analítica é preciosa para o tratamento clínico infantil, por entender que a criança, é um ser em desenvolvimento.

Merece destaque especial Melanie Klein, por ser a psicanalista que marcou a história com a real possibilidade do tratamento psicanalítico com crianças, ao desenvolver a técnica lúdica como uma forma de análise. Klein, auto intitulou-se uma precursora fiel de Freud, pois, aprimorou a teoria psicanalítica, ao direcioná-la para a compreensão da infância. Além de, lidar com as dificuldades da teoria freudiana, voltada para as crianças, substituiu a associação livre - associação livre é o método

terapêutico por excelência da psicanálise. Freud o inventou em substituição ao hipnotismo no tratamento das neuroses. Na associação livre o paciente é orientado a dizer o que lhe vier à cabeça, deixando de dar qualquer orientação consciente a seus pensamentos. nos adultos pelo brincar nas crianças (GUELLER; SOUZA, 2008). Evidenciamos que Klein, diferente de Anna Freud, estava focada em investigar o inconsciente infantil. Para tanto, entendia a brincadeira durante a terapia, como um caminho para o inconsciente, portanto, o substituto da associação livre.

Para Gueller e Souza (2008) a nova ferramenta, que permite a análise com crianças, a técnica lúdica desenvolvida por Melanie Klein, marcou o início da técnica do brincar, tanto que, em seu primeiro artigo publicado em 1919 ‘Desenvolvimento de uma criança’ a psicanalista já fazia referência à técnica, mesmo que, neste período ainda não a descreve formalmente. Klein percebia que o jogo simbólico e a simbolização traziam muita utilidade para a criança, já que, a capacidade de simbolização na criança, permite que ela expresse seus conteúdos inconscientes, por meio, das representações e das identificações com personagens e brincadeiras.

Verificamos que Klein buscou aproximar o máximo possível, a técnica analítica clínica, desenvolvida por Freud, para os adultos, com a técnica clínica analítica para as crianças. Para tanto, substituiu a ‘palavra’ pelo ‘brincar’, fator que produziu uma mudança essencial na técnica psicanalítica.

Nesta mesma senda, Calzavara (2012) sublinha que, as investigações teóricas de Klein, por meio, da técnica do brincar, resultaram numa nova compreensão acerca do desenvolvimento emocional infantil, referente à exploração da fase mental mais primitiva. Gueller e Souza (2008) destacam que tal exploração, se refere aos aspectos primordiais no desenvolvimento infantil. O principal deles é a presença do sadismo, de forma intensa na criança, manifesto pelo superego que opera, precocemente, e de forma mais rígida do que no adulto. Consequentemente, o sentimento de culpa existente, na criança, e pode inibir sua expressão e seus sentimentos em relação às pessoas amadas.

Gueller e Souza (2008) apontam a importância do brincar, do jogo e do simbólico sobre a capacidade de pensar, de explorar as fantasias e da autonomia desenvolvidas nas crianças, com transtornos mentais, ao lembrar que o primeiro tratamento psicanalítico de uma criança com autismo – O caso Dick – que foi realizado por Melanie Klein, em 1930, e publicado no seu artigo: ‘A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego’. Lembramos que o autismo foi considerado entidade clínica em 1940, assim Klein atendeu essa criança, antes mesmo da classificação formal do autismo, como uma doença e particularidades próprias, para a psiquiatria.

Para Petot (2008) o caso Dick, criança de quatro anos, muda e retardada, se tratava de um caso no qual as inibições do brincar e das associações livres dificultavam a produção de material suficiente para as interpretações necessárias. Além disso, o contato frio e distante impedia a intervenção do analista, pois, não era possível nem figuração simbólica, nem manifestação afetiva durante as tentativas de aproximação da psicanalista com a criança.

Klein, ao relatar sobre o caso Dick, assinalou algumas características da criança, que posteriormente, demonstram que se tratava de uma criança com autismo. O menino, de quatro anos, foi comparado a uma criança de 15 ou 18 meses, quando se observava, a pobreza de seu vocabulário e de suas realizações intelectuais. Dick, dificilmente explanava afeto ou preocupação, com a ausência/presença, da mãe ou da babá. Raramente demonstrava interesse por alguma brincadeira ou objeto e não possuía contato com o ambiente. Não demonstrava interesse em utilizar seu pobre vocabulário, apenas repetia alguns ruídos, e quando raramente falava, o fazia de forma desconexa. Klein, concluiu que, não se tratava, apenas, da dificuldade de se fazer entender, mas na realidade, o menino também não tinha vontade de fazê-lo (AZEVEDO, 2011).

Tratava-se, portanto, de uma análise lenta e complicada e que, inicialmente, desconcertou Melanie Klein. No entanto, a partir desta análise, Klein divulgou aspectos contundentes e importantes, acerca da sua teoria sobre a psicopatologia infantil, entendida como a mais importante da história recente (PETOT, 2008).

Para Klein há “a descoberta da existência na criança pequena de formas de psicose irreduzíveis às aquelas observadas no adulto” (p.155). Portanto, enfatiza que o sofrimento e as psicoses observadas nas crianças estão no mesmo grau daquelas dos adultos, isso pelo fato de que, o sadismo no seu apogeu, durante a infância, precisa ser dominado pelo ego, por meio dos mecanismos de defesa e que facilmente assume a máscara de retardo (PETOT, 2008).

Notamos, portanto, que as pesquisas de Klein, entre 1927 e 1932 contribuem para o encontro das psicoses infantis, tanto com a psicanálise quanto com a psiquiatria. Petot (2008) anuncia que as teorias e a classificação de Klein tornaram possíveis e até anteciparam os progressos em relação à psicopatologia infantil, que inclusive, tiveram estudos mais detalhados e formais, somente meio século mais tarde.

Outra contribuição, tão brilhante quanto Klein, refere-se a Françoise Dolto, que também se dedicou para as possibilidades da clínica analítica com crianças. Dolto, inicia seus estudos, acerca da psicanálise com crianças, na década de 60, apoiada pela teoria lacaniana.

Rosa (2009) remonta que “a criança lacaniana é essencialmente inserida na estrutura desejante da família” (p. 66). Ao considerar essa máxima, Dolto, compreende que a criança é o efeito do desejo do Outro - termo Outro, com referência à obra freudiana, corresponde a uma conotação genérica daquele (s) que se ocupa (m) dos primeiros cuidados do bebê (FERNANDES, 2000) - que remonta a determinação histórica e social do sujeito. O inconsciente, portanto, é compreendido como uma experiência social; tais aparatos teóricos influenciaram os estudos e os atendimentos clínicos de Dolto.

A possibilidade de tratamento analítico, na França, para as crianças com patologias, foi inaugurado por Dolto na década de 30. Portanto, Dolto marca a história, como a pioneira, na França, com a utilização da técnica analítica, com crianças consideradas ‘anormais’ na época.

A partir dos referências teóricas de Dolto, Kupfer (2004) aborda que, a criança com autismo, desenvolve um esquema corporal, que funciona de forma autônoma ao sujeito. De certa forma, é como se não existisse, uma relação de causalidade entre o corpo e a linguagem. Este aspecto é chamado de ‘viscosidade’ e pode ser observado, nos casos, de crianças com autismo, que não sabem beijar seu semelhante; quando tal atitude é ensinada, este autista aprende, apenas, encostar os lábios na outra pessoa.

Dolto definiu esquema corporal, como uma ferramenta que organiza a relação entre o sujeito e o mundo. O esquema corporal funciona, como uma espécie de intérprete da objetivação do sujeito, e dá suporte para a imagem corporal – que existe desde a concepção, e a todo o momento. A intersubjetividade, do sujeito, é ocasionada pelo seu esquema corporal, este por sua vez, provoca a sensação de prazer, em direcionar a linguagem para o outro. Assim, a criança com autismo, apresenta dificuldade na elaboração do suporte do esquema corporal, portanto, não desenvolve o prazer pela comunicação (KUPFER, 2004).

As considerações, sobre o desenvolvimento das psicopatologias, que surgem como consequências, do estabelecimento do esquema corporal, são investigadas por Dolto. Kupfer (2004) discorre que é possível notar, na criança com autismo, à aparente perda do reconhecimento das vozes dos familiares, além de tornar-se muda, essa criança se torna não ouvinte, para as palavras humanas, absorvendo apenas os ruídos. O outro se torna fonte de sensações e não de percepções.

Dolto, nesses casos, pergunta pelo sujeito que deveria estar presente desde o início do nascimento. Mas seja qual for a razão, ele não assume, pela mediação de uma imagem corporal, um esquema corporal, que passa por isso a “viver sozinho, como um espécime anônimo da espécie”. Há, segundo ela, uma separação entre sujeito e corpo (...). O sujeito parece retirar o desejo do seu corpo e tenta a descansar do trabalho de viver com esse corpo na realidade (KUPFER, 2004, p. 2).

Compreendemos, portanto, o significado da relação entre, o esquema corporal e a linguagem, no desenvolvimento do sujeito. Dolto (1996) relacionou a evolução do sujeito, com a capacidade de expressão de suas angústias, que vai além do corpo – entendido como o “mediador primeiro entre ele e o mundo (p. 54). Essas expressões, por meio de sons, gestos, sinais e linguagens mediadoras, com a intenção de traduzir a angústia humana e ter a capacidade de transcendê-la, para se relacionar com os outros, não ocorre com os autistas de maneira satisfatória.

Após este apanhado, sobre as principais influências psicanalistas, acerca da compreensão da criança, Rosa (2009) lembra que, para Anna Freud, a criança aparece sobreposta à infância. A criança persiste no que lhe permitiu imaginar um bom começo e que, conseqüentemente, evitaria a neurose. Nesta vertente, Klein concebeu que a análise infantil, seria uma forma de evitar as neuroses. Respalhada pelo aparato teórico mais psicanalítico, enfatizou a primeira infância, o bebê, ao teorizar um Édipo precoce, antes do Complexo de Édipo freudiano, para tornar possível a clínica com crianças pequenas. Por fim, Dolto, buscou a primeira cena, compreendida como a pré-história do sujeito, no discurso de seus pais, que é

impregnado pelo imaginário social. Abarcamos, a partir da explanação destas importantes contribuições, acerca da possibilidade da clínica com crianças, que a psicanálise está estruturada, no que tange, a compreensão e o olhar para a criança quanto sujeito desejante.

4 CONCLUSÃO

A partir do presente artigo, compreendemos a evolução e trajetória histórica do autismo para a psicanálise e para a psiquiatria. Notamos que tais áreas, representam fortes enlaces, desde o início dos estudos e descobertas acerca do transtorno do autismo.

Inicialmente a psiquiatria, voltada para o estudo da loucura e, posteriormente, voltando a atenção para os estudos, do que na época era chamado de idiotia, percorre um longo caminho para chegar ao patamar atual sobre a compreensão da doença mental. Há momentos em que a psiquiatria e a psicanálise percorrem caminhos diferentes, no entanto, evidenciamos que, no tratamento de crianças com autismo, a psicanálise e a psiquiatria precisam estar lado-a-lado, para garantir o tratamento adequado para os sujeitos com autismo.

A psicanálise, em todo o seu percurso histórico, sofreu fortes críticas e julgamentos, no que tange, às suas descobertas. Em relação ao autismo e história se repete. Ainda notamos uma disputa teórica infundada, que parte do pressuposto da centralidade do conhecimento e da valorização excessiva de determinadas formas de tratamento, como se fossem únicas e exclusivas. Entretanto, notamos que a psicanálise se preocupa com o autismo, desde que surgiu como abordagem de tratamento e compreensão das doenças mentais.

Durante todo o percurso histórico, destacamos as psicanalistas infantis renomadas como Anna Freud, Klein e Dolto. Suas contribuições, além de valiosas, representam a preocupação e o olhar para a criança, fatores fundantes para a psicanálise infantil. Enfatizamos, portanto, que as crianças com autismo, foram realmente olhadas pela psicanálise.

Por meio do aporte teórico destacado, concluímos que a grande contribuição da psicanálise refere-se ao olhar a criança com autismo para além de suas estereotípias. A criança, além do autismo, ou seja, compreender a criança com um sujeito, como uma construção histórico social. A psicanálise, respeita os limites da criança, natural em todo ser humano, entretanto, dar ouvidos e olhos para as crianças com autismo, representa, sem dúvida a contribuição mais especial da psicanálise, para o estudo do transtorno do autismo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F.C.; **Autismo e Psicanálise: o lugar possível do analista na direção do tratamento.** Curitiba: Juruá, 2011.

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança. Tradução de Oscar Cirino. In: CIRINO, O. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças**. Desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 123-144.

CALZAVARA, M. G. P.; (2013) Anna Freud e Melanie Klein: o sintoma como adaptação ou solução? **Tempo Psicanalítico**. Rio de Janeiro, 45 (1), p. 323- 338.

Dolto, F. (1996). **No jogo do desejo** (V. Ribeiro, trad., 2a ed.). São Paulo: Ática.

FEIJÓ. M.C. **O Garoto Selvagem em Três Tempos**: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. In: FACON, número 18, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1987.

FERNANDES, L. R. **O olhar do engano, autismo e o Outro primordial**. São Paulo: Escuta, 2000.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos em contexto. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12^a ed. São Paula. Editora: Cortez, 2010.

GUELLER, A. S. e SOUZA, A. S. L. **Psicanálise com crianças**: perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casapsi, 2008.

JERUSALINSKY, A.; **Psicanálise do Autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

KUPFER, M. C. M. **Autismo: uma estrutura decidida?** Uma contribuição dos estudos sobre bebês para a clínica do autismo.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo.
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100005&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 28 de abril 2016.

LEITE, L.B.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor de Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, L; GALVÃO. I. (Orgs.) **A Educação de um Selvagem**: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-24.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARFINATI, A.C.; ABRÃO, J.L.F. (2011). O pensamento psicanalítico sobre o autismo a partir da análise da revista *Estilos da Clínica*. **Estilos da Clínica: Revista da infância com problemas**, 16 (1), 14-31.

MARFINATI, A.C.; ABRÃO, J.L.F. (2014). Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito do autismo. **Estilos da Clínica: Revista da infância com problemas**, 19 (2), 244-262.

PETOT, J. M. **Melanie Klein I**. 2a ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSA, M. D. **Histórias que não se contam**: o não-dito na psicanálise com crianças e adolescentes. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

STELZER, Fernando. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Pandorga, 2010.

ABSTRACT: The present article proposes to investigate historically, the theoretical course on autism in the child, for psychoanalysis and for psychiatry. We emphasize that autism, because it is a theme permeated by taboos, generates questions and interests in different areas of knowledge. The development of sexuality in the child is a subject little discussed and full of cultural and social prejudices. This research investigated, dialectically, the development of sexuality in children with autism. Autism, classified by the DSM-V (2013) as TEA (Autism Spectrum Disorder) is a theme that has gained social visibility and is increasingly taking up space in academic and scientific research. However, we aim to discuss theoretically, as autism has set itself, for psychiatry and for psychoanalysis. As the research method is the dialectical historical materialist, the historical and critical investigation about autism is necessary for the understanding of the ways and the course of the study on the child with autism in the current molds. This article is a bibliographical and qualitative approach. We conclude, in agreement with psychoanalysis, that the child with autism should be looked at and understood as a subject, in addition to the medical diagnosis.

KEYWORDS: Autism; Psychoanalysis; Child.

CAPÍTULO XVIII

**PROJETO DE MANEJO DA ARBORIZAÇÃO PARA O
ENRIQUECIMENTO AMBIENTAL NO CAMPUS DO
CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ –
SANTO ANDRÉ, SP**

**Luísa Ameduri
Dagmar Santos Roveratti**

PROJETO DE MANEJO DA ARBORIZAÇÃO PARA O ENRIQUECIMENTO AMBIENTAL NO CAMPUS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ – SANTO ANDRÉ, SP

Luísa Ameduri

Fundação Santo André, Santo André, SP

Dagmar Santos Roveratti

Fundação Santo André, Santo André, SP

RESUMO A arborização urbana foi introduzida no Brasil com um caráter paisagístico e estético, adotando espécies exóticas sem considerar o potencial para interação com a fauna e o impacto sobre a flora nativa. O Campus do Centro Universitário Fundação Santo André está localizado numa área de 58,400 m² com uma significativa área verde urbana de 21,900 m² com potencial para abrigar uma grande diversidade de fauna e flora na região metropolitana de São Paulo. O diagnóstico da arborização é essencial para manter esses indivíduos compatíveis com o meio urbano, prevenindo a queda da árvore ou de seus ramos e impedindo acidentes. Considerando a importância da arborização do campus, foi desenvolvido um projeto de manutenção arbórea do local, por meio do diagnóstico fitossanitário foram identificados indivíduos que necessitam de manejo ou monitoramento. Dos aproximados 1440 indivíduos que constituem a arborização do CUFSA, foram destacados 35 indivíduos bem comprometidos devido à biodeterioração causada por fungos e cupins, destes, 4 apresentam risco de queda, 9 estão mortos, sendo recomendada substituição. Foram destacados também 32 indivíduos que necessitam de monitoramento, visando prevenir futuros acidentes. Além disto, foi realizada a análise das instalações subterrâneas de eletricidade, hidráulicas e de gás e verificou-se a possibilidade de acrescentar cerca de 45 indivíduos à flora arbórea. Foi sugerida a introdução de gêneros nativos frutíferos a fim de associá-los a fauna local, oferecendo refúgio, recursos alimentares e valorizando a fauna e flora original da mata atlântica.

PALAVRAS-CHAVE: Arborização Urbana. Diagnóstico Fitossanitário. Espécies Nativas.

1- INTRODUÇÃO

O Centro Universitário Fundação Santo André apresenta um terreno de 58,400m², sendo que 21,900m² são compostos por áreas verdes caracterizadas por uma vegetação predominantemente arbórea, entremeadas por áreas ajardinadas com espécies arbustivas ornamentais (Fotografia 1). A área restante de 36,500m² corresponde à área construída. O campus tem grande importância como refúgio da biodiversidade na região metropolitana de São Paulo, contribuindo para as diversas necessidades da fauna, como refúgio, nidificação e recursos alimentares. Para evidenciar a importância das espécies arbóreas do campus como fontes potenciais de alimento para a fauna urbana, Roveratti *et. al.* (2014) demonstraram que a vegetação está contribuindo significativamente para a permanência de espécies

animais na região uma vez que 58% das espécies vegetais arbóreas encontradas na área são zoocóricas.

Fotografia 1 – Centro Universitário Fundação Santo André



Fonte: Google Maps, 2014.

São destacados por Pivetta e Silva Filho (2002) como características naturais e benefícios da vegetação urbana, os aspectos de que proporcionam bem estar psicológico ao homem, como proporcionar um melhor efeito estético, proporcionam sombra para os pedestres e veículos, protegem e direcionam o vento, amortecem o som, amenizando a poluição sonora, reduzem o impacto da água de chuva e seu escoamento superficial, auxiliam na diminuição da temperatura, pois, absorvem os raios solares e refrescam o ambiente pela grande quantidade de água que transpiram pelas folhas, melhoram a qualidade do ar, além de preservar a fauna silvestre.

O manejo da vegetação que compõe a arborização de ruas, compreende todas as práticas necessárias para manter as árvores com saúde, vigor e sempre compatíveis com o meio urbano. Estas práticas podem ser transformadas em medidas: preventivas, remediadoras e supressórias. A medida preventiva é a prática necessária para evitar e prevenir eventuais problemas que as árvores possam sofrer nas ruas. Pode ser ainda uma forma das árvores superarem algum dano com pouca significância. São consideradas medidas preventivas: adubação, podas de limpeza e monitoramento. A medida remediadora é a prática que atenua uma falta ou um mal e pode reparar ou corrigir um problema ocorrido com as árvores no meio urbano, como: acidente com veículos, ventos e vandalismo. A medida supressória é a prática que se destina a suprimir, alterar ou eliminar a árvore do local por fatores relativos à doenças e pragas epidêmicas, risco de queda e morte comprovada (BIONDI; KISCHLAT 2006).

A falta de planejamento urbano, a seleção indevida de espécies, o plantio inadequado das árvores, entre outros fatores, confirmam a ausência de critérios na implantação e no manejo da arborização urbana. Neste aspecto, ressalta-se a incompatibilidade entre os exemplares arbóreos e as instalações de infra-estrutura

urbana como, por exemplo, os postes, as instalações subterrâneas e as caixas de inspeção. (BRAZOLIN, 2015).

Segundo o mesmo autor as árvores nessas condições tornam-se mais sujeitas às injúrias que podem dar início ao processo de biodeterioração ocasionado, principalmente, por fungos apodrecedores e cupins-de-solo. Ressalta-se que os fungos apodrecedores estão normalmente relacionados às injúrias que, ao exporem o lenho, permitem a instalação desses organismos. Entretanto, para o caso dos cupins-de-solo, não é necessária somente a existência de uma injúria, fatores como a idade da árvore e a adaptação destes insetos no meio urbano, favorecem o processo de infestação.

A biodeterioração é um processo natural de sucessão ecológica, fazendo parte do ciclo das árvores, além de ser a fonte de alimento para diversos microorganismos como fungos e bactérias. Não é possível parar esse processo de biodeterioração e morte, porém é possível detectar, prevenir e minimizar os danos. O processo de decaimento e morte arbórea é iniciado por injurias e sucedido por diversos microorganismos; as árvores não possuem um mecanismo de cicatrização, substituição ou reparação dos tecidos danificados, apenas realizam um isolamento físico e químico como forma de defesa, porém não é o suficiente reverter esse processo e impedir a morte dos indivíduos (SHIGO, 1979).

Foi verificado por Roveratti *et. al.* (2014) que a maioria dos indivíduos e das espécies encontradas no Campus do Centro Universitário Fundação Santo André são exóticos, comprovando a necessidade de se fazer uma re-vegetação com espécies nativas regionais para que possam contribuir de forma mais significativa para a conservação e valorização da fauna característica do local.

A presença de espécies exóticas é considerada a segunda maior causa de extinção de espécies no planeta, afetando diretamente a biodiversidade, a economia e a saúde humana (MMA, 2006), devido à ameaça que apresentam aos ecossistemas, habitats, ocupando o espaço de espécies nativas, proporcionando alterações ecológicas e causando impactos ambientais negativos. (PERNAMBUCO, 2009). Reconhecendo a importância do problema causado pelas invasões biológicas, a Convenção sobre Diversidade Biológica – CDB estabeleceu em seu Artigo 8 que na medida do possível e conforme o caso, deve se impedir a introdução, controlar ou erradicar as espécies exóticas que ameaçam ecossistemas, habitats e espécies. (MMA, 2006).

As espécies nativas possuem diversas predominâncias favoráveis em relação às exóticas, sendo algumas delas a adaptabilidade garantida ao clima e solo, melhor desenvolvimento metabólico, maiores possibilidades de produção de flores e frutos saudáveis, propiciam a alimentação para animais também nativos, conservando a fauna local, promulgam a proliferação das espécies, evitando a extinção, evitam o aumento de espécies invasoras exóticas e as doenças e pragas ocasionadas pelas mesmas, além de oferecer os benefícios comuns a todos os gêneros arbóreos. (CECCHETTO, 2014).

Os objetivos do trabalho foi principalmente realizar o diagnóstico da arborização do campus do CUFSA e contribuir para o enriquecimento ambiental por

meio da valorização de espécies nativas de mata atlântica, além de propor ações de intervenção visando o manejo segundo o diagnóstico de cada indivíduo arbóreo, propor a substituição de indivíduos arbóreos comprometidos devido a problemas fitossanitários, árvores que apresentam risco de queda, mortas e espécies exóticas com baixa interação com a fauna local. Levantar na literatura as espécies nativas arbóreas que servem como refúgio, nidificação e recursos alimentares para a fauna local. Mapear as instalações subterrâneas de rede elétrica, rede de internet, água e gás e planejar adequadamente o plantio das árvores, considerando todos os tipos de interferências e espécies adequadas.

2- MATERIAL E MÉTODOS

2.1 ÁREAS DE ESTUDO

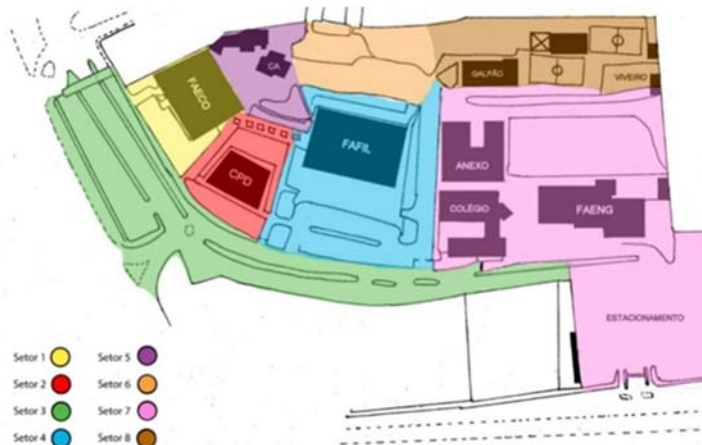
As árvores analisadas no presente estudo estão localizadas no campus do Centro Universitário Fundação Santo André no município de Santo André, localizado no Grande ABC, na região metropolitana do estado de São Paulo. (23° 39' 50" S 46° 32' 16" O). Sua população estimada é de 710.210 habitantes. (IBGE, 2015). Ocupa uma área de 175 km², o que resulta numa densidade demográfica de 4.030 hab./km². (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2013).

A vegetação predominante no município é a Mata Atlântica, concentrada principalmente nos parques e em áreas de preservação ambiental. Entretanto, encontramos também pequenas manchas da Floresta Ombrófila Mista nas regiões acima de mil metros, apesar de estar praticamente devastada. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2013).

Santo André possui um clima subtropical úmido mesotérmico e de acordo com a classificação climática de Köppen-Geiger é do tipo Cfb (verões quentes e invernos amenos). A temperatura média anual fica em torno dos 19°C. O mês mais quente (fevereiro) tem média de 23°C, e o mês mais frio (julho) a média é de 16°C. A temperatura máxima já registrada na cidade foi de 35°C, e a mínima foi de -3°C. (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2013).

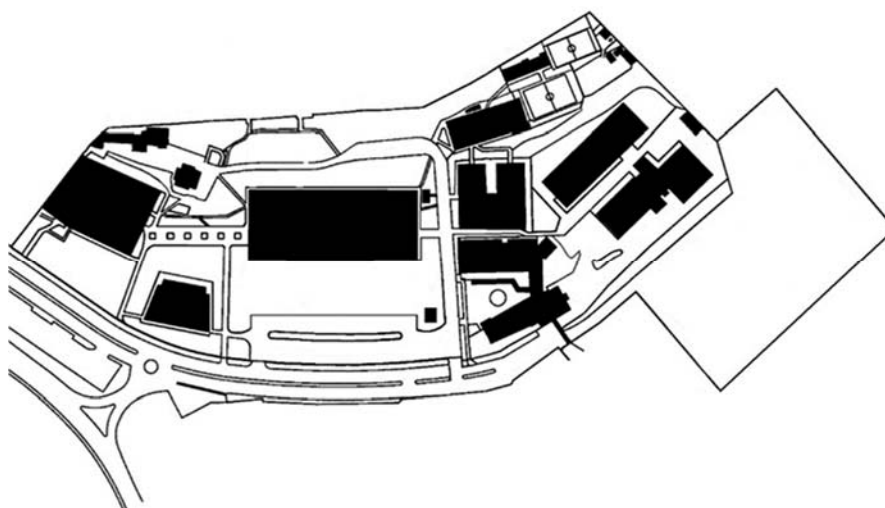
O CUFSA apresenta um terreno de 58,400 m², sendo que 36,500 m² são de área construída. A área restante de 21,900m² é composta por áreas verdes caracterizadas por uma vegetação predominantemente arbórea, entremeadas por áreas ajardinadas com espécies arbustivas ornamentais. O estudo foi realizado seguindo a ordem dos setores (Mapa 1) e o mapa das instalações subterrâneas foi desenvolvido com base no mapa atual (Mapa 2).

Mapa 1 – Setores de estudo do Centro Universitário Fundação Santo André



Fonte: Dagmar Santos Roveratti, 2013.

Mapa 2 – Planta atualizada do Centro Universitário Fundação Santo André



Fonte: Fundação Santo André, 2016.

2.2 ANÁLISE EXTERNA DAS ÁRVORES

Os aproximados 1440 indivíduos que compõe a arborização do CUFSA foram analisados visualmente, e baseado nos resultados dos diagnósticos, foram destacados para o projeto de manejo árvores que apresentam problemas fitossanitários consideráveis ou intensos, espécimes com ramos secos ou com risco de queda em locais que afetariam pessoas e bens materiais e árvores mortas. Foram consideradas as condições de entorno, medindo a largura da calçada, passagem livre para pedestre e tamanho do canteiro, quando presentes, utilizando uma fita métrica de 10m. Foram calculadas as dendrometrias considerando a altura total da árvore, diâmetro da altura do peito, considerando a altura do peito 1,3m (DAP), Diâmetro do colo (DC), altura da primeira ramificação, largura e altura da copa, também utilizando a fita métrica de 10m.

2.2.1 Avaliação dos sistemas radiculares

Foi realizada verificando levantamento da calçada causado pelas raízes, barreiras físicas que impediram o desenvolvimento radicular, causando raízes dobradas ou enoveladas, presença de raiz tabular ou raiz com espessamento, presença de broto ladrão, feridas ou podas no sistema radicular.

2.2.2 Avaliação dos fustes

Foi realizada verificando a presença de múltiplos troncos, inclinação acima de 45°, casca inclusa, espessamento no colo e no tronco, feridas, oco e rachaduras.

2.2.3 Avaliação das copas

Foi verificada a presença de folhas, flores, frutos e sementes, parasitas como erva de passarinho e Figueira mata pau, ramos senis, ramos em processo de deterioração. Foi verificado o eixo de excentricidade da copa, bifurcações abaixo de 1,3m. Além de destacar podas inadequadas e tocos cabides, ramos epicórmicos causados pela poda.

2.2.4 Avaliação da fitossanidade

Foi feita a verificação de presença de fungos, destacando a intensidade da deterioração e a localização, presença de cupins ou vestígios e a localização do ataque. Os problemas do estado fitossanitário foram classificados em: indivíduos saudáveis, com processo de biodeterioração ou mortos.

2.3 PROPOSTAS PARA O MANEJO, PODA E INTRODUÇÃO DE ESPÉCIES NATIVAS

Considerando que a Lei Municipal Nº 8.628/04 só autoriza que a supressão ou poda de árvores em vias ou logradouros públicos nas circunstâncias de problemas no estado fitossanitário, senescência da árvore, risco iminente de queda, ou quando se tratar de espécies invasoras, tóxicas e/ou com princípios alérgicos, de propagação prejudicial comprovada, o presente estudo buscou demonstrar essas circunstâncias, desenvolvendo um croqui com a indicação exata do local das árvores, para que órgão competente possa realizar o manejo.

Dessa forma foram elaboradas propostas para o manejo e monitoramento, em função do estado fitossanitário do indivíduo e potencial invasivo, sugerindo prioritariamente a supressão de espécimes arbóreos comprometidos devido a problemas fitossanitários, risco potencial de queda e mortos.

Tendo em vista que as árvores servem como fonte de alimento para aves, insetos e outros grupos de animais. Foi feito um levantamento bibliográfico e estudada as espécies de árvores nativas que possam ser introduzidas para contribuir com enriquecimento ambiental no CUFSA.

Foi desenvolvido um mapa das instalações subterrâneas de rede elétrica, rede de internet, água e gás, com o auxílio do Márcio, encarregado da manutenção, baseando na experiência que o mesmo teve trabalhando no Campus. O reconhecimento dessas instalações é primordial para a escolha do local adequado para o plantio das árvores, para que não corram riscos de prejudicar as instalações ou causar acidentes. Além disso, foram considerados os parâmetros de implantação de arborização em calçadas, como a largura da rua, largura da calçada, tamanho canteiro central e fiação elétrica também de acordo com a Lei Municipal N° 8.628/04.

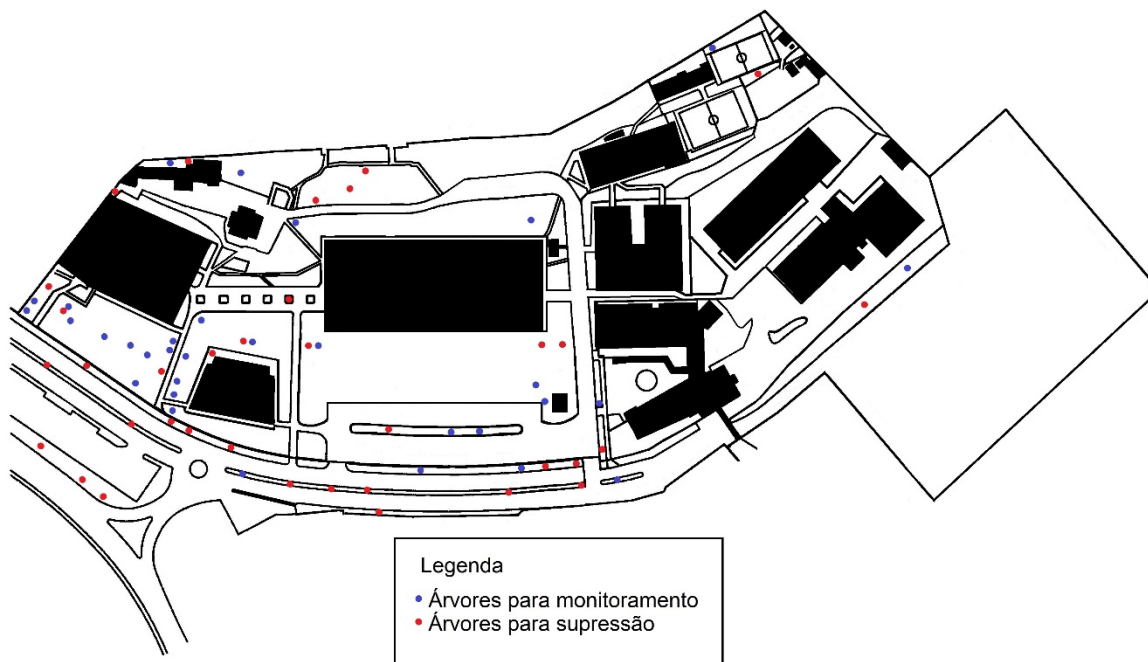
O planejamento para introdução de indivíduos da flora nativa arbórea foi realizado com o fim de associá-la com a fauna local e com o intuito de potencializar a área como fonte de alimento e como corredor ecológico. Considerando também as condições de entorno e instalações.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 ANÁLISE DAS ÁRVORES

Dos aproximados 1440 indivíduos analisados nos CUFSA foram identificados, por meio do diagnóstico visual, 35 indivíduos bem comprometidos devido à podridão causada por fungos e em alguns casos associada a cupins, destes, 4 apresentam risco de queda, 9 estão mortos e alguns são de espécies exóticas com potencial de invasão e pouco potencial de interação com a fauna; para estes recomenda-se a substituição por espécies nativas, principalmente frutíferas. Foram destacados também 32 indivíduos que devido aos problemas que apresentam como fitossanitários ou de inclinação, necessitam de monitoramento, visando prevenir futuros acidentes (Mapa 3).

Mapa 3 - Árvores para supressão e monitoramento



Fonte: Luísa Ameduri, 2016.

A maioria dos problemas fitossanitários foi originada de podas mal planejadas, resultando em injúrias. Podas são entendidas como a retirada de pequenas partes das plantas. Esta operação visa à execução de um conjunto de corte com finalidades diversas como o estímulo ao crescimento, à floração, à frutificação ou até para a obtenção de madeira. A poda pode servir também para a eliminação de ramos mortos, doentes ou indesejáveis, porém uma poda inadequada pode acarretar em um comprometimento completo dos ramos. (GERAIS, 2011).

Podas inadequadas são causa de grande parte da deterioração em árvores urbanas, desequilibram a copa resultam no aparecimento de ramos epicórmicos, que são ramos com uma ligação frágil com o troco, com aspecto de vassoura, esses galhos tem mais risco de rompimento. O caso mais agravante de poda inadequada é o caso de uma aroeira pimenteira localizada na entrada do colégio, esse indivíduo apresenta apenas ramos epicórmicos, sendo um ameaça para aqueles que circulam na área.

A poda, além de interferir na estética e na fisiologia da planta, é uma operação onerosa e perigosa, podendo causar diferentes acidentes; portanto, é uma operação que deve ser minimizada e, o mais eficiente procedimento é a criteriosa escolha das espécies a serem plantadas. (PIVETTA; SILVA FILHO, 2002).

Foi recomendada poda para alguns indivíduos, considerando casos de podas as árvores que apresentam ramos secos e senis que podem causar acidentes com edifícios ou pessoas. Foi ignorada a poda para indivíduos com ramos secos que se encontram em áreas onde não apresentam riscos.

Foi encontrada a presença de cupins xilófagos (Fotografia 2) sempre associados à podridão, além de evidências como túnel ou a marca das fezes. Apenas o problema com cupins não oferece à árvore o risco de queda, porém quando

associado a uma biodeterioração causada por fungos, o problema com cupim se torna um agravante.

Os cupins são insetos sociais da ordem Isoptera, que contém cerca de 2750 espécies descritas no mundo. Mais conhecidos por sua importância econômica como pragas de madeira e de outros materiais celulósicos, os cupins também têm atraído a atenção de muitos cientistas devido ao seu singular sistema social. Além de provocar considerável dano econômico em áreas urbanas e rurais, esses insetos também são importantes componentes da fauna de solo de regiões tropicais, exercendo papel essencial nos processos de decomposição e de ciclagem de nutrientes. (CONSTANTINO, 1999).

O mesmo autor (1999) também explicou que todos os cupins são eussociais, possuindo castas estéreis (soldados e operários). Uma colônia típica contém um casal reprodutor, rei e rainha, que se ocupa apenas de produzir ovos; de inúmeros operários, que executam todo o trabalho e alimentam as outras castas; e de soldados, que são responsáveis pela defesa da colônia. Existem também reprodutores secundários (neotênicos, formados a partir de ninfas cujos órgãos sexuais amadurecem sem que o desenvolvimento geral se complete), que podem substituir rei e rainha quando esses morrem, e às vezes ocorrem em grande número numa mesma colônia.

Fotografia 2 – Cupins encontrados no estacionamento dos professores (Setor 4)



Fonte: Luísa Ameduri, 2015.

Figueiras mata-pau (*Ficus clusiifolia*) são árvores parasitas, porém não foi recomendada a poda de limpeza, pois nesse trabalho temos como prioridade preservar espécies nativas para o enriquecimento ambiental como é o caso das Figueiras mata-pau que tem uma boa interação com a avifauna (Fotografia 3).

Fotografia 3 – Periquito rico em uma Figueira Mata-pau no Campus do CUFSA



Fonte: Miguel Malta Magro, 2014.

Uma grande quantidade (oito indivíduos) das árvores que estão bem comprometidas e precisam de substituição são as quaresmeiras (*Tibouchina granulosa* Cong.) da rua principal. Sabendo que a espécie é pouco resistente à poda e que esses indivíduos têm grande importância estética no campus, além do potencial ecológico como espécie nativa regional. O ideal seria que essas árvores fossem substituídas pela mesma espécie, porém que seja adotado um manejo adequado.

3.1.1 Árvores para substituição

Foi utilizado como critério de recomendação para substituição dos indivíduos o comprometimento devido à biodeterioração, provocado, na maioria dos casos, pelo manejo impróprio ou, a escolha indevida da espécie e do local de plantio. O manejo inadequado mais encontrado no Campus é caracterizado por diversas podas consecutivas, que impossibilitam a cicatrização de injúrias e tornam propícia a instalação de organismos xilófagos, principalmente fungos.

Indivíduos que apresentam processo de declínio, ou que já estão mortos também foram considerados para substituição. Os exemplares com risco de queda têm prioridade na substituição.

A substituição tem como objetivo prevenir acidentes causados pela queda das árvores ou rompimento de ramos danificados, além de remover espécies exóticas que pouco interagem com a fauna para a introdução de espécies nativas regionais, a fim de valorizar e recuperar o ecossistema natural e reconhecendo a importância das espécies que co-evoluíram ao longo de milhares de anos para desenvolverem relações ecológicas benéficas (Fotografia 4).

Fotografia 4 – Cambacica interagindo com uma *Erythrina* no campus do CUFSA.



Fonte: Miguel Malta Magro, 2015.

3.2 INTRODUÇÃO DE ESPÉCIES NATIVAS

Estudos realizados por alunos e professores do curso de Ciências Biológicas (ROVERATTI *et. al.*, 2014), demonstraram que a flora arbórea do campus é constituída por aproximadamente 1440 indivíduos. A maior parte das espécies (52%) é exótica, sendo apenas 34% são nativas regionais e 14% de espécies nativas brasileiras endêmicas de outros biomas. Segundo a capacidade de invasão biológica, 1% das espécies apresenta baixa capacidade invasora, 13% com capacidade moderada e outros 10% apresentam alta capacidade de invasão o que demonstra a necessidade de um controle.

Espécies Exóticas Invasoras são organismos introduzidos fora da sua área de distribuição natural que se estabelecem e se desenvolvem em outros biomas, ocupando o espaço de espécies nativas. Além de proporcionar alterações ecológicas que causam impactos ambientais negativos. Pois os ecossistemas naturais abrigam milhares de espécies, que co-evoluíram ao longo de muitos milhares de anos. (PERNAMBUCO, 2009).

Constata-se que existe pouca conscientização pública para a importância desse tema, propiciando a introdução acidental de espécies exóticas invasoras; (MMA, 2006). Segundo o artigo 61 da lei de crimes ambientais N° 9.605, de fevereiro de 1998, é crime disseminar doença ou praga ou espécies que possam causar dano à agricultura, à pecuária, à fauna, à flora ou aos ecossistemas, tendo como pena a reclusão, de um a quatro anos e multa.

A principal fonte de alimentação para a fauna urbana está na vegetação. É através dela que mamíferos, aves, répteis e anfíbios adquirem os frutos, as flores, o néctar e os insetos. Neste contexto, as árvores frutíferas plantadas ou cultivadas nas cidades são de grande valia para manter o equilíbrio e a harmonia do ecossistema urbano. (ALMEIDA, 2009).

A justificativa para introdução de árvores frutíferas nativas é o aumento da propagação dessas espécies pelas aves frugívoras que ainda existem nas cidades (Fotografia 5), proporcionando o equilíbrio biológico e lutando pela não extinção das espécies da fauna e flora locais. Além de incentivar o convívio da população com a arborização urbana, em especial as crianças e adolescentes, que conhecendo a fauna e flora nativa da região aprenderão a valorizá-las e preservá-las. (SACHONETE, 1989)

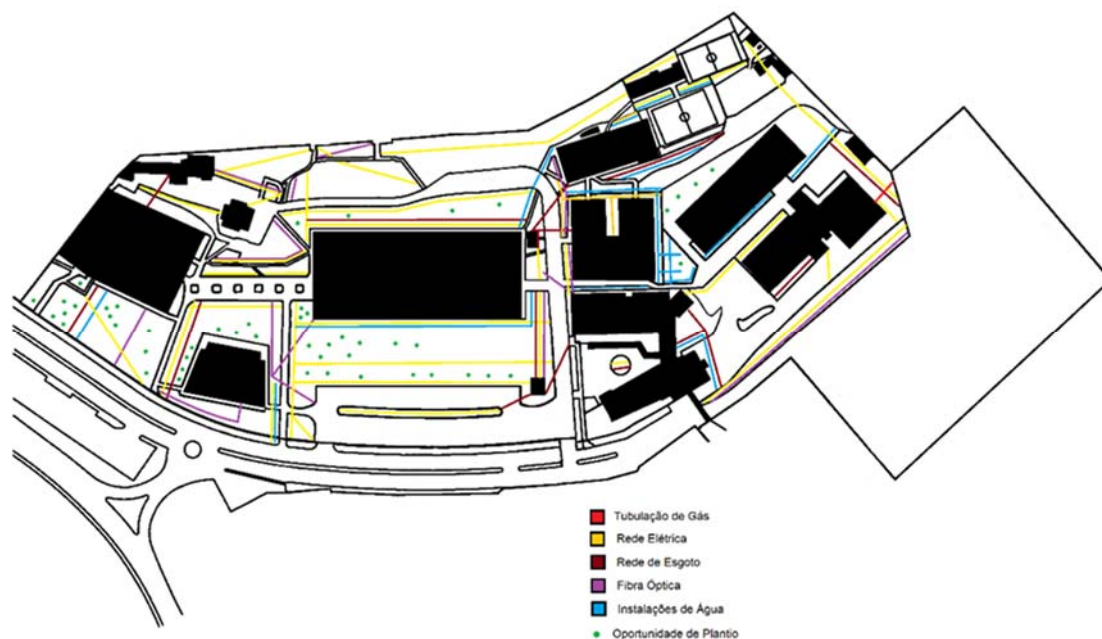
Fotografia 5 – Periquitos em *Cecropia* sp. no Parque Central de Santo André



Fonte: Miguel Magro Malta, 2015

Pela análise dos projetos das instalações elétricas, hidráulicas e de gás, realizadas com o auxílio do encarregado na manutenção, verificou-se a possibilidade de acrescentar cerca de 45 indivíduos à flora arbórea, considerando as interferências das instalações e condições de entorno, como demonstrado no mapa desenvolvido durante o trabalho. O mapa (Mapa 3) foi desenvolvido considerando que o dano a essas instalações pode causar graves acidentes, colocando em risco a vida das pessoas.

Mapa 5 – Instalações subterrâneas e oportunidades de plantio



Fonte: Luísa Ameduri, 2016.

Desta forma, recomenda-se a substituição gradativa de 35 indivíduos e introdução de 45 indivíduos. Os gêneros nativos recomendados para a introdução baseado na literatura estudada (CARPANEZZI, 2006; FRISCH, 2005; KULCHETSCKI, 2006; LORENZI, 1992; SANCHONETE, 1989; NISHIDA 2014) são principalmente *Camponesia*, *Cecropia*, *Inga*, *Eugenia*, *Euterpe*, *Erythrina*, *Handroanthus*, *Nectandra*, *Tibouchina*, *Shinus* e *Syagrus* devido ao seu potencial como refúgio, nidificação e recursos alimentares para a fauna local.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados deste trabalho é sugerida a remoção de árvores comprometidas pela biodeterioração e alertada a importância da remoção emergencial das árvores que apresentam risco iminente de queda. É sugerido também o monitoramento de árvores com problemas fitossanitários, uma vez que o processo de biodeterioração, declínio e morte são naturais e irreversíveis, porém agravado pela falta de planejamento e manejo inadequado. Ressaltando que o ideal é que esses indivíduos sejam substituídos por espécies nativas da região de Mata Atlântica, a fim de valorizar a fauna e flora original e buscar amenizar os danos causados pelo ser humano.

É importante salientar que os resultados foram obtidos por meio de análises externas e, sabendo-se que faz parte do ciclo de vida da árvore desenvolver um oco interno, podem existir indivíduos com biodeterioração intensa e até significativa internamente, mas que externamente não apresentam nenhum tipo de evidências.

O ideal seria que árvores com o DAP superior à 25cm fossem analisadas internamente, utilizando procedimentos adequados que não causem injúrias.

É relevante orientar que o mapa das instalações subterrâneas foi desenvolvido baseado no conhecimento prático do encarregado da manutenção e a observação em campo, não representando integralmente a posição das instalações, pois não foi utilizado nenhum instrumento específico para a análise, por falta de recursos. Mesmo assim este mapa é o suficiente para orientar o local adequado da escavação para o plantio das árvores, uma vez que em campo é possível verificar a presença de caixa das instalações, torneiras e fios expostos que indicam a localização dessas instalações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R; ZEM, L. M; BIONDI, D. **Relação observada pelos moradores da cidade de CURITIBA-PR entre a fauna e árvores frutíferas.** REVSBAU, Piracicaba – SP, v.4, n.1, p.3-20, 2009.

BIONDI, D; KISCHLAT, E. **A vegetação urbana e a biodiversidade.** 2006.

BRAZOLIN, Sérgio. **Biodeterioração e biomecânica de árvores urbanas.** Disponível em: <http://www.sbau.org.br/sbau/Sergio_Brazolin.pdf> acesso em 10 mai. 2015.

CARPANEZZI, Antonio Aparecido; CARPANEZZI, Odete T. Bertol. **Espécies nativas recomendadas para recuperação ambiental no Estado do Paraná, em solos não degradados.** Embrapa Florestas, 2006.

CECCHETTO, Carise Taciane; CHRISTMANN, Samara Simon; OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de. **Arborização Urbana: Importância e benefícios no planejamento ambiental das cidades.**XVI Seminário Internacional do MERCOSUL. 25 a 27 de agosto de 2014.

CONSTANTINO, R. **Chave ilustrada para identificação dos gêneros de cupins (Insecta: Isoptera) que ocorrem no Brasil.** Papéis avulsos de Zoologia, v. 40, n. 25, p. 387-448, 1999.

FRISCH, J.D.; FRISCH, C.D. **Aves brasileiras e plantas que as atraem.** 3.ed. São Paulo: Dalgas Ecoltec, 2005. 480p

GERAIS, COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS. CEMIG. **Manual de arborização.** Belo Horizonte - MG: Cemig/Fundação Biodiversitas, 2011.

KULCHETSCKI, L. *et al.* **Arborização urbana com essências nativas: uma proposta para a região centro-sul brasileira.** Publicatio UEPG: Ciências Exatas e da Terra, Agrárias e Engenharias, v. 12, n. 03, 2009.

LORENZI, Harri. **Árvores exóticas no Brasil: madeireiras, ornamentais e aromáticas**. Instituto Plantarum de Estudos da Flora, 2000.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil**. Nova Odessa: Editora Plantarum 352p.-col. illus. Por Geog, v. 4, 1992.

LORENZI, Harri. **Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil. vol. 2**. Nova Odessa, Brasil: Instituto Plantarum de Estudos da Flora Ltda. 352p.-col. illus.. ISBN 8586714070 Por Icones. Geog, v. 4, 1998.

LORENZI, Harri *et al.* **Frutas brasileiras e exóticas cultivadas (de consumo in natura)**. São Paulo: Instituto Plantarum de Estudos da Flora, p. 382-386, 2006.

MMA – MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Espécies Exóticas Invasoras: Situação Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2006. 23 p.

NISHIDA, Silvia Mitiko; NAIDE, Suyen Safuan; PAGNIN, Daniel. **Plantas que atraem aves e outros bichos**. Coleção PROEX Digital (UNESP), 2014.

PERNAMBUCO, Dossiê. **Contextualização Sobre Espécies Exóticas Invasoras**. Recife, Centro de Pesquisas Ambientais do Nordeste, 63p, 2009.

PIVETTA, K. F. L.; SILVA FILHO, D. F. da. **Arborização urbana**. Jaboticabal: UNESP, 2002.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Geografia**. Disponível em: <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/geografia>> Acesso em 05 Jul. 2016

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **História de Santo André**. Disponível em: <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia>> Acesso em 05 Jul. 2016

ROVERATTI, D.S.; TONETTO, S.B.; CORDEIRO, S.; PRADO, M. **Levantamento e caracterização das espécies vegetais arbóreas do campus do Centro Universitário Fundação Santo André**. 81p (Relatório Técnico) Centro Universitário Fundação Santo André, 2014.

SANCHOTENE, Maria do Carmo Conceição. **Frutíferas nativas úteis à fauna na arborização urbana**. Sagra, 1989.

SHIGO, A.L. **Tree decay: an expanded concept.** Unites States Department of Agriculture Forest Service. Information Bulletin no 419, April, 1979, 72p.

CAPÍTULO XIX

TRABALHO PEDAGÓGICO EM PESQUISA NO ÂMBITO DA LEITURA IMANENTE

**Ciro de Oliveira Bezerra
Luzenilda da Silva Emiliano
Thays Rosa do Nascimento
Laura Santos de Oliveira**

TRABALHO PEDAGÓGICO EM PESQUISA NO ÂMBITO DA LEITURA IMANENTE

Ciro de Oliveira Bezerra

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

ciro.ufal@gmail.com

Maceió-AL

Luzenilda da Silva Emiliano

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

luzeinildaemiliano@hotmail.com

Maceió-AL

Thays Rosa do Nascimento

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

thaysrosa22@gmail.com

Maceió-AL

Laura Santos de Oliveira

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

lauramcz@hotmail.com

Maceió-AL

RESUMO: Este artigo é uma reconceituação da categoria trabalho pedagógico. Ele se materializa na produção, socialização e apropriação de conhecimentos. Portanto, não se reduz a ensino. Pressupomos que pesquisa e ensino são indissociáveis. Portanto, ensino de qualidade pressupõe pesquisa rigorosa. Apesar desta imbricação entre pesquisa e ensino há uma inexplicável ausência de investigações sobre o trabalho pedagógico, realizado por professores e estudantes. Esta lacuna, a nosso juízo, compromete a qualidade no ensino, porque se desconhece o que a produz: o trabalho pedagógico. Ora, se não há formação teórica sólida, não há pesquisas rigorosas, e é o que compromete o ensino de qualidade. Portanto, nos mais diversos Cursos de Formação de Professores há uma crise na formação de professores. Por exemplo, competências adequadas dos professores da educação básica para desenvolver pesquisas. Diante desta problemática desenvolvemos uma didática de estudo, uma sequência pedagógica, composta de quatro momentos: diálogo crítico; mapas das unidades significativas e epistemológicas; diário etnográfico e interpretação compreensiva. O objetivo desse método de estudo é promover a interpretação compreensiva de livros didáticos e trabalhos acadêmicos. Ele incorpora a epistemologia freireana como princípio e as filosofias antigas como orientação. Nestas filosofias a formação era concebida como *askesis* ou técnicas de si, e na atualidade foi reconceituada como “exercícios espirituais”, por Pierre Hadot. Fundados nestas filosofias a leitura imanente desenvolve *habitus*: disposições psicológicas e capacidades pedagógicas. Ela aprimora a compreensão e interpretação pelo “trabalho de si, em si, por si e para si”. Trabalho que envolve os quatro momentos e que nomeamos trabalho pedagógico. O objetivo é discutir as características desta categoria no âmbito do método de leitura imanente.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Pedagógico, Pesquisa, Leitura Imanente, Autoanálise, Autonomia Intelectual.

INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico em pesquisa, do nosso ponto de vista, refere-se a um conjunto de atividades que envolvem a apropriação de conhecimentos, mas conhecimentos objetivos e sistematizados, não adquiríveis na experiência ou vida cotidiana. Esta definição de trabalho pedagógico rejeita a hipótese de a formação escolar reduzir-se a ensino. Portanto, formação escolar pressupõe, impreterivelmente, investigação e pesquisa. Isto é, estudo. O estudo é uma atividade humana, desenvolvida geohistoricamente na antiguidade clássica, e que se constituiu na gênese da produção dos conhecimentos sistematizados⁹.

Estudar é pesquisar. É investigar. E não se confunde com assistir aulas. Por conseguinte, como são os estudos e pesquisas que determinam a qualidade do ensino, e esta qualidade no Brasil, informada por diferentes indicadores educacionais, é tida como péssima, temos, então, que nos interrogar: professores e estudantes, de fato, estudam? Quantas horas eles se dedicam por dia a esta atividade? Que critérios podemos utilizar para verificar como os sujeitos pedagógicos estudam e o que é produzido quando isso ocorre? Se admitirmos a hipótese de que estudar é muito mais que ler, e que o estudo ou trabalho pedagógico em pesquisa, além de leitura, exige escrita. Certamente escrita sistemática, regular, com disciplina e método. Vislumbramos as seguintes hipóteses: [1] professores e estudantes não estudam e pesquisam, [2] professores e estudantes estudam e pesquisam muito pouco, ou [3] professores e estudantes estudam e pesquisam de forma inadequada. Associadas a tais hipóteses é possível formularmos as seguintes questões: como, quando e onde os professores e os estudantes, da educação básica, estudam? Tudo indica que os professores da educação básica, de uma forma geral, apenas dão uma lida nos conteúdos, um dia antes da aula; ou leem rapidamente o conteúdo (dão uma “lidinha”) antes da aula (quando fazem isso); e os estudantes também, de um modo

⁹ Trabalho pedagógico são todas as atividades desenvolvidas pelos sujeitos pedagógicos: professores e estudantes. Dado a importância da pesquisa nestas atividades preferimos falar, então, em trabalho pedagógico em pesquisa, para enfatizar a sua importância neste tipo de trabalho. Ora, são conhecidas as análises que têm avaliado a qualidade das pesquisas socioeducativas, que estimam com o grau péssimo 70% das dissertações e teses realizadas em Programas de Pós-graduação nos Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (ALVES, 1962). A própria legislação reconhece a importância da pesquisa no trabalho pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e a legislação educacional, em geral, falam da importância em se articular ensino e pesquisa. Mais evidente ainda é o que caracteriza a universidade pública. Não há um Regimento de Universidade que não afirme, e com força, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por que, então, estamos longe de alcançar a excelência acadêmica no Ensino Superior e cada vez mais nos parece que o ensino no âmbito da educação básica parece piorar? Do nosso ponto de vista, porque toda esta legislação e reconhecimento não passam de mera formalidade.

geral, só estudam para fazer provas, e assim mesmo nas vésperas (isso sendo otimista!). Este fato, que nos parece incontestado, é o que tem motivado e justificado nossas pesquisas sobre a categoria trabalho pedagógico. O objetivo deste artigo é expor nossas contribuições acerca da categoria trabalho pedagógico, no âmbito do que Bezerra (2016) nomeia de método da leitura imanente. O trabalho pedagógico é uma categoria estruturante das pesquisas que estamos desenvolvendo desde agosto de 2016 em alguns municípios do Estado de Alagoas, intitulada: *Projeto Formação de Si: círculos comunitários/escolares de atividades extensionistas*.

METODOLOGIA

Para elaboração deste artigo realizamos uma revisão bibliográfica de diversos trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações, teses e livros) que discutem conceitualmente a categoria trabalho pedagógico. Nesta revisão utilizamos o método da leitura imanente. A exposição detalhada desse método encontra-se no livro *Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula ou Formação de Si: um método para resistir e emancipar* (ainda não publicado). A título de antecipação poderíamos resumir as suas ideias básicas. *A leitura imanente desenvolve uma interlocução profunda com as(os) autor(es), através da decomposição e desconstrução do texto, a fim de identificar, registrar, discutir e elaborar o mapa das unidades significativas: categorias, conceitos, ideias e glossário. O segundo movimento procura relacionar as unidades significativas apreendidas com a teoria desenvolvida pelo autor. Nesse relacionamento procura-se isolar as unidades epistemológicas: objeto, objetivos, hipóteses, pressupostos, entre outros. O terceiro movimento corresponde ao sentido contrário, recompor todos os registros e memórias num texto legível, claro, objetivo, considerando os pressupostos explícitos e implícitos. Este compreende um exercício de autoria e se expõe a interpretação compreensiva. Um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.*

Agindo na pesquisa com esses princípios e procedimentos, o percurso da leitura imanente tem um objetivo estratégico de transformar o leitor em escritor. Nesses termos o estudo pode ser concebido como técnicas de si a leitura imanente um exercício que forja escritores, comprometido com a estética da existência. Esta forma de realizar a revisão bibliográfica, convida o leitor a produzir um texto como obra de arte, sob a sua iniciativa e com as capacidades cognitivas desenvolvidas neste processo. Todo esse trabalho se objetiva na interpretação compreensiva, registrada em texto de cunho acadêmico. Texto de autoria do leitor, convertido em pesquisador, mediante a personificação de formas sociais, próprias à pesquisa. Em termos didáticos os passos e procedimentos da leitura imanente podem ser expostos nos seguintes itens:

1. *Decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares: ideias, conceitos, categorias, etc. O que exige a realização de fichamento. Paratanto é preciso se deter nos movimentos significativos de cada frase, período, parágrafo e consultar o dicionário e registrar as palavras e seus*

significados que não fazem parte, ainda, de nosso vocabulário corrente;

2. Com esta leitura rigorosa e após identificarmos as unidades significativas, passa-se a buscar a trama que articula tais unidades a uma teoria, hipóteses, teses e proposições, no sentido mais fiel possível ao texto em análise. Esse procedimento está associado a um movimento contrário, que acontece simultaneamente: a recomposição íntima do texto;

3. O processo dialético de decomposição e recomposição revela também os nódulos decisivos e os pressupostos explícitos e implícitos, inclusive os desdobramentos e consequências dos postulados relevantes;

4. Assim, depois de todo este trabalho, passamos a construção de hipóteses interpretativas do texto em análise. Ela possibilita trazer para o estudo monográfico nos marcos da análise imanente as questões, problemas e teses relevantes, dando sentido a finalidade que conduziu o estudo do texto;

5. Várias alternativas passam a se apresentar as interpretações. Não apenas em relação às categorias que buscávamos identificar e compreender, mas em relacionar o posicionamento teórico do escritor com o contexto em que foi escrita e publicada a obra. O que é fundamental para apreender as determinações históricas e o conteúdo do texto (LESSA, 2007, p. 20-21).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de aprimorar o método da leitura imanente, contribuir com o desenvolvimento de procedimentos que elevem a capacidade de compreender e interpretar trabalhos acadêmicos pretende-se demonstrar como é possível desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes, por eles mesmos, desde que se engajem em atividades intelectuais, relacionadas a pesquisa, atividades laborais que estão imbricadas ao cuidado de si, ao governo de si, e a estética da existência. E é a redefinição das prioridades de ação que impactam modos e trajetórias de vida, que envolve a vida cotidiana dos professores e estudantes. Qualquer leitor interessado em se apropriar dos conteúdos dos trabalhos acadêmicos, no âmbito das Ciências Humanas, e de forma sistemática, pode fazê-lo. De nossa parte cabe revelar-lhes os componentes basilares de como os textos acadêmicos se estruturam e são produzidos sobre os diversos enquadramentos filosóficos, revelando os efeitos políticos desses enquadramentos.

E como o método clássico da ciência ensina que para conhecer a realidade complexa é necessário dividi-la em suas unidades mais simples, assim procedemos com o texto acadêmico, visando desvendar e compreender a sua trama.

Propomos, então, que a menor unidade do texto acadêmico é a categoria. E esta não deve ser compreendida como simples palavra, mas como *forma de ser*. Tomamos como exemplo a palavra *portanto*. O advérbio *portanto*, por exemplo, é tratado como simples palavra pelas Ciências Sociais. Mas no âmbito das faculdades de Letras, onde sobressaem disciplinas como *Literatura* e *Linguística*, *portanto* é uma categoria, e conceituada como advérbio assume significado mais relevante do

que uma simples palavra. Desta forma, a noção de categoria abre, no mínimo, nossas mentes para não apenas saber ler trabalhos acadêmicos, e isto nas diferentes áreas do conhecimento, mas saber compreendê-los e interpretá-los devidamente, o que é muito diferente de apenas ler e saber o que está escrito.

Aprendendo a compreender podemos interpretar não apenas o texto acadêmico, mas, muito além disso, e mais complexo: aprendemos a interpretar as nossas próprias compreensões nesse exercício, pois são situações distintas. É desse modo que forjamos a nossa autonomia intelectual. Isto é, aprendemos a escolher e nos presentear com melhores pensamentos, a colocar norma nos procedimentos de pensar, a pensar criticamente sobre pensamentos, normas e procedimentos metodológicos que orientam nossas formulações e conjecturas teóricas. Portanto, que estão presentes na interioridade de nossos corpos e mentes. Agindo de tal modo aprendemos a fazer despertar a coragem de criticar nossos pensamentos. E isto profundamente, de forma radical, sem receios, arroudeios, ou temor de estarmos nos desqualificando e desvalorizando. Quando, na verdade, o que está a ocorrer é o enriquecimento através da incorporação destes conhecimentos, relacionados a certas práticas específicas de pensar, nos avaliando, interrogando e questionando, exercício que Bourdieu chama de “autoanálise”.

Apenas criticando a nós mesmos, aprendemos a ser examinados e criticados pelos outros. Psicologicamente a “autoanálise” é extremamente educativa e salutar ao encorajamento, desenvolve a auto estima. Além de fazer brotar virtudes até então desconhecidas ou inexistentes nos sujeitos. Com isto, nos superamos quando tomamos consciência que tais virtudes operam em nossos sentidos, desejos e escrita.

Desse modo, consciente ou mesmos inconscientemente, processamos a formação nossa própria formação: a *formação de si*. E isto, certamente, pode ocorrer no âmbito da formação inicial e continuada, e mesmo na formação por conta própria e autodidata. Desenvolvendo a responsabilidade em fazer no cotidiano de nossas vidas, nossa própria formação. Através do estabelecimento de rotinas de estudos, podemos fazer de nossa casa a nossa escola, dotada de projeto político pedagógico, currículo, disciplina e avaliação. Forjando com isto o governo de si, em espaço-tempos que nos pertencem. Dessa forma, o discente é posto no coração dos processos de aprendizagem dos processos educativos. Onde o mesmo, se auto constitui através de seus próprios escritos, como sujeito ativo e criativo, leitor e escritor, de conhecimentos. E não simples receptor, ouvinte e observador, como ocorre nas inúmeras salas de aula. Sem o que, a nosso ver, é impossível formar-se como intelectual autônomo.

De acordo com nossas constatações, evidencia-se que, entre as muitas dificuldades em pesquisadores iniciantes, nos cursos de graduação, estão refletidas, no significativo número de discentes que tem dificuldade em escrever, porque não sabem ler sistematicamente, textos de cunho acadêmico, como a formação superior exige. Com a agravante e preocupante observação, de que não aprendem a escrever neste ambiente formativo, durante esses quatro anos ou mais de dedicação de suas vidas. Colocando em dúvida se tal formação é mesmo superior ou o que? Sobretudo

nos cursos de formação de professores, nas faculdades de pedagogia e nos diversos cursos de licenciaturas, o que nos deixa perplexos, assustados e preocupados com os rumos da educação básica.

Atribuímos o porquê deste atual cenário na graduação, em especial no que tange a formação de professores, às deficiências na formação de professores. Estas deficiências são decorrentes da configuração das forças políticas que vem promovendo as políticas educacionais desde os anos de 1960, do século XX. Estas forças provocaram, a um só tempo, a erosão de duas conquistas geohistóricas das classes trabalhadoras: as noções pro-socialistas do leste europeu e do mundo; e o Estado de Bem-estar Social. Ambas experiências destruídas pela mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a revolução científico-tecnológica das TIC, engenharia genética e química fina. Além de miniaturização dos bens de consumo e bens de capital.

Não é por acaso, a maioria dos professores da educação básica, e até superior, se posicionarem com descaso e aversão ao trabalho que realizam: trabalho intelectual ou trabalho em pesquisa. Tratem as atividades intelectuais com descaso e negligência: Ignorem quase absolutamente os efeitos reais que o trabalho de ler e escrever provocam em nós, por nós mesmos; simplesmente por ser trabalho. Pois é por meio ao trabalho que o ser humano transforma a natureza e transforma-se concomitantemente. Os trabalhadores mudam neste processo. Mesmo sob a sujeição do capital. E com o trabalho intelectual não é diferente. O trabalho docente parece, também, sujeitar os docentes à uma postura de passividade e omissão frente ao capital. O fato de personificar a forma social professor, que deveria incitar qualquer pessoa valorizar o desenvolvimento intelectual, não tem provocado isto na forma de ser e de viver concreta dos sujeitos pedagógicos.

Parece-nos que os professores não investem o necessário nesta atividade. Não se empenha no seu aperfeiçoamento intelectual como trabalhadores intelectuais que são. E, com isso, desgostosos com o mundo intelectual, das letras e escritos, o trabalho intelectual propriamente dito, abandona o compromisso com a pesquisa e a docência nos cursos de graduação e pós-graduação; no ensino médio e, sobretudo, na educação básica. Na verdade, abandonam a si mesmos, perdendo a vontade de se dedicarem à única forma de trabalho inventada pelos humanos, que tem o poder de atuar precisamente em seus corpos e mentes: o trabalho intelectual.

Diante do exposto, o trabalho intelectual ou o trabalho pedagógico em pesquisa é a única forma de trabalho existente que, temos para agir positivamente em nós mesmos. E com ele desenvolver vários campos: cognição, inteligência, argumentação, visão de mundo, escrita e uma intervenção mais qualificada e consciente na realidade. Tudo isso mediante a incorporação de conhecimentos. Com isso nos enriquecemos e valorizamos, pois a incorporação de conhecimentos desenvolve novas qualidades em nós.

Todavia, muitos não o fazem. E isto significa uma grande população do planeta. Seguramente a maioria esmagadora dos seres humanos que habitam o planeta terra. Porque, tudo indica, são incapazes de ver sentido neste trabalho, na

sociedade contemporânea, que está a se construir nesta primeira metade do século XXI, ainda hegemonizada pela lógica e dinâmicas do capital. Um contexto geohistórico colonizado, sobretudo, pelos subsistemas do dinheiro e do poder, onde o reconhecimento social quase se reduz a marcas e etiquetas.

Nestas circunstâncias, os jovens estudantes, a juventude em geral, sem oportunidades no horizonte, só vê uma saída: hipotecar a vida ao mercado de trabalho; iniciando a experiência de trabalhador assalariado no nível mais baixo e insignificante da divisão sociogeotécnica do trabalho e hierarquia capitalista: estagiário.

Estágio curricular, ou não, pouco importa, neles os jovens estudantes ingressam cegos e sem razões. Pior, ingenuamente são assujeitados às relações capitalistas como mão-de-obra barata, sem o mínimo de consciência crítica dos direitos trabalhistas. Ainda mais consciência de classe. Porque estagiário não é sequer categoria profissional. Os jovens apenas aceitam esta condição de trabalho com o único intuito: “ganhar a vida”, ganhar dinheiro, sobreviver. Isto também inclui discentes de mestrado e doutorado, quando se dedicam aos estágios de docência. Na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, por exemplo, em vários cursos de graduação, esses estagiários sequer são remunerados pelos trabalhos que realizam na prática da docência. Pois são enquadrados numa figura nova, de nome pomposo, visando proporcionar-lhes conforto e orgulho de estar iniciando a carreira acadêmica: ainda que sob condições precárias: professor voluntário. Professor voluntário é o novo tipo de escravo intelectual criado pelo capitalismo globalizado, e endossado pelos próprios docentes nas universidades públicas, no Brasil.

No ensino básico de Alagoas essa figura assume outra nomenclatura: monitor. Monitor são estudantes de graduação, que as vezes nem concluíram o curso de Licenciatura e Pedagogia, ou professores recém-formados, que são remunerados por salários irrisórios e precarização exacerbada para realizar atividades restritas de ensino.

Todas as dificuldades que os jovens pesquisadores têm em escrever, sobretudo trabalhos acadêmicos, decorrem da falta de ler de forma sistemática e com disciplina. E a melhor forma não é, como de costume, correr os olhos sobre as páginas escritas e marcar o que se acha importante. Mas, ler, escrever e pensar no que se escreve no ato da escrita. Diz o provérbio anônimo: “quem sabe escrever sabe ler, mas nem sempre quem sabe ler sabe escrever”. Isto configura-se pelo fato de não desenvolvermos o hábito de escrever. E sem se habituar torna-se impossível desenvolver disposições isto é, ações positivas, proativas e criativas nesta arte que é a escrita, pois, não há desenvolvimento sem produção de conhecimento.

O que fazemos, então, é estimular estudantes a escreverem, estudarem escrevendo. Exercerem e exercitarem a escrita. Porque a vida nos mostra, a todos, que aprendemos a escrever, justamente, escrevendo; observando como os bons escritores escrevem. Com isto destrava-se inibições e tomamos gosto pelo estudo e escrita, a um só tempo. Não importa se certo ou errado. Importa é escrever, começar a escrever. Isto é tudo que importa aos pesquisadores iniciantes, que estejam engajados em redigir trabalhos acadêmicos, com o propósito de serem avaliados ou

publicados. Importa lembrar que tais trabalhos resultam, sempre, de pesquisas, financiados ou não. Pesquisas são os pressupostos necessários dos trabalhos acadêmicos, a quem os pesquisadores iniciantes ou catedráticos se reportam, sempre. Necessário é, portanto, vincular-se à pesquisa, pois é dela que extraímos os dados para as análises, as interrogações que nos propomos a enfrentar, os objetivos a serem alcançados e a comprovação das hipóteses.

Quando renunciamos, na condição de discentes, a fazer os trabalhos acadêmicos solicitados, com todas as dificuldades existentes, porque todos as temos, abrimos mão de, com eles, nos exercitarmos; abrimos mão da liberdade de pensar e, com isto, nos conformamos ao nível intelectual em que nos encontramos. E aí não avançamos intelectualmente. O mesmo ocorre com o plágio.

Partindo da premissa de que, pensar não é uma necessidade biológica. Podemos certamente, viver sem exercitar o pensamento. Mas é uma questão de gosto e prioridade, vontade e determinação. Ocorre diferente com o trabalho assalariado em organizações privadas, estatais e confessionais. Pensar não! Porque não há remuneração que justifique o trabalho pedagógico em pesquisa. Ridículo reduzir o parâmetro remuneratório desse tipo de trabalho à hora/aula, que transcorre nas salas de aula. Desse modo, o tempo de trabalho socialmente necessário que possa correlacionar o trabalho pedagógico com outras formas concretas de trabalho, para se encontrar uma média salarial, que remunere o intelectual por seu trabalho. Porque o trabalho pedagógico para cumprir as atividades que lhe compete transcende a hora/aula realizada em sala de aula. Ele envolve toda uma vida de dedicação. Então como remunerá-lo? Qual o custo desta dedicação, de toda uma vida?

Tomamos como base, alguns profissionais: o advogado, o engenheiro, o médico, todos esses profissionais realizam suas atividades em um tempo que pode ser medido entre uma audiência e outra; entre a construção de uma casa e outra. Entre uma consulta e outra. Mas e o estudo e a pesquisa, onde inicia e quando termina? Quando deixamos de exercitar o pensamento? Portanto, quando abrimos mão desse direito inalienável, deixamos de viver esta experiência cultural intransferível, capaz de tornar homens e mulheres mais virtuosos. Por um simples motivo, porque é a única forma que possuímos de desenvolver a razão e a consciência acerca do mundo e de nós mesmos, como pessoas e como pertencentes ao gênero humano. Sem o qual, não nos diferenciamos dos outros seres da natureza. Porque somos os únicos seres a poder inventar, cultivar e viver culturas. Portanto, nos dedicamos, há algum tempo, como intelectual e pesquisador, a desenvolver o Método da Leitura Imanente. Sobretudo demonstrar os aspectos pedagógicos deste Método, enfatizando o princípio educativo que dinamiza seus aplicativos.

O método da leitura imanente não é um método de leitura, mas de escrita. Um dos seus princípios é o letramento: ler e estudar escrevendo.

CONCLUSÃO

Nesta contribuição, finalizamos com uma síntese do que foi exposto, com um intuito de possibilitar um melhor entendimento a respeito da problemática levantada, a qual configura a categoria trabalho pedagógico, para além das atividades docentes, em sala de aula, mas em todo o contexto educacional, vinculado a pesquisa, cujo processo de produção, socialização e apropriação de conhecimentos vinculam-se a formação crítico-reflexiva dos sujeitos pedagógicos, entendemos também que o trabalho pedagógico em pesquisa é um produto social histórico, que evolui de acordo com as transformações sociais, onde as ações transformadoras desses sujeitos, voltadas a formação de si, desencadeiam um processo de liberdade intelectual, autonomia e desalienação, agindo positivamente em nós mesmos, através da formação de si e do governo de si podemos nos formar e nos transformamos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Risoleta – *Avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. UFRJ: Dissertação de Mestrado. Mimeografado, 1977.

ALVES, Alda Judith – *A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis*. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 81, pp. 53-60, maio, 1992.

_____. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº 77, pp. 53-61, maio, 1991.

BEZERRA, Ciro – *Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula ou Formação de Si: um método para resistir e emancipar*. Maceió: Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana e Grupo de Pesquisa Milton Santos, Mimeografado, 2016.

_____. *Economia política do trabalho pedagógico*. Maceió: Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana e Grupo de Pesquisa Milton Santos, Mimeografado, 2015.

_____. *Modernidade, conhecimento e teoria social*. Maceió: Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana e Grupo de Pesquisa Milton Santos, Mimeografado, 2014.

_____. *Geografia do capital: Desenvolvimento territorial, educação do campo e políticas públicas*. Relatório de Pós-doutoramento, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. Brasil, 2013.

_____. *Conhecimento, Riqueza e Política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. Maceió: EDUFAL, 2009.

BEZERRA, Ciro & AVELINO, Denis – *Território e Educação: análise crítica das contribuições do Observatório das Metrôpoles*. Maceió: UFAL, Mimeografado, 2015.

CASTRO, Marta L. S. e HOLMESLAND, Içara S. *A revisão da literatura nas dissertações de mestrado da PUR/RS*. *Educação*, N° 8, p. 94-116, 1984.

EPICURO, 342 ou 1-271 ou 70A.C. *Antologia de textos/Epicuro. Da natureza/Tito Lucrécio Caro. Da república/Marco Túlio Cícero. Consolação a minha mãe Hélvia; Da tranquilidade da alma; Medéia; Apocoloquintose do divino*. Cláudio/Lúcio Aneu Sêneca. *Meditações/Marco Aurélio*. 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).

SIMÕES, Darcília M. P. – *A produção de textos acadêmicos*. In: *Congresso da Pós-graduação em Letras da Faculdade de Formação de Professores- FFP da Universidade Estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005. (<https://www.google.com.br>, consultado em 22-08-2016).

TARDIF, Maurice – *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, N° 13, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

VAYNE, Paul – *Sêneca e o estoicismo*. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

Sobre os autores:

Adair José dos Santos Rocha Professor da Escola Superior Dom Helder Câmara. Graduação em Pedagogia Orientação Educacional pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Graduação em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: adair.jose@domhelder.edu.br

Ademar Maia Filho Graduação 1: Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Graduação 2: Tecnologia em Recursos Hídricos / Saneamento Ambiental pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico - Instituto CENTEC; Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestrando do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) da Universidade Federal do Cariri (UFCA); (URCA). E-mail: ademarfilho_9@hotmail.com

Ana Maria de Oliveira Paz Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Membro do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN); Graduação em Letras pela UFRN; Mestrado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN); Doutorado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), Vinculada ao Grupo de Pesquisa Letramentos e Contemporaneidade – PPgEL/UFRN; E-mail para contato: hamopaz.hamopaz@hotmail.com

Angela Morais da Silva Psicóloga da Secretaria de Saúde do Estado do Paraná, lotada no Hospital Regional do Sudoeste Walter Alberto Pecòits – Francisco Beltrão-PR, desde 2011. Atuou, por 6 anos como professora colaboradora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Graduação em Economia Doméstica pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí; Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; E-mail para contato: angelynhamorais@gmail.com

Antonio José Araujo Lima É natural de Buritirana – MA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Ludopedagogia e Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFMA.

Ariane Crociari Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Mestranda em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara; Pesquisadora do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização UNESP. E-mail para contato: arianecrociari@hotmail.com

Célia Sousa Docente Adjunta do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IQ/UFRJ); Graduação em Química industrial pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Medicina veterinária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Mestrado em Físico-Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (DFQ/ IQ/ UFRJ); Doutorado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/ UFRJ); Pós-doutorado no Laboratoire Interfaces et Systèmes Electrochimiques (LISE/ UPMC-Fr) e no Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (CESTEH/ Fiocruz); Idealizadora, pesquisadora e Coordenadora do GIEESAA/IQ/UFRJ; E-mail para contato: sousa@iq.ufrj.br

Ciro de Oliveira Bezerra Professor da Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Graduação em CIÊNCIAS ECONÔMICAS pela Universidade FEDERAL FLUMINENSE; Mestrado em EDUCAÇÃO pela Universidade FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS; Doutorado em SOCIOLOGIA pela Universidade FEDERAL DE PERNAMBUCO; Grupo de pesquisa: SOCIOLOGIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA – UFAL E-mail para contato: ciro.ufal@gmail.com

Cláudia Madrona Moreira Haas Professora da Escola Superior Dom Helder Câmara. Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Dagmar Santos Roveratti Possui graduação em Ciências Biológicas, mestrado em Agronomia pela ESALQ - USP e doutorado em Saúde Ambiental - USP. É professora em Regime de Tempo Integral do Centro Universitário Fundação Santo André, ministrando disciplinas relacionadas às áreas de Botânica, Ecologia e Pesquisa; membro integrante do conselho editorial da Revista RadarScientia; escritora e consultora do Instituto de Prevenção, Saúde e Sexualidade; revisora de textos técnicos para a Editora Moderna. Foi assessora técnica do Projeto Arandú-Porã (Seleção Pública Petrobras Ambiental 2006). Tem experiência nas áreas de Botânica, Meio Ambiente e Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: plantas medicinais, plantas tóxicas, etnobotânica, arborização urbana, invasão biológica; educação ambiental, saúde ambiental.

Danielle dos Santos Costa Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *Campus* Santa Maria da Boa Vista; Graduação em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Deliane Macedo Farias de Sousa Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – UPE. Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Membro do grupo de pesquisa (CNPq) Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE – CELLUPE; e-mail: delianemfs@gmail.com

Elaine Viviane da Silva. Docente da Escola Técnica José Humberto de Moura Cavalcanti; Enfermeira Assistencial Hospital Regional José Fernandes Salsa; Graduação: Uninassau; Especialista em Ensino em Enfermagem; Especialista em Saúde Pública e das Comunidades; Email: evivi2@yahoo.com.br.

Francisco José Figueiredo Coelho Docente I de Ciências e Biologia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); Coordenador e Docente colaborador na disciplina Educação, Drogas e Saúde nas escolas do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ); Licenciado em Ciências biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); Mestrado em Tecnologia Educacional para as Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ); Doutorando em Ensino de Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC), Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); Pesquisador colaborador e Coordenador de GT do Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA) - Departamento de Físico-Química, Instituto de Química. E-mail para contato: ensinodeciencias.ead@gmail.com

Francisco Mário de Sousa Silva Graduação em Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri- UFCA; Mestrando em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal do Cariri- UFCA; Grupo de Estudo e Pesquisa em Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais- URCA; Laboratório de Estudos Avançados em Desenvolvimento Regional Sustentável- LEADERS/UFC; Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico- FUNCAP ; E-mail: fcomariojrnl@yahoo.com.br

Gabriela Gerlaine Tabosa da Silva. Supervisora de Nutrição Clínica Rede D' Or São Luiz, Hospital Esperança São Marcos; Graduação: Uninassau ; Especialização em Saúde Pública com ênfase em PSF; E-mail: para contato: nutri.gabrielatabosa@hotmail.com.

Geovânia da Silva Toscano Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN; Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas – PPGCISH/UERN; Professora da Universidade Federal da Paraíba-UFPB; Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN; Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN; Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Rio Grande do Norte-UFRN; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Ensino-UFPB

Germana Lima de Almeida Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Bolsista da Fundação Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Giseli Monteiro Gagliotto Professora da Universidade UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste Do Paraná; Graduação em Psicologia pela Universidade UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; Graduação em Pedagogia pela Universidade UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina; Mestrado em Psicologia pela Universidade UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; Doutorado em Educação pela Universidade UNICAMP/SP; Pós Doutorado em Psicologia pela Universidade UNIDEP - Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento, do Instituto Universitário da Maia – Portugal; Grupo de pesquisa: É líder do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação e Sexualidade - LABGEDUS-CCH/UNIOESTE, coordenando a linha de pesquisa intitulada Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância, Sexualidade e Educação Sexual e sua importância para a formação docentes;

Haroldo Moraes de Figueiredo Professor Adjunto I, do Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco; Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Coordenador Pedagógico do projeto de extensão intitulado “Educação Física e Cultura de Movimentos para Alunos com Deficiência”;E-mail para contato: haroldolaboral@hotmail.com

Isabel Joane do Nascimento de Araujo Licenciada em biologia pelo Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN, Campus Macau,. Email: isabel-araujo84@hotmail.com

Jaqueline Tubin Fieira Professora da Universidade UNISEP – União de Ensino do Sudoeste do Paraná; Graduação em Psicologia pela Universidade UNIBAN – Universidade Bandeirantes de Ensino; Mestrado em Educação pela Universidade UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas: Educação e Sexualidade, LABGEDUS-CCH/UNIOESTE, na linha de pesquisa intitulada Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre Infância, Sexualidade e Educação Sexual e sua importância para a formação docentes; E-mail para contato: jakefieira@hotmail.com

Kelyana da Silva Lustosa Graduação em História pela Universidade Federal de Campina Grande; Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande; Bolsista Demanda Social pela Fundação CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; E-mail para contato: kelyanalustosa@gmail.com

Klébia Ribeiro da Costa Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Natal e do Ensino Superior da Faculdade Estácio de Natal; Graduação em Letras (UnP) e em Pedagogia (UFRN); Mestrado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN);

Doutorado em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN) – em curso; Vinculada ao Grupo de Pesquisa Letramentos e Contemporaneidade – PPgEL/UFRN; E-mail para contato: klebiaribeiro@yahoo.com.br

Lara Colognese Helegda Professor Adjunto I, do Curso de Licenciatura em Educação Física, Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco; Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Bacharel em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista (IPA); Mestrado em Engenharia Elétrica com ênfase em Engenharia Biomédica pela PUCRS; Doutorado em Ciências da Saúde pela PUCRS; Coordenadora Gestora do projeto de extensão intitulado “Educação Física e Cultura de Movimentos para Alunos com Deficiência”; E-mail para contato: laracognese@yahoo.com.br

Laura Santos de Oliveira Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail para contato: laura1@hotmail.com

Luciene Peixoto da Silva. Acadêmica do Curso de Nutrição- Uninassau. Email: luciene_pds@yahoo.com.

Luísa Ameduri Formada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2016). Sempre foi apaixonada pela vida em todas as suas formas e especialidades. Despertou seu interesse pela botânica quando auxiliou nas pesquisas de campo para estudo de mestrado que analisou a interação ecológica entre cactaceae e aranhas, na Reserva do Alto da Serra de Paranapiacaba (2013). Em 2014 teve a oportunidade de trabalhar em campo com diagnóstico e risco de queda de árvores, junto do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, em um projeto de arborização no município de Mauá-SP. Tem grande interesse em continuar seus estudos em arborização urbana, ciências florestais, recuperação de áreas degradadas e conservação do meio ambiente. Email: luisa.ameduri@gmail.com

Luiz Fernandes da Costa Professor da Faculdade Machado de Assis – FAMA; Graduação em Matemática Plena pelas Faculdades Integradas Campograndenses (FIC); Mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); Doutorando em Epistemologia e Ciências pela Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF – Buenos Aires – Argentina); E-mail para contato: luiz.fernandes2008@hotmail.com

Luiza Maria Valdevino Brito Docente da Secretaria de Educação Básica do Ceará- SEDUC; Graduação: Licenciatura Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Especialização em Ecologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Mestranda do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) da Universidade Federal do Cariri (UFCA); Grupo de Pesquisa em Agroecologia e Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri (UFCA); E-mail: luizavbrito@yahoo.com.br

Luzenilda da Silva Emiliano Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL E-mail para contato: luzenildaemiliano@hotmail.com

Marcelo Manoel Melo de Lima Acadêmico do Curso de Licenciatura em História/EAD pela Universidade Federal Rural de Pernambuco; E-mail para contato: marcelolimaom@hotmail.com

Marcia Cristina Argenti Perez Docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras UNESP FCLAr. Membro docente do Programa de Pós Graduação em Educação Sexual na UNESP FCLAr. Líder do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização UNESP CNPq. Graduada em Pedagogia pela UNESP FCLAr. Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo, USP FFCLRP. Doutora em Ciências, concentração em Psicologia pela Universidade de São Paulo, USP FFCLRP. Email: marciacap@fclar.unesp.br

Maria Ayrilles Macêdo Graduação em Psicologia Pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO); Pós–Graduada na Modalidade Residência em Saúde da Família e Comunidade pela escola de Saúde Pública do Estado do Ceará; Mestranda do Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) da Universidade Federal do Cariri (UFCA); E-mail: ayllesmacedo@hotmail.com

Paulo Augusto de Lima Filho Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado e Doutorado em Ecologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: paulo.filho@ifrn.edu.br

Priscila Tamiasso-Martinhon Docente Adjunta do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IQ/UFRJ); Bacharelado e Licenciatura em Química pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestrado e Doutorado em Físico-Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (DFQ/ IQ/ UFRJ); Pós-doutorado no Centro de Desenvolvimento Tecnológico em Saúde (CDTS/ Fiocruz) e no Laboratoire Interfaces et Systèmes Electrochimiques (LISE/ UPMC-Fr); Pesquisadora e Coordenadora de GT do GIEESAA/IQ/UFRJ; E-mail para contato: pris@iq.ufrj.br

Raphael Mota Guillarducci Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) com período sanduíche na California State University (CSU). Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Pesquisador do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi/UNIRIO). Contato: rhmguila@gmail.com

Ronaldo Silva Júnior É natural de São Luís – MA. Graduado em Direito pela Universidade Ceuma (UNICEUMA), Especialista em Direito Penal e Direito do Consumidor pela Universidade Estácio de Sá. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Pinheiro.

Thays Rosa do Nascimento Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail para contato: thaysrosa22@gmail.com

Zuleide Fernandes de Queiroz Professora da Universidade Federal do Cariri- URCA; Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte- FMJ; Faculdade de Juazeiro do Norte- FJN. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará- UFC; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC ; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC ; Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN ; Grupo de Estudo e Pesquisa em Estudos Regionais, História da Educação e Políticas Educacionais- URCA

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-86-8



9 788593 243868