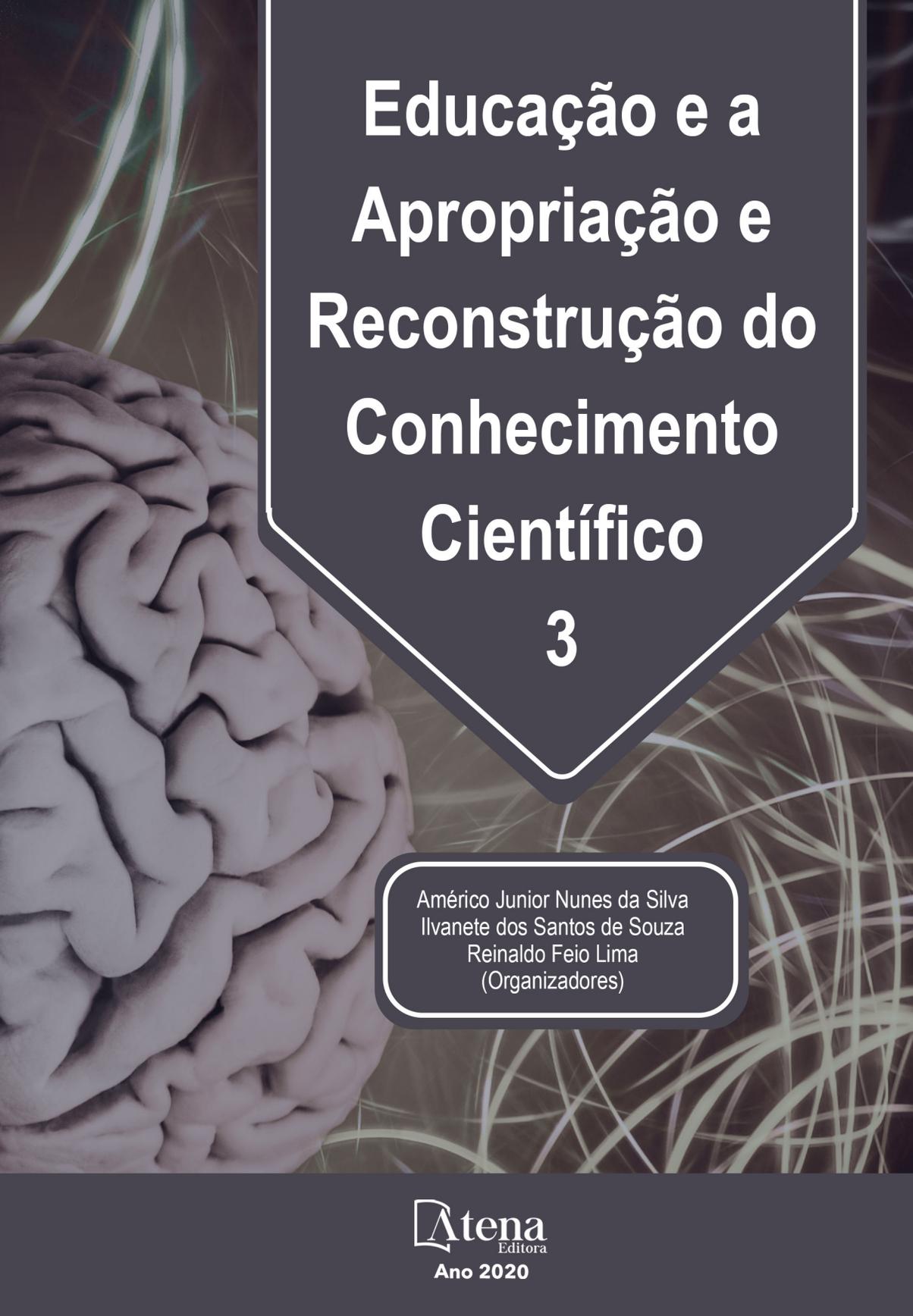


Educação e a Apropriação e Reconstrução do Conhecimento Científico

3

Américo Junior Nunes da Silva
Ivanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)



Educação e a Apropriação e Reconstrução do Conhecimento Científico

3

Américo Junior Nunes da Silva
Ivanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: David Emanuel Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e a apropriação e reconstrução do conhecimento científico 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-609-6

DOI 10.22533/at.ed.096202711

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

Esta obra surge no bojo de uma pandemia: a do novo coronavírus. Contexto marcado pelo distanciamento social e conseqüentemente a suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia da COVID-19 já impactou os estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países. E é nessa conjuntura de um “novo normal” que os autores dessa obra organizam as produções que compõem este volume.

Boaventura de Souza Santos¹ em sua obra “A cruel pedagogia do vírus” nos apresenta algumas reflexões sobre os desafios desse período emergencial e lança luz sobre as desigualdades sociais evidenciadas por esse panorama. E conseqüentemente, na Educação, esses aspectos compactuam de algum modo, ao acentuar a exclusão daqueles que não conseguem adequar-se desencadeando impactos no ensino como, por exemplo, acesso a tecnologia, reinvenções metodológicas e a mudança de rotina da sala de aula, dentre outros. O cenário emergencial potencializa os desafios e traz à baila as fragilidades do ensino, ainda em fase de apropriação, pois precisam ser compreendidos, ou seja, as informações carregam intencionalidade.

As discussões realizadas neste volume 3 de “**Educação e a Apropriação e Reconstrução do Conhecimento Científico**”, perpassam pela Educação e seus diferentes contextos e reúnem estudos de autores nacionais e internacionais. Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns do contexto educacional.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país e que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejamos uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

1 SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Editora Almedina, Portugal. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS SOCIAIS E FORMATIVOS

Christiane Andrade Regis

Katia Siqueira de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.0962027111

CAPÍTULO 2..... 11

CURRÍCULO ESCOLAR E OS SABERES LOCAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA COMUNIDADE RURAL

Leonardo Augusto Couto Finelli

Rânely Nayara Pereira Cruz

DOI 10.22533/at.ed.0962027112

CAPÍTULO 3..... 19

O PLANEJAMENTO COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO TEMPO DE BRINCAR: O TEMPO E O ESPAÇO A FAVOR DA LIBERDADE DE ESCOLHA DAS CRIANÇAS QUE PERMANECEM NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Natalia Francisca Cardia dos Santos

Karina Rodrigues de Melo Andrade

DOI 10.22533/at.ed.0962027113

CAPÍTULO 4..... 26

PERSPECTIVAS PARA A AÇÃO PROFISSIONAL: UMA CARTA PEDAGÓGICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA. SOBRE A RECRIAÇÃO DE MIM

Aline Graziela Szczesny Mancilha

Dilmar Xavier da Paixão

DOI 10.22533/at.ed.0962027114

CAPÍTULO 5..... 31

A ABORDAGEM CTSA E A APLICAÇÃO DE PEDAGOGIA INOVADORAS: A MORADIA COMO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA

Cacilene Moura Tavares

Cleudes Carvalho de Oliveira

Ana Karla Barbosa Lima

Mayara Cristina Figueiredo Lima

Nazarena Guimarães

Sidilene Brito da Silva

Valdirene Barbosa da Silva

Gissele Christine Tadaiesky Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.0962027115

CAPÍTULO 6..... 40

A CONCEPTUAL REVIEW: DEWEY AND MAKARENKO'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT

Xóchil Virginia Taylor Flores

Antonio Padilla Arroyo

DOI 10.22533/at.ed.0962027116

CAPÍTULO 7	52
ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORAS NO ENSINO SUPERIOR: O ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA EDUCALAB	
Priscila Monteiro Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.0962027117	
CAPÍTULO 8	63
ASSISTÊNCIA SOCIAL ALÉM DA FILANTROPIA: PROTEÇÃO E VIGILÂNCIA AOS FILHOS DOS OUTROS NA CIDADE DE SÃO PAULO (1890-1927)	
Ricardo Felipe Santos da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.0962027118	
CAPÍTULO 9	74
LUTO DO FILHO IDEALIZADO: A INESPERADA DEFICIÊNCIA FÍSICA	
Emanuelle Beatriz da Silva Castro	
Jacqueline Farias Galvão	
Karina da Silva Rui	
DOI 10.22533/at.ed.0962027119	
CAPÍTULO 10	83
O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM UM ABRIGO INSTITUCIONAL	
Trayce Kelly Carvalho Alvim	
DOI 10.22533/at.ed.09620271110	
CAPÍTULO 11	92
ESCRITAS FEMININAS: INFÂNCIAS E JUVENTUDES VIVENCIADAS E RECRIADAS	
Priscila Kaufmann Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.09620271111	
CAPÍTULO 12	104
O METRÔ DE SÃO PAULO COMO AGENTE DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA	
Diamantino Augusto Sardinha Neto	
Fábio Gonçalves Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.09620271112	
CAPÍTULO 13	116
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS DE (RE) APRENDER A SER DOCENTE	
Cacilene Moura Tavares	
Kelly Rebeca Castanheira Oliveira	
Tamara Almeida Damasceno	
Herica Teixeira Simão	
DOI 10.22533/at.ed.09620271113	

CAPÍTULO 14	128
ENSINO DE BIOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	
Deisiré Amaral Lobo	
Angélica Conceição Dias Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.09620271114	
CAPÍTULO 15	140
EQUATORIAL “PAZOS” DO OBSERVATÓRIO DO VALONGO: ORIGEM E TRAJETÓRIA	
José Adolfo Snajdauf de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.09620271115	
CAPÍTULO 16	150
A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PAULISTA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1920: PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS NO IDEÁRIO DO ENSINO INTUITIVO	
Aparecida Rodrigues Silva Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.09620271116	
CAPÍTULO 17	160
A TRANSDISCIPLINARIDADE DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO	
Carlos Eduardo Poerschke Voltz	
Juliana Poerschke Voltz	
José Antonio Ribeiro de Moura	
Cidmar Ortiz dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.09620271117	
CAPÍTULO 18	173
RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUZINDO SAÚDE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	
Viviane Mikaelle Lopes Maciel	
Dilene Fontinele Catunda Melo	
Fernando Cândido Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.09620271118	
CAPÍTULO 19	179
EDUCAÇÃO FEMININA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: ESTADO DA ARTE EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO	
Aline de Medeiros Fernandes	
Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto	
Gillyane Dantas dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.09620271119	
CAPÍTULO 20	189
O ENSINO SUPERIOR NA QUALIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PROTEÇÃO CIVIL – UM MODELO METODOLÓGICO DE PESQUISA	
Manuel João Ribeiro	
Ana Paula Oliveira	

Paulo Gil Martins

Ana Barqueira

DOI 10.22533/at.ed.09620271120

SOBRE OS ORGANIZADORES201

ÍNDICE REMISSIVO.....203

CAPÍTULO 1

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS SOCIAIS E FORMATIVOS

Data de aceite: 01/11/2020

Christiane Andrade Regis

Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Departamento de Ciências Humanas – DCH –
Campus IX
Barreiras-Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-3213-1721>

Katia Siqueira de Freitas

Universidade Católica do Salvador (UCSAL),
programa de Políticas Sociais e Cidadania,
grupo de pesquisa Gestão e Avaliação de
Políticas e Programas Sociais- GAPPS
Salvador-Bahia
<http://orcid.org/0000-0003-0984-814X>

RESUMO: O texto “Extensão Universitária: desafios sociais e formativos” apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, vinculado ao Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais. A discussão acerca da Extensão Universitária enquanto responsável pelo cumprimento da função social da universidade e formação do sujeito ganhou destaque no cenário acadêmico a partir das políticas relativas ao ensino superior que ditam princípios e diretrizes concernentes a essa atividade. O objetivo da investigação foi discutir o papel da Extensão Universitária no cumprimento das funções inerentes à universidade no contexto atual. Os desafios que se colocam à extensão universitária, retomam

a discussão sobre o papel da universidade na sociedade e formação dos sujeitos. A metodologia da pesquisa foi a revisão sistemática e análise documental. Os documentos analisados foram a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, a Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, a Lei 13.005 de 26 de junho de 2014, e a Resolução N° 7, de 18 de dezembro de 2018. O cumprimento da função social da universidade pode ocorrer prioritariamente por meio da extensão, tendo em vista o reconhecimento do papel dessa instituição na história da humanidade. As demandas formativas que o contexto social atual imprime à universidade requer ações que possibilitem ao aluno a compreensão da realidade que está inserido, a clareza da sua complexidade e do enfrentamento das incertezas predominantes no contexto social.

PALAVRAS - CHAVE: Papel da Extensão. Extensão Universitária. Políticas do Ensino Superior.

UNIVERSITY EXTENSION: TRAINING AND SOCIAL CHALLENGES

ABSTRACT: The text “University Extension: training and social challenges” presents partial results of a research developed while participating in a graduate Program in Social Policies and Citizenship, and as a member of the Research Group on Management and Evaluation of Social Policies and Projects. The discussion about University Extension as responsible for fulfilling the social function of the university gained prominence in the academic scenario from the policies related to higher education that dictate principles and guidelines concerning

this activity. The aim of the investigation was to discuss the role of University Extension in fulfilling the functions inherent to the university in the current context. The challenges facing university extension resume the discussion about the role of the university in society and the formation of subjects. The research methodology was a systematic review and documentary analysis. The documents analyzed were Law 5,540 of November 28, 1968, Law 9,394 / 96 of December 20, 1996, Law 13,005 of June 26, 2014, and Resolution 7 of December 18, 2018. The fulfillment of the university's social function can occur primarily through extension, with a view to recognizing the role of this institution in the history of humanity. The formative demands that the current social context imposes on the university require actions that enable the student to understand the reality that is inserted, the clarity of its complexity and to face the prevailing uncertainties in the social context.

KEYWORDS: University Extension. Extension Role. Higher education policies.

1 | INTRODUÇÃO

A universidade brasileira instituída formalmente da década de 1930, é responsável pela formação do sujeito tendo em vista a aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, inserção social e no mundo do trabalho, bem como a preparação para a cidadania. Exercer sua função primordial requer a formulação e implementação de políticas subsidiadas pela compreensão do contexto social atual, das condições e dos fenômenos numa perspectiva complexa, bem como das questões éticas e políticas. Preparar o sujeito para inseri-lo no contexto pressupõe uma lógica de enfrentamento das incertezas da realidade, dos desafios do mundo do trabalho e das demandas emergentes da necessidade de melhoria de vida das pessoas.

A formação do sujeito no nível superior está pautada no ensino, na pesquisa e na extensão, instituídos formalmente pelo princípio da indissociabilidade entre ambos conforme a Constituição Federal de 1988. Ao lado do ensino e da pesquisa, a extensão é compreendida hoje como responsável pelo cumprimento da função social da universidade e pela formação do sujeito. A mudança de entendimento acerca da extensão dá origem a uma epistemologia que tem suas bases na articulação entre a teoria e a prática, no diálogo entre universidade e sociedade, e nos processos de aprendizagem inter, multi e transdisciplinares.

A investigação sobre as questões que subsidiam o entendimento de que a extensão é processo formativo, apresenta-se como condição para a discussão das políticas para o ensino superior. Assim, o presente texto tem como objetivo discutir o papel da Extensão Universitária no cumprimento das funções inerentes à universidade no contexto atual. Para alcançar o objetivo, foi necessária realização de revisão sistemática para o reconhecimento das teorias e discussões atuais sobre o tema, além de análise documental. Os documentos analisados foram a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que trata da reforma universitária brasileira, a Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que reformou todo o ensino em seus níveis e modalidades, a Lei 13.005 de 26 de junho de 2014, que

instituiu o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que define princípios e diretrizes norteadores da extensão e orientação ao cumprimento da meta 12.7, conforme PNE - 2014-2024.

No primeiro momento, a discussão tem como foco a reflexão sobre as funções da universidade no contexto atual, os desafios e as perspectivas de cumprimento de seus fins. No segundo momento, a extensão universitária é o mote da discussão, abordada sob a perspectiva de atividade acadêmica de natureza orgânica e formativa. Ao final, as inferências encaminham o olhar para a efetivação das políticas específicas concernentes à extensão universitária a partir das referências teóricas que as subsidiam, das demandas sociais e acadêmicas.

2 | UNIVERSIDADE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A universidade, pela formação do sujeito em nível superior, apresentou paradigmas formativos diversos desde sua criação no Brasil, a partir de 1930. Tradicionalmente, promoveu ensino e, com as transformações no campo das políticas educacionais, inseriu a pesquisa como mais uma atividade sob sua responsabilidade. No Ensino Superior, a tradição educativa centrada na formação profissional e humanista clássica cedeu lugar para a formação do sujeito crítico, profissional cidadão, lutando hoje contra um modelo de universidade operacional (CHAUÍ, 2001), com a finalidade de alcançar a autonomia no seio da universidade e dos sujeitos, para que promovam a melhoria da vida das pessoas e a transformação da social.

A educação, concebida como direito social a partir da Constituição brasileira de 1988, tem como prioridade a formação do sujeito, decorrente da construção de saberes, desenvolvimento das habilidades e das competências pessoais, sociais e profissionais, numa sociedade que se pretenda democrática. No entendimento de Chauí (2001), os modelos que se apresentaram historicamente estavam pautados nos paradigmas de universidade funcional (1970), de resultados (1980) e operacional (1990), que possuem como características predominantes a formação técnico-profissional, a relação de parceria entre universidade pública e empresa privada e pela instituição voltada a si mesma. A busca pela instauração de um paradigma centrado nos processos democráticos e participativos coaduna com o ideal de instituição autônoma.

Na atualidade, a lógica neoliberal, que tem como prioridade aspectos econômicos e políticos para a maximização dos lucros e acumulação flexível do capital em dimensões globais em estreita relação com as condições locais, requer da universidade a promoção da formação centrada na competência humana, acadêmica, técnica e política, constituindo contraponto ao ensino superior privado que prioriza as demandas sociais emergentes do mercado e fins econômicos. As universidades, especialmente as públicas, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, buscam priorizar a competência acadêmica, por meio

do domínio de conceitos construídos no ensino, na pesquisa e na extensão, oportunizando a inserção no trabalho com postura profissional e cidadã, convergindo para a superação da mera reprodução da lógica laboral. (TAVARES, PIMENTEL, COITÉ, 2017) Os resultados do ensino pautado na formação profissional cidadã poderão contribuir com as transformações sociais promovidas pelos respectivos sujeitos.

A formação cidadão, imprescindível ao enfrentamento do paradigma da produtividade e da vida pessoal e familiar, poderá ser alterado mediante a escolarização, à medida que priorize a transformação e a formação profissional atrelada à luta por direitos sociais e autonomia. (TAVARES, PIMENTEL e COITÉ, 2017)

Ao discutir a perspectiva da política extensionista brasileira nas universidades públicas brasileiras, Maciel (2010) pondera que estas instituições “possuem o potencial de superar a expectativa contida no senso comum de mera produção do conhecimento e de formação de mão de obra qualificada com educação de nível superior”. Enfrentar a lógica do mercado e as políticas neoliberais constitui desafio urgente no interior de cada instituição a fim de que se cumpra seu papel transformador e criativo, para além da conservação da cultura, transmissão e construção de saberes, efetivando-se como responsável por mudanças nas estruturas sociais. Nesse sentido, “as universidades brasileiras possuem a vocação de se engajarem socialmente, problematizando e equacionando a própria sociedade”. (MACIEL, 2010, p. 19)

Segundo Lampert (2010), a problematização da realidade, concebendo-a como fenômeno complexo, constitui condição para a efetivação do ensino superior na contemporaneidade, no intuito de efetivar suas funções com o enfrentamento dos problemas sociais e formativos ao propor um paradigma pedagógico flexível, pautado na ecologia dos saberes.

No exercício de sua função formativa, a universidade ultrapassa as dimensões formativas profissionais e amplia suas possibilidades para a formação integral e abrangente. A esse respeito, Menezes (2005) pontua que o ensino superior deve ampliar suas ações e abranger dimensões sociais e éticas, pois são aspectos que compõem as dimensões pertinentes a uma formação integral. Para que os fins acadêmicos sejam alcançados questões éticas, políticas e sociais, precisam estar presentes na formação de maneira mais abrangente, e não apenas como apêndice formativo.

No entendimento de Tavares, Pimentel e Coité (2017), a universidade é a instituição responsável pela formação integral do sujeito, promovida por meio da ação indissociável das funções do ensino, da pesquisa e da extensão. Sendo assim, a lógica da divisão racional do saber, compartimentalização do conhecimento e dissociação da realidade, passam a ser alvo de superação, tendo em vista a observância da complexidade, a problematização da realidade, a incerteza e promoção de processos pedagógicos pautados na inter, multi e transdisciplinaridade. Conceber a universidade como instituição responsável pela formação do sujeito para o enfrentamento do status quo, requer que os aspectos enunciados estejam

presentes na efetivação das políticas educacionais gerais e nas específicas para o ensino, pesquisa e extensão.

Ao discutir o papel da universidade, Coêlho (2005) concebe-a como imprescindível ao desenvolvimento social, cultural e a formação de seres humanos capazes de intervir nos contextos sociais com o objetivo de promover mudanças que tenham como finalidade a melhoria das condições de vida. A instrumentalização técnico-profissional deve ser apenas um aspecto da formação promovida pela universidade, pois seu papel ultrapassa as questões individuais e está voltada para um coletivo dinâmico, em constante movimento.

Morin (2010) declara que a produção de saberes, valores, cultura e transformações sociais na universidade olham para fora, para o social, à medida que conserva saberes e valores e os emprega no processo de formação de sujeitos capazes de alterar a realidade.

O alcance dos objetivos acadêmicos perpassa pelo efetivo papel desempenhado no ensino, pesquisa e extensão, enquanto dimensões que compõem o tripé formativo da universidade viabilizador de mudanças sociais e formação de sujeitos capazes de promovê-la.

Segundo Maciel (2010, p. 19), as universidades brasileiras possuem o potencial de superarem a expectativa contida no senso comum de mera produção do conhecimento e de formação de mão de obra qualificada com educação de nível superior. As universidades brasileiras possuem a vocação de se engajarem socialmente, problematizando e equacionando a própria sociedade.

As condições as quais a universidade enfrenta dificultam a efetivação de seu potencial, do exercício de suas funções e requer articulação com empresas, Estado, movimentos sociais e sociedade civil de maneira mais ampla, para que se constitua como responsável pela aprendizagem de maneira integradora com a realidade que o sujeito está inserido. Para Maciel (2010, p. 21), conceber “a realidade como referência do fazer pedagógico é a inovação que o fazer extensionista possibilita”.

Na perspectiva que a universidade se coloca no cenário atual, questões como “a fragmentação do conhecimento e da formação” atrelada ao “compromisso com o contexto social” são basilares na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (DALMOLIN E VIERIA, 2015, p. 7188)

As condições para um fazer pedagógico que promova a superação do paradigma da racionalidade, fragmentação do saber e especialização, estão dispostas na realidade atual tanto no campo teórico e legal, quanto no campo prático, porém necessitam de medidas efetivas que as implementem nos contextos universitários.

3 | FORMAÇÕES DO SUJEITO E APRENDIZAGENS NO ÂMBITO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão universitária, da forma que é concebida na contemporaneidade

apresenta-se como processo formativo e possibilidade de cumprimento da função social institucional na realidade que está inserida. Cruz e Medeiros Neta (2018, p. 5) demonstraram que o entendimento atual precisou ultrapassar as práticas predominantes de oferta de cursos à comunidade interna e externa à universidade. Apesar de políticas específicas que buscam superar o entendimento e as ações historicamente presentes na academia, na atualidade práticas dessa natureza ainda estão presentes nos ambientes acadêmicos. Com a superação de práticas assistencialistas é possível conceber uma formação profissional cidadã.

Segundo Paula (2015), questões de ordem complexas dificultam a concepção e a efetivação da extensão universitária. As implicações em dimensões políticas e sociais, o diálogo com a sociedade, as vivências e experiências resultantes das ações interferem no processo, dificultando a produção de resultados mais consistentes. Como a extensão é o meio pelo qual a universidade lança-se na sociedade aprofundando o papel institucional, passa a comprometer-se produzindo transformações sociais e conhecimentos que podem contribuir com o desenvolvimento social e humano.

A defesa da extensão e a formulação de políticas específicas no âmbito das universidades brasileiras demonstrou sua relevância com a atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras– FORPROEX . A partir daí, chegou-se a uma definição que compreende o conceito, a natureza das ações e os propósitos desta atividade. A Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, declara que a “Extensão Universitária, sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”. Conceito defendido pelo coletivo de acadêmicos que vivenciam a extensão e reconhecem seu papel ao lado do ensino e da pesquisa.

Em razão do reconhecimento do papel desempenhado pela extensão na formação dos alunos, é que o Plano Nacional de Educação— PNE- - de 2001/2010, bem como o PNE 2014/2024, trouxeram a ideia de curricularização da extensão como forma de integrá-la de maneira orgânica ao ensino e à pesquisa. Dessa forma, a extensão, que por muito tempo era vivenciada primordialmente por alunos que possuíam os requisitos para a participação das ações passou a ser compreendida como imprescindível ao desenvolvimento de todos os alunos.

A reorganização curricular, com a contemplação de ações extensionistas para os alunos em sua totalidade, pode contribuir com a superação de dificuldades dos alunos trabalhadores participarem das ações e professores que não possuem carga horária disponível para a realização de ações em razão do número de aulas e pesquisas. Fatores como esses foram sinalizados em pesquisas anteriores, que demonstraram falta de recursos financeiros, tempo para alunos e professores participarem de forma mais direta, informação dentro e fora da instituição, desconhecimento dos processos e possibilidades

de ações que potencializem a formação dos alunos e a relação da universidade com a sociedade. (TAVARES e FREITAS, 2016)

Segundo Jezine (2004), a perspectiva acadêmica concebe a extensão integrada ao ensino e à pesquisa, como dimensão teórico-prática, voltada diretamente para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares.

As mudanças no campo teórico, resultantes das reflexões e críticas impactaram as políticas educacionais, culminam no entendimento da urgência de universalização da extensão a todos os alunos nos cursos de graduação e pós-graduação. Expressa-se o reconhecimento da essencialidade da extensão na formação acadêmica e para que se cumpra a universalização é imperativa a reestruturação curricular.

A previsão de integralização de 10% (dez por cento) de ações extensionistas na formação do aluno, com os devidos registros e creditações curriculares, prevista no PNE – 2014/2024 em sua estratégia 12.7, vai além do desenvolvimento e fortalecimento de projetos e programas com objetivos formativo voltados a questões de pertinência social, pois demonstra a concretização da ideia de formação atrelada à função que a universidade deve assumir na sociedade.

Para Tavares, Pimentel e Coité (2017), esse é o desafio mais atual às instituições, que traz o reconhecimento da extensão como processo formativo, de função e importância no mesmo patamar do ensino e da pesquisa. Centrar as ações em áreas e demandas sociais, pode potencializar a formação do sujeito e o estreitamento dos laços entre universidade e sociedade. As demandas sociais atuais requerem conhecimento mais significativo da situação e um posicionamento crítico diante delas, resultantes da inserção do sujeito na realidade, que pode ser construído a partir do envolvimento em ações extensionistas.

A ideia de confronto entre teoria e prática, diálogo e troca entre universidade e sociedade pode romper com a centralidade da sala de aula e das investigações que ao produzirem conhecimentos científicos cada vez mais sistemáticos, não se apresentam próximos à sociedade, aos que estão fora da universidade.

Para Jezine (2004), é por meio de articulação interna e externa, de maneira mais intensa, política que tenha como prioridade a indissociabilidade entre as dimensões acadêmicas, parcerias institucionais e integração dos agentes sociais aos projetos, que ocorrerá a institucionalização da extensão na perspectiva acadêmica.

Empreender esforços no intuito de cumprir as metas estabelecidas no PNE - 2014-2024, perpassa pelo entendimento de que haja articulação entre a extensão e as demais funções, instituições e agentes sociais dos projetos.

Para Souza (2011, p. 11), “a extensão é uma prática que revela a inserção social da comunidade universitária (ou parcela dela) em contextos culturais, econômicos, sociais e políticos”. A promoção da interação, diálogo, envolvimento e confronto de realidades, ideias e saberes é o que garante a compreensão da realidade e a promoção de ações transformadoras. A realização de ações pontuais e o cumprimento de atribuições de maneira

unilateral e desvinculada com o contexto não possibilitam o alcance dos fins propostos pela extensão universitária na formação dos alunos, atuação dos professores e sociedade.

Segundo Tavares, Pimentel e Coité (2017, p. 130), “A extensão, ao mesmo tempo que se nutre dos saberes do ensino, da pesquisa e desenvolve ações com a finalidade de produção de novos saberes e ações, propõe-se como problematizadora da realidade”. A nutrição dos saberes do ensino e da pesquisa são viabilizados por meio da relação entre a teoria e a prática evidenciada em ações na sociedade capazes de trazer ao aluno a possibilidade de mobilização dos saberes já construídos social e academicamente e os confronto com os saberes instituídos na sociedade e que são apresentados no momento em que as ações são realizadas.

Freire (1977) trouxe à tona o potencial dialógico, a participação, o confronto entre a realidade social e acadêmica, os saberes populares e científicos, para demonstrar o potencial formativo da extensão, ao tecer críticas ao ensino bancário, e propor educação com processos e objetivos centrados na autonomia do sujeito e na sua consequente ação transformadora na sociedade. Dessa forma, problematizar a realidade, levantar questões pertinentes, solucionar problemas, apontar caminhos e agir diante da realidade são etapas, ações possíveis de serem efetivadas por meio da extensão.

A concepção extensionista proposta por Freire desde a década de 1960, se constituiu uma via alternativa à superação do pensamento e do entendimento de que a universidade deve primar pela razão, pela teoria em detrimento da realidade. Sampaio (2005) aponta a extensão como alternativa para a superação da lógica acadêmica estabelecida, desde que atrelada às ações de ensino e pesquisa. Nos dias atuais, a percepção da realidade, com seu dinamismo e mudanças constantes, remete à necessidade de perceber as complexas relações que existem e o movimento produzido nestas.

Na perspectiva de Jezine (2004) a extensão como dimensão acadêmica é decorrente de sua integração na dinâmica pedagógica e curricular, envolvimento de professores e alunos e alteração da estrutura dos cursos via flexibilização curricular, tendo em vista a formação crítica do aluno.

A extensão, assegurada por princípios constitucionais e amparada pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, Política Nacional de Extensão Universitária/2012, Resolução Nº 7/2018, do Conselho Nacional de Educação, assume uma dimensão processual acadêmica e orgânica para que se cumpra enquanto processo formativo e social na universidade.

Sendo assim, “(...) é que a concepção e o sentido de atividades de extensão para a prestação de serviços e assistencialismo começam a dar sinal de finitude ou adaptações significativas, cedendo lugar para a concepção acadêmica que prima pela formação dos envolvidos (...)” (KOCHANN, SILVA, AMORIM, 2018, p. 65) A superação de ações que não contribuem significativamente para a formação dos alunos e consequentes transformações qualitativas na sociedade passou a ser uma necessidade no ensino superior em razão da

persistente necessidade de estreitamento de laços entre universidade e sociedade.

A discussão acerca da extensão universitária é perpassada pelas questões mais gerais do ensino superior, de suas políticas, princípios e estrutura de funcionamento. Sendo assim, o estudo do objeto requer uma análise ampla que dê conta de aspectos pertinentes às ações e sujeitos envolvidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo das discussões sobre a Extensão Universitária há concepções que foram alteradas em decorrência das mudanças ocorridas nos contextos sociais, políticos, econômicos e institucionais. Desde os anos 1930, com a criação formal da universidade brasileira, a extensão foi mencionada em leis que regiam o ensino superior e no contexto atual está em vias de universalização nos cursos de graduação e pós-graduação por meio da curricularização da extensão. O reconhecimento de seu papel social e formativo imprimiram desafios que requereu críticas e questionamentos acerca das concepções e ações empreendidas com caráter assistencial, expresso nos serviços prestados às comunidades.

A produção de conhecimentos centrados na realidade social, nos fenômenos complexos, na produção de saberes inter, multi e transdisciplinares e no enfrentamento das incertezas no contexto contemporâneo se constitui desafio às universidades, a fim de que se enfrentem a lógica da acumulação flexível do capital e trabalho.

Consolidar uma formação que esteja centrada na relação entre a teoria e a prática, passou a ser alvo das instituições, que primam pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a efetivação da proposta formativa é considerada inovadora por vislumbrar no fazer acadêmico a indissociabilidade nas graduações e pós-graduações, via reestruturação curricular.

Para que os fins sociais e formativos da Extensão universitária se cumpram no seio da universidade são necessários enfartamentos da lógica mercadológica da educação, limitações dos paradigmas formativos voltados à construção de conhecimentos que ainda seguem a lógica da compartimentalização e supervalorização da razão sem a devida proximidade com a realidade social com suas estruturas e dinâmicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. In.: : www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de outubro de 2016.

_____, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. In.: : www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de outubro de 2016.

_____, Lei 13.005 de 26 de junho de 2014. In.: www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de outubro de 2016.

_____, Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. In.: www.planalto.gov.br. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Extensão Universitária: revisitando conceitos e práticas iinstitucionais. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio, SANTOS, Sônia Regina Mendes dos e SARMENTO, Dirléia Fanfa. (Org.) EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma questão em aberto. São Paulo: Xamã, 2011.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. A universidade, o Saber e o Ensino em Questão. In: In.: VEIGA, Lama Passos Alencastro e NAVES, Marisa Lomônacode Paula. Currículo e Avaliação na Educação Superior. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

CRUZ, Cristiane de Brito e MEDEIROS NETA, Olívia Moraes. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL (2015-2017). in.: www.conedu.com.br

DALMOLIN, Bernadete Maria e VIEIRA, Adriano José Hertzog. Curricularização da Extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2015.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOCHHANN, Andréa, SILVA, Maria Eneida da, AMORIM, Maria Cecília Silva de. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ACADÊMICA, PROCESSUAL E ORGÂNICA: UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. R UFG, Goiânia, v. 18, n. 22, p. 61-89, jan./jul. 2018.

JEZINE, Edineide Mesquita. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004. In: <https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>

LAMPERT, Ernâni. (Re)criar a universidade: uma premissa urgente. In.: LAMPERT, Ernâni e BAUMGARTEN, Maira. Universidade e Conhecimento. Possibilidades e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

MACIEL, L. R. Política nacional de extensão: perspectivas para a universidade brasileira. Participação, v. 10, n. 18, p. 15-25, 2010.

PAULA, João Antonio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces – Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 5-23, Belo Horizonte, Jul./Nov. 2013.

SILVA, Katia Curado e KOCHHANN, Andréa. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. Espaço Pedagógico. v. 25, n. 3, Passo Fundo, p. 703-725, set.-dez. 2018. Disponível em www.upf.br/seer-index.php-rep

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO ESCOLAR E OS SABERES LOCAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA COMUNIDADE RURAL

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 08/09/2020

Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros –
Unimontes, Departamento de Educação
Montes Claros, MG
<http://lattes.cnpq.br/6799586549817808>

Rânelly Nayara Pereira Cruz

Martins e Cruz Advocacia
Montes Claros, MG
<http://lattes.cnpq.br/2202904829123615>

Pesquisa realizada com resultado de Trabalho de Conclusão de Curso. Inicialmente apresentada e publicada no formato de resumo nos Anais IV Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais. Montes Claros: UNIMONTES, 2016. v. 4. p. 1-4. Os dados foram complementados e atualizados de modo a compor o presente texto.

RESUMO: Reconhece-se que a educação é fundamental para o desenvolvimento da nação. Essa, como mecanismo político, considera a proposta do desenvolvimento de um currículo nacional que já era contemplado, previamente a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, e foi, a partir dessa, expandido. Consideradas as vantagens e limitações da proposta, discutiu-se a adequação da mesma no sentido de atender a construção do conhecimento para Povos e Comunidades Tradicionais, a partir da perspectiva da articulação da

academia, movimentos sociais, e, movimentos de territorialização, de modo a assegurar os direitos e a visibilidade dos povos. Nesse sentido realizou-se entrevista semiestruturada com 23 professores da rede pública de uma comunidade rural da região Norte de Minas Gerais sobre suas percepções da aplicação do currículo comum. Os resultados indicam que 47,83% desses reconhecem que há discussão de aspectos da cultura regional. E ainda, 21,74% consideram importante a discussão de aspectos de regionalidade como tema transversal. Não obstante, 86,96% não fazem tal discussão em função da grande demanda de conteúdos formais e do limitado tempo para apresentação desses. Acredita-se que, em outras localidades, sejam encontradas percepções semelhantes. E conclui-se que, por mais que haja reconhecimento da importância da discussão de elementos da regionalidade e especificidades dos Povos e Comunidades Tradicionais, o empoderamento dessas pessoas acaba não acontecendo como esperado em função da limitação de aplicação de tais discussões.

PALAVRAS - CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Comunidade Rural; Matriz Curricular; Saberes Locais; Percepção Docente.

SCHOOL CURRICULUM AND LOCAL KNOWLEDGE: TEACHING PERCEPTIONS FROM A RURAL COMMUNITY

ABSTRACT: It is recognized that education is fundamental for the development of the nation. This, as a political mechanism, considers the proposal for the development of a national curriculum that was already contemplated,

previously the promulgation of the Brazilian Common Curriculum Core, and was, from this, expanded. Considering the advantages and limitations of the proposal, its adequacy was discussed in order to meet the construction of knowledge for Traditional Peoples and Communities, from the perspective of the articulation from the academy, social movements, and territorialization movements, in order to ensure the rights and visibility of these peoples. In this sense, a semi-structured interview was conducted with 23 public school teachers from a rural community in the northern region of Minas Gerais about their perceptions of the application of the common curriculum. The results indicate that 47.83% of these recognize that there is discussion of aspects of regional culture. And yet, 21.74% consider it important to discuss the aspects of regionality as a cross sectional theme. Nevertheless, 86.96% do not make such a discussion due to the great demand for formal content and the limited time for its presentation. Similar perceptions are believed to be found in other communities of the region. And it is concluded that, although there is recognition of the importance of discussing elements of regionality and specificities of Traditional Peoples and Communities, the empowerment of these people ends up not happening as expected due to the limited application of such discussions.

KEYWORDS: Brazilian Common Curriculum Core; Rural community; Curriculum; Local knowledge; Teacher's perception.

INTRODUÇÃO

Desde 2009 a Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes realiza o Colóquio Internacional sobre Povos e Comunidades Tradicionais. O evento que foi iniciado por uma parceria de universidades internacionais, como o “I Colóquio Brasil-Alemanha”, com o tema “*Projetos e pesquisas sobre povos e comunidades tradicionais*”, ganhou corpo, e novas parcerias, até atingir dimensão atual. Não obstante, conservando suas origens com o objetivo de articular debate e ações políticas para a proposição de novos modelos de desenvolvimento para os Povos e Comunidades Tradicionais (UNIMONTES, 2014; 2016).

Nesse sentido, o Colóquio gera rico espaço para pesquisas e debates que incluem as distintas visões de mundo e práticas sociais dos povos e comunidades tradicionais do Brasil e de outros países. Para tal, articula a academia, movimentos sociais, e, movimentos de territorialização, de modo a assegurar os direitos e a visibilidade dos povos. Derivado do mesmo houve e ainda há a oportunidade de diversas trocas de saberes entre várias comunidades com a produção de novos saberes. Desses indagou-se sobre de formação educacional.

Uma das grandes questões da educação nacional contempla a estrutura curricular, que deve, ao mesmo tempo ser ampla e generalista, de modo a acolher uma educação similar com oferta de oportunidade para todos, em todo o território nacional, de dimensões continentais. Por outro lado, esse mesmo currículo deve considerar as especificidades da regionalidade, de modo a promover a manutenção e desenvolvimento dos saberes locais. Nesse sentido, um currículo nacional deve ser tomado como mecanismo político, já que

estabelece os rumos da formação e construção da cultura nacional (SACRISTÁN, 2013).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) a proposta do desenvolvimento de um currículo nacional que já era contemplado. Assim seu embrião já era gestado, previamente a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, que teve suas discussões iniciadas em 2015, e publicação final em 2017 (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, criou-se a indagação sobre a percepção de educadores em comunidades tradicionais quanto a organização de Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições que lecionam, a partir do prisma de sua formação, enquanto docentes. Assim, buscou-se compreender a adequação dessas proposições educacionais para a formação escolar de crianças, jovens e adultos em uma comunidade rural do Norte de Minas Gerais, levando-se em conta as particularidades da mesma, assim como aspectos de regionalidade e proximidade de outras comunidades tradicionais.

Para tal construção, resgatou-se referencial específico sobre formação escolar (FERNANDES, 2015; LÜCK, 2000; PERRENOUD; THURLER, 2009); organização de PPPs (FERNANDES; PEREIRA, 2014; FONSECA, 2003; VEIGA, 1998); e consideração da legitimidade de saberes de povos tradicionais (CUNHA, 2007; DIEGUES, 2000; LITTLE, 2002). A partir de tal referencial bibliográfico e normativo, entende-se que há um conjunto de regras a serem atendidas na proposição do PPP, visto que tal deve ser regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas complementações pertinentes (TEBET, 2005) de modo a assegurar a formação integral e humanística do cidadão. Contudo, tal lei é operacionalizada em termos da organização de matrizes curriculares que contemplam o percurso da organização de conteúdos a serem contemplados e discutidos em instituições de ensino. Essa matriz controla a distribuição do conhecimento e estabelece a ordem da ação educativa. Essa ainda é contemplada a partir da herança cultural da humanidade que deve ser adequada e transformada a partir de aspectos sociais e ideológicos da comunidade a que serve (de modo a promover o desenvolvimento daquela) (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998).

Nessa lógica, compreende-se que cada microrregião geográfica compreende um microcosmo que pode conter em si diversas culturas. Essas, tomadas aqui como subculturas¹, são instituídas de conhecimentos e saberes, formas e fazeres, que lhes são próprios. Esses não podem ser tomados como inferiores aos de uma cultura hegemônica. Pelo contrário, precisam ser reconhecidos como parte importante dessa e, nesse sentido, receber o devido reconhecimento de modo a extrapolar a limitação geográfica de sua apresentação. Isso possibilita, inclusive uma construção cultural mais diversa e consistente, ao contemplar as experiências e fazeres de cada comunidade em seu processo de desenvolvimento histórico (VOLKEMA, 2012).

¹ Não por serem menores, ou atribuídas a menor prestígio e reconhecimento social ou político, como pejorativamente são reconhecidas, mas tomadas como parte de uma cultura regional maior.

Tal reconhecimento, ao ser repassado, promove a identidade das pessoas que habitam tais localidades. Essa promoção da identidade leva ao empoderamento (*empowerment*) desses cidadãos que passam a ser reconhecidos como membros de uma sociedade maior, e, que antes, muitas vezes, reconhecia-se como que excluído ou marginal, em função do distanciamento de sua cultura/saber tradicional daquele hegemônico (por exemplo, exposto na via midiática) (BAQUERO, 2012).

A proposta justificou-se em função da complementação da construção de saberes sobre o processo de empoderamento identitário promovido a partir do desenvolvimento educacional de nativos da região Norte de Minas Gerais (RODRIGUES; RIBEIRO NETO; SILVA, 2014). Justificou-se também a partir da busca de compreensão da adequação da organização curricular, contemplando a regionalidade de cada comunidade; e por fim, em função do levantamento de hipóteses para a compreensão dos motivos do fluxo migratório de jovens adultos que deixam a comunidade estudada logo no início da vida adulta (FERRARI *et al.*, 2004; OLIVEIRA; CAMARGO; SANTOS, 2016).

METODOLOGIA

A presente pesquisa assumiu delineamento de campo, com corte transversal, exploratória, em perspectiva quanti-qualitativa. Tal reconheceu junto a docentes de escolas públicas de uma comunidade rural do Norte de Minas Gerais, suas percepções sobre a incorporação, nas matrizes curriculares, de elementos da cultura regional. Com isso, visou reconhecer se, e/ou como o processo de empoderamento identitário é promovido na comunidade, de modo a minimizar o fluxo migratório de esvaziamento do município de sua futura jovem população economicamente ativa.

Como método, foi realizada entrevista semi estruturada com 23 professores da rede pública (municipal e estadual, de ensino fundamental e médio) de uma comunidade rural da região Norte de Minas Gerais². O roteiro de investigação foi apresentado por acadêmicos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de Montes Claros – MG aos professores que anuíram a participação na pesquisa, *in loco*, na escola em que trabalhavam em intervalo de aula, ou contra turno, de acordo com a disponibilidade dos respondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que 47,83% (11) dos respondentes reconhecem que há discussão, durante o ano letivo de aspectos da cultura regional. Esses apresentam que a escola promove a “Semana do Folclore”, normalmente ao final do mês de agosto, considerando a data do dia 22 (como o Dia do Folclore Nacional) em que são realizadas apresentações de elementos da cultura local. Houve ainda 1 respondente (4,35%) que

² Os nomes das escolas e da comunidade, assim como o nome do município que a mesma é componente foram propositalmente suprimidos no texto de modo a resguardar o sigilo ético sobre a identidade dos participantes da pesquisa.

mencionou uma festa de “Folia de Reis” na região, porém, reconheceu que a data da mesma (que ocorre tipicamente em janeiro) por não concomitar com o calendário acadêmico não é contemplada pela escola.

Essa percepção é reconhecida da literatura, porém, mostra-se como ainda limitada, visto que menos da metade dos docentes verificam sua aplicação na prática cotidiana. É necessário que, mais do que reconhecer a hegemonia dos povos, é importante que a educação formal oferecida a esses, contemple o fortalecimento de sua identidade (TIRIBA; FLORES, 2016).

Dentre os respondentes 21,74% (5) afirmaram que consideram importante a discussão de aspectos de regionalidade a serem discutidos como tema transversal, isso é, perpassando por todos os conteúdos e disciplinas (em associação e quando cabíveis) nas escolas em que trabalham. Esses ainda afirmaram que buscam introduzir tal discussão em suas aulas, porém o fazem de modo assistemático e irregular, e normalmente, quando se aproximam datas comemorativas.

Tal dado é similar a outros da literatura, que indicam que os professores entendem a importância da discussão de aspectos de regionalidade. Não obstante, esse percentual ainda é pequeno, e, esses poucos que o fazem, produzem de modo esporádico, “quando cabe no conteúdo”, e normalmente associados a eventos comemorativos de cada localidade (CASTRO, 2015; RÊGO, 2015).

Quando indagados sobre a importância de tais discussões de inclusão de conteúdos regionais 86,96% (20) nas discussões de sala, porém quase sempre não o fazem em função da grande demanda de conteúdos formais e do limitado tempo para apresentação desses para seus alunos (desses 20 apenas 2 efetivamente o fazem de modo regular).

Reconhece-se que poucas são as situações similares em que aspectos da regionalidade são assimilados aos conteúdos formais da prática docente. Quando se dão, apresentam êxito, mas demandam coragem docente para a implementação dos conteúdos, previstos na BNCC, em seus planos de aula. Reconhece-se ainda que depende mais da iniciativa docente, que não foi preparado para tais inclusões, do que da demanda curricular o sucesso de tais produções, visto que há, ainda, carência de fontes regionais para uso em sala de aula (NANTES, 2018).

Entende-se com esses dados que o empoderamento identitário que deveria ser promovido para os Povos e Comunidades Tradicionais, da região, ainda encontra-se sendo discutido de forma limitada. Esperava-se que a partir do desenvolvimento educacional de nativos da região Norte de Minas Gerais houvesse o fortalecimento de suas raízes identitárias, cultura e tradições, porém os dados auferidos não indicam que, mesmo com as novas propostas curriculares, tal desenvolvimento social, já estejam em processo de reprodução pela práxis docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou expandir e complementar a construção de saberes sobre Povos e Comunidades Tradicionais. Os resultados indicaram que a maioria dos professores considera importante que elementos da identidade local sejam contemplados na proposição dos conteúdos acadêmicos e discutidos em sala de aula, porém poucos efetivamente o fazem, e, mesmo quando o fazem tal atividade é realizada de modo assistemático e irregular.

Reconhece-se a limitação do estudo, por se tratar de resultado parcial, de apenas um município, frente à proposta, de que tal investigação se dê, em perspectiva ampla, em 12 comunidades tradicionais da região. Ainda assim, especula-se que, possivelmente, em outras localidades, sejam encontradas percepções semelhantes.

Espera-se, por fim, que esse contribua para a construção de saberes de empoderamento de comunidades tradicionais, e que, com a conclusão do projeto completo, tenha-se dados mais amplos que contribuam mais com tal discussão.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CASTRO, N. J. C. O ensino da saúde indígena nos currículos e espaços acadêmicos. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 1, p. 15-25, abr. 2015.

CUNHA, M. C. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. Conferência realizada na Reunião da SBPC em Belém, Pará, 2007.

DIEGUES, A. C. (Org.). **Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000.

FERRARI, D. L.; SILVESTRO, M. L.; MELLO, M. A.; TESTA, V. M.; ABRAMOVAY, R. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir? **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 237-271, 2004.

FERNANDES, S. B. A (re)construção do projeto político-pedagógico: sob enfoque, a participação dos professores. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL, Americana, SP, ano XVII no 32 p. 179-191 jan./jun. 2015.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara-SP, v. 9, n. 4, p. 985-1006, out./dez. 2014.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, V. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

LITTLE, P. E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais No Brasil**: Por uma antropologia da territorialidade. Departamento de Antropologia Instituto de Ciências Sociais Universidade de Brasília – Brasília, DF, 2002. Série Antropologia, n. 322.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

NANTES, E. A. S. Plano de Trabalho Docente: resultado de uma proposta de trabalho privilegiando a regionalidade e a cultura popular. **Interfaces da Educação**, Paranaíba (MS), v. 9, n. 25, p. 378-403, 2018.

OLIVEIRA, J. S.; CAMARGO, T. S.; SANTOS, R. B. Escola do campo: uma visão dos jovens sobre as aulas de Biologia de uma comunidade rural no município de Cunha/SP. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis (TO), v. 1, n. 2, p. 344-363, jul./dez. 2016.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI** - formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

RÊGO, M. B. Na contramão de um currículo escolar indígena: o caso do currículo nas escolas indígena em Roraima - Brasil. IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil. Educação e Contemporaneidade. 17 a 19 set. 2015. **Anais...** São Cristóvão (SE), 2015.

RODRIGUES, R. A.; RIBEIRO NETO; A. S.; SILVA, M. L. F. Saberes indígenas e resignificação no processo identitário dos Sateré-Mawé/AM. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 206-229, jul./dez. 2014.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBET, R. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.

UNIMONTES. **Anais do III Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais**: Contribuição dos Povos e Comunidades Tradicionais para Outro Desenvolvimento. UNIMONTES, Montes Claros, MG, 2014.

UNIMONTES. **Anais do IV Colóquio Internacional Povos e Comunidades Tradicionais**: Estado, Capital e Territórios Tradicionais: dinâmicas territoriais em justiça. UNIMONTES, Montes Claros, MG, 2016.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VOLKEMA, R. Entendendo o comportamento inicial em negociações brasileiras: uma análise de quatro subculturas regionais. **BBR - Brazilian Business Review**, Vitória (ES), v. 9, n. 2, p. 93-114, 2012.

CAPÍTULO 3

O PLANEJAMENTO COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO TEMPO DE BRINCAR: O TEMPO E O ESPAÇO A FAVOR DA LIBERDADE DE ESCOLHA DAS CRIANÇAS QUE PERMANECEM NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Data de aceite: 01/11/2020

Natalia Francisca Cardia dos Santos

Universidade Guarulhos), Psicopedagoga (Universidade Nove de Julho), Mestre em Gestão e Práticas Educacionais (Universidade Nove de Julho), Assessora Pedagógica (Projeto Criando) e professora da Rede Pública Municipal da cidade de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil.

Karina Rodrigues de Melo Andrade

Faculdades Integradas Guarulhos
Coordenadora de recreação (Projeto Criando),
Guarulhos, SP, Brasil.

RESUMO: O relato evidencia um conjunto de práticas de organização e gestão do tempo/materiais/espço para o período denominado recreação, destinado a crianças de 3 a 6 anos em permanência de tempo integral (até 12 horas/dia) na escola. Partiu-se da hipótese de que propostas voltadas ao brincar, tornam-se autoritárias ao não possibilitar escolhas e desconsiderar o ser brincante. Em contraponto, com base em registros, filmagens de atividades em desenvolvimento e reflexões coletivas da equipe de recreação, infere-se que o planejamento no formato aqui descrito possibilita a democratização desses momentos.

PALAVRAS - CHAVE: Período Integral; Recreação; Liberdade de escolha; Intencionalidade Pedagógica;

ABSTRACT: The report shows a set of practices of organization and management of time / materials / space for the period called recreation, aimed at children aged 3 to 6 years in full-time permanence (up to 12 hours / day) at school. We started from the hypothesis that proposals aimed at playing, become authoritarian by not allowing choices and disregarding being playful. In contrast, based on records, footage of activities under development and collective reflections by the recreation team, it appears that planning in the format described here allows for the democratization of these moments.

KEYWORDS: Full time; Recreation; Freedom of choice; Pedagogical Intentionality;

INTRODUÇÃO

A escola Projeto Criando é uma instituição privada de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 6 anos. No PPP da escola é possível compreender as bases que alicerçam o conceito de criança e infância defendido. O documento assim registra:

Ao longo de nosso percurso, que também incluiu e continua incluindo, muitas reflexões, estudo e buscas pelo aprimoramento de práticas, as pedagogias que fizeram nossos olhos brilharem, tiveram sua base no construtivismo (que nos fundamentou a proposta inicial), na pedagogia de Reggio Emilia e na pedagogia

livre e democrática.

Entretanto, nossa busca é contínua e não se limitou a implantar e seguir uma proposta pronta, mas em buscar nas diversas propostas que estão espalhadas pelo universo educacional, inspirações que nos possibilitassem criar nossos próprios roteiros, sempre com vistas ao nosso compromisso com a infância. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- PROJETO CRIANDO, 2018 p. 3)

Nesse sentido, partindo de um conceito integral de criança, que considera cada um em seus aspectos biopsicossociais, portanto, a escola entende que ao atender a demanda social e prever a possibilidade de permanência de até 12 horas da criança na instituição, além de momentos de cuidado como higiene e alimentação torna-se necessário assegurar que elas tenham momentos de liberdade, de modo análogo ao que aconteceria se estivessem em seus lares. Assim a escola prevê tempos voltados exclusivamente ao brincar e a livre exploração, numa perspectiva mais aberta e fluída, sem que as propostas estejam atreladas a um objetivo pedagógico pré-determinado ou a imposições de tempo no sentido cronológico; Esse período é denominado 'Recreação', destinado a crianças de 3 a 6 anos em permanência de tempo integral (até 12 horas/dia) trabalhando com um grupo de idade mista.

Entretanto, ainda que essa intencionalidade esteja descrita no Projeto Político Pedagógico da instituição, percebeu-se na prática que diversas vezes essa fluidez era limitada pela forma como o espaço era apresentado, os materiais eram dispostos, e pela rigidez com que o tempo era gerenciado.

Nesse sentido, foi proposto à equipe que se dispusesse a observar esses processos até o fim, analisando o resultado final desses momentos- no sentido de realmente perceber o desdobramento daquela ação para cada criança, desde o exercício de criação e expressão criativa até o momento de reorganização dos materiais utilizados. MALAGUZZI (2001), dialoga como essa proposta de aprofundamento da escuta e do olhar sobre a ação afirmando que o meio físico e o social é promotor de um vasto campo de oportunidades de aprendizado, cabendo a cada um de nós aprender a ouvir as vozes da infância. Esse movimento de escuta e observação foi desenvolvido com base em registros, filmagens de atividades em desenvolvimento e reflexões coletivas da equipe de recreação, e foi a partir das considerações advindas daí que demos corpo ao modelo de planejamento que apresentamos na sequência.

O PLANEJAMENTO COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE BRINCAR

Anteriormente o planejamento era feito semanalmente, organizado a partir de uma tabela que indicava as linguagens a serem contempladas, sendo: corpo e movimento, artes e literatura. Os tempos eram pensados numa distribuição de 30 minutos por proposta.

No momento em que a equipe se dispôs a olhar para a própria prática em termos de organização de tempo e espaço, revisitando o PPP e observando o desdobramento desse planejamento na prática, percebemos, contrário do que tínhamos como intenção, aquela proposta de prática acabava por vezes limitando a descoberta e a investigação das crianças, que conforme percebemos tem um tempo muito particular, diferente dos tempos que o relógio pode indicar.

As crianças têm cada vez mais tempos livres e menos tempo de lazer. Têm apenas o tempo que sobra depois de terem feito todas as tarefas que a escola, os pais, ou os outros lhe destinaram. Falta tempo de lazer, um tempo em que necessariamente sempre acabamos por crescer. (ALVES, 1933, P. 81)

O planejamento sistematizado, a partir de reuniões, passou a ocorrer com periodicidade mensal, com participação da coordenação e equipe de recreadores. Nesses encontros são traçados objetivos e idéias para projetos, brincadeiras que podem ser apresentadas podendo ampliar o repertório já existente (pensando para 1 mês).

Para que tomemos consciência do que vivemos, é fundamental observar e questionar o mundo à nossa volta, de forma a ensinar a cada criança o papel de pesquisador frente ao que se apresenta em seu caminho – como as nuvens, as labaredas de uma fogueira, a areia, a terra, a água e outros tantos elementos e ideias. Para isso é necessário que o educador também seja pesquisador e criador, que se indague sobre o mundo e os assuntos estudados- antes e com as crianças- e com elas vá fazendo perguntas, investigações e descobertas- ouvindo-as, observando-as, traduzindo seus olhares e sons e ampliando suas questões. (BARBIERI, 2012, p.19)

As reuniões que passaram a acontecer em periodicidades mensais, tem portanto a finalidade de análise mais detida que tudo o que as crianças vão nos trazendo, ampliando essa discussão também para a articulação entre aspectos da prática e pesquisadores que corroborem com reflexões acerca desses movimentos e compreensão desses processos. Para tanto a equipe também passou a utilizar as TIC'S como ferramenta, compondo por exemplo um grupo de whatsapp com o objetivo de favorecer essas trocas e ampliar possibilidades de ampliação do repertório; Nele a equipe compartilha desde relatos de situações observadas até textos e materiais de estudo garimpados pelo caminho.

Temos ainda o cronograma semanal, que é composto nessa reunião mensal, mas que nessa perspectiva passou a ter uma nova função, que consiste em antecipar possibilidades de materiais e espaços a serem utilizados a cada dia. Nesses instrumentos de registros semanais também passou-se a registrar o planejamento do momento interação, que também é uma proposta pensada a partir dessa recomposição do fazeres, como descrito a seguir.

O 'momento interação' é uma estratégia que tem por objetivo estreitar vínculos entre o lar e a escola, contribuindo para que na percepção das crianças uma torne-se extensão da outra, gerando assim mais conforto e acolhimento ao remeter lembranças

e percepções desses dois ‘mundos’, aproximando-os. Nesse sentido a ação consiste em sentar semanalmente com as crianças em uma roda de escolhas para definir um objeto ou brinquedo de venha de casa e permaneça na escola até a semana seguinte, quando um novo objeto é escolhido e assim sucessivamente. Para exemplificar, houve uma semana em que o objeto escolhido foi ‘sapatos/roupas da mamãe e do papai’, que as crianças apresentavam para os amigos- contando histórias associadas ao uso daqueles objetos, usavam para brincar de faz-de-conta usando-os e agindo como seus pais quando usam aquelas vestimentas- a mãe que vai de salto ao escritório ou o pai que assiste ao jogo de futebol de chinelos deitado no sofá.

Organizar um contexto satisfatório significa oferecer possibilidades de brincadeiras, interações, momentos livres, investigações. Deve descentralizar da figura adulta e gerar atividade da criança a partir de sua própria escolha. Sem dúvida, esse é um aspecto fundante e desafiador para a construção da especificidade da pedagogia da infância. (FOCHI, 2018, p. 53)

Outra proposta que passou a ser incorporada no planejamento e nas ações da recreação foi a ideia do ‘projeto de exploração’, que considera os interesses das crianças e tem como duração a prevalência desse interesse e a manifestação do desejo de saber mais e aprofundar determinados aspectos ou não. Em meados de abril do ano de 2019, por exemplo as crianças começaram explorações sobre o fantástico mundo dos insetos, no qual se dispuseram a pesquisar e sair em busca de alguns espécimes nos ambientes da escola, conhecer sobre o habitat deles e seus perigos, ver as diferenças e entender que eles fazem parte de um ecossistema. Chegando a Agosto, a sugestão feita pelas crianças foi ampliar para os animais, e a partir daí como já estavam familiarizados com os procedimentos investigativos e já possuíam conhecimento sobre onde poderiam encontrar materiais de pesquisa (livros na biblioteca, internet etc) decidiram iniciar uma busca por conhecer outros animais da nossa Fauna. Para onde iriam, se parariam, ou ainda se virariam para outros caminhos, como aconteceu nesse exemplo, somente eles seriam capazes de dizer, e quanto ao grupo de educadores/recreadores, mais uma vez caberia ampliar o olhar e a escuta para ser capaz de entender. O empreendimento final nesse tipo de projeto é o compartilhar das aprendizagens com outras crianças (as vezes grupos que não ficam em período integral, outras vezes crianças que integram o grupo mas não tenham participado da investigação- ou por não estarem presentes ou por estarem envolvidas em outros assuntos/situações de seu interesse).

Outro projeto de exploração desenvolvido por um grupo de crianças em 2019, é o de contos de fada: Na apreciação de livros de contos de fada disponíveis na biblioteca e nos cantos de leituras que organizamos em espaços diversos como a sala, áreas externas etc, um grupo de crianças demonstrou grande interesse por algumas histórias, como o Pinóquio e passou a fazer diferentes explorações da obra: pediam aos recreadores que a lessem, faziam pseudoleitura sozinhos, e etc; No momento seguinte quando já haviam

compreendido todo o contexto da história resolveram fazer um boneco do Pinóquio usando materiais recicláveis disponíveis e decidiram usar o boneco e o livro para fazerem uma contação de histórias no parque para as crianças menores que integram o grupo.

Voltando a sistematização do planejamento, vale ressaltar que embora haja um cronograma semanal previsto (com os materiais e espaços possíveis), diariamente é feito com a turma a rotina do dia, por meio do registro coletivo de uma lista com propostas que serão desenvolvidas ao longo do dia, antecipando e elencando possibilidades a partir da conversa com as crianças. Quando ocorrem outras escolhas, que necessitem de espaços e materiais diferentes do que se tinha como previsão, é verificada a possibilidade de fazer o que foi solicitado dentro da nossa realidade em relação a materiais (se possuímos o material escolhido e se está de fácil acesso e também se o local esta disponível). Caso não seja possível naquele dia, a proposta pendente é incluída como objeto de análise nas próximas ações de planejamento, de modo a pensar como torná-la realidade.

Pode ocorrer também de outro fator mudar o foco da atividade, citando um exemplo de uma criança (que possui laudo com hipótese de autismo), que foi beber água e deixou seu copo cair; a água foi escorrendo e o percurso que a água estava fazendo o fez parar e ficar atento, aguçando não só a sua curiosidade, mas a do grupo, fazendo com que todos mudassem o foco, com a exploração de algo novo, sem represálias, apenas o olhar observador do educador que ali também se deixou levar pelo interesse mútuo, o que desencadeou, outros questionamentos, afirmações do que provavelmente iria acontecer, para onde aquela água iria, e se uma barreira fosse colocada- mudaria o percurso ou ela pararia. Nota-se na experiência descrita que uma nova proposta surgiu de forma natural, dando oportunidade para construção de novos saberes. Potencializando a capacidade e interação deste grupo, com uma proposta que foi feita pela escolha e olhar de uma criança.

O brincar é a atividade principal do dia a dia da criança. O interesse da criança em observar seu entorno, em senti-lo, apertá-lo, pegá-lo, jogá-lo, parece nunca esgotar-se. Dessa maneira, a criança vive várias experiências, conhece a si mesmo, aos outros e o ambiente que a rodeia. (FOCHI, 2018, p.55 e 56)

No repertório de brincadeiras, procura-se incluir ainda o resgate de brincadeiras antigas como pula corda, amarelinha, queimada e esconde-esconde, que quando se misturam a nova época, acabam ganhando novas formas, novas regras, permitindo novas explorações.

Também há momentos em que a ação consiste apenas na oferta de materiais: incluindo objetos estruturados, tais como lanternas, carrinhos, bonecas, instrumentos musicais, objetos de faz-de-conta como painelinhas e maletas de profissão- veterinário/ médico/dentista) e também materiais de largo alcance como tecidos, embalagens, caixas de papelão, entre outros. Como no dia em que foi entregue a turma peças de madeiras de tamanhos e formatos variados, e a partir dali, era com eles e quem nortearia seria a

imaginação. E uma criança (que inclusive é descrita pela família e por professores como tendo dificuldade de concentração e convívio em grupo) se propôs a montar um zoológico com dinossauros, leões, elefantes e a brincadeira se tornou tão interessante que mobilizou a sala e todos foram montar junto a ele. As regras de como montar vinham dele, desde a nova jaula, até o supermercado, todos cooperaram, e ali permaneceram por mais de 1 hora¹ (e as propostas são pensadas para uma média de 30 minutos), no fim, nasceu uma cidade, que possuía um castelo com muitos quartos, lojas e até um mar, pois os barcos que traziam comida a todos os animais. Um ato de brincar que propiciou a interação social, a exploração do meio, possibilitando a coexistência da brincadeira e da aprendizagem no mesmo espaço-momento-tempo.

CONSIDERAÇÕES

Compreendendo que as crianças são seres únicos com suas particularidades e personalidades e são formadores de opinião, a equipe de recreação tem conseguido ressignificar suas concepções e por conseguinte suas práticas.

Na medida em que a equipe de educadores tem tornado-se conscientes de seu papel frente a possibilidade de uso do tempo em favor do crescimento, a forma de planejar tem ganhado um novo sentido, sendo naturalmente reorganizada, passando então a utilizar os espaços de reunião de organização na socialização do que havia sido percebido nas crianças – seus interesses manifestos, as questões que traziam em forma de conversa ou questionamento, os fatos do cotidiano que lhes chamavam a atenção. E somente a partir daí é que agora seleciona-se materiais e propostas que venham a contribuir com a ampliação das experiências das crianças, utilizando as múltiplas linguagens.

Tornando as crianças protagonistas de suas ações e a equipe se colocando na posição de observadores ativos e inspiradores da busca pela aprendizagem, a recreação passou a proporcionar atividades lúdicas, que visam a liberdade do brincar, a imaginação e o faz de conta possibilitando diversas vivências, envolvendo espontaneidade, valorizando a expressão corporal, sensorial e cognitiva, entendendo que, por meio das diferenças de idade e personalidade bem como da variedade de possibilidades de exploração, as crianças podem viver interações ainda mais significativas e que por meio do brincar, da ludicidade, ricas vivências vão acontecendo, sendo com certeza promotoras de novas descobertas, de forma democrática e fluída, respeitando a criança como individuo potente, criador de cultura e agente ativo de seu próprio processo de vida aprendizagem.

¹ Conforme nossas observações e pesquisas voltadas a primeira infância, como por exemplo, Beatriz Dittrich Schmitt, que indica que o tempo de atenção é de 3 a 5 minutos por ano vivido, o que significa equivale a dizer que as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos " como é o caso das que compartilharam a experiência , teriam de 20 a 25 minutos de atenção

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**– Campinas, SP: Papyrus, 1933.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil**- Porto Alegre, RS: OBECI, 2018.

BARBIERI, Stela. **Interações: Onde está a arte na infância?** -São Paulo, SP: Blucher, 2012

MALAGUZZI, Loris. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona- Octaedro: Rosa Sensat, 2001.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS PARA A AÇÃO PROFISSIONAL: UMA CARTA PEDAGÓGICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA. SOBRE A RECRIAÇÃO DE MIM

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 14/10/2019

Aline Graziela Szczesny Mancilha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/4653121373028348>

Dilmar Xavier da Paixão

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<http://lattes.cnpq.br/1974435039909391>

RESUMO: Esta Carta Pedagógica, a partir do referencial de Paulo Freire, objetiva refletir a formação dos profissionais no ensino universitário. Considero, pela vivência própria e pelo que tenho estudado, que há necessidade de denúncia, anúncio e pronúncia para que a experiência das pessoas seja melhor aproveitada na sua formação, desde o início e como benefício de cada pessoa e do processo formativo dos profissionais que, evidentemente, trabalharão na comunidade. Aproveito, como base desta Carta gestada, a elaboração do meu Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS que, embora tenha índice máximo na avaliação nacional, ainda pouco aproveita do conhecimento de cada discente. Metodologicamente, é pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e documental. Tem mostrado – como se quer anunciar – potenciais sugestões para a mudança da prática formativa.

PALAVRAS - CHAVE: Formação profissional, Vivências, Mudanças nas práticas universitárias.

PERSPECTIVES FOR PROFESSIONAL ACTION: A PEDAGOGICAL LETTER TO THE BRAZILIAN UNIVERSITY. ABOUT RECREATING ME

ABSTRACT: This Pedagogical Letter, based on the reference of Paulo Freire, aims to reflect the training of professionals in university education. I consider, from my own experience and from what I have studied, that there is a need for denunciation, announcement and pronouncement so that people's experience is better used in their training, from the beginning and as a benefit for each person and for the training process of professionals who, evidently, they will work in the community. I take advantage, as the basis of this Letter drawn up, the elaboration of my Conclusion Work for the Undergraduate Nursing Course at the Federal University of Rio Grande do Sul - UFRGS, which, although it has a maximum index in the national assessment, still makes little use of the knowledge of each student. Methodologically, it is qualitative, exploratory, descriptive and documentary research. It has shown - as we want to announce - potential suggestions for changing training practice.

KEYWORDS: Professional training, Experiences, Changes in university practices.

MINHA CARÍSSIMA UNIVERSIDADE

Nosso encontro aconteceu tardiamente. Precisei ainda percorrer outros caminhos até a conquista da tão esperada vaga pública, de

qualidade e gratuita do ensino superior por vós ofertada. Uma grande vitória. Levou algum tempo até esse dia, e cá estou, em vias de me despedir, porque – como se diz – estarei “formada”.

Adentrei o seu mundo e as suas dependências achando-me minúscula perante a sua grandiosidade. Hoje, transformada e atravessada pelo conhecimento adquirido, vejo-a grande, porém, sofrendo por suas deficiências também. Talvez, eu não a visse assim por estar imersa e obnubilada pelo seu sistema erigido em tempos passados e ainda atuante na sua estrutura rígida e cimentada. A sua atitude robotizadora tornou-me acomodada na aquisição do conhecimento, um lugar confortável aos que não a questionam e dispensam, assim, qualquer reflexão problematizadora¹.

Confesso que nas aulas e práticas disciplinares, em muitos semestres, suprimi o saber adquirido nos longos anos da prática como profissional trabalhadora oriunda do ensino de nível médio, o “segundo” grau. Logo, misturei-me aos demais alunos, utilizando o mimetismo como sistema protetivo. Fiz isso, devido ao fato de considerar, erroneamente, o meu conhecimento rasteiro como o andar reptiliano.

A aquisição do seu saber “superior”² – de ensino “superior” - apequenou a bagagem trazida por mim. O método científico, como modelo vigente, categoriza e iguala os saberes, desmerece as diversidades, desvaloriza vivências e culturas, como expõe o sociólogo Boaventura Sousa Santos³. Essa conduta obsoleta tornou a obtenção do meu conhecimento insípida, inodora e incolor durante a graduação. Embora tenha as características similares à água, distancia-se das suas principais características: ser maleável e se adequar às formas.

Por mais que eu estivesse inerte nesse lugar “confortável” de espectadora, inquietações cresciam em mim, deixando florescer esses sentimentos de desobediência e rebeldia. E, dessa forma, a insurgência irrompeu, deixando livre aquela voz que conclamava por pronúncia e escuta. Seus docentes deveriam ser alforriadores, edificando seus discentes à independência por meio do ensinamento cidadanista. Não faltavam bases fundamentais para isso, assim como ensina Freire⁴ (2000, p.88) sempre atual:

Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente.

Porém, como eu seria diferente do que era até então? Minha revolta estava mergulhada e praticamente afogada na minha subordinação aos seus “preceitos acadêmicos”, minha cara Universidade. Por diversas vezes, ouvi isso. Até o meu corpo foi ficando acostumado e sendo domado nesse papel bancarizado, da educação bancária mesmo. Adotar a postura rebelde seria enfrentar uma estrutura forte e muito enrijecida da forma de ensino até então experimentada. E eu estava insensibilizada na minha capacidade criativa. Era mais uma das suas discentes conformada e acrítica com o contexto da situação.

Foi aí que, quase ao final do curso da minha formação, a escolha do tema para o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação (o até temido TCCG) fora sugerido por outrem. Na escrita mecânica e frígida, por algum tempo, martirizei-me. Interrogava-me: - será que a conclusão deste curso querido e almejado também incorreria à automatização do rigor científico, assim como fora a quase totalidade de minha graduação? Não. Acreditei que não! Uni pontos inquietantes que estavam latentes em mim. Crescia uma esperança e começavam momentos meus de resistência.

Encorajei-me. Rebelei-me. Movimentei-me a buscar o sabor, a cor e as sensações que até então não experimentara. E, nesse processo de recriação de mim e da minha nova postura em relação a ti, digníssima Universidade, percebi que poderemos modificar, sim, a sua conduta em alguns aspectos e os procedimentos das demais pessoas que participam de ti, sejam docentes, sejam discentes, seja a própria comunidade que lhe é externa. Ora, se o saber é de todos e todas, os seus espaços – todos os espaços – independentes do formato, devem-no ser de modo idêntico.

Por ter cruzado em suas dependências tão absorta entre atividades acadêmicas, tarefas discentes e as práticas curriculares, perdi de te conhecer de uma maneira mais horizontalizada. A sua “superioridade” cega, a tua verticalidade oprime. E de cima para baixo. Esperava de ti, minha Universidade, a amorosidade freiriana⁵, entretanto o que eu encontrei por esses longos anos foi o sistema de ranqueamento discente, que ocasiona a concorrência ferrenha entre os que deveriam ser tratados iguais. Até a palavra é opressora: “ordenamento”. Diriam alguns, pelo tanto que são sugados: “ordenamento”. É ordenamento por vagas em disciplinas, por projetos, oportunidades e até na escolha dos campos de estágio.

Perdestes a tua humanidade? Quando foi que esse sistema vil, engoliu-te? Em que momento deixastes de escutar teus ingressantes e os que te rodeiam? Se a tua história iniciou no século passado, as tuas atitudes não precisam ser datadas nessa mesma época. Atualize-se a tua prática. Percebas que até eu, a essa altura, passei a te tratar com alguma intimidade, por isso na segunda pessoa: tu. Essa evolução é necessária pra ti, para todos e todas, para mim. Torne a tua leitura de mundo⁶ atualizada para que possas, assim, colocar em prática o teu projeto político pedagógico⁷, que orienta a formação de profissionais a acompanharem as mudanças no (e do) mundo. Tens acompanhado?

O teu ensino fragmentado e conteudista, minha cara amiga, formam um quebra-cabeças de difícil montagem quando a gente se depara com as demandas da comunidade ou em práticas que nos trazem às claras a realidade da vida humana. As perguntas são muitas. Como transformar as realidades se estivermos distantes delas? Com o “seu olhar de cima”, como quem olha e finge não ver, o que fazer? O que é mesmo se importar com a outra pessoa e os coletivos da sociedade? Tenho visto que estás mais preocupada, por vezes, em ter muito mais publicações nos periódicos melhor avaliados, queres produzir números e números, alcançar o grau mais alto mensurado pelo exame que classifica as

universidades. Elas não são nossas parceiras? Sem a interpretação da realidade não há como modificá-la, assim como expõe Freire⁶ em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1977, p. 48):

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] isto é verdade se se refere às forças da natureza[...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Pronuncio: sejamos parceiras na construção do mosaico do saber. Em tempos belicosos em que as palavras se tornam munições de uma artilharia pesada e agressiva, façamos um movimento diferente. Vamos dialogar. Por exemplo, as Diretrizes Curriculares foram elaboradas por meio dessa ferramenta transformadora e para concederem, humana e igualmente, a liberdade para que escolhesse as tuas normas. Normas essas, que deveriam dar maior autonomia aos seus aprendizes e não, como estás a fazer nesse movimento sistemático que tenho denunciado.

Devemos fortalecer o nosso convívio, o nosso relacionamento, pois há maior interesse externo em te desfazer, desprestigiar a tua função social e o teu papel de entidade viva no meio das comunidades. Os teus papéis modificador e empoderador são tamanhos que conferem medo a quem reconhece o teu potencial. Veem em ti, a adversária que tem a possibilidade de gestar seres articulados e participantes, conscientes e ativos. Então, volte-te para ti mesma e reconheças que estás reproduzindo certo despotismo com os teus aprendizes, teus entes queridos.

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire (DEMO, 2001, p. 320)⁸.

Finalizo, querida amiga, minha sempre Universidade. Seja como for, ser-te-ei grata eternamente. E, por fim, sairei formada logo ali como eu mencionei, mas quero voltar para novas atualizações e para compartilhar com tuas gentes tudo o que terei acumulado mais da experiência prática e da aprendizagem vivida na sociedade para quem – reafirmo – deves produzir, criar e estimular descobertas no horizonte da esperança e da liberdade.

“Ah – Li – né”, sim, meu nome é Aline.

REFERÊNCIAS

- ³ BASTOS, Roberta Freire; GONÇALVES, Thalita Matias. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a educação brasileira. *Caderno de Produção Acadêmica-Científica*. Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 21, n. 2. Vitória: UFES, 2015. p. 26-38, jul./dez. 2015.
- ⁵ FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ⁶ GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ⁴ MORETTI, Cheron Zanini. Rebeldia/ Rebelião. In: STRECK R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ² PAIXÃO, Dilmar Xavier. O Compromisso da Universidade com um Quefazer Público ao Encontro da Educação Social e do Bem Viver: por uma pedagogia da comunicação universitária! Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação e Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.
- ¹ SARTORI, José. Educação Bancária/Educação Problematicadora. In: STRECK R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem – UFRGS. Porto Alegre: 2012. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/comgradenf/curriculos/projeto-pedagogico-do-curso-de-bacharelado-em-enfermagem/view>>. Acesso em: 13 de out 2019.
- ⁸ STRECK, Danilo Romeu. Pedagogia. In: STRECK R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3.ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAPÍTULO 5

A ABORDAGEM CTSA E A APLICAÇÃO DE PEDAGOGIA INOVADORAS: A MORADIA COMO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA ESCOLA

Data de aceite: 01/11/2020

Data da submissão: 03/09/2020

Gissele Christine Tadaiesky Vasconcelos

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.

<http://lattes.cnpq.br/9455568824351931>

Cacilene Moura Tavares

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<https://orcid.org/0000-0002-6301-9011>

Cleudes Carvalho de Oliveira

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/4492514021250962>

Ana Karla Barbosa Lima

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/4285935500294574>

Mayara Cristina Figueiredo Lima

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/3921718401739201>

Nazarena Guimarães

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/4128286773448888>

Sidilene Brito da Silva

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/7155632697612679>

Valdirene Barbosa da Silva

Faculdade Mauricio de Nassau – Uninassau.
Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/4609619739537461>

RESUMO: O presente estudo apresenta a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem que permeia a educação ambiental e a abordagem CTSA, tendo como eixo norteador a os temas controversos. O Referencial teórico da pesquisa teve como base: Brasil (1998), Silva e Rodrigues (2016), Queirós e Melem (2001), Loureiro e Layrargues (2013), Freire (1996), Auler e Bazzo (2001), Tavares (2014) e Santos (1992), pois demonstram forte apelo ambiental, sustentável que são objetos desta pesquisa. Percebemos que a utilização da fibra do açaí com grande, benefício a sociedade, possibilitando uma nova visão na construção da moradia em cadeia e com isso a economia de materiais de construção e proteção sócio ambiental, favorecendo a geração de renda e de novas oportunidades sociais tendo a moradia como foco do desenvolvimento sustentável e por meio da abordagem CTSA. Essa pesquisa teve como objetivo orientar os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a sustentabilidade e o reaproveitamento do caroço do açaí, demonstrando como o mesmo pode ser usado na construção de civil e suas derivações. A metodologia aplicada a pesquisa foi de natureza qualitativa por meio de referencial teórico e pesquisa bibliográfica e quantitativa a partir da aplicação de um projeto ação que utilizou-se da lenda do açaí para aproximar os sujeitos da

pesquisa. Percebeu-se que ao serem confrontadas com novas informações os estudantes interessaram-se em conhecer sobre sustentabilidade ambiental suas aplicações no contexto diário. Conclui-se que o conhecimento científico proporcionado aos alunos contribui para a formação crítica do sujeito e da modificação empírica dos saberes destinados a construção de casas por meio do caroço do açaí, favorecendo uma conscientização na preservação do meio ambiente e da sustentabilidade na construção de uma sociedade cidadã.

PALAVRAS - CHAVE: CTSA. Moradia. Meio ambiente e Sustentabilidade. Caroço do açaí. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

THE CTSA APPROACH AND THE APPLICATION OF INNOVATIVE PEDAGOGY: HOUSING AS SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SCHOOL

ABSTRACT: This study presents the construction of a teaching-learning proposal that permeates environmental education and the CTSA approach, with controversial themes as a guiding axis. The theoretical framework of the research was based on: Brazil (1998), Silva and Rodrigues (2016), Queirós and Melem (2001), Loureiro and Layrargues (2013), Freire (1996), Auler and Bazzo (2001), Tavares (2014)) and Santos (1992), as they demonstrate strong environmental, sustainable appeal that are the objects of this research. We perceive that the use of açaí fiber with great benefit to society, enabling a new vision in the construction of chain housing and thereby saving construction materials and socio-environmental protection, favoring the generation of income and new social opportunities, housing as the focus of sustainable development and through the CTSA approach. This research aimed to guide students in the early years of elementary school on sustainability and the reuse of açaí seeds, demonstrating how it can be used in civil construction and its derivations. The methodology applied to the research was of a qualitative nature by means of theoretical framework and bibliographic and quantitative research from the application of an action project that used the legend of açaí to bring together the research subjects. It was noticed that when confronted with new information, students became interested in learning about environmental sustainability and its applications in the daily context. It is concluded that the scientific knowledge provided to the students contributes to the critical formation of the subject and the empirical modification of the knowledge destined to the construction of houses by means of the açaí core, favoring an awareness in the preservation of the environment and sustainability in the construction of a citizen society.

KEYWORDS: CTSA. Home. Environment and Sustainability. Açaí core. Early years of elementary school.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a finalidade de analisar e compreender a inclusão socioambiental de moradias e desenvolvimento sustentável incluindo o caroço do açaí como matéria natural e In natura que pode contribuir muito para a construção civil , gerando economia e benefícios junto a população e para o meio ambiente , o referido assunto foi idealizado por (SILVA e RODRIGUES, 2016) a intenção e objetivo da abordagem a este assunto é contribuir para o enriquecimento e esclarecimento dos alunos das series iniciais

em refletir e mudar os seus hábitos passando a valorizar tudo que nos traz proveito para a construção sócio ambiental de nossa cidade com mais qualidade de vida valorizando cada vez mais tudo que a natureza nos oferece , para que gerações futuras possam conhecer. No item sobre a escola sustentável falamos sobre questões ambientais de como o governo pode ajudar neste sentido assim como as discussões que se deve ter com alguns alunos sobre o assunto socioambiental na escola, tudo como métodos e resultados nas discussões que serão geradas através de ações desenvolvidas na escola envolvendo não só os alunos da series iniciais, como a comunidade e os docentes da escola.

2 I A ESCOLA SUSTENTÁVEL E AS QUESTÕES AMBIENTAIS

Surge um novo olhar sob o meio ambiente onde essa necessidade de se repensar o modelo estratégico de crescimento econômico social e começam a ser construídos em meios para se reverter a exploração não planejada e insustentável dos recursos ambientais (PEDRINI,1998) dentre os quais a legislação ambiental e projetos voltados a sustentabilidade.

Este tema tornou-se neste início de milênio, um tema portador de um projeto social global, capaz de reeducar nosso olhar e todos os nossos sentidos e reacender a esperança em um futuro possível, com dignidade para todos. (GADOTTI, 2001,2002).

A agenda 21 global, no capítulo 36 sugere a orientação do ensino, no sentido de atingir o desenvolvimento sustentável.

A moradia e a sustentabilidade vêm caminhando juntas. Para conseguirmos dá um passo de tal importância na união da sustentabilidade, moradia e escola onde é importante ressaltar , que necessitamos de muitas mudanças de hábitos , crescemos e aprendemos esses conceitos estes conceitos básicos para sobrevivência do ser humano, então tudo dependente de ensinarmos as novas gerações que são os nossos alunos a crescerem com novos costumes , por exemplo incluir no currículo escolar dos anos iniciais o referido assunto falando-se de sustentabilidade como forma de vida e como resultado teremos um sistema sustentável para todos nós oferecendo vida mais prolongada ambiente saudável, para se contribuir com este sistema de forma acessível para todos.

Com ações de incentivo feito pelos nossos governantes para a utilização do resíduo do caroço do açaí na construção civil e a conscientização da população para a valorização de residenciais sustentáveis e o seguimento das regras, será inevitável que vamos ter um mundo melhor e ecologicamente equilibrado. A moradia que é feita pensando-se em sustentabilidade é aquela que se constrói com materiais verdes, projetadas para estarem ecologicamente corretas, com sistemas de água e energia solar ou eólica. Para contribuirmos com a mudança partimos da premissa que com pequenos gestos saindo de dentro de casa na primeira escola a escola familiar, aprendendo dá o primeiro passo em direção a esta nova forma de vida, não jogando o lixo na rua pela janela do ônibus, não

desperdiçando água, diminuindo o uso de produtos químicos em casa e outros.

Quando se muda mesmo com gestos simples junto a natureza faz uma grande diferença, pois tudo está interligado se não houver mudanças agora o futuro será incerto, e principalmente para as gerações futuras, nossas crianças em crescimento escolar e inseridas no mundo tecnológico desde de cedo vem mudando o comportamento ao longo do tempo tendo informações mais rápidas sobre as transformações globais deixando para trás a postura do consumismo irresponsável que só nos traz prejuízos e nos causam sérios problemas ambientais e vem nos fazendo refletir que nos tornemos consumidores mais responsáveis e preocupados com o meio ambiente, perspectiva da abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA, que buscar **Ressignificação da experiência vivida** (AULER, 2007).

A cada dia a causa do desenvolvimento sustentável ganha seguidores que tem entendido que o planeta, onde vivemos está ameaçado por nossas atitudes e que as gerações futuras podem não conhecer a vida que conhecemos se não mudarmos nossos comportamentos com o meio ambiente e passarmos a ter uma nova postura.

Para que este processo aconteça temos que associar o desenvolvimento sustentável com modelos que incluam as novas tecnologias, os recursos naturais o equilíbrio da sociabilidade sustentável, a qualidade de vida de uma forma harmoniosa com todos os sistemas econômico e ecológico, que se inter-relacionam entre qualidade de vida, justiça social, equilíbrio do ambiente e desenvolvimento.

Através da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9597/ 99 (BRASIL,1999) no artigo 5º destaca entre os seus objetivos, a sustentabilidade ambiental. O mundo vem buscando soluções para este problema da sustentabilidade e para preservar o meio ambiente é indispensável que haja mudanças e que novas medidas sejam adotadas para novas formas de construção sustentáveis corretas ecologicamente, usando matérias que não impactem o meio ambiente com o uso de matérias primas que se renovem e se unam sustentabilidade equilíbrio social econômico e ambiental e somem entre si para podermos viver em melhores condições sem comprometer as novas gerações e atender as nossas necessidade no presente, e com isso criar um novo modelo de casa sustentável, reduzindo custos e que se torne acessível a todas as camadas da sociedade.

3 I OS DISCURSOS SÓCIOS AMBIENTAIS NA ESCOLA: UM EXEMPLO DE SUA APLICABILIDADE NO AÇAÍ COMO MATÉRIA PRIMA

A palmeira do açaí *euterpe oleácea*, conhecida como açaizeiro podendo atingir 25m de altura, o açaí é uma palmeira tradicional nativa da Amazônia brasileira e pode ser considerada a palmeira de maior importância na economia, no social e cultural da região norte (QUEIROS e MELEM,2001)

Seu grande potencial sócio econômico é baseado na exploração do fruto que é feito

desde a época pré-colonial. No Pará, o açaí é um dos principais alimentos para a maioria da população paraense, sendo degustado de várias formas enriquecendo a culinária local da região norte do Brasil.

Atualmente vem sendo pesquisado por alunos e professores do curso de engenharia civil da Universidade da Amazônia (UNAMA) a utilização do caroço do açaí, como matéria prima na construção civil, pois o fruto vem ganhado destaque como uma alternativa sustentável para o meio ambiente, os referidos professores Mike da Silva Pereira e Emerson Cardoso Rodrigues vem avançando com suas pesquisas a respeito do assunto.



Figura 1-caroço do açaí sendo utilizado como seixo

Foto: Oliveira, 2019



Figura 2 Caroço do lixo

Foto: Oliveira, 2019

Segundo o Professor, Engenheiro Civil e Pesquisador Mike da Silva Pereira o caroço do açaí adicionado ao concreto torna a permeabilidade muito maior, mostrando que este tipo de concreto poderá ser utilizado para pavimentação de calçadas, pisos e estacionamentos. A fabricação do concreto é simples, sendo o mesmo utilizado na fabricação do concreto permeável tradicional feito apenas com seixo segundo os professores e engenheiros (SILVA e RODRIGUES, 2016) durante o processamento a quantidade ser usada é a seguinte: de seixo a é 60% e a de caroço é 40% surgindo assim uma via de drenagem e também continuam a surgir novas ideias. Durante o processamento parte do seixo da massa é retirado e coloca-se o caroço do fruto, contudo quando forem concretizadas as pesquisas sobre o caroço do açaí in natura nas construções, com certeza o custo será bem menor que o já conhecido por todos, haja vista vai trazer vários benefícios socioambientais, retirando os caroços dos lixões da cidade depois de extraída sua polpa, beneficiando e ajudando a população de baixa renda a adquirir produtos mais baratos.

E com isso podemos desenvolver um trabalho nas escolas com os alunos do ensino fundamental onde iremos despertar o interesse na preservação e na reutilização de materiais descartados nos lixões como por exemplo os caroços de açaí. Quando tratamos com temática sociais de contemplar aprendizagem que permitam efetivar o princípio de

participação e o exercício das atitudes e o do conhecimentos adquiridos ao se tomar o meio ambiente como foco de preocupação, em campanha de preservação. (PNE, V.8, P.49) Fica clara a necessidade de que, ao ensinar sobre essa temática os alunos possam colaborar na prática. Já que todos fazemos parte do mesmo sistema todos temos o compromisso em protegê-la, não podemos simplesmente esperar pela ação do outro, precisamos agir, com participação, envolvendo-se na causa.

O aquecimento terrestre, as mudanças que vem acontecendo, como as inundações, geleiras que vem derretendo no Ártico e na Antártida, os rios que vem secando, a poluição o lixo que só aumenta, que poderia ser aproveitado, reciclado, a derrubada de nossas matas a destruição dos habitat e por consequência a extinção de espécies vegetais e animais, muito são os problemas mas é possível mudar este quadro cabe aos governantes, a escola, ao professor e ao aluno ajudarem a mudar esta situação com atitudes pequenas com impactos nos arredores ou em sua região, cada participação é importante é válida! Com a ajuda de todos caminhamos para um futuro melhor.

4 | MATERIAIS E MÉTODOS

O artigo teve como base teórica a pesquisa ação, onde possui uma importância significativa na prática pedagógica, pois para a realização da educação ambiental na escola do ensino fundamental são imprescindíveis as seguintes estratégias: identificar a percepção ambiental dos alunos que são envolvidos no processo de construir em conjunto o diagnóstico ambiental da unidade de ensino e do seu setor; investir na formação dos educandos; utilizar estratégias metodológicas que permitam a construção e reconstrução do conhecimento de forma dinâmica, criativa, lúdica, participativa, envolvendo toda comunidade escolar,

A natureza desta pesquisa é qualitativa uma vez que esta abordagem tem como fundamentação o tema meio ambiente no qual deve permear todas as disciplinas conteúdo, planejar e promover atividades integradoras pois dentro dos temas transversais que é um conjunto das proposições conhecidas com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a educação ambiental está inserida para se trabalhar com os alunos em sala de aula para se contribuir na sua formação deles. “Principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio – ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (PCN, v.9p.29).

4.1 Ação Pedagógica para Trabalhar com as Crianças em Sala de Aula

Pedimos as crianças para trazerem de sua casa uma garrafa pet cortada ao meio e com alguns furos no fundo e um pouco de terra, marcamos um dia para ação, para cada criança trazer um punhado de caroços de açaí já utilizados e então depois de alguns dias já germinadas as sementes marcamos o dia para cada criança plantar sua muda no dia

da árvore Nesta ação ensinamos a criança a reaproveitar os resíduos do fruto do açaí e com uma roda de conversa explicamos outras formas de utilizar o caroço do açaí já citado acima. Com isso conscientizamos as crianças pela origem da árvore que no futuro vai servir de alimentação mas também na sua segunda utilização apresentamos que os caroços já tirado á polpa nos traz mais dois benefícios, na reutilização para materiais de construção e ao mesmo protegemos o meio ambiente diminuindo a poluição da cidade. Um dos temas transversais que é o Meio Ambiente é um dos temas urgentes e importantes para um todo e deve ser discutido constantemente em sala de aula pois as crianças de hoje serão os adultos do futuro como agente transformador. A medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescente, surgem intenções e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível. (PCN, v.9, p.19)

É sem dúvida, um assunto que envolve tanto na prática cotidiana quanto na discussão, tanto o homem comum que vive no seu pequeno lugar quanto intelectuais e governantes. É uma questão de relevância internacional, pois o equilíbrio ambiental de um lugar tem o equilíbrio dos demais lugares de forma mais ou menos acentuada. O papel da educação neste âmbito é significativo, ainda de acordo com Freire (1998) a educação é uma forma de intervenção, porque ensinar exige tomada consciente de decisões.

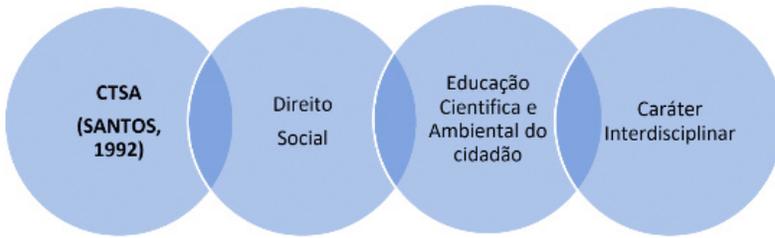


Figura 3-Projeto ação em execução

Foto: Oliveira, 2019

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das discussões feitas na escola reforçamos a necessidade de trabalhar com mais intensidade as questões atuais referentes a problemas sócio ambiental, como proposição para integrar o currículo escolar e finalmente tecer considerações a respeito do assunto a partir do referido tema. Conforme exemplifica a figura a seguir:



Fonte: de autoria própria, 2019

Explicamos na prática que o projeto desenvolvidos por eles na plantação vai crescer e dar novos frutos para servir de alimentação para eles e com os caroços que são descartados irão ser transformados em matéria prima que será utilizado na construção civil e que também vai nos trazer vários benefícios como por exemplo: Construção de estacionamentos, calçadas e num futuros próximo já com novas pesquisas em andamento pela estudante de Tecnologia de Alimentos da UEPA Joseane Gonçalves junto com a Professora e Orientadora Carmelita Ribeiro da UEPA podemos pensar no aproveitamento do caroços na construção de blocos que serão utilizados na construção de casas populares a baixo custo e com a certeza de ser ecologicamente corretas e com isso mostramos aos alunos sobre a importância da preservação do meio ambiente com a sua reutilização.



Figura 5 projeto ação na escola -crianças aprendendo a reflorestar

Foto: Oliveira, 2019



Figura 4 Placa do reaproveitamento do açaí

Foto: Oliveira, 2019

6 | CONSIDERAÇÕES

A pesquisa aqui desenvolvida é fruto da necessidade de aprofundamento sobre o caroço do açaí como matéria prima para a construção civil e proteção do meio ambiente.

Foi desenvolvido um trabalho junto com os alunos do ensino fundamental para esse

despertar onde ressaltamos a importância de preservar e reutilizar o caroço do açaí em construções sustentáveis. Aplicados conforme o esquema seguinte:

Principal função do trabalho com o Tema Meio ambiente e Moradia sustentável é contribuir para a formação de pessoas conscientes, conforme aponta Reflexão e mudança de atitude (AULER, 2007) reforçando a necessidade deste tema fazer parte do ensino fundamental das escolas com o comprometimento da vida, com o bem estar de cada um e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AULER, D. **Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade**: Pressupostos para o Contexto Brasileiro. *Ciência & Ensino*, v. 1, número especial, Nov. 2007.

BRASIL. **Parâmetros em ação**: Meio Ambiente na escola. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei 9795/99 Brasília 1999.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (org). SILVEIRA, Diva Lopes; De Paulo, Joel Campos; Vasconcelos, Hedi Silva Ramos; Castro, Ronaldo Souza. **Educação Ambiental**: Reflexões e Práticas Contemporâneas. Petrópolis; Vozes Ltda. 1998. 294p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido 5º ed. São Paulo: Paz Terra, 1998. 245p

(S.d.). GONÇALVES, J. (10 de outubro de 2018). YOU TUBE. Fonte: YOU TUBE: https://www.youtube.com/results?search_query=o+a%C3%A7ai+na+consstru%C3%A7%C3%A3o+civil.

PEREIRA, E. C. (13 de outubro de 2018). DOL. Fonte: DIÁRIO ON LINE: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-538449-.html>. Acesso: 11/08/2018.

SANTOS, W. L. P., **O ensino de química para formar o cidadão**: principais características e condições para sua implantação na escola secundária brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

CAPÍTULO 6

A CONCEPTUAL REVIEW: DEWEY AND MAKARENKO'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 11/09/2020

Xóchil Virginia Taylor Flores

Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
Centro Interdisciplinario de Investigación en
Humanidades, Cuernavaca, Morelos, México.
Orcid: 0000-0002-2335-064X

Antonio Padilla Arroyo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
Instituto de Ciencias de la Educación,
Cuernavaca, Morelos, México.
Orcid: 0000-0001-6411-6473

ABSTRACT: The main objective of this work is to examine the influence of John Dewey and Anton Semionovich Makarenko's pedagogical thought in Latin America. The importance of both authors was expressed in basic concepts that were tested in different countries and educational environments. The transcendence and originality of their theoretical and empirical formulations enriched pedagogical thought. In Mexico, Dewey's pedagogical ideas were present in the 1920s and 1930s, thanks to characters such as Moisés Sáenz, who incorporated them in his Rural School project; likewise in Brazil, through figures such as Anísio Teixeira and Carlos da Silveira who promoted them in the educational context of their time, as is the case of the latter who applied them in the São Carlos Normal Secondary School. Additionally, the work that

Dewey developed together with McLellan, called "The Psychology of Number", was a contribution to mathematics teachings in Brazil. On the other hand, Makarenko also influenced Mexico, as well as Cuba. In Mexico, his ideas could be identified in the correctional facilities of the 1920s and 1930s. In Cuba, Makarenko influenced the normal schools of the 60's, as it was possible to verify thanks to the oral account of one of the denominated "Makarenko Teachers", who was formed in the field in the 60's after the Cuban revolution.

KEYWORDS: Dewey, Makarenko, Pedagogy, collective, practices

UNA REVISIÓN CONCEPTUAL: IDEAS PEDAGÓGICAS DE DEWEY Y MAKARENKO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo principal examinar la influencia del pensamiento pedagógico de John Dewey y de Antón Semionovich Makarenko en América Latina. La importancia de ambos autores se expresó en algunos conceptos básicos que se ensayaron en distintos países y ámbitos educativos. La trascendencia y originalidad de sus formulaciones teóricas y empíricas, enriquecieron el pensamiento pedagógico. En México, las ideas pedagógicas de Dewey estuvieron presentes en los años 20's- 30's, gracias a figuras como Moisés Sáenz, quien las retomó en su proyecto de la Escuela Rural; de igual forma en Brasil, a través de figuras como Anísio Teixeira y Carlos da Silveira quienes las

impulsaron en el contexto educativo de su época, como es el caso de éste último quién las aplicó en la Escuela Normal Secundaria de São Carlos. También la obra que Dewey desarrolló junto con McLellan denominada “La Psicología de Número”, fue una aportación para la enseñanza de las matemáticas en Brasil. Por su parte Makarenko influyó también en México, así como en Cuba. En México se pudieron identificar sus ideas en las correccionales de los años 20’s y 30’s. Por su parte en Cuba, Makarenko influyó en las escuelas normales de los años 60’s, como se pudo constatar gracias a una historia oral que se realizó con una de las denominadas “Maestras Makarenko”, quienes fueron formadas en el campo en los años 60’s posterior a la revolución cubana.

PALABRAS CLAVE: Dewey, Makarenko, Pedagogía, colectivo, prácticas.

INTRODUCCIÓN

El trabajo se centró en corroborar la influencia de John Dewey y de Antón S. Makarenko en el contexto latinoamericano, identificando sus principales conceptos básicos y complementarios para comprender la manera en que fueron apropiadas sus ideas en otros contextos diferentes. Para lograrlo, se utilizó como recurso metodológico en la construcción del tiempo histórico las dos categorías propuestas por el sociólogo alemán Reynart Koselleck; “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”. Las cuales funcionan de manera dialéctica ya que nos permiten a través del estudio de los conceptos, revisarlos desde el contexto en el que surgen como experiencia pasada, para traerlos al presente enriqueciéndolos y regresando de nuevo al pasado (Koselleck, 1993). Con la perspectiva de que el concepto se transfiere, podemos abocarnos al estudio de los conceptos pasados planteados por Dewey y Makarenko para abordarlos en la actualidad desde los contextos presentes; esto nos posibilitará enseñarlos y mostrarlos desde la misma historia de la educación.

John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo norteamericano y Antón S. Makarenko (1888-1952), pedagogo soviético; devienen de diferentes procesos bélicos y de estructuras de gobierno en transformación en sus respectivos países, por lo cual proponen nuevas teorías pedagógicas y las llevan a la práctica para tratar de modificar las existentes, las cuales no resolvían la problemática escolar de su tiempo. Además, la importancia de sus ideas pedagógicas traspasaron las fronteras de sus respectivos países, dándose a conocer internacionalmente.

LA INFLUENCIA DE DEWEY EN LATINOAMÉRICA

Dewey impulsó su pragmatismo consecuente¹ y lo llevó a la práctica en su “Escuela Laboratorio” de la Universidad de Chicago, la cual funcionó de 1896 a 1904 (Schafhauser, 2002). La importancia de sus ideas pedagógicas se dieron a conocer en varios países como China, Japón, Bélgica, Turquía, Yugoslavia, Rusia y en países latinoamericanos

¹ El pragmatismo es una corriente filosófica que surge a finales del siglo XIX y principios del XX. Los principales representantes fueron: Peirce, W. James, Dewey y G.H. Mead (González, 2007:18-19).

como: Argentina, Costa Rica, Colombia, Perú, Brasil y México (Depaepe & Simon, 2005). El presente trabajo se centró en revisar la influencia de Dewey en México y en Brasil a través de sus conceptos básicos y complementarios.

LA PEDAGOGÍA DE DEWEY EN LAS ESCUELAS RURALES MEXICANAS

En México siempre se mostró gran interés por los sistemas educativos de Estados Unidos, por ello en los años 20's viajó un contingente de funcionarios mexicanos entre los que se destacan: Manuel Gamio, Eulalia Guzmán, José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz. (Schaffhauser, 2002). El pensamiento pedagógico de Dewey se incorporó en el proyecto indigenista mexicano de educación rural con las denominadas "casas del pueblo" a partir de la habilitación de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1921, durante la gestión presidencial del General Álvaro Obregón, cuando fue nombrado Secretario de Educación Pública José Vasconcelos (Rodríguez, 2014). Posteriormente, Moisés Sáenz siendo Subsecretario de Educación en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles, le dará continuidad al proyecto de las escuelas rurales mexicanas de 1924 a 1928, cuyo propósito fundamental fue sacar del abandono a la población rural y campesina. Cuando la propuesta pedagógica deweyana se incorporó a las escuelas rurales mexicanas, Dewey visitó México en dos ocasiones para ver de cerca la puesta en marcha del proyecto: La primera en 1923 visitando la primera misión cultural en Zacualtipán, Hidalgo (Schaffhauser, 2002) y la segunda ocasión en 1926, viajó al estado de Tlaxcala recorriendo las escuelas impulsadas por la SEP con las misiones culturales².

En 1932 Sáenz participó en el proyecto de la Estación experimental en la región denominada de los Once Pueblos de la Cañada, en Carapan, Michoacán, para realizar un estudio etnográfico y conocer las realidades del medio indígena. El proyecto sólo duró seis meses por los problemas que se enfrentaron con la comunidad y con las autoridades federales (Sáenz, 1992). En este estudio se pudieron identificar los siguientes conceptos: Democracia, educación y experiencia.

El concepto de democracia: Sáenz coincide con Dewey, en que la democracia es un rasgo de progreso y civilización y que junto con el desarrollo social, éstos empiezan con la escuela y su entorno particular. Un salón de clase es un espacio fundamental para experimentar y recrear los valores democráticos con la intención de establecer nuevas normas que inducirán en la formación de la identidad ciudadana (Schaffhauser, 2002).

El concepto de educación: Igualmente Sáenz coincide con Dewey en que la educación es un proceso de desarrollo cuyo objetivo es aumentar la cultura ciudadana y coadyuvar al progreso de la vida democrática (Schaffhauser, 2002: 186). Dewey nunca estuvo de acuerdo en las dicotomías por lo tanto, siempre trató de buscar una guía pragmatista entre la educación progresista y la tradicional.

2 Boletín SEP, TOMO V, octubre, No. 10, Talleres Gráficos de la Nación, México, D.F., 1926. pp. 9-10.

El concepto de experiencia: Sáenz y sus colegas decidieron ponerle como nombre oficial al proyecto “Estación Experimental de Incorporación del Indio”, como un acercamiento al pragmatismo. El adjetivo “experimental” parte de la noción de experiencia y experimentación sobre el resultado que pueda ser falso o errado, así como también de estar conscientes del riesgo que representaba el proyecto en la práctica.

LA PEDAGOGÍA DE DEWEY EN EL CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEÑO

Las ideas pedagógicas de Dewey también se recibieron en Brasil en las primeras décadas del siglo XX, por dos de sus figuras más representativas en el ámbito educativo: Anísio Spíndola Teixeira y Carlos da Silveira. En esa época Dewey era un referente teórico en los debates internacionales, a la par que se estaba formando el nuevo hombre republicano brasileño.

Anísio Spíndola Teixeira (1900-1971) fue un educador brasileño conocido principalmente por su papel en la difusión de los principios de la Escuela Nueva. Estuvo a cargo de varios cargos importantes en el gobierno en el ámbito educativo (Da Silva, 2014). Anísio realizó dos viajes a los Estados Unidos para ponerse en contacto con el sistema de educación pública. El primer viaje lo realizó en 1927 y recibió la influencia del pensamiento de John Dewey, de quien había adoptado la crítica de la democracia como plataforma para liberar al mundo. El segundo viaje que realizó a Estados Unidos fue de 1928 a 1929 y tuvo oportunidad de estudiar en el Teachers College de la Universidad de Columbia (Nunes, 2010). Anísio fue el primer traductor de las obras de Dewey en Brasil, además escribe el prefacio del libro de Dewey *La Democracia y la Educación* (1916), lanzado en Brasil en 1936. La influencia que Anísio recibió de Dewey se pudo identificar en los siguientes conceptos:

El concepto de democracia: Anísio fincó sus bases teóricas con el pensamiento de John Dewey, especialmente su concepción de la democracia y el cambio social. En este sentido, concuerda con Dewey en la concepción lógica de la democracia, el cambio social y el niño. De ahí la importancia del papel de la educación en la sociedad, y de su carácter democrático, entendido como el proceso por el cual los individuos desarrollan un interés propio en las relaciones personales, en su dirección y la formación de hábitos que permitan cambios sin crear desorden (Mills, en Nunes, 2010).

El concepto de educador: Anísio deja implícito el papel del educador y su responsabilidad delante de un movimiento derivado de continuidades y discontinuidades. Puntualiza la interpretación de la experiencia infantil que Dewey propone y plantea la necesidad de repasar la acción del educador, en el sentido de tornarlo capaz no sólo de establecer las coordenadas necesarias para la dirección de la actividad mental del niño, sino también, de reinstalar en la experiencia infantil la materia de estudio de manera lógica y organizada (Nunes, 2010).

Carlos da Silveira (1916-1923) también fue un educador brasileño que recibió la influencia de Dewey. Carlos da Silveira reconoció la importancia de la pedagogía de Dewey, impulsándola y aplicándola en la Escuela Normal Secundaria de São Carlos – SP. En la “Revista de la Escuela Normal de San Carlos” (1916-1923) se encontraron escritos directamente relacionados a las concepciones de John Dewey en los trabajos de Carlos da Silveira cuando era estudiante (Chiari & Varotto, 2014). En su obra se pueden identificar algunos conceptos representativos del pensamiento de Dewey como son; *educación, profesor, escuela, y trabajo manual*:

Concepto de educación: Chiari & Varotto (2014) señalan que Carlos da Silveira apoyado en las ideas deweyanas propone una enseñanza inmersa en la vida, teniendo esta referencia para el desarrollo de los contenidos necesarios para despertar en el niño sus intereses y aptitudes. De la misma manera consideran que para Dewey el enfoque de la educación se centra en proporcionar al niño el contacto con los elementos que forman la vida humana, la cual, por la experiencia será capaz de ampliar y difundir más allá de sus estudios, comprendiendo de manera significativa los conocimientos acumulados por la humanidad³.

El concepto de profesor: Carlos da Silveira concede el papel fundamental que desempeña el profesor en la educación, de esta manera comulga nuevamente con las ideas de Dewey al considerarlo como un guía y no como “transmisor” de contenidos (Dewey 2009:32). El profesor debe conocer los detalles de cada uno de sus estudiantes y así traer mayores aportaciones para la ampliación de sus experiencias y consecuentemente, de su desarrollo (Chiari & Varotto, 2014).

Concepto de escuela: Para Dewey, la escuela debe ser un espacio abierto donde los niños realmente vivan, que vivan la experiencia y que así, puedan encontrar el significado de los factores que los rodean (Dewey, 2009 b). Chiari & Varotto (2014) refieren que para Dewey es indispensable que la escuela asuma que “sólo cuando la naturaleza y la sociedad puedan vivir en un salón de clases, cuando las formas y juguetes de aprendizaje sean subordinados a la sustancia de la experiencia, entonces existirá la oportunidad de identificarse con la cultura, ya que ambos son la clave para la democracia”.

Concepto de trabajo manual: Carlos da Silveira, enfatizaba la necesidad de que las Escuelas Normales brasileñas formaran a los profesionales de la educación en cada disciplina incorporando actividades ligadas a los trabajos manuales, como lo plantean algunas propuestas como la de John Dewey. Para Dewey un trabajo manual es un modo de actividad o de ocupación que se realiza en el taller de madera y herramientas, el taller de cocina, costura y el trabajo textil. Psicológicamente una ocupación mantiene un balance entre las fases intelectuales y prácticas de la experiencia (Dewey, 2009:32).

Otro trabajo de investigación brasileño sobre la importancia de las aportaciones

³ Para Dewey la educación es un proceso social vital, de ampliación y reconstrucción de la experiencia. La única educación verdadera se consigue estimulando las capacidades del niño, según las exigencias de las situaciones sociales en las que se encuentra (Dewey, 2009: 43-44).

de Dewey a la educación, es el que aborda la temática sobre el libro “La Psicología de Número” y sus aplicaciones a la enseñanza matemática, el cual fue escrito en coautoría entre McLellan y Dewey, en los tiempos de la Nueva Escuela.⁴ Se hace hincapié en la importancia de la experiencia, que se trata de aquella compuesta por un cierto tipo de práctica basada en principios racionales (McLellan y Dewey, 1895: 23-24, en Da Silva, 2014).

LA INFLUENCIA DE MAKARENKO EN LATINOAMÉRICA

Antón S. Makareko fue un pedagogo de la antigua Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, el cual desarrolló su teoría pedagógica y la aplicó para rehabilitar a jóvenes delincuentes producto de los procesos bélicos, en dos de las colonias en las cuales él estuvo a cargo la colonia Gorki y la Comuna Dzerzhinski. Fue tanto el renombre adquirido, que numerosas delegaciones y particulares la visitaron de todos los países. Todos ellos plasmaron sus autógrafos en el libro de visitas de la comuna Dzerzhinski. El 20 de agosto de 1929, la delegación de América Latina conformada por representantes de México, Brasil, Argentina y Perú escribieron lo siguiente: “La delegación de América Latina está maravillada por las realizaciones conseguidas en el primer país proletario. De entre estas conquistas, una de las mejores es la comuna Dzerzhinski” (E. Medinski, en Makarenko, S/F: 29).

LA PEDAGOGÍA DE MAKARENKO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

Fell (1980) menciona que la influencia de la URSS en la educación mexicana llegó por conducto de José Vasconcelos entre 1917 y mayo de 1920. En esos años Vasconcelos estuvo viviendo en Estados Unidos, la mayor parte del tiempo en California. En esa época la prensa norteamericana emitía diversas noticias de la Rusia Soviética. Este acercamiento propició que se llevaran a cabo traducciones de las obras de los principales literatos rusos al castellano. De esta manera se pudieron identificar las ideas de Makarenko en las correccionales mexicanas y en las escuelas nocturnas del Distrito Federal en los años 20’s y 30’s.

LAS CORRECCIONALES MEXICANAS BAJO LA INFLUENCIA DE MAKARENKO

Al igual que en la URSS también en México se estaban creando instituciones para atender a la infancia en condiciones de orfandad y de situación de calle resultado de la lucha posrevolucionaria mexicana. En estas instituciones se pudieron observar las ideas

⁴ En 1895 Dewey publicó junto con McLellan el libro *Psychology of Number and its Application to Methods of Teaching Arithmetic* (La psicología del número y su aplicación a los métodos de enseñanza de la aritmética) (Dewey, 2009:11).

de Makarenko en ciertas prácticas aplicadas, por ejemplo, al analizar los documentos presentados en el Primer Congreso Mexicano del Niño⁵, en una de las cinco secciones dedicada a la legislación penal, una de las principales propuestas fue la creación del Tribunal para Menores Delincuentes en el Distrito Federal. Con ello, se pretendía cambiar el procedimiento de interrogatorio para los menores delincuentes, el cual tendría que ser paternal, con un trato diferente para ganar su confianza (Padilla, 2008). Se sugería que la pena no se llevara a cabo en un reclusorio, sino en *colonias* para menores delincuentes⁶, implementadas como *colonias agrícolas* cubriendo la pena asignada por el tribunal. Este tipo de organización basada en la disciplina, Makarenko la incorporó en las escuelas-granja (Makarenko, S/F). En ellas se trabajaba la producción agrícola y porcina autosustentable (Hernández, Valdivia 1985:99).

Cuando José Manuel Puig Casauranc estuvo como Jefe del Departamento del Distrito Federal en 1929, continuó con el proyecto de reforma y conformó una Dirección que atendería las actividades culturales, cívicas y deportivas en los reformatorios, centros de previsión social y los penitenciarios. Estas actividades eran prioritarias porque brindarían “(...) un tratamiento verdaderamente humano” (citado en Padilla, 2008:414). En este mismo sentido, podemos ver aplicadas las ideas pedagógicas de Makarenko las cuales parten de la premisa de que la educación para los delincuentes debe basarse en el trato humano y a la vez, el uso de la disciplina. (Makarenko, 1954:579). En las colonias que dirigió se enfocó en atender la educación intelectual, moral, física, estética y la instrucción politécnica, además de ejercicios militares (Makarenko, S/F: 258).

A partir de 1930 los establecimientos de asistencia pública continuaron con esta racionalidad como fue el caso de la Escuela Industrial de Huérfanos, que más tarde se llamó Escuela Industrial Vocacional, la cual se formó bajo el modelo de la lógica disciplinaria y pedagógica que implementó un régimen semi-militar y funcionó mediante la mecánica familiar. Estas mismas reglas y principios disciplinarios los utilizó Makarenko en la comunidad educativa que conformó. También introdujo la regla de responder a cada orden en señal de conformidad, con las palabras “a la orden”, acompañadas con un saludo tipo militar (Makarenko, 2004). Makarenko llegó a concebir la trascendencia de la familia en su idea de la escuela-granja en tanto que la vida social del alumno se desarrollaba dentro de ella, por eso era indispensable tener un acercamiento con los padres y enseñarles cómo debían educar a sus hijos (Makarenko, S/F).

LA PEDAGOGÍA DE MAKARENKO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CUBANO

A partir de la Revolución cubana de 1959 hubo un acercamiento con la URSS,

⁵ El Congreso fue convocado en 1921 por el periódico El Universal, en la Ciudad de México.

⁶ En estos años Makarenko se encuentra dirigiendo la “Colonia Gorki” para niños delincuentes (Hernández, Valdivia 1985).

logrando un intercambio económico, cultural y político. Además, se incorporó el sistema socialista soviético en Cuba, transmitiendo el modelo educativo de Makarenko y su colectivismo como forma de vida. La importancia de la teoría de Makarenko y de sus conceptos se ha mantenido al paso del tiempo y ha cobrado indiscutible relevancia su estudio. Para corroborar la influencia de Makarenko en Cuba y su vigencia, se realizó una historia oral entrevistando a dos personalidades destacadas en el ámbito educativo cubano. Una de ellas es

la Mtra. Mirse Rojas Vicente⁷; que formó parte de las denominadas “Maestras Makarenko”, quién fue capacitada por las “instructoras Makarenko” en las Normales para Educadoras en los años 60’s, a la edad de 14 años.

La Mtra. Mirse comentó que fue formada con una enseñanza muy estricta en escenarios similares en los que Makarenko estuvo en las colonias que él dirigió. También se realizaron actividades de esparcimiento, como los paseos y excursiones, de la misma manera propuesta en las colonias Gorki y Dzerzhinski. Las excursiones representaban para Makarenko paseos culturales que ayudaban a la formación de los comuneros (Makarenko, 1954:494).

La influencia de Makarenko en Cuba fue tan importante que la mayoría de sus obras fueron editadas al español. En el contexto cubano se pudieron identificar los siguientes conceptos:

El concepto de trabajo: La Mtra. Mirse mencionó que recibieron una formación integral en la montaña, en armonía con la naturaleza con un amor al trabajo extraordinario, una ética y una responsabilidad; de la misma manera propuesta por Makarenko. Makarenko utilizó una pedagogía de la acción porque, más allá de dar conocimientos teóricos, partía del trabajo en la práctica, por ello, el trabajo colectivo era una herramienta educativa relevante. Los colonos-alumnos desempeñaban diversos trabajos en los talleres como lo menciona a continuación “Hicieron muchos cientos de miles de mesas, de butacas, de engrasadoras, de mesas de dibujo, de calzones, y de camisas para uso de nuestros compatriotas y ahora tendrían una nueva fábrica, stalinista” (Makarenko, 1960:529).

Concepto de disciplina: La Mtra. Mirse comentó que Makareko utilizaba una disciplina muy estricta basada en reglas y en castigos, también mencionó la utilización del método en la enseñanza cubana “Los métodos en los que se castigaba a la persona, en verdad que hay momentos determinados en que uno tiene que usarlos, pero creo que el humano es tan moldeable que no hay necesidad de maltratarlo tan fuerte” (M. R. entrevista 2).

La otra entrevista se realizó a la Dra. Odalis Barrabia⁸, quién al igual que la Mtra. Mirse,

7 Entrevista con la Mtra. Mirse Rojas Vicente, de la Facultad de Ciencias de la Educación en Cuba, trabaja en la cátedra de pedagogía didáctica, profesora auxiliar con 44 años de experiencia, y en el área psicopedagógica, 22 años. Entrevista realizada el Miércoles 27 de marzo del 2013. 12:00 hrs. Ciudad Libertad, Universidad de Ciencias de la Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba.

8 Entrevista a la Dra. Odalis Barrabia Monier, Doctora en pedagogía y psicología. Vicedecana de Investigación, Universidad de Ciencias de la Educación Enrique J. Barona, Ciudad Libertad, La Habana, Cuba. 26 de marzo del 2013, 1:30 hrs.

utilizaron como herramienta pedagógica el libro de Makarenko *Poema Pedagógico*. La Dra. Odalis fue formada en la pedagogía de Makarenko cuando cursó la carrera de pedagogía en los años 81 al 85, llevando un semestre completo de pedagogía soviética en la Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. Los conceptos que se localizaron en este apartado fueron los siguientes:

El concepto de Ciudadano: La Dra. Odalis comentó que en la actualidad en Cuba, se han venido retomando nuevamente los métodos educativos de Makarenko, desde su experiencia práctica, desde la formación y la educación del *ciudadano*. Para Makarenko un ciudadano debía de ser responsable, solidario, con sentido del deber, de responsabilidad y de camaradería. En esta lógica, quería formar un ciudadano soviético que tuviera las siguientes características: Una personalidad disciplinada, con gran dominio de la voluntad y con miras a los intereses colectivos (Gadotti, 2011).

El concepto de la Emulación⁹: La Dra Odalis refirió que debido a la influencia del campo socialista, la emulación fue representativa en las escuelas, los centros de trabajo, las instituciones, como un recurso para que los estudiantes, las personas o los grupos trataran de intentar acciones de superación (O.B. entrevista 1).

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se corroboró la manera en la cual se recibieron las ideas pedagógicas de John Dewey y Makarenko en el contexto latinoamericano. Con Dewey en México en los años 20's y 30's para ser aplicadas en las escuelas rurales, impulsadas desde la recién creada Secretaría de Educación Pública, primero con Vasconcelos y posteriormente, con Sáenz. El propósito fundamental del proyecto fue sacar del atraso y el abandono a la población indígena y campesina de todo el país, brindándole educación en las comunidades más apartadas del país a través de los maestros misioneros itinerantes. El estudio realizado por Schaffhauser muestra el desacierto de la propuesta educativa desarrollada en Carapan por Sáenz y su equipo de colaboradores, por una serie de problemas que se suscitaron lo que propició la dimisión de Sáenz y el cierre del proyecto que sólo duró seis meses.

Se pudieron identificar en la propuesta de la estación experimental de Carapan, tres conceptos principales de la obra de Dewey: el de *democracia*, *educación* y *experiencia*. En este punto, *la democracia* es concebida como muestra de progreso, civilización y desarrollo que debe ser enseñada en la escuela. Por su parte la *educación*, es un proceso de desarrollo cuya función es capacitar a los individuos para continuar con su formación, activando su inteligencia. Finalmente la *experiencia* está ligada a la noción de experimentación en el sentido peirciano, como si se tratara de un laboratorio en el cual el resultado puede ser verdadero o falso. En el caso de la *estación experimental* de Carapan, ésta se realizó como

⁹ Entendida ésta como una imitación de las acciones ajenas con afán de superación. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe.

un experimento *in vivo*, como una experiencia de trabajo social.

En el contexto brasileño se recibieron y apropiaron las ideas de John Dewey a través de la figura de Anísio Teixeira, reconocido educador y funcionario brasileño. Teixeira fue el primero en realizar la traducción de las obras de Dewey al portugués. También se pudieron identificar dos de los principales conceptos de la teoría de Dewey que fueron apropiados por Anísio en su búsqueda conceptual para impulsar la educación en su país: El concepto de *democracia* y el de *educador*. La democracia deweyana se plantea como la capacidad individual para lograr fines sociales cada vez más amplios, más libres y más convenientes. En el caso del educador, es considerado un guía, un miembro experimentado de la escuela, el cual debe establecer la dirección de la actividad mental del niño y reinstalar en la experiencia la materia de estudio de manera organizada.

También se corroboró la influencia de la pedagogía de Dewey en la Escuela Normal Secundaria de São Carlos SP, gracias a la figura del Profesor Carlos da Silveira, quién desarrolló sus trabajos en la revista de la Escuela Normal sobre la obra de Dewey. Los conceptos identificados en la obra de Carlos da Silveira propuestos por Dewey fueron: el *concepto de educación*, *concepto de profesor*, *concepto de escuela* y *concepto de trabajo manual*. Estos conceptos nos muestran la importancia de fomentar una educación enfocada en la relación del niño y su entorno, con la vida, de tal manera que se puedan despertar sus intereses, teniendo como guía al profesor y no como transmisor de conocimientos. De esta manera la escuela se vuelve el espacio social donde los niños realmente viven y se identifican con la cultura a través de una educación democrática en donde el trabajo manual le permite desarrollar sus habilidades. Siguiendo a Dewey, incorpora el trabajo manual para desarrollar prácticas inteligentes que deriven en el pensamiento reflexivo en los educandos. En relación a la obra de “La psicología de número”, se lograron identificar algunas de las principales ideas del pensamiento de Dewey que fueron incorporadas en la educación de las matemáticas en Brasil durante el periodo del siglo XIX al siglo XX. La enseñanza de las matemáticas se opone a la memorización, y se centra en el proceso mental, en el ejercicio de la atención y el juicio, y que conllevan a la formación de hábitos de análisis y de síntesis, tal y como los propuestos por Dewey.

En relación a la influencia de Makarenko en el contexto latinoamericano, en México se puede observar que en los años 20’s, 30’s las correccionales mexicanas se organizaron en “colonias,” y además agrícolas, con similitudes al modelo de Makarenko; la formación implementada trataba de construir un nuevo ciudadano proporcionándole un trato más humano y brindándole educación. Además se abordó la disciplina semi-militar en el marco de la función de la familia. Se nombraban entre ellos camaradas y la formación fue a través de talleres que los preparaban para la vida futura. Makarenko, mantiene la estructura semi-militar conformada por destacamentos o pelotones, sin embargo, es importante distinguirla de la función militar *per se*, ya que para Makarenko tiene un sello distintivo en el aspecto educativo y formativo de nociones del deber y del honor basado en el concepto de la

familia, del respeto y la tolerancia. *La disciplina* está basada en reglas para exigir el trabajo de los colonos-alumnos, guardando el debido respeto, a través de prácticas semi-militares para que los alumnos adquieran cierta formalidad y gallardía en su porte.

En el caso de Cuba, a través de la historia oral realizada, se pudo corroborar que las ideas de Makarenko se incorporaron en las Normales cubanas en la formación de las denominadas “Maestras Makarenko” en un ambiente natural, con una disciplina muy rígida. Igualmente se pudo corroborar que en la actualidad en Cuba se están recuperando las ideas de Makarenko en la Universidad Pedagógica Enrique J. Varona. Los conceptos recuperados fueron: *Trabajo Manual, disciplina, ciudadano y emulación*.

Los conceptos expuestos son fundamentales para comprender un fragmento esencial de las teorías de Dewey y Makarenko, las cuales constituyen a la pedagogía como campo disciplinario en una doble acepción: como ordenamiento del cuerpo y de la mente y como producción de saber. Los conceptos que vertebran la obra pedagógica de Makarenko son: *Escuela, Maestro, Alumno y Colectivo* todos ellos integrados al concepto unificador de *Democracia*, de ellos se dependen los conceptos auxiliares o complementarios que se identificaron en el contexto latinoamericano¹⁰. La aproximación, mediante la deconstrucción/reconstrucción de los conceptos, posibilita comprender las experiencias educativas y las tesis pedagógicas de estos autores.

Fuentes Primarias

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. (AHSEP).México.

Fuentes Secundarias

CHIARI, Camila M. & VAROTTO, Michelle. **Las ideas educativas de John Dewey y su presencia en la antigua Escuela Normal Secundaria de São Carlos - SP: Las discusiones del profesor Carlos da Silveira (1916-1923)**. Universidade Federal de São Carlos–UFSCar, Brasil. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Toluca, México, mayo 2014.

DA SILVA, Rafaela. **El libro “La Psicología de Número “ McLellan y Dewey**. Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, Brasil. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Toluca, México, mayo 2014.

DEPAEPE, Marc, SIMON, Frank. **La diseminación de ideas deweyanas en Bélgica a través de los manuales de pedagogía en Historia del Caribe**, volumen IV, (número10), Barranquilla: Universidad del Atlántico. pp. 7-25, 2005.

DEWEY, John. **Democracia y Escuela**. Madrid: Editorial Popular, S.A., 2009.

DEWEY, John. **The School and Society & the Child and the Curriculum**. USA: ReadaClassic.com, 2009 b.

10 De esta manera encontramos por ejemplo; que el concepto de democracia o de colectividad se vincula al concepto de fraternidad, que el concepto de colectividad se vincula al concepto de escuela y que el concepto de escuela se vincula al concepto de trabajo manual, por referir algunos.

FELL, Claude. **La influencia soviética en la educación Mexicana (1920–21)**, México, D.F. www.revistadelainiversidad.unam.mx/ojs.../10219-15617-1-PB, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Historia de las Ideas Pedagógicas**, México. Siglo XXI Editores, 2011.

GONZÁLEZ, José. John Dewey y la pedagogía progresista, en Trilla, Jaume, (Coord.) **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L. Pp15-39, 2007.

HERNÁNDEZ, Margarita y VALDIVIA, Luis Miguel (antología) **Makarenko y la Educación Colectivista**, México: Ediciones el Caballito, SEP, Cultural, 1985.

KOSSELLECK, Reinhart. **Espacio de experiencia y horizonte de expectativa, dos categorías históricas**. Barcelona: Paidós, 1993.

MAKARENKO, Anton. **Banderas en las Torres**. Moscú: Ediciones de Lenguas Extranjeras, 1954.

MAKARENKO, Anton. **Acerca de la Literatura**. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, S.A, 1960.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**, México: Ediciones Quinto Sol, 2004.

MAKARENKO, Anton. Antón **Makarenko su vida y labor pedagógica**. (Trad. Joaquín Rodríguez, Prologo E. Medinski). Moscú: Editorial Progreso, S/F.

NUNES, Clarice. **La comprensión de la sociedad brasileña y la educación en la obra de Anísio Teixeira**. Ministerio de Educación Brasileño, Biblioteca Digital, Brasil: Colegio de Educadores, MEC., 2010.

PADILLA, Antonio. Infancia en vilo: orfandad y protección en la Ciudad de México, 1920-1940. En A. Soler, M. Arredondo y L. Martínez. (Coords.). **La infancia en los siglos XIX y XX Discursos e imágenes, espacios y práctica**. México: Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S.A de C.V. UAEM, pp 407-434, 2008.

RODRÍGUEZ, María de los A. "Mara". **Yo Gregorio Torres Quintero**. México: Universidad de Colima, 2014.

SÁENZ, Moisés. **Carapan**. México: OEA, CREFAL, 1992.

SCHAFFHAUSER, Philippe. **El pragmatismo indigenista de Moisés Sáenz o cómo encontrar ideas de John Dewey en Carapan**. Bosquejo de una experiencia. En Educación indígena, ciudadanía y Estado en México siglo XIX. El Colegio de Michoacán, A.C, BUAP. Pp.177-209, 2002

Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española** (22a Ed.) Madrid, España: Espasa-Calpe, 2001.

CAPÍTULO 7

ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORAS NO ENSINO SUPERIOR: O ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA EDUCALAB

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 07/09/2020

Priscila Monteiro Pereira

Centro Universitário Estácio de Santa Catarina
São José – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/7944196692737851>

RESUMO: Na busca por uma pedagogia que enalteça o protagonismo dos educandos e que promova interação colaborativa, dialética e criativa, impõe-se às instituições de ensino criar estratégias que mobilizem a comunidade docente em um processo de construção coletiva de metodologias vivenciais ativas. Tal movimento é reforçado pela crescente transição do papel do professor, em que pese o desajuste das práticas da educação formal para o desenvolvimento das competências necessárias para o séc. XXI. Este trabalho tem como propósito descrever as estratégias adotadas no âmbito do Programa Educablab, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, para a mobilização do corpo docente rumo à implementação de metodologias educacionais emancipadoras. O trabalho consiste em uma pesquisa descritiva e documental, voltada à observação, registro e correlação entre fatos e dados coletados na análise do estudo de caso concreto. A pesquisa é do tipo aplicada e empírica, e propõe-se a verificar uma teoria em uma realidade observável. A sua abordagem é qualitativa e pretende aferir se as ações e estratégias implementadas

pelo Programa Educablab redundou em expressiva incorporação das metodologias criativas pelos docentes da instituição.

PALAVRAS - CHAVE: metodologias ativas e criativas; emancipação educacional; gestão da inovação; estratégias educacionais.

STRATEGIES FOR AN EMANCIPATORY EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: THE EDUCALAB PROGRAMME STUDY CASE

ABSTRACT: The search for a pedagogy that enhances student protagonism and collaborative, dialectic and creative interaction, autonomy demands educational organizations to create strategies for academic mobilization and engagement, as a collective constructive process of active teaching-learning methodologies. This movement is sustained by an increasing transition on teaching roles, due to the inadequacy of formal education practices to develop the necessary skills and competences for the 21st century. This paper presents the organizational strategies implemented by Educablab Programme at Estacio de Santa Catarina University Center, so as to mobilise Teachers towards the adoption of emancipative educational methodologies. This work consists of a documental and descriptive research, through the observation, register and correlation of facts and data collected by the concrete study case analysis. The research adopts the applied and empirical method and aims to verify a theory in an observing reality. Its approach is qualitative and intends to assert whether the actions and strategies implemented

by the Educalab Programme resulted in effective incorporation of creative teaching methodologies by the University teachers.

KEYWORDS: active and creative methodologies; educational emancipation; innovation management; educational strategies.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação do século XXI urge por mudanças metodológicas e epistemológicas profundas em sua concepção e ação. Gerir a construção interativa do conhecimento em prol de uma aprendizagem significativa é missão das mais valiosas. O desafio impõe novas formas de vivenciar o ato de educar e requer educadores ousados e criativos que revolucionem o fazer pedagógico, alicerçados por uma gestão institucional comprometida com as mudanças.

No cenário atual, o ensino superior figura como espaço descontextualizado e desatento às necessidades de uma formação crítica, inconformada e autônoma. Impera o tédio acadêmico e a linguagem expositiva, reinam as ações pedagógicas centralizadoras e focadas no ensino estático catedrático. A postura dos estudantes em sala se caracteriza pela imobilidade, passividade e dependência, embora fora do ambiente acadêmico, sejam impacientes, multitarefas, dinâmicos e conectados.

Os antagonismos do modelo educacional vigente têm como efeito a formação de sujeitos inertes, acríticos e com dificuldade de reflexão e compreensão do mundo em sua complexidade. A estagnação e inadaptabilidade do fazer pedagógico, diante de um universo em constante mudança, é inquietante.

Diante dessa latente realidade, a transformação dos métodos educacionais é medida essencial para a formação de sujeitos autônomos, com racionalidade crítica e autodeterminação.

O Programa Educalab advém da lúcida constatação dos efeitos deletérios de uma educação que entedia uma plateia em desalento e a transforma em sujeitos apáticos, acríticos e conformados. O Programa parte da crença de que a era digital traz consigo oportunidades facilitadoras para uma aprendizagem mais dialógica e dinâmica. De tal modo, propõe-se a gestar um movimento de construção coletiva de estratégias educacionais emancipadoras que enfrente sabiamente os desafios da Era Educacional 4.0 (CARVALHO NETO, 2019)

O objetivo geral deste trabalho consiste em descrever as estratégias do Programa Educalab, na busca por mudanças didático-pedagógicas significativas que maximizem os resultados da aprendizagem crítica, em uma lógica dialética. Destacam-se, como objetivos específicos, a realização de um estudo bibliográfico sobre as Metodologias Ativas, suas premissas, desafios e benefícios; a descrição das etapas de implementação e das estratégias do Programa; o percurso formativo dos docentes na trilha dos métodos

construtivos; as formas de divulgação aos alunos e a apuração da aderência e envolvimento dos docentes ao Programa, em termos de adoção, compartilhamento e registro das experiências pedagógicas implementadas com uso de metodologias construtivas.

A proposta do Programa advém da consciência de que, para transformar a sala de aula em um espaço fértil de aprendizagem, impõe-se a redefinição disruptiva da práxis pedagógica formal. O programa busca mobilizar e conscientizar os educadores sobre o papel inadiável que lhes incumbe, além de dotá-los de instrumentos e diretrizes norteadores que os auxiliem a incorporar as mudanças e superar as barreiras que dificultam a transformação paradigmática do contexto didático-pedagógico.

2 | METODOLOGIA

No que se refere à forma de abordagem do problema, a metodologia adotada neste trabalho é qualitativa, pois não implica no uso de métodos e técnicas estatísticas para verificar se o Programa obteve adesão significativa dos docentes às metodologias ativas.

Quanto ao objeto, o trabalho adotou a metodologia descritiva, voltada à observação, registro e correlação entre os dados coletados na análise empírica do estudo de caso, voltado a investigar as estratégias de gestão da inovação educacional adotadas, no que se refere à propulsão dos docentes rumo às mudanças necessárias em sua atuação pedagógica e na adoção de novos métodos pedagógicos. O estudo de caso tem como foco um fenômeno contemporâneo em um contexto específico e busca o entendimento da dinâmica presente em um determinado ambiente, para dela extrair conclusões (FIGUEIREDO, 2012).

Por derradeiro a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, tendo sido realizada por meio da literatura publicada em livros, artigos e redes eletrônicas, acessível ao público em geral. É documental, pois realizou a análise de documentos da instituição de ensino selecionada, com a finalidade de encontrar subsídios para a análise das ações e dos resultados. É exploratória, eis que há pouca pesquisa prévia realizada no tema, nesse contexto.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS PARA UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO

Dentro da perspectiva de uma pedagogia universitária contemporânea, é essencial captar as manifestações que emergem do tempo presente, para embarcar em novas concepções pedagógicas que coloquem a docência na trilha do futuro.

Ao buscar novos métodos didático-pedagógicos que acompanhem as constantes mutações e conduzam a um ensino mais significativo e de conotação menos “digestiva” (FREIRE, 2012), é essencial compreender “que mentalidade, que hábitos, que atitudes garantiriam a nossos alunos a capacidade de lidar e modificar de modo atento, equilibrado e positivo seus futuros” (ZYLBERSZTAJN, 2015, p.198).

É essencial desenvolver nos alunos a capacidade de solucionar situações complexas e/ou inusitadas, bem como a capacidade de problematização e superação, sobretudo em cenários adversos e em rápida mutação (MORAN, 2015). Tais perspectivas propiciam o “pensar autêntico” (FREIRE, 2012) e não se compatibilizam com aulas expositivas de conotação “bancária”, pois para uma verdadeira emancipação, é necessário desenvolver a capacidade de mobilizar conhecimento reflexivo, tomar decisão e solucionar problemas (ZYLBERSZTAJN, 2015). Portanto, as ferramentas pedagógicas utilizadas devem permitir a experimentação, a dialogicidade e a participação ativa dos(as) estudantes, tirando o foco do ensino conteudista: deve-se passar da recepção à aplicação do conhecimento; da inação à ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2012).

De acordo com Goergen (2005), a universidade passa por uma crise “contextual e textual”. A primeira decorre da relação entre universidade, sociedade e as profundas transformações da era atual. A influência da tecnologia como fator central do desenvolvimento traz instabilidade, aceleração e ambivalências em todos os aspectos da vida contemporânea, produzindo a desestabilização das estruturas e dos espaços tradicionais universitários. Por outro lado, a crise textual afeta os conteúdos, as formas de ensinar e o modelo educacional vigente, acarretando para o ensino superior uma profunda responsabilidade pelos desdobramentos na formação dos futuros profissionais.

As estratégias que estimulam um contexto mais interativo, participativo e relacionado a situações reais são as que produzem um aprendizado mais efetivo. Desse modo, garante-se a assimilação cognitiva e mnemônica de forma sólida e longa (CAMARGO & DAROS, 2018). A aula transmissiva produz a falsa sensação da aprendizagem e consiste em acúmulo passageiro de informações sem aplicação e materialização.

As descobertas da neurociência têm demonstrado que as emoções são sentimentos essenciais no processo de aprendizagem, pois aumentam o tempo de lembrança da informação recebida. Assim também a motivação é relevante no processo de aprendizagem (BORTOLI & TERUYA, 2018). Atividades motivadoras provocam estímulos que prendem a atenção dos educandos, para a maior absorção e fixação do aprendizado.

Mazur (2015) descreve as atividades inovadoras adotadas em suas aulas de física na Universidade de Harvard, por meio da abolição de aulas expositivas e do emprego da aprendizagem entre pares (“peer instruction”) e da sala de aula invertida (“flipped classroom”). A sala de aula se torna um espaço de diálogo constante entre os educandos, sem conteúdos teóricos explanados pelo professor. Os conteúdos são disponibilizados pelo docente em outros espaços, de modo que os encontros em sala sejam aproveitados para a discussão dos temas, resolução de problemas e de atividades integradas.

Moran (2015) sugere que cada professor desafie o aluno com um projeto que integre os principais temas estudados, bem como leve em conta as motivações e inspirações dos alunos. Esse tipo de atividade exige um gerenciamento que envolva os alunos nas principais decisões, tais como etapas, prazos e formas de realização e divulgação dos

trabalhos para a comunidade acadêmica.

Há autores que defendem a concepção do currículo por projetos, por acreditarem que essa metodologia promove o conhecimento integral, a criatividade, a tomada de decisões, o trabalho em equipe e a autonomia dos envolvidos, além do elemento da satisfação e do regozijo que o resultado projetual enseja por meio de um produto final de autoria dos alunos (MASETTO, 2012).

Além das metodologias ativas citadas, há inúmeras outras que preconizam o protagonismo do aluno, tais como o PBL (*problem-based learning*), o TBL (*team-based learning*), dentre outros. Camargo e Daros (2018) descrevem, em sua obra, quarenta e três estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Por se tratar de casos experimentados na prática, as propostas metodológicas sugeridas podem servir de inspiração para docentes que desejam realizar a mudança e inovação didático-pedagógica.

Ademais, as novas concepções e perspectivas educacionais devem propiciar experiências motivacionais e socioemocionais que levem em conta as mudanças comportamentais, neurológicas e sensoriais das novas gerações, que estudam e aprendem de forma diferente, fixam a atenção por menos tempo e possuem maior plasticidade cerebral (CARVALHO NETO, 2019).

De acordo com Siemens (2008), a tecnologia digital reordenou o modo de vida, comunicação e aprendizagem, que assume novas formas, inclusive informal, pelas redes e comunidades.

A partir das inúmeras experiências empreendidas em vários contextos educacionais como instrumento de mudança da educação formal, os professores passam a dispor de modelos e ideias que podem ser exploradas nas relações e dinâmicas com os(as) educandos(as). É imprescindível que desenvolvam capacidade e domínio de técnicas transformadoras, a fim de emprega-las, adaptá-las e recriá-las de acordo com as necessidades, individualmente ou em grupo (MASETTO, 2012).

Do ponto de vista epistemológico, é importante ressaltar que a epistemologia da metodologia do ensino superior tem que levar em consideração que o ser humano é um ser ativo e social. Assim, “o conhecimento não pode ser transferido, mas construído nas suas ligações com o outro e com o mundo” (TEIXEIRA, 2019, p.37).

Por fim, qualquer que seja a metodologia adotada, não se deve olvidar que a primazia está na formação de investigadores críticos, problematizadores e autenticamente reflexivos, em um “constante ato de desvelamento da realidade”, por meio do diálogo constante que leve a formas mais autênticas de pensar (FREIRE, 2012).

4 | ESTUDO DE CASO: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA EDUCALAB

A concepção do Programa Educalab: Educação para um novo tempo se deu em agosto de 2017, com vistas a promover um movimento de construção coletiva de novas

metodologias pedagógicas por meio de um programa de gestão da inovação institucional.

Em 2018, foi elaborado um programa de formação continuada em Metodologias Vivenciais Ativas para todos os docentes da Estácio de Santa Catarina, no formato de oficinas práticas por áreas do conhecimento. As oficinas observaram as premissas das metodologias ativas: atividades colaborativas, problematizadoras, dinâmicas e instigadoras da dialética e da participação ativa dos alunos. Ao mesmo tempo, buscou-se incutir nos docentes a consciência da necessidade de revisitação das suas práticas pedagógicas e de redução do enfoque expositivo e conteudista.

Além das capacitações, foi previsto um cronograma de atividades a serem elaboradas pelos docentes no âmbito de suas disciplinas, para aplicação em sala durante o semestre. O registro das atividades em formulário online permitiu o acompanhamento das entregas e contribuiu para a apuração da adesão dos docentes às novas metodologias.

Em 2019, o envolvimento dos docentes intensificou-se e o número de adeptos ao programa cresceu consideravelmente, com docentes mais entusiastas e conscientes do seu papel transformador. Muitos docentes, a partir das experiências vivenciadas e das estratégias exitosas, se tornaram adeptos fervorosos do modelo ativo e vivencial de aprendizagem.

Em suma, optou-se por um movimento de dentro para fora, consistente e programado, que produzisse alto impacto no tecido social acadêmico. A preocupação primordial foi incitar os professores a refletirem sobre o novo papel do professor no séc. XXI e a se engajarem em um percurso formativo de renovação das técnicas e métodos pedagógicos.

4.1 As Estratégias do Programa Educalab para a mudança da práxis pedagógica

O planejamento da formação dos docentes consistiu em oficinas e dinâmicas interativas não convencionais. Dentre as estratégias adotadas, destacam-se as oficinas apoiadas em ferramentas tecnológicas, práticas pedagógicas colaborativas sem o uso da tecnologia e aprendizagem invertida.

Dentre as inúmeras ferramentas tecnológicas aplicáveis no contexto educacional, foram escolhidos programas de fácil uso e de conotação lúdica, tais como *Kahoot* (quiz lúdico); *Meistertask* (acompanhamento de projetos), *Mentimeter* (nuvem de palavras); ferramentas para atividades colaborativas: Funretro, Miro, Mural e Padlet; mapas mentais (*Simplemind*, *Stormboard*, *Mindmeister*); *google form* e captura por *QR Code*.

Da mesma forma, foram compartilhadas atividades sem o uso da tecnologia, tais como o desenvolvimento de jogos educativos, PBL (*problem learning*), TBL (*team based learning*: aprendizagem baseada em equipes), rotação por estações, desafios entre grupos, RPG (*role playing games*) e *fish bowl*. Para cada um dos programas apresentados, foi realizada uma atividade demonstrativa com efeito inspirador para a futura elaboração das práticas pelos docentes.

Outra metodologia explorada foi a aprendizagem invertida, conhecida como *flipped*

learning, com apoio em videoaulas. A produção de videoaulas é uma técnica que favorece a adoção do modelo de aprendizagem invertida. As videoaulas passam a substituir a exposição teórica tradicionalmente realizada em sala e condicionam os educandos a uma aproximação temática remota, com visualização prévia do conteúdo. A bagagem prévia lhes possibilita exercer voz ativa nas aulas, em repúdio à condição habitual de meros expectadores e ouvintes.

A fim de possibilitar a adoção do método de aprendizagem invertida, foram preparadas capacitações sobre o software *active presenter*, ferramenta de gravação e edição de vídeo que permite a captura da tela, anotações, importação de imagens e slides, gravação de áudio interno e edição.

Para tornar as videoaulas mais atrativas, também foram apresentadas aos docentes ferramentas como o *powtoon*, *videoscribe* e *screencast*, que possibilitam a criação de vídeos animados.

Foram também organizadas atividades de *team-teaching*, em que os professores demonstraram e aplicaram nos colegas as experiências exitosas realizadas em sala de aula, possibilitando-lhes assimilar e adaptar novas estratégias às suas aulas. Dentre elas, destacam-se as nanocapacitações práticas ministradas pelos próprios docentes, sobre temas como: praticagem com blocos de montar; criação de games *offline*; aulas *live* no youtube, dentre outras.

Os treinamentos possibilitaram aos docentes a apropriação de ferramentas e métodos diversificados, para posterior adaptação e aprimoramento, de acordo com o conteúdo e a dinâmica da disciplina, os interesses dos educandos e a diversidade e complexidade de cenários.

Passo seguinte, foram realizadas dinâmicas entre os docentes, voltadas ao compartilhamento e propagação das experiências. Uma das práticas adotadas foi o **fish bowl**, metodologia de discussão em grupo organizada em um grande círculo que representa o aquário e um pequeno círculo central ocupado por docentes que fazem o relato da metodologia praticada em sala. Os docentes ocupam o centro, em forma de rodizio, para fazer o seu relato de experiência. Os pontos positivos e as fragilidades das experiências relatadas são inseridos em post-its e afixados em um quadro, como ponto de partida para as reflexões do relato. Essa modalidade de dinâmica propicia uma troca estimulante e uma combinação em rede que incita novas iniciativas.

Em fevereiro de 2019, foi constituído o Comitê de Inovação Educacional, com a finalidade de promover a mediação dos espaços colaborativos, a planificação e o acompanhamento das ações do Educalab, bem como organizar as práticas formais e intencionais compartilhadas (GROTTO, 2008). A função principal do Comitê promover um movimento que estimule a criatividade das iniciativas didático-pedagógicas e faça prosperar a aprendizagem entre docentes por meio de trocas e produções coletivas, representações e ideias essenciais aos processos de aprendizagem (Zabalza, 2004).

Promovidas as condições para o aprimoramento criativo das práticas pedagógicas, emergiu a necessidade de sistematizá-las e registrá-las. Com esse objetivo, o Comitê criou o Catálogo Educalab, a fim de reunir as atividades desenvolvidas pelos docentes. Foi disponibilizado aos docentes um *QR code*, com formulário *online* para a descrição e evidência das metodologias ativas adotadas no espaço acadêmico.

O Catálogo Educalab reuniu, em julho de 2019, o total de 320 práticas pedagógicas ativas, elaboradas por 78 professores (adesão de 55% dos docentes da instituição). As metodologias adotadas estão demonstradas no gráfico a seguir.

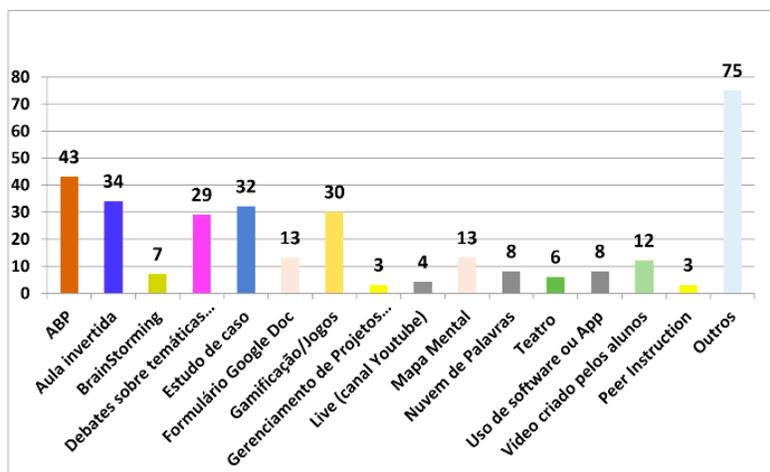


Gráfico 1 – Práticas pedagógicas por tipo de metodologia

Fonte: documentos do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina

O gráfico demonstra que muitas experiências não se enquadram em uma categoria predefinida. Verificou-se, pela análise do relato das práticas, que muitas atividades eram combinadas ou híbridas e não encerravam uma única categoria metodológica, razão pela qual foram incluídas na categoria genérica “outros”.

A metodologia mais adotada foi a ABP: aprendizagem baseada em problemas (43 relatos), seguida da aprendizagem invertida (34 relatos) e dos estudos de casos (32 relatos).

Apurou-se, ainda, que mais da metade dos docentes da instituição fizeram alguma postagem, o que permite concluir que, não obstante as dificuldades e resistências iniciais, em um período de 18 meses da implantação do Programa, parte relevante dos docentes demonstrou ter atuado ativamente e renovado ou aprimorado seus métodos didático-pedagógicos.

O Catálogo Educalab permite à instituição acompanhar as contribuições ao

processo de ensino-aprendizagem, os resultados alcançados e a aderência dos docentes, ao passo que possibilita a identificação das atividades que mais se destacam na promoção da aprendizagem ativa. Configura, ainda, um instrumento fértil de consulta e um documento que solidifica a mudança de cultura no contexto didático-pedagógico.

Outrossim, a mudança de cultura na relação professor-aluno não pode ser considerada plena se não for acompanhada por uma comunicação eficaz aos alunos sobre os objetivos e propósitos almejados, de forma a prepara-los para um contexto que lhes demandará atitude ativa e colaborativa. Como estratégia de comunicação, foi criado o *blog* Educalab, que permite divulgar aos alunos as atividades mais interessantes; compartilhar artigos sobre o tema; publicar entrevistas com gestores, professores e alunos, dentre outros. Um vídeo elucidativo também foi elaborado, com o objetivo de contextualizar as mudanças e disseminar os propósitos do Programa rumo a uma aprendizagem mais efetiva e voltada para os desafios do futuro.

Outro marco importante é o aspecto motivacional, por meio do reconhecimento e valorização das iniciativas pedagógicas com potencial criador. Esse objetivo é alcançado por meio da seleção e premiação das práticas mais exitosas no evento denominado Fórum Anual Docente. No Fórum de 2019, duas práticas foram escolhidas e premiadas. Uma delas consistiu em uma metodologia de rotação por estações, com desafios contidos em envelopes dispostos em cada estação. A outra consistiu em uma atividade criativa de concepção de produtos com blocos de montar.

As ações promovidas pelo Programa Educalab foram essenciais para provocar uma mudança qualitativa no modelo metodológico vigente, de modo que a nova práxis educativa assuma conotação emancipadora, para além dos poucos resultados produzidos pelo ensino tradicional.

5 | CONCLUSÃO

A adoção de práticas pedagógicas que produzam uma aprendizagem colaborativa, dialética e transformadora torna-se tanto mais essencial quanto maior o grau alienante, passivo e acrítico da relação educando-educador. É imprescindível que qualquer estratégia de reformulação dos métodos pedagógicos seja acompanhada por um planejamento institucional estruturado e embasado em objetivos conscientizadores, que promovam a mudança qualitativa de paradigmas no âmbito didático-pedagógico.

O presente trabalho teve como objeto de estudo o Programa Educalab, cuja iniciativa resulta da constante inquietação para com a obsolescência e inautenticidade das práticas pedagógicas predominantes no ensino superior, bem como seus efeitos deletérios em termos de aprendizagem significativa, formação crítica, autônoma e emancipadora.

Com o fito de engajar a comunidade docente em um processo catalisador do conhecimento individual em prol do conhecimento coletivo partilhado, o Programa

implementou ações estratégicas para a criação de uma cultura organizacional de aprendizagem contínua de novas metodologias subsidiadas pela “teoria dialógica da ação” (Freire, 2012, p.190).

O consenso dos docentes sobre a necessidade de superação do dirigismo manipulador e antidialógico das práticas educacionais vigentes, foi acompanhado pelo reconhecimento das dificuldades e dos desafios inerentes à profunda mudança necessária para garantir a real transformação. Tendo em vista a natural resistência de uns e a dificuldade de implementar uma pedagogia dialética e problematizadora, foi essencial estabelecer ações estratégicas e iniciativas de contínua conscientização, em um esforço coletivo pela mudança e pela renovação.

A nomeação do Comitê de Inovação Educacional contribuiu para o planejamento de encontros de socialização e trocas colaborativas, para a gestão do relacionamento professor-aluno e para o registro das experiências geradas, em uma estratégia de construção coletiva e reconhecimento das iniciativas de destaque. O Comitê passou a ser o mediador das interações e possibilitou a criação de uma rede colaborativa de aprendizagem e de espaços de compartilhamento do conhecimento (Nonaka & Konno, 1998), com o propósito de estimular a continuidade do colóquio entre os educadores e o seu papel de desenvolvedores de “seres da transformação e não da adaptação” (Freire, 2012, p.126).

A adesão de parcela expressiva dos docentes às novas estratégias demonstra que o Programa Educalab promoveu a gradativa transformação da cultura pedagógica no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, mediante a apropriação de novas concepções e perspectivas educacionais, incorporadas como novo paradigma libertador e emancipatório.

REFERÊNCIAS

BORTOLI, B.; TERUYA, T.K. Neurociência e Educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v.7, p. 10-77, 2017.

CAMARGO, F. & DAROS T. **A sala de aula inovadora de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso (2018).

CARVALHO NETO, C. **Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência**. Florianópolis: Laborciencia, 2019

GROTTO, D. O compartilhamento do Conhecimento nas organizações. In: ANGELONI, M. T. (org). **Organizações do conhecimento: Infra-Estrutura, Pessoas e Tecnologias**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas (2015). In: SOUZA, C.A & MORALES, O.E.T. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 14 de abril de 2019.

NONAKA, I. & KONNO, N. The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, vol.40 n°3, 1998.

SIEMENS, G. **Conectivismo: Uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. Disponível em: <http://er.dut.ac.za/handle/123456789/69>>. Acesso em: 26 abril 2019.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologias do ensino superior**. Paraná: Unicentro. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/23456789/984/5/Metodologia%20do%20ensino%20superior.pdf>>. Acesso em: 26 de abril de 2019.

ZABALZA, A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZYLBERSZTAJN, M. Muito além do Maker. Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos. In: TAVARES A.C.S; EHLERS, C.; TEIXEIRA S.; SOUZA, M. V. (org.). **Educação Fora da Caixa. Tendências para a Educação do Séc. XXI**. Florianópolis: Bookess, 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ASSISTÊNCIA SOCIAL ALÉM DA FILANTROPIA: PROTEÇÃO E VIGILÂNCIA AOS FILHOS DOS OUTROS NA CIDADE DE SÃO PAULO (1890-1927)

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 07/09/2020

Ricardo Felipe Santos da Costa

UNICAMP – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação
Campinas – SP

<http://lattes.cnpq.br/5991228811901042>

RESUMO: Investigar como a Assistência Social, transcendendo a mera filantropia, foi utilizada como instrumento de controle social na cidade de São Paulo, entre 1890 e 1927, é o objeto deste estudo. Com o advento da República (1889), procurou-se apagar um recente passado escravocrata para fazer o Brasil ingressar na modernidade. Porém, tratava-se de uma modernização conservadora, que mudava a forma de governo para melhor preservar a estrutura social. Assim, o Código Penal (1890) e o Código de Menores (1927) foram fundamentais para legitimar o aparato de intimidação das classes perigosas. Neste quadro histórico, São Paulo, centro econômico da produção cafeeira e de incipiente industrialização, tornava-se palco privilegiado das tensões sociais, decorrentes do abismo entre a idealização de um país que se pretendia civilizado (“europeu”) e, do outro lado, a miséria das ruas, de ex-escravos e imigrantes. Além da legislação e do incentivo ao trabalho infantil, a Assistência Social foi outra forma de enfrentar o escândalo da miséria explícita das crianças nas ruas, escandalosa para o orgulho

paulista. Sob a rubrica Auxílios/Subvenções, a análise da série documental formada pelas Actas e Annaes da Câmara Municipal revelou as principais instituições a receberem as verbas municipais (1890-1927). Depois, a partir da legislação, bibliografia especializada, memorialistas e jornais da época, o funcionamento destas instituições foi investigado. Sobre a criação de uma sociedade disciplinar, foram apropriadas as categorias teóricas de Foucault e Donzelot. Acerca da infância, foi desenvolvida a categoria “filhos dos outros”, contribuindo os estudos de Sônia Camara e André Paulilo. E, para a categoria teórica “salvar-se nos outros”, em razão de instituições sociais que, como se concluiu nesta pesquisa, muitas vezes, abandonaram as crianças no seu interior, sem tratamento, para proteger a sociedade, do lado de fora do muro, para esconder o vexame da miséria, a inspiração foi Nietzsche.

PALAVRAS - CHAVE: Assistência Social, Cidade de São Paulo, Infância, Pobreza e Controle Social.

SOCIAL ASSISTANCE BEYOND PHILANTHROPY: PROTECTION AND SURVEILLANCE TO THE CHILDREN OF OTHERS IN THE CITY OF SÃO PAULO (1890-1927)

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate how Social Assistance, transcending mere philanthropy, was used as an instrument of social control in the city of São Paulo between 1890 and 1927. After the establishment of the Republic in Brazil (1889), an attempt was made to erase a recent past of slavery, so that the

country could reach modernity. However, it was a conservative modernization, which changed the form of government to better preserve its social structure. Thus, the Penal Code (1890) and the Children's Code (1927) were fundamental to legitimize the apparatus of intimidation towards the dangerous classes. In this historical context, São Paulo, while being the economic center of coffee production and incipient industrialization, became a privileged stage for social tensions arising from the abyss amidst the idealization of a country that was intended to be civilized, according to the European molds, and the misery of the streets, from former slaves to immigrants. In addition to the legislation and the incentive of child labor, Social Assistance was another way to face the scandal of the explicit misery of children living on the streets, scandalous for the pride of the city. Under the heading Aid/Grants, the analysis of the documentary series formed by the Minutes and Annals of the City Council revealed the main institutions to receive municipal funds (1890-1927). Then, from the legislation, specialized bibliography, memorialists and newspapers of the time, the functioning of these institutions was investigated. On the creation of a disciplinary society, the theoretical categories of Foucault and Donzelot were appropriate. Concerning childhood, the category "children of others" was developed, with contributions from the studies by Sônia Camara and André Paulilo. And, for the theoretical category of "saving oneself in others," because of social institutions that, as concluded in this research, often left the children untreated to protect society from the outside of the wall to obscure the scandal of misery, the reference is Nietzsche.

KEYWORDS: Social Assistance, City of São Paulo, Childhood, Poverty and Social Control.

1 | INTRODUÇÃO: OS “FILHOS DOS OUTROS” E A DESNATURALIZAÇÃO DA PROBREZA

Olhando além da filantropia e sem reduzir tudo à ideia de controle social, este estudo¹ percorre o período entre a aprovação de duas leis federais, o Código Penal (1890) e o Código de Menores (1927), investigando o tratamento dado às crianças pobres nas Actas e Annaes da Câmara Municipal de São Paulo. Na cidade, com recursos advindos do café e de uma indústria nascente, montava-se um cenário que reunia o Viaduto do Chá (1892), a nova Estação da Luz (1901), o Teatro Municipal (1911) e as ruas do Triângulo, com as suas lojas para a boa sociedade. Neste palco, a mendicância, sobretudo de crianças, era vista como um escândalo, um vexame público que atentava contra as representações da cidade moderna.

Nas fábricas, apresentadas como a melhor escola, uma boa opção aos vícios das ruas, crianças foram mutiladas, algumas mortas (MOURA, 1995, p. 120). Já nas instituições sociais, conforme reportaram jornais da época, outras tantas ficavam em situação de abandono, segregadas do convívio com a cidade. Assim, percebe-se que o maior incômodo, com relação à miséria na cidade, sobretudo infantil, era a sua visibilidade.

Segundo Marc Bloch (2001, p. 65), “a incompreensão do presente nasce fatalmente

1 O texto ora apresentado é uma versão adaptada do artigo publicado nos Anais do XIII CIHOLA (Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana), ocorrido em Montevidéu, entre 28/02 e 03/03/2018, com o título “Salvando-se a si mesmo nos outros: o outro lado da assistência às crianças pobres na cidade de São Paulo entre 1890 e 1927”.

da ignorância do passado”. Dessa forma, a partir do que nos aflige no presente, interrogamos o passado. Mas, a História é distinta da memória, como nos lembram Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur, Michael Pollak, entre outros (BARROS, 2009. p. 38). Por outro lado, sem memória não se faz História. Assim, essa pesquisa começou muito antes, nas décadas de 1970 e 1980. Desta época, vem à minha memória o colega Aduino, da segunda série primária da escola pública Prof. Juvenal da Costa e Silva, em Taubaté. Descalço, correndo pelas ruas empoeiradas atrás da escola, entristecia-me pela sua pobreza. Mas, admirava a sua liberdade.

Na Capital, São Paulo, aonde vinha passar as férias escolares na casa da minha avó paterna, chamavam-me a atenção tantas crianças esmolando pelas ruas. Como harmonizar o conceito de desenvolvimento, “Brasil Potência”, típico da Ditadura Militar, com a miséria escancarada pelas esquinas e praças? Estabelecer essa relação entre os tempos históricos é uma forma de reafirmar que não tem sentido “esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p.65). Portanto, continuo aqui buscando uma resposta, um entendimento, ao menos, acerca de uma pobreza que, desde sempre, não se quer encarar, pois olhá-la seria ver a outra face de uma mesma moeda, qual seja a modernização conservadora que depende desta mesma pobreza para se mover sem alterar minimamente as estruturas sociais. Assim, uma visão naturalizada da pobreza, como uma fatalidade, sem História, apresentou-se muito cedo. E ainda persiste.

Em 04/01/2017, Jaziel de Almeida Luís, morador de rua, 52 anos, ao ser removido para baixo do Viaduto Dr. Plínio Queiroz, nos primeiros dias da gestão de João Dória, na Prefeitura de São Paulo, afirmou:

Tiraram a gente da calçada porque passa gente importante aqui. Fica feio para a Prefeitura ver um monte de gente de rua. Nos varreu de lá e botou aqui. Deus queira que eu esteja enganado. Mas, daqui a pouco ele coloca uma tela aqui [nas grades debaixo no viaduto] para esconder a gente da sociedade. (SOARES, 2017)

Instalada a tela, a Secretária de Assistência Social, Soninha Francine, justificou como sendo para o bem dos moradores de rua, para “a proteção deles”. (Folhapress/Valor Econômico, 2017) Proteger quem está fora do viaduto, de ver e conviver com quem nele se abriga, ainda que possa ser um objetivo tácito na ação da Prefeitura, é parte de um projeto vendido na propaganda política como “Cidade Linda”, pautado na zeladoria urbana e, como se vê, em uma limpeza que também varre as pessoas.

Tecendo os fios da História, este trabalho busca uma compreensão possível acerca da pobreza, de forma geral, e, particularmente, dos *filhos dos outros*², da miséria das

2 Segundo Ariès (1988), até o século XV as crianças eram vistas como adulto-miniatura. A descoberta da infância ocorre aos poucos, até o Iluminismo, quando se pensa em um mundo à parte para as crianças, com cuidados de saúde, brinquedos apropriados, escola, etc. Entretanto, os filhos dos pobres, são alijados deste mundo particular, sendo inseridos precocemente na luta pela sobrevivência, no mundo adulto do trabalho. Portanto, esta infância, um mundo à parte, protegido, não é pensado para os filhos dos outros. Crianças às quais se nega o direito à infância. (COSTA, 2017, p. 208)

crianças nas ruas, exploradas nas fábricas ou abandonadas entre os muros das instituições sociais. Outro aspecto é entender como a pobreza é usada por aqueles que negam a sua produção social, colocando-a como simples fruto do acaso, como uma tempestade imprevisível ou, ainda, decorrente da inépcia e da vida infame dos que a sofrem. Dialogando com Nietzsche, Foucault, Donzelot, Paulilo e Sônia Camara, entre outros, esta pesquisa abarca a cidade de São Paulo no início da República.

2 | HIGIENIZAÇÃO SOCIAL: OS USOS POLÍTICOS DA POBREZA E DA SUA PRODUÇÃO

Tirar os pobres da visão dos transeuntes não é novidade em São Paulo. Em 1889, um pouco antes da Proclamação da República, o jornal *O Estado de São Paulo* pedia a atenção da polícia para os mendigos que “enxameavam as ruas”, o que não seria mais admissível, tendo em vista a instalação do Asylo de Mendicidade (1885). Segundo o periódico, “em toda parte e sempre haverá pobres; mas é preferível remetê-los para o Asylo do que consentir o triste espetáculo da exibição da miséria pelas ruas de uma capital opulenta”. (18/08/1889, p. 1) A pobreza extrema surge, assim, como uma fatalidade apolítica a ser escondida, desprovida de História, como um estorvo a ser contornado pelo suposto favor do Estado, às vezes travestido com tons humanitários ou de caridade cristã, pelos comovidos “corações sensíveis”. Mas, fica evidente aqui que o tratamento dispensado aos pobres visa fazer uma faxina social da opulenta cidade, segregando os miseráveis para longe dos que se pretendem civilizados. Dessa forma, a proteção reivindicada não é para os mendigos, inclusive crianças, reclusos no Asylo de Mendicidade. Mas, para quem está fora dos seus muros, os mesmos que clamam pelo sequestro³ dos miseráveis (FOUCAULT, 2015, p. 192-198), sob o pretexto de uma proteção que é, na verdade, para si⁴ (NIETZSCHE, 2013, p. 173), a boa e pretensamente bondosa sociedade.

Em 1914, o vereador José Piedade pediu o fechamento dos terrenos do cruzamento da Rua Paraguassu com a Rua Cardoso de Almeida. Seria necessário evitar que o local virasse um “depósito de lixo e couto para os vagabundos”. (Actas, sessão de 28/02/1914) Enquanto dissimulavam o fato de pessoas viverem em terrenos com lixo, autoridades ostentavam o luxo da cidade, como uma marca do seu desenvolvimento nos primórdios da República, advindo dos negócios do café e da incipiente industrialização. As discussões sobre o projeto para a construção do Theatro Municipal demonstram a preocupação com tal modernidade de fachada. Para tal, os vereadores Veiga Filho e Abílio Soares defenderam a

3 Nesta pesquisa, seqüestro ou seqüestração tem o sentido dado por Foucault (2015), podendo indicar tanto a retenção de pessoas, muitas vezes de forma arbitrária, privando-as de liberdade, mesmo que sob o disfarce de “liberdade vigiada”, ou, ainda, o afastamento de quem não é são (o tecido morto) daquele que é saudável (normal). Com a possibilidade de reinserção do indivíduo ao corpo saudável, como tecido são – conf. patologia (FERREIRA, 1986, P. 1572).

4 Para Nietzsche (2013, p. 173), quando, pela compaixão, socorre-se o outro, pensa-se em si, “considerando a decisão tomada em todos os casos em que podemos evitar o espetáculo daqueles que sofrem, gemem e estão na miséria”. Outros motivos são o prazer, daquele que ajuda, de se ver alguém em uma situação contrária à sua e, ainda, o “pensamento dos elogios e do reconhecimento” a serem recolhidos pelo ato de ajudar.

edificação de um grande teatro, que ficasse “à altura do progresso desta Capital”. O modelo deveria ser buscado na Europa, atendendo-se “todas as exigências modernas de luxo, elegância acústica e segurança”. (Annaes, sessão de 29/05/1900)

Por outro lado, a pobreza tem a sua utilidade para a *boa sociedade*, segmento oriundo dos beneficiários da escravidão abolida em 1888. É claro, desde que controlada, de forma a evitar uma revolta das *classes perigosas* que ameace a ordem social, e exibida com parcimônia, para não colocar em xeque a imagem de civilização. Para o mercado de trabalho, no momento de sua formação, a pobreza contribui ao rebaixar o valor da mão de obra. Quanto à moral que se quer criar, em uma sociedade que até recentemente identificava o trabalho com o escravo, desvalorizando-o, a miséria execrável e criminalizada é um contraponto ao trabalho, mostrado agora como virtude própria das gentes civilizadas. Além de, para o Estado, a pobreza dos desempregados e dos que fazem trabalhos informais ser uma forma de justificar um aparato policial repressivo, para combater a pressuposta vadiagem e o seu perigo potencial.

Justificando uma política remediadora, através da assistência social, a pobreza confere à lei um papel importante para a contenção social, aliada à repressão. Distante dos pressupostos clássicos do liberalismo teórico, na República, com a articulação dos grandes fazendeiros, “coronéis-civis”, a lei, ao invés de promover a igualdade pelo Direito, dividiu a sociedade entre os trabalhadores e aqueles sem trabalho formal, os “pobres incivis”. (Telles, 2013, p. 26) Ou, ainda, entre os cidadãos, homens alfabetizados, de um lado e, de outro, os não-cidadãos, analfabetos, mendigos e mulheres. Para os pobres incivis e não-cidadãos foi “reservado o espaço da assistência social” – mais particularmente da “filantropia privada”. (Telles, 2013, pp. 26-27) Com relação às mulheres, exceto as abastadas, sob a representação da bondade materna e cristã, voluntariavam-se para a caridade. Aos demais não-cidadãos, miseráveis, caberia o lado de dentro dos abrigos de reclusão, nas instituições de assistência social – ou, mais propriamente, de controle social - com o arcabouço legal para a ação de parte da sociedade e das autoridades na repressão das *classes perigosas*⁵ – justificando a obra civilizadora da higienização social.

3 | A CIDADE E A LEI: ENTRE A COMPAIXÃO E A PUNIÇÃO, ORDEM, SEGREGAÇÃO E PROGRESSO

Na coluna “Coisas da Cidade”, em 1909, o jornal *O Estado de S. Paulo* apresenta a mendicância como um perigo social, a ser combatido pelas autoridades, pois, “os legisladores em quase todos os países dirigiram sempre os seus esforços de um modo a preveni-la e reprimi-la, estabelecendo, entretanto, uma distinção para os indivíduos que, pela idade ou pelas doenças, não podem trabalhar”. (11/12/1909, p. 4). O jornal dividia os

⁵ Sobre a categoria “classes perigosas”, utilizada por Louis Chevalier (1911-2001), Bresciani (1985, p. 126) afirma que o historiador francês “nos conduz através dos relatos dos literatos, administradores, médicos e pensadores franceses contemporâneos que se preocuparam com a (...) figura da pobreza, onde o trabalhador, o desempregado e o vadio se confundem numa mesma imagem ameaçadora”.

mendigos em três tipos: os válidos (que fingiam ter alguma doença para esmolarem), os desempregados e os que não podiam trabalhar de fato, em razão da idade avançada ou doença. A mendicidade é apresentada desprovida de motivações políticas, dinâmica social e trajetória histórica:

Homens, mulheres e crianças, às chusmas são encontradas a todo o momento (...) dizendo a sua miséria em voz alta, fingindo [sofrimento] (...). Nunca em São Paulo, como agora, houve tão elevado número de mendigos. É uma avalanche perigosa que, à semelhança de uma praga, invadiu de chofre a sociedade, sacrificando-a e perseguindo-a. Se dentro dos limites das leis não lhe dermos combate, tanto em benefício de uns como em benefício de outros, estaremos ameaçados de um verdadeiro perigo social. (*O Estado de S. Paulo*, 11/12/1909, p. 4)

Uma vez mais, a pobreza é naturalizada, sendo comparada a uma praga, uma avalanche que invadiu a cidade, vinda de fora, desconsiderando a sua produção social. Portanto, a solução está no combate das suas consequências, da aparência que ofende os ideais de civilização, já que as causas são ignoradas, atribuídas a um agente extraterrestre não identificado. Neste sentido, deve ser adotada a repressão, de acordo com as discriminações já estabelecidas pela legislação. Entre elas, a proibição da mendicidade aos aptos ao trabalho (Código Penal, 1890, Art. 391), a que restringe o crime de vadiagem para os pobres, que não têm meios de subsistência (Código Penal, 1890, Art. 399; Código de Posturas, 1886, Art. 198) e a que determinava que a responsabilidade penal a partir dos 9 anos de idade - para os que cometessem crimes com discernimento - e a partir dos 14 anos, com imputabilidade completa (Art. 27). Tal artigo, é claro, contempla as crianças em situação de rua e suas famílias em condição de vulnerabilidade, a quem cabe o Código Penal (1890), como um todo. Já às crianças e famílias abastadas, destina-se o Código Civil (1916) que trata de assuntos como propriedades, doações, adoções e heranças – dos quais os pobres estão alijados.

No plano municipal, o Código de Posturas, em nome da padronização, também produzia segregação. Na Capital da República, posturas municipais proibiram os mendigos nas ruas reurbanizadas do centro, bem como o trânsito de vacas e o comércio ambulante de alimentos. No jornal *Correio Paulistano* (20/10/1907, p.1), em uma crônica intitulada “Os pés-no-chão...”, o poeta Olavo Bilac afirmou serem medidas civilizadoras, pois, na “Idade Moderna, até nas estrebarias e nos presídios se exigem asseio, higiene e decência”. Em sua crônica, Bilac ainda defendeu o projeto de Tertuliano Coelho para proibir o “trânsito, nas ruas do Rio de Janeiro, de pessoas descalças”. Para Bilac, a lei era apropriada para uma cidade civilizada, e por dez tostões comprava-se um par de sapatos. Certamente, para os que perderam a sua moradia, nos cortiços derrubados pelo “bota-abaixo”, a compra de sapatos para pisar as ruas da Cidade Maravilhosa não era uma prioridade.

Da mesma forma, em São Paulo, o Código de Posturas (1886) dividiu a cidade e criou espaços de legalidade e ilegalidade, legitimando o controle social e a repressão nos

cortiços e áreas periféricas – locais para os quais iam pessoas que não conseguiam cumprir as normas estabelecidas, com relação às construções: recuo do terreno, alinhamento à rua, tipo de pintura, pé direito, abertura das janelas e portas, etc. Mas, no centro da cidade civilizada, e segregada, os excluídos da formalidade, quando não exilados na periferia, sobreviviam com a sua pobreza itinerante: cheiro de comida nas ruas, garotos descalços vendendo jornais, pulando de um bonde para outro, mulheres com roupas tidas como indecentes pelo Código, bem como com vozerios e alaridos, igualmente proscritos, como certo comércio ambulante, particularmente os trapeiros, com objetos tirados do lixo. O mesmo se dava no Rio de Janeiro. Fugindo do controle por quadriculamento, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (Foucault, 2013, p. 138), o garoto Boné Preto levava uma vida errante pelas ruas da Capital. Como demonstrou o historiador André Paulilo, em contraste com a aluna Nanette, que vivia da casa para a escola, Boné Preto, garoto pobre, tirava a sua sobrevivência da rua, “planejando fugas para fazer carretos na Praça Saenz Peña, escondendo no mato sapatos e paletó para realizar o expediente” (PAULILO, 2013, p. 148). A rua torna-se um espaço de guerra onde se luta para sobreviver. Desobedecer é resistir.

4 I AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS PARA O BEM DA CIVILIZAÇÃO: CONTRA O ESCÂNDALO DA MISÉRIA E SEUS PERIGOS

Às vésperas da Proclamação da República, os vereadores Domingos Sertório, Vicente Ferreira da Silva e Carmilo recomendavam o recolhimento das crianças pedintes e demais mendigos, demonstrando que o incômodo maior não era com a miséria em si, mas com a sua exibição, constituindo-se em um vexame público:

Indicamos que a Câmara officie ao Sr. Chefe de Polícia ver a conveniência de obstar que ande pelas ruas e casas da cidade mendigos e crianças pedindo esmolas incomodando os transeuntes. Havendo nesta cidade um asilo onde são recolhidos os pobres que o procuram, propomos à Câmara que tome alguma providência de modo a fazer cessar esse vexame para o público. (Actas, sessão de 09/09/1889)

Com relação às crianças que furtavam ou cometiam outra infração, na ausência dos “estabelecimentos disciplinares industriais” previstos no Art. 30 do Código Penal (1890), eram detidas nas delegacias. Muitas crianças alugavam colchões em quartinhos na região da Sé, em locais também usados para a prostituição. Uma das casas, cujo locador era português, era considerada “um covil de menores gatunos e vagabundos, com capacidade para 150 indivíduos em 50 cubículos”. (FAUSTO, 1984, p. 83) Para inserir estes “meninos insuportáveis” (*Diário Popular*, 1886, apud FAUSTO, 1984, p. 82) no “mercado de homens” (CRUZ, 1990, p. 10), era preciso discipliná-los para o trabalho, como recomendado pela lei. Assim, em um projeto defendido pelo deputado Cândido Motta, é criado o Instituto Disciplinar de São Paulo, 1902, após uma campanha que criminalizava as crianças que

trabalhavam na informalidade, como as que vendiam jornais e faziam carretos. O abrigo no Instituto do Tatuapé era apenas para “menores do sexo masculino, moralmente abandonados”. (MOTTA, 1909, p. 14)

A história do Instituto Disciplinar foi marcada pelas fugas. Pela lei, os castigos físicos não eram permitidos. Mas, em nome da regeneração, a violência tornou-se parte do seu cotidiano. Segundo Maria Inez Pinto (1994, p. 204), as fugas “evidenciavam a intolerância e a revolta dos pequenos infratores contra o tratamento cruel a que eram submetidos pelos policiais e funcionários encarregados de promover a sua reeducação”. Assim, o próprio Instituto, praticando ilegalidades e as gerindo, transformava os internos, quando não em corpos dóceis, úteis e produtivos, em delinquentes úteis, que reincidiriam no crime, justificando o próprio aparato que os reprimia, constituindo-se em um meio importante de controle da ordem social. (FOUCAULT, 2013, p. 265) Diferente dos propósitos anunciados, o Instituto Disciplinar, criado para tirar as crianças da “escola do crime”, como eram chamadas as ruas, regenerando-as para o trabalho, contribuía para a formação de um ciclo delinquencial.

Desde o início o Instituto Disciplinar foi pequeno para a demanda. Em 1909, dos 9.631 presos do Estado, em penitenciárias e delegacias, 1.565 eram crianças (MATOS, 2014, pp. 62 e 64). Assim, a cidade de São Paulo teve que recorrer à filantropia das instituições sociais privadas, subvencionadas pelo poder público, para impedir que as crianças ficassem misturadas com os adultos. Outra forma de tirá-las das ruas foi através do trabalho infantil formal, sobretudo nas fábricas. Mas, tanto nas celas prisionais, como nas ruas e tecelagens, as mortes das crianças eram frequentes. Por essa razão, em 1927, por iniciativa do juiz Mello Mattos, para responder a esta violência, foi criado o Código de Menores. A nova lei impedia o trabalho infantil noturno, limitava a sua jornada diária em 6 horas, exigia a instrução primária para as crianças contratadas e estabelecia a idade mínima de 14 anos. Vários industriais, entre os quais Jorge Street e Francisco Matarazzo, que se apresentavam como filantropos ao empregarem as crianças, tirando-as do “vício das ruas”, afirmavam que “a fábrica é a melhor escola”, passando a criticar a aprovação do Código, alguns chegando a propor a desobediência. Consideravam que a jornada de 6 horas, um “ócio forçado”, desarticulava o trabalho das crianças com o dos adultos, que tinham jornada de 8 horas, desafinando a “orquestra da produção fabril”. (SILVA, 1996, P. 177-199) Adoçadas na pancada, com menos de 10 anos, sub-remuneradas, operavam serras circulares, plainas e tornos mecânicos. Em acidentes, inclusive fatais, sindicâncias concluía pela imprudência das crianças, por estarem brincando. (MOURA, 1995, p. 123)

A situação de risco das crianças pobres nas ruas, nas fábricas e até no Instituto Disciplinar, animava as discussões dos vereadores por subvenções às instituições sociais privadas, inclusive orfanatos e escolas religiosas, ainda que o Estado fosse laico, conforme a Constituição (1891). Das instituições de assistência social, o Orphanato Christovam Colombo foi o que mais recebeu verba entre 1890 e 1927. Em 1899, mantinha 170 crianças

de 12 anos para baixo. Em 20/09/1899, após a visita do jornalista Alfredo Moreira Pinto, depois ratificada por outros jornalistas, o local foi denunciado, pelo *Diário Popular* (1899, p. 1), como asqueroso, onde infelizes órfãos andavam “descalços com a cabeça coberta de chagas pela grande quantidade de piolhos”, sendo notada a falta de banheiro. Outro episódio envolvendo o Orphanato foi o desaparecimento da menina Idalina, que teria sido abusada pelos padres, fato desmentido pelos jornalistas da grande imprensa – chamados de “prostitutas de calças” que iam colher informações com a Polícia, sua verdadeira patroa, segundo a imprensa anarquista, que discordou do veredicto. (COSTA, 2017, p. 168 e 181).

Em seguida, em subvenções, vinham o Asylo Bom Pastor e o Abrigo Santa Maria, ambos dedicados às meninas órfãs, sendo que o primeiro também recebia jovens mulheres para serem “regeneradas”. O Abrigo Santa Maria procurava preparar as meninas para o casamento, providenciando as festas. Em 4º lugar, o Asylo de Mendicidade – que, às vezes, recebia as crianças que acompanhavam os adultos.

Sobre o Asylo Bom Pastor, tinha uma ala para moças penitentes entre 15 e 29 anos e outra para as órfãs menores. Recorria-se à instituição em casos de “moças desonradas” ou de ameaça de prostituição pela família (*Correio Paulistano*, 17/04/1917, p. 5). Sobretudo a partir do Código de Menores, as famílias pobres, em situação de risco, ficam sujeitas a perderem a guarda dos filhos, quando estes encontravam-se em condições de vulnerabilidade, segundo o Juiz de Menores. Sônia Camara (2010, p. 180-182) vê aqui um processo de “judicialização da infância minorizada”, podendo as leis de assistência e proteção à infância pobre e delinqüente estar muito mais preocupadas com os meios para a obtenção da “ordem e progresso” do que com a inclusão social destas crianças e suas famílias.

Tanto o Abrigo Santa Maria, que criava e educava as meninas órfãs visando o casamento, como o Asylo Bom Pastor, que regenerava as “jovens mulheres desonradas”, além de ter uma ala para receber meninas órfãs para educá-las – visando também, em ambos os casos, o casamento, são instituições sociais, assim, que se alinham aos esforços de controle social para a manutenção da ordem, desonerando gastos com a Polícia. Uma vez a família estruturada, passa a exercer um papel de contenção social, funcionando ela mesma como uma polícia dos costumes socialmente aceitos. Isso funciona quando a mulher impede o marido de ir ao cabaré ou ao bar e os pais não permitem que os filhos fiquem na rua. (DONZELOT, 1986, p. 29)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CIDADE AO ABRIGO DA INFÂNCIA

Uma polícia dentro de cada casa seria a situação ideal. Uma família bem estruturada para reproduzir os valores e os costumes da obediência ao poder instituído, ao capital, à nação, enfim, à civilização. Mas, como não é possível, cabe às instituições de assistência social a função de esponja, retirando da cidade os elementos indesejáveis, segregando-os

entre os muros das instituições subvencionadas, para que a cidade fique protegida, sob o disfarce da proteção dos filhos destes outros do progresso.

Portanto, transcendendo as explicações óbvias da caridade praticada individualmente por alguns com intenções humanitárias, este artigo procurou desnaturalizar a pobreza para entendê-la na sua relação com a assistência social, que nada mais é do que parte de uma política pública que visa a aplicação de medidas paliativas contra a miséria infrene para, em última instância, defender a permanência da ordem social estabelecida – admitindo, no máximo, as reformas necessárias para a sua sobrevivência.

REFERÊNCIAS

ARIËS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988. 326 p.

BARROS, J. A. História e memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, Canoas, v. 03, n. 5, p. 36, Jan.-Jul./2009. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/documentos/documentos/Mouseion/Vol5/historia_memoria.pdf>. Acesso em: 5 set. 2020.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zarhar Editor, 2001. 159 p.

BRASIL. [Código Civil (1916)]. **Código Civil da República dos Estados Unidos do Brasil**. Comentado por João Luiz Alves. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia Editores Livreiros, 1917. 1360 p.

BRASIL. [Código de Menores (1927)] **Lei nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. [Código Penal (1890)]. **Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil**. Comentado por Oscar de Macedo Soares. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1910, 860 p.

BRESCIANI, M. S. M. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985, 128 p.

CAMARA, S. **Sob a Guarda da República: a infância menorzada no Rio de Janeiro na década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010, 428 p.

CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 1890-1927.

COSTA, R. F. S. **Ao abrigo da infância: as subvenções à proteção da criança na Câmara Municipal de São Paulo entre 1890 e 1927**. 2017. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

CRUZ, H. F. **Trabalhadores em serviços: dominação e resistência (São Paulo - 1900/1920)**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990, 83 p.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986, 179 p.

FAUSTO, B. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)**. São Paulo: Brasiliense, 1984, 328 p.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição, 32ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 1838 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, 318 p.
_____. **A Sociedade Punitiva**. 2015. São Paulo: WMF Martins Fontes, 323 p.

Gestão Dória esconde moradores de rua sob tela no centro de São Paulo. **Folhapress/Valor Econômico**, 6 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/politica/4828778/gestao-doria-esconde-moradores-de-rua-sob-tela-no-centro-de-sao-paulo>> Acesso em 08 jan. 2018.

MATOS, I. J. C. O Instituto Disciplinar de São Paulo e de Mogi Mirim: Dissonâncias e Identidades no Início do Século XX. In: Vale, A. D.; Matos, I. J. I. C. **História e Educação: pesquisas e reflexão**. Piracicaba e São Paulo: Biscalchin Editor, 2014, p. 60-79.

MOTTA, C. N. N. **Os menores delinqüentes e o seu tratamento no Estado de São Paulo**. São Paulo: Typographia do Diario Oficial, 1909, 128 p.

MOURA, E. B. B. Infância Operária e acidente de trabalho em São Paulo. In: PRIORE, M. D. **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1995, 112-128.

NIETZSCHE, F. **Aurora**. São Paulo: Editora Escala, 2013, 447 p.

O ESTADO DE S. PAULO, São Paulo, 1890-1927.

PAULILO, A. L. Nanette e Boné Preto vão à escola: conduta pessoal e escolarização nos anos de 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 2, n. 32. Campinas: SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013, p. 133-158.

PINTO, M. I. B. **Cotidiano e Sobrevivência**: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo. São Paulo: Edusp, 1994, 264 p.

SÃO PAULO. [Actas (1889-1903) e Annaes (1904-1927)]. **Actas e Annaes da Câmara Municipal de São Paulo**. São Paulo: Arquivo Hist. Municipal e Câmara Municipal de São Paulo. Após a pesquisa, disponibilizada digitalmente: <<http://www.camara.sp.gov.br/memoria/atas-e-anais-da-camara-municipal-2/>>.

SÃO PAULO. [Código de Posturas (1886)]. **Código de Posturas do Município de São Paulo**. São Paulo: Arquivo Histórico Municipal Washington Luís.

SILVA, J. **Três discursos, uma sentença**: tempo e trabalho em São Paulo. São Paulo, 1996: Annablume, 228 p.

SOARES, W. Dória realoca moradores de rua em quadra de futebol para Cidade Linda. **Portal G1**, 4 jan. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/doria-realoca-moradores-de-rua-em-quadra-de-futebol-para-cidade-linda.ghtml>> Acesso: 15 dez. 2017

TELLES, V. S. **Pobreza e Cidadania**. 2ª Edição. São Paulo: Editora 34, 2013, 168 p.

LUTO DO FILHO IDEALIZADO: A INESPERADA DEFICIÊNCIA FÍSICA

Data de aceite: 01/11/2020

Emanuelle Beatriz da Silva Castro

Instituto Esperança de Ensino Superior,
IESPES

Jacqueline Farias Galvão

Instituto Esperança de Ensino Superior,
IESPES

Karina da Silva Rui

Instituto Esperança de Ensino Superior,
IESPES

RESUMO: A deficiência física é definida, atualmente, como uma desvantagem, resultante de um comprometimento ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho motor de determinada pessoa. Quando a deficiência é de cunho pré-natal, ou seja, ocorreu algo durante a gestação ou fecundação para que ela se desenvolvesse os pais começam um processo de construções e desconstruções em relação aquela criança que está por vir ou já chegou. O presente estudo teve por objetivo discutir como é esse processo de ressignificações pelo qual os pais passam ao deparar-se com a deficiência física de seu filho. Através de uma revisão da literatura disponíveis em meios eletrônicos acadêmicos e da área da saúde sobre a temática como SCIELO, IBGE. Pode-se perceber no levantamento que os pais ao planejarem como o filho deverá ser, atribuem à ele perfeições possíveis e escondem ou esquecem todas as suas deficiências, salientando que a doença, a morte, a renúncia

ao prazer, e quaisquer reservas à sua própria vontade não o atingirão. Então confrontados com a notícia da deficiência física de seu idealizado filho os pais e todos os membros da família entram em sofrimento psíquico. A deficiência é o construir e desconstruir da subjetividade de pais, que são sujeitos históricos sendo permitido sofrer, sem no entanto torna-la uma invalidez social, emocional e subjetiva do sujeito.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência Física; Filho Idealizado; Luto.

ABSTRACT: Physical disability is currently defined as a handicap, resulting from a disability or impairment, which limits or impedes a person's motor performance. When the deficiency is prenatal, that is, something happened during pregnancy or fertilization for it to develop, the parents begin a process of construction and deconstruction in relation to that child who has come or has arrived. The present study aimed to discuss what is the process of reframing that parents go through when facing their child's physical disability. Through a review of the literature available in academic and health electronic media on topics such as SCIELO, IBGE. It can be seen in the survey that parents, when planning how their child should be, attribute possible perfections to him and hide or forget all his deficiencies, stressing that illness, death, renunciation of pleasure, and any reservations to his own will not reach you. Then, faced with the news of the physical disability of their idealized son, the parents and all members of the family go into psychological distress. Disability is the construction and deconstruction of the subjectivity

of parents, who are historical subjects being allowed to suffer, without however making it a subject's social, emotional and subjective disability.

KEYWORDS: Physical Disability; Idealized Son; Mourning.

INTRODUÇÃO

De acordo com o último Censo Demográfico realizado no Brasil, em 2010, cerca de 45.623.910 pessoas, 23,9% da população brasileira, refere algum tipo de deficiência. Segundo este censo, mais de 13 milhões de pessoas apresenta deficiência motora, o que corresponde a 6,95% da população do país. A deficiência física é mais significativa no sexo feminino, afetando 9,75%, das mulheres, o que representa 8 milhões desta população. No sexo masculino a prevalência descrita fica em 5,33%, o que totaliza 5 milhões de homens (IBGE, 2010).

De acordo com a estrutura e realidade familiar o nascimento de um filho é habitualmente considerado como um dos acontecimentos mais importantes e marcantes na vida dos indivíduos e da família. O processo de espera durante a gestação, e a conseqüente preparação do casal para o nascimento do filho, estabelecem desde logo, a existência idealizada do filho que se deseja que nasça saudável e sem deficiências (ANDRADE, 2015).

No entanto, ao passo que quando a criança nasce e é detectada alguma deficiência, gera nos pais inquietação e angústia, pois os mesmos têm dificuldade de encontrar nesse bebê, marcas ou vestígios que estejam relacionadas com o filho que desejaram, de acordo com seus ideais (RAMOS, 2016). Assim, encontram dificuldades para enxergar algo que esteja de acordo com aquilo que previamente tenham planejado.

Ao longo da vida, vivenciamos várias perdas que não se restringe somente ao corpo físico, mas sofremos também com as mortes psicológicas (SILVA, 2007). Tais mortes psicológicas podem gerar, na perspectiva deste estudo, um luto da “morte” do filho ideal, ou seja, vão passar por um processo doloroso de re-significação desse filho ideal que se perdeu.

Diante disso, a pesquisa tem por objetivo discutir como é o processo de ressignificações pelo qual os pais passam ao deparar-se com a deficiência física de seu filho. Abordando olhares referentes a esse ser que foi idealizado, até a descoberta de sua deficiência. Analisando como acontece o procedimento desde o ventre de sua genitora, perpassando pela sua família, sociedade e profissionais que trabalharão com o filho idealizado.

UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA FÍSICA

Na primeira metade do século XX, surgiu o modelo biomédico da deficiência, que interpreta a deficiência como incapacidade a ser superada. Esse modelo está vinculado à integração social (MAIOR, 2015). Ainda segunda a autora, o modelo biomédico considera-

se a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que deve ser objeto de tratamento para a habilitação ou a reabilitação do máximo de capacidades, aproximando-se da cura. O modelo (bio)médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes (SASSAKI, 2003)

Na deficiência física, a visibilidade dessa condição, e suas consequências, podem ser exacerbadas, pois considerável parte dos sinais está corporificada na aparência, forma, tamanho e funcionalidade, denunciando a diferença. Lembramos que as experiências corporais ocorrem em e por particulares situações de vida e em um corpo socializado (MARTINS; BARSAGLINI, 2011).

Para Maior (2015) a deficiência é um conceito em evolução, de caráter multidimensional e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social. As limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais passam a ser consideradas atributos das pessoas, atributos esses que podem ou não gerar restrições para o exercício dos direitos, dependendo das barreiras sociais ou culturais que se impõem aos cidadãos com tais limitações (FONSECA, 2007).

A DESCOBERTA DA GRAVIDEZ E A CONSTRUÇÃO DA PARENTALIDADE

O casal que antes se constituía como homem e mulher, passa com a parentalidade a se constituir como pai e mãe, gerando alterações nas suas diligências individuais e conjugais, idealizando a sua maternidade no esboço imaginário do filho, que se desenvolve nas suas próprias identificações, aspirações e frustrações (ANDRADE, 2015).

O projeto de ter um filho começa muito antes do seu nascimento de acordo com Piccinini e Alvarenga (2012). O desejo de ter um filho está reatualizado nas fantasias da própria infância e do tipo de cuidado parental da qual puderam ter. Assim o bebê é recebido a partir da fantasia materna (SAMPAIO; SIMÃO, 2019).

Pela imposição social que é colocada sobre a mulher para ser mãe, existe uma série de planejamentos frente a esse filho que vão desde a cor da pele, a cor dos olhos, o enxoval, a escolha de compra, um carrinho se for menino ou uma boneca se for menina (SAMPAIO, SIMÃO, 2019). Todas essas idealizações dizem muito dos investimentos que são feitos frente a esse filho, há planos para o futuro profissional desse bebê, e uma série de demandas frente ao mesmo, de acordo com a fantasia criada pela mãe (VENDRUSCULO, 2014).

O processo de parentalidade leva os pais a perceberem seu papel na sociedade e construir a noção da individualidade fetal que leva às categorizações do bebê enquanto fantasmático. Trata-se da representação dos desejos e projetos desses pais, imaginado, criado e compartilhado no psicológico dos pais, imaginado e representado durante o desenvolvimento gestacional de forma consciente, real. Estas representações são construídas na gestação e se articulam através do vínculo mãe-bebê (OLIVEIRA, 2017).

O CONFRONTO DO FILHO IDEAL COM FILHO REAL

A perda pode ser vivenciada como uma experiência de difícil elaboração. O sujeito pode vivenciar o luto de várias formas ao longo de sua vida. O processo de elaboração da perda manifesta-se de maneira dolorosa de ser trabalhada pelo sujeito ao longo do tempo (SAMPAIO; SIMÃO, 2019).

Luto é um processo interno que se desencadeia a partir da perda de algo significativo ou alguém amado. Apesar de doloroso, porque inclui a percepção da perda, o luto é um processo que visa representar e acomodar esta perda, portanto, um processo necessário. O luto mobiliza profundamente o sujeito porque rompe laços afetivos construídos sob o apego (GONÇALVES; BITTAR, pág.40, 2016).

Nesse contexto Shineidr et al. (2018) discutem que quando se idealiza um filho olha-se para frente, adiante, olha-se para um futuro repleto de confiança e certezas. Mas na realidade esta é uma posição indeterminante, pois não se sabe o que esse filho trará consigo. Isto justifica o impacto ao receber a notícia de um filho atípico.

Também segundo os autores os pais se deparam com um futuro que não está determinado como imaginavam, pois a cada nova etapa do processo de desenvolvimento atípico se veem diante da finitude, contemplam a nadificação do ser e a história de vida desta família se transforma (SHINEIDR et al., 2018). A morte dos sonhos chega, evidenciando um presente de angústia, arrebatando um passado idealizado e apontando um futuro repleto de incertezas.

A mãe em sua fantasia criou um cenário para a chegada do seu filho, sonhou com um berço arrumadinho, com a roupinha especial que ela separou para o momento e ao entrar na UTI neonatal a realidade é diferente, o ambiente visto é diferente do imaginado, e o bebê também é diferente do idealizado (TURATTI, 2016).

O bebê imaginário, cuja existência é fundamental, é criado e protegido pelo desejo e essa imagem será confrontada e organizada, posteriormente, com o bebê da realidade. As mães passam pelas mesmas fases do luto, luto pelos diversos acontecimentos ter sido diferente do imaginado (TURATTI, 2016). É comum que nas primeiras semanas haja negação, revolta, e muito disso ocorre em função da troca do sonho pela incerteza.

Conforme Andrade (2015) no momento da comunicação do diagnóstico da deficiência do filho deve ser realizado tão breve quanto possível e num momento em que os pais estejam juntos, para darem apoio um ao outro. Além disso, quando o diagnóstico é conhecido na fase pós-natal, a presença do bebê, durante e depois da notícia, possibilita aos pais perceberem as características positivas e atraentes do bebê com necessidades especiais, ao invés de deixá-los distantes da criança imaginando o pior (ANDRADE, 2015).

Sampaio e Simões (2019) pontuam que a mãe sente a morte do filho sonhado, e a perda deste filho ocorre com a sua má formação, por desconstruir o campo racional. A mãe

culpa-se por ter um filho doente, preocupando-se e angustiando-se pela perda simbólica, surgindo assim o filho da realidade. A experiência da morte do filho idealizado demanda da mãe a necessidade de habituar-se com algo fora da sua norma pré-estabelecida.

A descoberta da má formação amplia as dificuldades na gestação, mesmo que a morte do bebê não seja real ou iminente, pois os pais vivenciam o luto sobre o filho perfeito idealizado, substituído pelo filho real (SAMPAIO; SIMÃO, 2019). Os pais necessitam passar por um processo de adaptação sobre os cuidados emitidos pela criança. As mães conseguem mesmo antes do nascimento se vincular novamente com o feto diagnosticado com má formação, a não ser que o feto não sobreviva, o que a deixa com sensação de inferioridade frente a outras mulheres (OLIVEIRA, 2017).

O LUTO DOS PAIS E OS SIGNIFICADOS DA DEFICIÊNCIA

Existem dois tipos de morte: concreta e simbólica. A morte concreta é quando uma pessoa morre e desaparece para sempre. A morte simbólica, ou morte em vida, são rupturas que ocorrem durante a vida do ser humano. Essas rupturas deflagram o mesmo processo de luto da morte concreta. Quando um filho nasce, a primeira coisa que os pais conferem é se a criança é saudável e “perfeita” e, nesse caso, ficam aliviados e comemoram. Caso contrário, há a morte do filho idealizado, e tal constatação gera profunda tristeza, medo do futuro, frustração e vergonha, pois necessitam reconciliar a imagem mental, idealizada ao filho real e diferente do imaginado (ALVES, 2012).

Quando um bebê nasce “doente”, ocorre um sentimento aterrorizador em todos os que estiverem envolvidos com o nascimento. Para os pais, para quem o recém-nascido representa o ápice dos seus esforços e incorpora suas expectativas frente ao futuro, sobrepõe-se uma carga de luto e adaptação, além da necessidade de aprender novas formas de cuidados (KLAUS; KENNEL; KLAUS, 2000, p. 123).

Segundo Alves (2012), é preciso vivenciar o processo de luto pelo filho que foi idealizado, para que seja possível estabelecer um vínculo de amor e cuidado com o filho que nasceu. Muitas vezes, pessoas que passam por essas experiências se fortalecem e dão um novo significado à vida.

De acordo com (MANNONI, 1991), se este filho carregado de sonhos nasce doente, a interrupção do sonho pela realidade provoca um choque na mãe, reforçando os traumas e as insatisfações anteriores das fantasias de um filho idealizado, assim impedindo a seguir de um plano simbólico, a resolução do problema de castração da mãe.

Conforme Assumpção Jr. e Sprovieri (2000) descreve as fases que a família passa para a elaboração do luto do filho imaginário, no qual a primeira fase seria o “choque”, questionando a família do porquê ter acontecido com eles. A segunda seria a “negação”, buscando uma ajuda técnica de suposto erro no diagnóstico. Em seguida tem a fase

da “cólera”, o qual se descreve como afastamento do mundo externo. Descrita como “convivência com a realidade”, a quarta fase significa a oscilação entre a aceitação e oscilação sobre o problema do filho. A quinta fase é descrita como “expectativas frente ao futuro”, quando os pais se questionam quem cuidará do filho caso venham falecer, passando esse papel aos irmãos para ocuparem o lugar dos pais.

Lembrando que essas fases não se caracterizam como uma regra para todos, podendo haver alterações das ordens e o tempo em que cada família ficará na fase, podendo aparecer diferença de sequência dessas etapas, e alertando o fato de cada indivíduo passa em cada uma delas, é variável e imprevisível declara (ASSUMPÇÃO JR; SPROVIERI, 2000).

SUORTE DA FAMÍLIA E SOCIEDADE

Quando se tem um filho com algum tipo de deficiência, a pessoa conta com a família, acredita que ela estará junto, compartilhando, acolhendo, cuidando e protegendo. No entanto, nem sempre é assim. E é, frustrante e doloroso demais perceber que a família além de não estar ao lado, ainda perpetua o preconceito (ALVES, 2012).

De acordo com Chacon (2011) tomando por foco a deficiência física, a descoberta ocorre, via de regra, na maternidade, por se tratar de uma modalidade de deficiência em que as condições são mais visivelmente observáveis. A percepção imediata dos profissionais e/ou genitores, no momento do nascimento, os conduzirá à busca do auxílio médico e, depois, inevitavelmente, à busca de maiores informações. Cada membro da família desenvolverá uma história, que lhe será própria e peculiar, e desempenhará um papel, com flexibilidade suficiente para re-significar valores e padrões de relacionamento. Cada personagem, no seu respectivo papel, possui sua importância (CHACON, 2011).

O sentimento de culpa vivenciado pela mãe da criança portadora de deficiência, de acordo com Buscaglia (1993), é causado pela preocupação com a origem do déficit, quando a mesma atribui a si a responsabilidade sobre o problema, levando a questionar sobre seus atos passados como forma de castigo. A mãe culpa-se inconscientemente devido as fantasias destrutivas que a mesma se faz em relação aos seus bebês inclusive ao primeiro filho é o que diz (KLEIN, 1946-1991).

Ainda de acordo com Omote apud Silva (1988), quando nasce uma criança com deficiência, a interação afetiva com a mãe caso seja de esquivas da parte da mãe diante do filho, e ou, as dificuldades do bebê devido sua deficiência poderá acarretar negativamente no vínculo afetivo de ambos, dificultando o desenvolvimento da criança.

Dessa forma Vendrusculo (2015), fala que os filhos são um importante foco emocional para a família e principalmente para os pais. Portanto quando se manifesta algo da ordem de um corte, de uma mudança ou até mesmo de uma barreira real em relação a eles, o mal-estar entre os pais é comum acontecer. Os pais têm em cada um

deles uma extensão de suas esperanças e sonhos de vida. O rompimento das expectativas em relação ao filho, o sentimento de impotência em relação à deficiência e as opiniões divergentes de como lidar com essa situação abalam a dinâmica familiar, sendo necessária uma resignificação gradual deste contexto.

Crianças com problemas físicos e neurológicos podem encontrar limites até mesmo em seu desenvolvimento psíquico. Contudo é necessário que o desejo dos pais não fique colado a uma imagem de incapacidade em relação aos filhos. “O que marca o ritmo do desenvolvimento é o desejo do Outro que opera sobre a criança através do seu discurso” (JERUSALINSKY, 2010, p. 29).

Assim a deficiência, como qualquer problemática ligada ao campo físico ou psíquico não deve ser considerada como o fim das possibilidades de vida desse sujeito e muito menos de sua família. A esses familiares pede-se que aceitem uma realidade que não desejam e que não é prevista, uma realidade em que os meios sociais e a mídia pouco abordam e, quando o fazem, é de maneira superficial, às vezes preconceituosa e sem apresentar os caminhos para a inclusão social (MACIEL, 2000).

Dessa forma Holanda et al. (2015) dispõe que o apoio social, parte de qualquer informação, falada ou não, e/ou auxílio material, oferecidos por grupos e/ou pessoas que se conhecem, que resultam em efeitos emocionais e/ou comportamentos positivos. Pode ser do tipo material, quando reflete o acesso dos indivíduos aos serviços práticos e recursos materiais; afetivo, envolve expressões de amor e afeição; emocional, refere-se à empatia, carinho, amor, confiança, estima, afeto, escuta e interesse; e interação social positiva, que diz respeito à disponibilidade de pessoas com quem se divertir e relaxar (HOLANDA et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES

Sinteticamente, o enfrentamento do luto, com possibilidade de superar a perda, significa a possibilidade de caminhar em direção à sua resolução e encontrar uma maneira de viver “com” e “apesar” da perda (GONÇALVES; BITTAR, 2016). A criança necessita que os pais não omitam seu desejo sobre a incapacidade, uma vez que o desenvolvimento é marcado pelo desejo que os pais lançam sobre o filho (VENDRUSCULO, 2014).

Enfim, elaborar o processo do luto do filho idealizado é uma tarefa difícil de acordo com a pesquisa feita, já que depende tanto da família como da parceria entre os cuidadores dessa criança e, da equipe multidisciplinar que acompanha no tratamento para o progresso do mesmo.

A definição de deficiência ainda é desafiadora, pois congrega elementos complexos, dinâmicos, multidimensionais e questionáveis, sendo histórica e socialmente determinada. Devendo levar em conta que as crianças, famílias que convivem com a deficiência são das mais diversas sociedades, classes sociais e culturas. Portanto, devem ser tratados

de forma individual, sabendo que esta possui uma história de vida única e coletivamente compartilhada. Mais importante ainda frisar que o processo de luto é volúvel e não determinado cada indivíduo enfrenta a partir da sua subjetividade as situações de crise.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Gomes dos Reis. A morte do filho idealizado. **Mundo saúde (Impr.)**, p. 90-97,2012.

ANDRADE, F. M. R. R. de. **O luto do filho idealizado: Pais da criança com síndrome de Down**. Tese de Doutorado. 2015.

ASSUMPCÃO JR, F.B.; SPROVIERI, M.H. **Introdução ao estudo da ciência mental**. São Paulo: Menonn,2000

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**.2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CHACON, M. C. M. **Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, Dec. 2011.

FONSECA, R. T. M. da. **A ONU e o seu conceito revolucionário da pessoa com deficiência**, 2007. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smaccis/default.php?reg=4&p_secao=96. Acesso em: 10 setembro 2020.

GONÇALVES, P. C.; BITTAR, C. M. L. **Estratégias de enfrentamento no luto**. Mudanças – Psicologia da Saúde, 24(1), 39-44. 2016.

HOLANDA, C. M. de A. et al. **Support networks and people with physical disabilities: social inclusion and access to health services**. Ciência & Saúde Coletiva [online], v. 20, n. 1. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência** [página da internet].

JERUSALINSKY, A. A direção da cura que não se cura. In: **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. 5. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

KLEIN, M. **Inveja e gratidão e outros trabalhos: 1946-1963**. Rio de Janeiro: Imago, 1946- 1991.

KLAUS, M.; KNNEL, J.; KLAUS, P. **Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

- MARTINS, J. A.; BARSAGLINI, R. A. **Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socioantropológico.** Interface (Botucatu), Botucatu, v. 15, n. 36, p. 109-122, Mar. 2011.
- MAIOR, I. **História, conceito e tipos de deficiência.** Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. 2015.
- OLIVEIRA, M. G.F. **O Vínculo Mãe-Bebê e a Malformação Fetal.** Brasília – DF, 2017.
- PADOVANI, F. H. P et al. **Avaliação de sintomas de ansiedade e depressão em mães de neonatos pré-termo durante e após hospitalização em UTI-Neonatal.** Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v. 26, n. 4, Dec. 2004.
- PICCININI.C. A; ALVARENGA.P. **Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos.** São Paulo: casa do psicólogo, 2012.
- RAMOS, L. W. **A (des) construção da idealização de um filho.** 2016. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3434/tcc%20vers%c3%a3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 setembro 2020.
- SILVA, S.F. **Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho.** 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1988.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 5 a. edição Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2003.
- SILVA, C. S. **Contribuições da psicologia existencial no enfrentamento das perdas e da morte.** [S.l.]: Virtual book, 2007.
- SHINEIDR, E. et al. **O impacto que ocorre nas famílias após o diagnóstico do transtorno do espectro autista na criança: o luto pelo filho idealizado.** Revista Dissertar, v. 1, n. 28 e 29, p. 44-55, 2018.
- SAMPAIO, C. U. D. L.; SIMÃO, M. D. C. F. **A compreensão da psicanálise na vivência do luto materno frente a perda do filho idealizado.** 2019.
- VENDRUSCULO, L. E.B. **A descoberta da deficiência do filho: o luto e a elaboração dos pais.** 2014.34f. Trabalho de Conclusão (Graduação em Psicologia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, dezembro de 2014.
- VENDRUSCULO, Larissa Ester Bartz. **A descoberta da deficiência do filho: o luto e a elaboração dos pais.** 2015.
- TURATTI, L.M. **Do Ventre Materno ao Leito da UTI Neonatal: a Formação do Vínculo Mãe-Bebê – Aspectos Psicológicos Envolvidos.** Psicologado, [S.l.]. (2016).

CAPÍTULO 10

O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS EM UM ABRIGO INSTITUCIONAL

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 07/09/2020

Trayce Kelly Carvalho Alvim

Universidade Federal de São João del Rei
(UFSJ)

Programa de Pós Graduação em Educação
(PPEDU)

São João del Rei – MG

[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.
menu?](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?)

f_cod=3C5EDF3E6B397
BBD64F16D78C4050FA4

RESUMO: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como objetivo geral analisar as vozes das crianças sobre suas vivências em uma instituição denominada “Casa Lar”. Especialmente, neste texto, o objetivo é refletir acerca da última fase da assistência pública no Brasil em relação ao acolhimento de crianças e adolescentes em uma instituição. No caso específico da instituição pesquisada, apesar de ser conhecida como Casa Lar, a mesma não possui os parâmetros, segundo as orientações técnicas, nem tem o registro condizente com a nomenclatura.

PALAVRAS - CHAVE: Crianças, Infâncias, Abrigo Institucional, Casa Lar, Institucionalização

CHILDREN'S ACCOMMODATION IN AN INSTITUTIONAL SHELTER

RESUME The present work is part of a master's research, in progress, which aims to analyze the children's voices about their experiences in an institution called “Casa Lar”. Especially, in this text, the objective is to reflect on the last phase of public assistance in Brazil in relation to the reception of children and adolescents in an institution. In the specific case of the researched institution, despite being known as Casa Lar, it does not have the parameters, according to the technical guidelines, nor does it have a record consistent with the nomenclature.

KEYWORDS: Children, Childhoods, Institutional Shelter, Casa Lar, Institutionalization

INTRODUÇÃO

O objetivo da pesquisa, em andamento, é analisar as vozes das crianças sobre suas vivências em uma instituição denominada “Casa Lar”, tendo em vista fatores que abarcam a construção social de suas infâncias. Especialmente, neste texto, o objetivo é refletir acerca da última fase da assistência pública no Brasil em relação ao acolhimento de crianças e adolescentes em uma instituição.

Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a historização das fases da assistência pública no Brasil. Roberto da Silva (1998) afirma que são cinco fases para pensar a “evolução do pensamento assistencial brasileiro” (p.34): 1) Filantrópica (1500-1874),

2) Filantrópico-Higienista (1874-1922), 3) Assistencial (1924-1964), 4) Institucional Pós-64 (1964-1990) e a 5) Desinstitucionalização (1990 até os dias atuais). Dessa forma, o objetivo específico deste trabalho tem como premissa discutir a fase, da “Desinstitucionalização”. Uma vez que procuro trazer aqui a discussão do Programa de Acolhimento que acopla atualmente o Abrigo Institucional que se encontra as crianças participantes da pesquisa.

Segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária adotou-se o termo:

[...] Acolhimento Institucional para designar os programas de abrigo em entidade, definidos no artigo 90, inciso IV, do ECA, como aqueles que atendem crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98. Segundo o Art. 101, Parágrafo Único; o abrigo é medida provisória e excepcional, não implicando privação de liberdade. O Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem. Independente desta nomenclatura, todas essas modalidades de atendimento constituem “programas de abrigo”, previsto no artigo 101 do ECA, inciso VII, devendo seguir os parâmetros do artigo 90, 91,92, 93 e 94 (e no que couber) da referida lei (BRASIL, p.41, 2003).

A institucionalização faz-se presente neste trabalho, como forma de compreensão sobre as vivências das crianças sujeitos da pesquisa que se passa em uma “Casa lar” sendo reconhecida pelas orientações técnicas de um “Abrigo Institucional”. Para melhor explicitar as diferenças da nomenclatura, procurei no livro “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, publicado no ano de 2009 sob premissa do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, em parceria com o Conselho Nacional do Direito das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA), as diferenciações pautadas pelo ECA para cada modalidade de instituição. O material apresenta os parâmetros de uma orientação geral técnica sobre o tipo de serviço que é realizado para cada modalidade de Acolhimento Institucional. Dentre eles a Casa Lar; o Abrigo Institucional; a Casa de Passagem e República.

Faz parte da visibilização deste trabalho focar na distinção entre: “Abrigo Institucional” e “Casas Lares”, pelo fato de a nomenclatura “Casa Lar” de tal programa de acolhimento, não estar associada aos parâmetros que realmente se define a instituição da pesquisa, que se enquadra atualmente na modalidade de “Abrigo institucional”.

Segundo as “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, o serviço de Abrigo Institucional, deverá ter:

[...] aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com os padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (BRASIL, 2009, p.67).

O mesmo livro consta com a definição do funcionamento e orientações técnicas devidas para uma Instituição “Casa Lar”, sendo de responsabilidade da Instituição os parâmetros estabelecidos para o devido serviço:

O Serviço de Acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

O Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, foi um dos documentos mais importantes no que concerne a garantia dos direitos das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, estabelecidos pelo ECA. Este Plano é o resultado final da luta de vários atores sociais militantes e participantes de diversas Organizações Políticas e Movimentos Sociais do Brasil. O mesmo documento foi aprovado em 2006, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e foi aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Um dos objetivos gerais do plano é:

Assegurar que o Acolhimento Institucional seja efetivamente utilizado como medida de caráter excepcional e provisório, proporcionando ambiente individualizado, de qualidade e em pequenos grupos, bem como proceder ao reordenamento institucional das entidades para que sejam adequadas aos princípios, diretrizes e procedimentos estabelecidos pelo ECA (BRASIL, 2006).

Uma vez que as crianças da “Casa Lar” têm a instituição como ambiente de moradia, o qual estão imersos ao “*micromundo das instituições*” que se faz necessário compreender acerca dessa instituição de acolhimento. Roberto da Silva (1998), autor de “*Os filhos do Governo*”, sendo ex-morador de uma das Unidades da Febem, explicita o conceito de micromundo:

O micromundo a que me refiro sempre foi para mim tão real, tão tangível, suas entranhas e suas estruturas tão familiares, que passei a concebê-lo através de uma metáfora: o micromundo como um universo delimitado por uma redoma, cujos limites inferior e superior definem tanto uma estratificação institucional como uma escala de evolução existencial (SILVA, 1998, p. 172).

Sendo assim, é válido ressaltar que os ambientes de abrigo estão relacionados às construções subjetivas das pessoas que crescem ou que passam um certo tempo institucionalizadas no âmbito do acolhimento. Este *micromundo* faz relação com uma realidade que para nós, é desconhecida. E que só se faz esclarecedora (ou não) para as

1 Fruto da Dissertação de Mestrado do autor

pessoas que vivem a institucionalização.

Pensando nisso, diversos atores envolvidos nas questões sociais e principalmente vinculados a associações, comissões, conselhos, organizações políticas e movimentos sociais, pressionaram as alterações na Constituição de 1988, implementando o ECA à fase da desinstitucionalização e com isso, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. A partir deste Plano, as Políticas Públicas obtiveram melhor ênfase no que concerne “novas formas” do Programa de Acolhimento atuar para Crianças e Adolescentes em situação de risco social.

As Crianças e Adolescentes que se encontram sob medida protetiva permanecem nas Instituições de Acolhimento até os seus 18 anos, o que é garantido pelo ECA. Por isso, Silva (1998) busca explicitar as fases no que abrange à historicidade da Assistência Social para Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social no país. Para o autor, a *desinstitucionalização* é a fase a qual se imergiu com a promulgação do ECA após 1990. Dessa forma ele enfatiza que:

Os estudos das fases mais recentes buscam identificar as diversas representações da criança institucionalizada, a construção de uma pedagogia específica e de técnicas para trabalhar com meninos de rua, questões sobre a subjetividade do menor, etc., mas pouco ou nada se referem à historicidade do abandono e ao atrelamento das políticas de amparo à criança a uma visão política do Estado do homem (p.48).

Para Fernandes (2007), há tensões de complexidades acentuadas existentes nos exercícios dos direitos de proteção e participação. “Uma vez que apoiam perspectivas quase antagônicas: por um lado, a defesa de uma perspectiva da criança como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades; por outro, uma acepção da criança como sujeito de direitos civis básicos” (p.247). Ainda assim há neste embate uma série de fatores que dizem respeito às subjetividades das crianças e suas infâncias voltadas a cada ambiente.

Para Tuan (1980), os ambientes são denominados de “eco-auto-organização”. Para o autor, esses ambientes são assim denominados quando o indivíduo constitui o seu eu, nas interações com o meio, entendidos como “ecossistemas” e também depositam nos mesmos, “cargas de afetividade” em tais locais, as quais o mesmo autor conceitua de “topofilia”.

A interação social que acontece mediante o ambiente em que a criança vive, desencadeia uma série de fatores comprometedores que contribuem também para suas construções identitárias. Esse sentimento de afetividade, gerado na porção do espaço vivido, incrementam os locais institucionais aos quais as crianças e adolescentes podem vir a passar boa parte do tempo, como é o caso também das escolas e creches de tempo integral e dos abrigos de acolhimento e casas lares regidos por medidas protetivas sob custódia da justiça. Para Coelho (2007), “O próprio “lugar” é construído por intermédio

das interações afetivas que são impregnadas de valores, sentimentos e simbolismos, no instante em que o indivíduo vive o espaço pelos processos perceptivos” (p.176).

De acordo com Ridge e Millar (2000), a experiência de institucionalização deixa as crianças, por vezes, vulneráveis à exclusão social devido a uma inadequada integração interpessoal. Essas crianças, carecem de apoio social mediante uma equipe técnica atuante tanto nas instituições de ensino, quanto nas casas lares e demais abrigos institucionais, uma vez que as mesmas, além de estarem em situação de risco social, sofrem preconceitos diante das pessoas que as veem ainda como uma “ameaça” para a sociedade. Dessa forma, essas mesmas crianças chegam nas escolas despreparadas mediante a falta de amparo e proteção efetiva, além de ficarem constrangidas pelo processo de institucionalização, o que pode contribuir dentre outras coisas, para o seu não desempenho escolar (RIDGER e MILLAR, 2000).

Para Corsaro (2011), “[...] a pobreza infantil nos países em desenvolvimento pode estar ligada a uma série de fatores, incluindo a rápida urbanização [...], o aumento da crise da dívida global, doenças infecciosas, e outros fatores que contribuem a reproduzir essas desigualdades sociais e portanto, políticas. O mesmo autor alega que a ajuda das “nações ricas” pode contribuir para o combate a esses problemas causados pela pobreza nos países em desenvolvimento. Dessa forma, ele menciona a ODA (Assistência Oficial para o Desenvolvimento) que,

[...] refere-se ao auxílio governamental para fins humanitários e de desenvolvimento [...], cerca de dois terços da ODA são dados diretamente de um governo para o outro; o restante é canalizado para diversos países, por meio de organizações e agências das Nações Unidas. Além disso, alguns auxílios são fornecidos por organizações voluntárias das nações ricas (p.322).

Os casos de institucionalizações na Casa Lar são com frequência em relação aos maus tratos e conseqüentemente à pobreza. “A institucionalização das crianças, motivada pela existência de quadros sociais e familiares complexos, tem sido “a forma mais simples e mais cômoda de a sociedade solucionar o problema das crianças vítimas de maltrato” (p.258).

É a partir dessa realidade que esta pesquisa de mestrado se insere. Com o objetivo de analisar as vozes das crianças sobre suas vivências na instituição Casa Lar, tendo em vista fatores que abarcam a construção social de suas infâncias.

A metodologia estabelecida nesta pesquisa se insere no campo teórico da pesquisa de campo, seguida dos pressupostos teóricos dos estudos da sociologia da infância conforme Sarmiento (2009), uma vez que a sociologia da infância se preocupa com a “totalidade da realidade social”, voltada para uma perspectiva de exclusão e pobreza numa realidade que, para Sarmiento (2009, p.19), se equipara a uma “invisibilização das crianças como atores sociais”. Nesta perspectiva, o mesmo autor enfatiza que “esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque

não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no “discurso social”.

Nesse sentido, ainda hoje existem questões paradoxais que se perpetuam, por um lado há essa invisibilização da infância, por outro, documentos como a Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989 que garantem o direito de voz ativa e participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito. Dessa forma, em seu décimo segundo artigo é enfatizado que “os Estados partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com sua idade e maturidade” (ROSEMBERG e MARIANO, 2010).

Para Oliveira (2018, p.272), “a sociologia da infância lida com diferentes padrões de infância, em contextos culturais e sociais variados, e para isso é preciso uma abordagem envolvendo a criança como participante da pesquisa.” Neste sentido, para a autora: “O estudo das crianças como atores sociais tende a privilegiar perspectivas teóricas mais subjetivistas ou interpretativistas, e abordagens micro, fazendo uso de métodos mais qualitativos e metodologias participativas” (OLIVEIRA, 2018, p.264). Horn (2013, p.2) afirma que “é mais fácil ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem, do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas”.

Neste sentido, a metodologia pretendida abarcará a pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa de campo com crianças, a qual para Graue e Walsh (2003) está inserida na abordagem “interpretativa”. Corsaro (2011) cunha o termo de “*Reprodução Interpretativa*”, que busca salientar a ação das crianças nas suas culturas de pares, na reprodução e mudança social.

“O termo “*reprodução*” nesse sentido, enfatiza a ideia de que as crianças são afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas de que fazem parte, enquanto o termo “*interpretativa*”, focaliza os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças nas interações sociais” (CORSARO, 2011 apud PRADO E VOLTARELLI, 2018, p.286)

Para frisar esta abordagem interpretativa, os autores Graue e Walsh (2003) previamente fazem uma discussão sobre o contexto de inserção das crianças em seu ambiente/espço. Tendo em vista a especificidade de cada contexto com experiências específicas de cada uma delas.

Dessa forma, eles entendem por contextos “[...] um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e um agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrosociais e microsociais” (GRAUE e WALSH, 2003, p.25). Neste sentido, Corsaro (1985) enfatiza que “as crianças são capazes de inventar em contextos criados pelos adultos, os seus próprios contextos, que permanecem a maioria das vezes, invisíveis pelos adultos, mas que são bem visíveis e notórios pelas crianças”.

Sendo assim, é relevante ressaltar que o objetivo desta pesquisa está em analisar

a voz das crianças no âmbito de suas experiências sociais vivenciadas no contexto da instituição de abrigo denominada Casa Lar. Entendendo as crianças como membros ativos da sociedade tendo suas infâncias como fenômeno social construído socialmente.

Corsaro (2011, p.15) se refere às crianças como “[...] agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas”. Sendo assim, vale ressaltar a importância com a qual essas crianças e suas infâncias introduzidas na formação de suas culturas têm para a pesquisa e serão aqui tratadas como atores sociais, com enfoque primordial, respeitando suas linguagens e processos criativos.

Para que as crianças fossem ouvidas, iniciei esse procedimento a partir da geração de dados que Graue e Walsh (2003, p.117) entendem por este conceito, o momento em que o pesquisador parte da premissa de perceber todas as perspectivas da observação. Por isso, faz-se necessário a experimentação sobre vários ângulos da observação. O que para eles, demanda um processo “ativo, criativo e de improvisação” por parte do pesquisador.

Para efetivação da geração de dados, o instrumento foi a observação participante, com registro de dados gerados. O que requereu para um primeiro passo as perguntas que me aguçaram a maneira de entender o campo pretendido; o conhecimento prévio, que para os autores, “quanto mais se sabe sobre a parte do mundo em que se vai explorar, melhor” (GRAUE e WALSH, 2003, p.16); e o planejamento, que foi realizado, mediante a minha entrada no campo, ao me aproximar das crianças e da equipe técnica sobre a negociação dos dias que fiquei na casa, a variação dos horários, entre outros procedimentos, que me orientaram a uma construção de um registro de dados.

A construção de um registro de dados é imprescindível no que concerne o tempo para a interpretação e constatação da percepção das crianças sobre a instituição. O registro foi realizado por meio de um diário de campo, que consiste em um caderno para as transcrições das observações, seguido de revisão bibliográfica, que antecedeu e se perdurou durante todo o trabalho de campo.

Dessa forma, a primeira estratégia metodológica foi dar início ao levantamento acadêmico mencionado e no processo da observação, que para Graue e Walsh (2003, p.118) deve ser “cuidadosa, sistemática e disciplinada”. Horn (2013, p.3) afirma que “[...] ao observar, o pesquisador descreve atividades e situações, construindo significado para elas, pois esteve presente na sua movimentação, nas interações e nas relações estabelecidas com o sujeito investigado.

As crianças que se encontram na “Casa Lar Regional” de São João del Rei estão sob proteção e mantidas sob tutela da Justiça. A casa consta atualmente com um número de 32 crianças e adolescentes de 0 a 18 anos e é mantida pelo Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes (CISVER), firmando acordo com mais sete municípios da região das vertentes em Minas Gerais. Por isso, o nome da Instituição de “Casa Lar *Regional*”.

Contudo, o trabalho aqui apresentado, é um recorte teórico do período da fase

da “desinstitucionalização”, que buscou discutir a diferença entre a nomenclatura e as orientações técnicas de uma “Casa Lar” para um “Abrigo Institucional”. Uma vez que a Instituição pesquisada se caracteriza como “Abrigo Institucional” e não com os parâmetros de regulamentação técnicos de uma instituição “Casa lar”.

Ademais, saliento que como educadoras e educadores necessitamos de uma compreensão mínima sobre o reconhecimento da existência dessas crianças e adolescentes nesses espaços não escolares, porém de capacidade altamente educativa. Realço ainda, neste aspecto, sobre a existência das crianças institucionalizadas frequentarem também os espaços escolares. Nas palavras de Lima (2018, p.278): “[...] torna-se imprescindível levar em consideração a vivência trazida pelas crianças, saber o que elas trazem abrigadas consigo”.

Podemos compreender que as crianças protagonistas desta pesquisa, assim como todas, carecem de direitos e garantias para se estabelecerem como sujeitos que possam falar e serem ouvidos. Para Valente (2015, p.141) “[...] a existência da lei por si só não garantiria a sua aplicabilidade. Pelo contrário, seria no cotidiano que a disputa política teria de se desenrolar, e esforços contínuos precisariam ser cotidianamente cuidados e reafirmados”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, 13 de julho de 1990.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em <www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.../pncfc.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Natália. **O centro e a margem: Infância, proteção e acolhimento institucional**. In: VASCOCELOS, Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs). *Infância Invisível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, M. G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, M. P. A criança em instituição de acolhimento: O que dizem as pesquisas científicas. **Estudos de psicologia**, Natal, RN, v.23, n.3, jul./abr. 2018.

OLIVEIRA, F. L. Metodologias de Pesquisas na Sociologia da Infância. In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, C. A. (Orgs). **Educação Infantil: A Luta Pela Infância**. Campinas: Papirus, 2018.

RIDGE, T. MILLAR, J. **Excluding children**: autonomy, friendship and the experience of the care system. *Social Policy & Administration*, v. 34, n.2, p.160-175,2000.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de pesquisa**, vol.40, n.141, p.693-728, 2010. Acesso em: 06 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. (org.). **Estudos da Infância**: Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. Vozes. Petrópolis, 2ª edição, 2009.

SILVA, Roberto da. **Os Filhos do Governo**. São Paulo, Ed. Ática, 1998.

TUAN, Y-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VALENTE, J. O Direito de Crianças e Adolescentes a uma Convivência Familiar e Comunitária. In: SILVA, F.; GUIMARÃES, B. (Orgs). **Nas Trilhas da Proteção Integral**: 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Recife: Instituto Pró-Cidadania, 2015.

ESCRITAS FEMININAS: INFÂNCIAS E JUVENTUDES VIVENCIADAS E RECRIADAS

Data de aceite: 01/11/2020

Data da submissão: 06/09/2020

Priscila Kaufmann Corrêa

Professora de Educação infantil da Secretaria de Educação de São Paulo
São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6942221345971353>

<https://orcid.org/0000-0002-5377-8145>

Resumo: A Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac publicaram seus livros para crianças e jovens na França, Estados Unidos e Brasil, respectivamente, entre os séculos XIX e XX. Membros da aristocracia social e intelectual, tiveram uma vida familiar intensa, que as marcou até a vida adulta. Durante a infância aprenderam a ler e escrever e puderam aperfeiçoar esta habilidade para compor seus romances. Em suas narrativas emergem instituições sociais tais como a família, a escola/ educação e a igreja/ religião, trazendo os modelos de conduta considerados desejáveis tanto para os adultos, quanto para as crianças e jovens. A formação feminina se destaca nestas publicações, pois as protagonistas são todas meninas e jovens. As trajetórias de vida das autoras são importantes para este trabalho, trazendo o diálogo entre suas experiências e as narrativas que tecem. A presença das instituições, tais como a família, a religião e a escola/ educação, permite compreender como estas mulheres encaravam a formação de crianças. O conceito

de instituição imaginária da sociedade, do filósofo Cornelius Castoriadis, auxilia nestas reflexões, ao permitir compreender que a realidade da sociedade é uma criação, condicionada pelos estratos naturais (as condições geográficas e biológicas), que levam à constituição de suas instituições. As instituições apresentadas pelas escritoras em seus romances, também estão presentes no imaginário social, as quais elas, por vezes, reforçam, ou até mesmo tecem suas críticas a respeito. A Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac, ao publicarem seus livros para os públicos infantil e juvenil, trazem este imaginário social à tona, indicando os caminhos para o que considerariam uma formação adequada. Tal imaginário social permanece até o presente século e está é uma das chaves para a compreensão do sucesso e constantes republicações destas obras até os dias de hoje.

PALAVRAS - CHAVE: História cultural, Literatura infantojuvenil, Escritoras, Instituição imaginária.

FEMALE WRITINGS: CHILDREN AND YOUTH EXPERIENCED AND RECREATED

ABSTRACT: The Countess de Ségur, Louisa May Alcott and Maria Clarice Marinho Villac published their books for children and young people in France, the United States and Brazil, respectively, between the 19th and 20th centuries. Members of the social and intellectual aristocracy, had an intense family life, which marked them until adulthood. During childhood they learned to read and write and were able to perfect this ability to compose their novels. Social institutions such as family, school, education and church, religion

emerge in their narratives, bringing the behavioral models considered desirable for both adults and children and young people. Women's education stands out in these publications, as the protagonists are all girls and young people. The authors' life trajectories are important for this work, bringing a dialogue between their experiences and the narratives they weave. The presence of institutions, such as the family, religion and school / education, allows us to understand how these women viewed the formation of children. The concept of imaginary institution of society, by the philosopher Cornelius Castoriadis, helps in these reflections, by allowing us to understand that the reality of society is a creation, conditioned by natural strata (geographical and biological conditions), which lead to the constitution of its institutions. The institutions presented by the writers in their novels are also present in the social imaginary, which they sometimes reinforce, or even make their criticisms about. The Countess de Ségur, Louisa May Alcott and Maria Clarice Marinho Villac, when publishing their books for children and youth audiences, bring this social imaginary to the fore, indicating the paths for what they would consider appropriate training. Such social imagery remains until the present century and this is one of the keys to the understanding of the success and constant re-publications of these works until today.

KEYWORDS: Cultural history, Children's literature, Writers, Imaginary institution.

APRESENTAÇÃO

A literatura infantojuvenil se apresenta como uma possibilidade de ingresso no mundo literário. Livros infantojuvenis podem instruir, entreter, convidar para a reflexão, em uma relação entre o texto e seu leitor. Mas este texto não se oferece de qualquer maneira, há um suporte - o livro - que se utiliza de muitos recursos para atrair o leitor. Livros considerados clássicos da literatura infantojuvenil perduram no tempo fazendo estas adaptações para seu público, mostrando-se atraentes para as novas gerações. Este é o caso dos livros das escritoras Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac.

A Condessa de Ségur e Louisa May Alcott tiveram seus livros publicados na segunda década do século XIX, na França e nos Estados Unidos, respectivamente. Tais publicações chegaram em suas versões originais e traduzidas em diversos países do mundo, com novas ilustrações, adaptações e formatos. Atualmente é possível comprar até mesmo e-books destas escritoras. Maria Clarice Marinho Villac, por sua vez, também teve seus livros bastante divulgados, porém somente do Brasil. Filha de famílias tradicionais brasileiras, estudou em colégio particular e leu os livros da Condessa de Ségur. Seus livros foram publicados na década de 1930 e foram relançados nas décadas de 1980 e 2000.

As trajetórias de vida destas escritoras apresentam características em comum e tais experiências se mostraram importantes para que pudessem escrever para a infância e a juventude e dialogar com elas ao longo de muitas décadas. Por outro lado, o modo como estas mulheres trazem um discurso sobre os cuidados com estas infância e juventude, indicando aspectos como o cuidado dos pais, da escola e com pinceladas de religiosidade,

tornam estes livros interessantes até os nossos dias.

Nestas reflexões o conceito de instituição imaginária do filósofo Cornelius Castoriadis será utilizado para compreender em que medida estas escritoras trazem as instituições da família, da religiosidade e da educação no trato com a infância e a juventude. Acredita-se que esta seja uma das razões para a manutenção destas publicações no mercado editorial até hoje.

AS ESCRITORAS

O estudo da trajetória de vida da Condessa de Ségur, Louisa My Alcott e Maria Clarice Marinho Villac auxilia na compreensão das narrativas que tecem em seus livros, trazendo à tona sua preocupação com a infância e a juventude. Isto não significa que as experiências da infância e juventude destas mulheres sejam replicadas em suas obras, mas dão corpo aos discursos difundidos nelas. Estas mulheres buscaram diferentes formas de circular na sociedade e encontraram na escrita uma maneira de expressar ideias e opiniões.

A Condessa de Ségur começou sua carreira de escritora aos 56 anos de idade, quando era avó. Sophie Rostopchine nasceu em São Petersburgo, na Rússia, no ano de 1799. Sua infância teria sido marcada pelo rigor da educação estabelecida pela mãe, a Condessa Catherine Rostopchine. O tratamento da criança da aristocracia naquela época visava não acostumá-la com luxos e regalias, que se acreditava que enfraqueceriam seu caráter. Esta educação rigorosa permitiu a Sophie de Ségur aprender russo, francês, inglês e alemão, além de escrever nestas línguas também.

Seu pai, o Conde Fiodor Rostopchine, era o governador de Moscou em 1812 e foi sua a decisão de incendiar a cidade para afastar as tropas de Napoleão Bonaparte. Os prejuízos ocorridos à população da cidade obrigaram a família Rostopchine a se exilar na França em 1817. Após dois anos a jovem Sophie se casou com Eugène de Ségur, com quem teve oito filhos (LEÃO, 2007, p. 5).

A Condessa se dedicou à formação de seus filhos e procurava estar próxima deles, até mesmo na vida adulta. Seu casamento mantinha aparências de estabilidade e Sophie buscou outras formas de preencher seus dias. Ela gostava de contar histórias e começou a registrá-las e chegou a publicar um livro antes de conhecer o editor Louis Hachette. Esta se mostrava uma ocupação que a entretinha, principalmente com a saída dos filhos.

Sophie formou uma parceria duradoura com o editor Louis Hachette e seus livros inauguraram a coleção *Bibliothèque Rose*, que englobava obras de literatura infantojuvenil e que se caracterizava pela cor rosada das capas. Seus escritos passavam pelo crivo do seu filho, o padre Gaston de Ségur, pelo editor e por autoridades do governo, que interferiam nas publicações que circulavam nas estações de trem. Ela escrevia longas cartas discutindo com o editor sobre supressões em seus textos e criticava a escolha dos

ilustradores. Sophie incorporou o papel de escritora e queria fazer valer seus direitos. Seus livros fizeram bastante sucesso no momento de sua publicação e permitiram à Condessa expressar suas opiniões e críticas aos cuidados com a criança.

Louisa May Alcott, por sua vez, nasceu em 1832 em Germantown, na Filadélfia, e foi a segunda das quatro filhas de Bronson Amos Alcott e de Abigail May Alcott. Seu pai, Amos Bronson, era adepto da filosofia transcendental e procurou de diversas maneiras concretizar suas ideias de aperfeiçoamento espiritual. Procurou criar escolas e não se mostrou muito bem-sucedido nestas tentativas. Em suas empreitadas Bronson Alcott sempre contou com o apoio de Ralph Waldo Emerson, que agregou muitos dos intelectuais da época. Louisa teve acesso a livros nas bibliotecas dos amigos de seu pai e aprendeu a ler e escrever com ele. Circular entre os intelectuais daquela época, permitiu à escritora e sua família contarem sempre com o apoio de amigos e parentes.

Abigail, mãe de Louisa May, era filha da aristocracia de Boston (Massachusetts) e contava com o auxílio dos parentes e conhecidos. Chegou a trabalhar como assistente social, orientando e ajudando as classes desfavorecidas. Louisa começou a trabalhar cedo, como uma forma de incrementar os rendimentos da família. Trabalhou como governanta, costureira e professora, mas logo percebeu que preferia escrever.

Louisa May Alcott iniciou sua carreira de escritora publicando contos e poemas para jornais, sob diferentes pseudônimos, uma vez que tais publicações apresentariam uma “moral duvidosa”. Ao trabalhar para o periódico infantil *Merry’s Museum* em Boston (Massachusetts) ela adquiriu ser experiência com este público e seu editor Thomas Niles sugeriu que escrevesse um romance para jovens. A tentativa resultou no livro *Mulherzinhas*, que traz as vivências de quatro irmãs ao longo de um ano. A escritora ainda quis obter seu reconhecimento na literatura para adultos, mas consagrou-se mesmo com seus livros para crianças e jovens. Atendendo a um pedido do editor, ela passou a escrever para um público que não costumava ser atendido pelas editoras. Com suas narrativas domésticas Louisa conseguiu chamar a atenção dos jovens, que ansiavam pelo próximo livro.

Maria Clarice Marinho Villac foi uma escritora brasileira, que, apesar de não ter a difusão mundial das demais escritoras, apresenta muitas semelhanças em sua trajetória e dedicação à escrita. Maria Clarice nasceu em Itu no ano de 1903. Quando criança, passava as férias nas fazendas de seus avós maternos. Seu avô, Coronel Antonio de Almeida Sampaio, foi político influente e proprietário de plantações de café no estado de São Paulo. Aos 12 anos de idade Maria Clarice passou a estudar no Colégio Progresso, em Campinas, um colégio interno para meninas. Na escola era uma aluna dedicada, aprendendo a compor textos em português, francês e inglês. Também aprendeu muito sobre a religião católica, que foi bastante estimulada no período escolar.

Após se formar casou-se com Dr. Paulo José Villac, tornando-se viúva ao 27 anos de idade. Criou os cinco filhos administrando as reservas do marido e teve uma vida de intensa circulação. Criou um centro de formação para operárias, alfabetizando-as e ensinando

corte e costura, além de trabalhar na comunidade paroquial de seu bairro. Nos anos de 1930 passou a publicar os livros com histórias que costumava contar aos filhos e sobrinhos.

O primeiro livro que publicou foi *Cinco travessos*, em 1937, com uma tiragem de 44 mil exemplares (VILLAC, 2008). O livro seguinte foi lançado em 1939, com o título de *Clarita da pá virada*. Este foi republicado na década de 1980 pela editora Fermata e, posteriormente, em 2006, pela editora Lacruce. O último livro de Maria Clarice, *Clarita no Colégio*, saiu em 1945 pela editora Cristo-Rei e foi republicado em 2008, também pela editora Lacruce.

Todas as escritoras tiveram a oportunidade de ler e escrever em momentos em que tal aprendizado era pouco usual no que se refere ao sexo feminino. Por outro lado, por pertencerem a famílias influentes, puderam circular na sociedade de diferentes maneiras, contando com o apoio de amigos e familiares para suas empreitadas. Isto não significa que não tenham encontrado dificuldades em seus percursos, mas buscaram maneiras de posicionar na sociedade, chamando a atenção para questões do dia a dia. Por meio da escrita elas puderam se expressar, mesmo que por vezes precisassem acatar as decisões de seus editores, ou adaptar o texto ao gosto do público. As narrativas destas mulheres trazem um pouco de seus desafios enfrentados ao longo de suas vidas e maneiras de lidar com eles.

Em seus romances elas trazem instituições que se consolidaram ao longo da modernidade, como a infância, a família, a educação e a religiosidade. Estas instituições percorrem o imaginário social antes do século XIX e nele se assentaram, tornando-se usuais até o presente século. Entretanto, é preciso assegurar o imaginário destas instituições e neste sentido os livros da Condessa de Ségur, de Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac colaboram para esta finalidade.

OS ROMANCES

Os livros da Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac foram publicados entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. As escritoras estrangeiras publicaram uma grande quantidade de livros e, por este motivo, foram escolhidos os livros *Les petites Filles modèles (As meninas exemplares - 1858)*, *Les malheurs de Sophie (Os desastres de Sofia - 1858)* e *Les vacances (As férias - 1859)*, da escritora francesa Condessa de Ségur, os livros *Little women (Mulherzinhas - 1868)* e *Good wives (Boas esposas - 1869)* da norte-americana Louisa May Alcott. De Maria Clarice Marinho Villac foram escolhidos seus livros dedicados à infância, que são os *Cinco travessos (1937)*, *Clarita da pá virada (1939)* e *Clarita no Colégio (1945)*.

Todos os livros trazem protagonistas femininas, que buscam aperfeiçoar sua conduta, procurando ser mais contidas em seus gestos e atitudes. Neste percurso elas contam com crianças de conduta exemplar e com adultos que podem orientá-las ou puni-las

com castigos físicos. Em todos os livros emerge a infância, como instituição que conta com o apoio da família, da religiosidade ou da educação/ escola para percorrer seu caminho. Em cada um dos romances as escritoras apresentam uma combinação da relação de cada uma das instituições com a instituição da infância, seja em harmonia ou na sua disputa.

Na “Trilogia de Fleurville” da Condessa de Ségur a protagonista é Sofia, acompanhada por suas amigas, Margarida, as irmãs Camila e Madalena e o primo Paulo. A trilogia é composta pelos títulos *Les petites Filles modèles*, *Les malheurs de Sophie* e *Les vancances*. Os dois primeiros livros foram publicados simultaneamente em 1858, enquanto a terceira obra foi lançada no ano seguinte. Em *Les petites Filles modèles* o leitor é apresentado às irmãs Camille e Madeleine, crianças que nunca brigam e vivem em perfeita harmonia. Elas vivem com a mãe viúva, Mme. de Fleurville e ajudam a resgatar Mme. de Rosbourg e sua filha Marguerite de um acidente de carruagem. As duas passam a morar com a família de Fleurville e Margarida inicia um esforço para se tornar tão obediente quanto suas amigas.

As meninas recebem a visita de Sophie, uma órfã que mora com sua madrastra, Mme. de Fichini, que a maltrata e espanca. A madrastra viaja à Itália e deixa Sofia sob os cuidados das Mme. de Fleurville e de Rosbourg. A menina inicia um percurso de aperfeiçoamento moral, no qual ela aprende a ser mais comedida. Durante este percurso ela já não sofre castigos físicos, sendo levada a refletir sobre seus erros.

O passado de Sofia é revelado em *Les malheurs de Sophie*, no qual são narradas as travessuras da menina de quatro anos, quando ainda morava com os pais. Em *Les vancances* Sofia também relembra o falecimento de seus pais e reencontra o primo, Paul, que julgava ter perdido numa viagem de navio que fazia com sua família. Nesta obra também aparecem os primos de Camille e Madeleine: Léon, Jean e Jacques.

Os romances da Condessa de Ségur trazem apresentam a vida da aristocracia francesa do século XIX, mas com roupagens do século XVIII, no tempo da monarquia. As crianças vivem em casas abastadas com uma babá para cuidar delas, além das figuras femininas, que são mãe, madrastas e tutoras. Suas moradias se localizam no campo, afastadas da cidade, permitindo que as personagens cuidem de seus jardins, passeiem pela floresta e colham frutas silvestres. E mesmo neste lugar as Mme. de Fleurville e de Rosbourg instituem horários para estudos e para a recreação. Mesmo Paul, que passou um longo período em uma ilha com o Sr. Rosbourg teve aulas de leituras, escrita, história e catecismo.

Já romance *Little women*, de Louisa May Alcott, conta a história das irmãs March; Margareth, Josephine, Elizabeth e Amy. O livro narra um ano na vida das meninas, no qual elas trabalham e se esforçam para manter a casa junto com sua mãe, enquanto seu pai está distante, auxiliando as tropas durante a guerra civil. Durante este percurso as meninas fazem amizade com Laurence, o menino que mora na casa vizinha.

Cria-se um forte vínculo de amizade entre as meninas, o menino e seu avô. As

meninas precisam trabalhar, cada uma em função diferente, para auxiliar a mãe com as despesas da casa. Meg é governanta de duas crianças, enquanto Jô trabalha como dama de companhia de uma tia abastada. Beth se dedica aos afazeres domésticos, enquanto Amy frequenta a escola. O ano das meninas se passa com bastante esforço e dedicação, valorizando o trabalho e a boa conduta moral. O desfecho se dá com o retorno do pai e o noivado de Margarida, a mais velha das irmãs.

No romance *Good wives* cerca de dois anos se passam após o desfecho do primeiro livro. Neste momento Meg se prepara para o casamento e sua vida em um novo lar, ao lado do Mr. Brooke, que fora preceptor de Laurence. Neste livro as irmãs tornam-se mulheres, cada qual encontrando um marido digno e dedicado, à exceção de Beth, que falece de febre escarlatina.

Louisa May Alcott também traz uma família da aristocracia, que, apesar de se encontrar em uma condição empobrecida, ainda possui uma empregada e uma casa grande, próxima à floresta. As personagens também possuem boas relações com o vizinho e conhecem pessoas dispostas a ajudar. Ao longo do livro ressalta-se que não basta ter dinheiro e luxos, nem desejar casar com um marido rico, sendo importante o esforço e o trabalho. As meninas aprendem a valorizar o trabalho e buscam aperfeiçoar sua conduta. Josephine é a personagem mais impulsiva, que procura se conter e ser mais obediente, contando com a orientação de sua mãe. As jovens dos livros de *Little women*, já não são crianças e se preparam para ingressar no mundo adulto. Neste sentido, da mesma forma que as crianças, as jovens carecem de orientação. Assim, no livro *Good wives*, as jovens contam com o apoio da mãe e seus conselhos em diferentes fases da vida, inclusive quando estão casadas. A família se mostra um núcleo que sempre presente no crescimento e amadurecimento das jovens.

A obra de Maria Clarice Marinho Villac é autobiográfica, uma vez que ela relata acontecimentos vivenciados na infância. O livro *Clarita da pá virada* relata as experiências nas fazendas do avô, entre travessuras e brincadeiras. A criança passa grande parte do tempo nas fazendas de café do avô e se diverte com seus irmãos, primos e tias. Trata-se de uma família aristocrática, porém nos moldes brasileiros, com diversos familiares convivendo juntos em uma mesma casa, além dos empregados. Estes empregados são negros, descendentes dos escravizados que trabalhavam naqueles campos. A família constitui de maneira ampla, além dos empregados, que trabalham e vivem neste lugar. Mesmo as crianças, que, apesar de poderem dar vazão às invenções, precisam respeitar os adultos, podendo ser punidas severamente por eles.

Clarita chega a frequentar a escola, aprendendo elementos do catecismo, a leitura e a escrita, porém o ingresso definitivo no universo escolar se dá no final do livro, quando Clarita toma o trem para Campinas, para estudar no Colégio Progresso. Este deslocamento marca uma nova fase na vida de Clarita, deixando para trás a infância repleta de brincadeiras para dedicar-se aos estudos. O cenário primordial de *Clarita no Colégio* é o Colégio Progresso

Campineiro, por vezes alternado pelo espaço rural, quando a menina passa as férias nas fazendas da família. A vida no colégio não se mostra fácil, uma vez que Clarita precisa aprender a controlar seus impulsos e adequar-se às regras do internato. A religião católica é o elemento utilizado pela diretora para que Clarita incorpore o comportamento esperado para uma menina. Na escola ela conta com a orientação e os conselhos da diretora, Dona Emília. A educação da criança é assegurada por adultos que conseguem ser rigorosos ao mesmo tempo em que são carinhosos, como é o caso da diretora e das professoras.

Também é a religiosidade que orientou a formação dos filhos de Maria Clarice, que é relatada em pequenos apontamentos na obra *Cinco travessos: amiguinhos de Jesus Hóstia*. *Cinco travessos* assemelha-se a um manual destinado às mães com orientações para a formação de seus filhos. Na obra a “mãe brasileira” – pseudônimo utilizado pela escritora – relata como buscou criar seus cinco filhos dentro dos preceitos da moral católica, estimulando-os a amarem Jesus e a realizarem sua Primeira Comunhão por volta dos cinco anos de idade.

A mãe reconhece as dificuldades de cuidar de cinco crianças, procurando ser ela mesma um exemplo para elas. Cuidar de seus filhos, peraltas como ela foi na infância, se mostra um desafio à sua paciência, sendo a religiosidade um recurso importante para estabelecer regras e limites. As crianças não podem ir ao cinema e só assistem filmes em casa em um projetor emprestado pelo tio. À noite, a mãe realiza um exame de consciência com as crianças, para que analisem o que fizeram de correto ou eventuais deslizes ao longo do dia. Além dos rituais e símbolos, há regras que norteiam as ações das crianças.

Acredita-se que as instituições da infância, da família, da educação e da religiosidade sejam todas instituições imaginárias da sociedade, termo este cunhado por Cornelius Castoriadis. Para o filósofo (1982, p. 159), “a instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e outro imaginário”. Neste sentido, a instituição liga símbolos a significados, que contêm sua função e as imagens que evocam em torno dela.

A instituição imaginária organiza a vida social e seus símbolos não são meramente racionais, há uma parcela de imagens que a compõem. Cada sociedade se organiza a partir de suas condições geográficas, estruturais e históricas e assim ela cria suas instituições, que contribuem para consolidar sua ordem ao longo do tempo. A infância, a família, a religiosidade e a educação são elementos da sociedade capitalista moderna e fazem parte de sua organização. Estas instituições estão presentes dos livros da Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac.

Nos livros das escritoras o destaque é a instituição imaginária da infância, diferente da adulta. Além de ser diferente do adulto, a infância se mostra vulnerável, necessitando do cuidado e da orientação do adulto. O trato com a infância exige rigor, contudo, ao longo do século XIX e até mesmo antes, este rigor poderia se estender a castigos físicos, que, pouco a pouco foram sendo criticados e combatidos. Disciplina e regras também fazem

parte do cotidiano infantil, podendo ser impostos pela família, pela religiosidade e também pela escola (educação).

As escritoras trazem em suas publicações as maneiras de impor regras e lidar com a infância, em diferentes períodos e lugares, mas que ainda fazem sentido para as gerações atuais. Rigor, reflexão sobre os erros, orientação dos adultos fazem parte dos cuidados com a infância.

Além da infância, outra instituição que emerge nas obras é a da família. A família é a instituição a quem diferentes profissionais passam a se dirigir, como médicos e especialistas da área social. Em geral a família é aquela composta por pai, mãe e seus filhos, mas que pode ter outras configurações também, ampliando para outros parentes que convivem em um mesmo lugar. No interior da família cabe aos pais zelar pelo bem-estar de seus filhos, orientando-os e instruindo-os. Nesta relação existem regras que caracterizam a convivência, cabendo especialmente à mãe zelar por seus filhos, enquanto o pai exerce um papel secundário nestes cuidados.

Nos livros da Condessa de Ségur a família é composta por mulheres que cuidam de suas filhas de outras meninas que são por elas tuteladas. O pai, na figura do M. de Rosbourg, emerge no último livro da “Trilogia de Fleurville”, para zelar por sua família. Em *Little women*, o Mr. March está distante, não participa do cotidiano de suas filhas, mas sabe reconhecer seu aprimoramento quando retorna à casa. As filhas criam um vínculo mais estreito com sua mãe, compartilhando com ela suas dúvidas e sentimentos. Já nos livros de Clarita, aparece a configuração da família tradicional brasileira, com diferentes parentes convivendo em um mesmo lugar. Nesta organização, os avós têm maior ascendência do que os pais de Clarita, e interferem em suas decisões. Os pais se mostram mais distantes e exigem uma conduta de obediência por parte das crianças.

A religiosidade é outra instituição que se mostra presente nos romances das escritoras, por vezes de maneira mais sutil, mas também de forma mais intensa. Os livros da Condessa de Ségur trazem situações em que a oração se mostra adequada para instruir as crianças. Já nos livros de Louisa May Alcott a religiosidade está presente na atitude de desapego de bens materiais e da vaidade. A religião católica se apresenta de forma intensa em *Clarita no Colégio*, uma vez que a protagonista relata as diversas atividades religiosas praticadas no colégio. A criança é tocada pelas aulas de catecismo e relata a Primeira Comunhão e a Crisma como momentos importantes da trajetória escolar. Tais passagens seriam retiradas das edições da editora Lacruce. A religiosidade vivenciada na escola será utilizada também na formação dos filhos de Maria Clarice Marinho Villac, como ela registra em *Cinco travessos*.

A educação dos pais é complementada pela educação escolar, que ganha força e se expande para grandes parcelas da população durante o século XIX, especialmente na Europa. Nos livros da Condessa de Ségur a educação é garantida pelas Mme. de Fleurville e de Rosbourg, que criam uma rotina de estudos para Camille, Madeleine, Marguerite e

Sophie. Paul, o primo de Sophie, também têm suas aulas na ilha em que permanece com o M. de Rosbourg. As crianças seguem um cronograma com matérias a serem aprendidas, semelhante a um currículo escolar, porém sem o mesmo caráter oficial. O espaço escolar, com suas regras e especificidade, ainda não está presente nestas publicações, emergindo em livros posteriores da autora.

Em *Little women* Amy é a irmã que frequenta a escola por pouco tempo, até ser punida com bolos na mão por ter distribuído doces na sala de aula. A situação se mostrou humilhante para a criança, que pede à Mrs. March para não mais retornar à escola. A mãe escreve uma carta ao professor e Amy passa a estudar em casa. A educação escolar não se mostra uma experiência necessariamente positiva, mas também pode contribuir para a formação da criança, como em *Clarita no colégio*. A menina gosta da escola, mesmo sendo uma criança peralta e que fica de castigo várias vezes. A diretora a trata com respeito e procura auxiliá-la a perceber o que seriam seus erros. Clarita frequenta a escola feminina no Brasil do século XX e o tratamento da criança se mostra diferenciado, com relação à situação de Amy em *Little women*, por exemplo.

A família, a religiosidade e a educação se combinam de diferentes maneiras em cada um dos romances para assegurar a formação da infância, que se mostra bem-sucedida, uma vez que as protagonistas, que são as geniosas e impulsivas, conseguem ao menos atentar para sua conduta e buscar aperfeiçoá-la. As escritoras conseguiram cativar seu público a seu tempo e os editores viram em seus livros potencial para continuar reinventando estas obras. O formato, as ilustrações e algumas passagens dos romances foram suprimidos ou modificados, porém as instituições imaginárias permanecem, dialogando e convencendo os leitores sobre as maneiras de lidar com a infância e de portar perante o mundo adulto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os livros da Condessa de Ségur, Louisa May Alcott e Maria Clarice Marinho Villac trazem narrativas sobre crianças e jovens, vivenciadas especialmente no ambiente doméstico. Tais histórias trazem um pouco das próprias experiências de vida de cada uma das escritoras, que vivenciaram sua infância e juventude em diferentes países e épocas. Algumas experiências incômodas ou dolorosas são reelaboradas nos romances, trazendo à tona uma proposta de lidar com a infância de uma outra maneira.

A infância, assim como a família, a religiosidade e a educação são aqui entendidas como instituições imaginárias da sociedade, que se enraizaram e consolidaram ao longo das décadas. As escritoras, ressaltam estas instituições em suas obras e também indicam formas de tratar da infância em um conjunto, que pode se mostrar positivo para a criança/jovem. Se as escritoras puderam manifestar suas opiniões em seus livros, elas também atenderam aos desígnios de seus editores, especialmente a Condessa de Ségur e Louisa May Alcott. Estas propostas foram bem aceitas pelas editoras e o público infantojuvenil,

mostrando-se suficientemente fortes para serem difundidas até o século XXI.

As instituições imaginárias da sociedade permanecem e continuam sendo divulgadas nas novas edições destas escritoras. Novos formatos, mais coloridos e atraentes trazem as histórias de meninas e jovens peraltas, que encontram na família, religiosidade e educação, a orientação necessária em seu percurso para a vida adulta.

REFERÊNCIAS

Obras consultadas

ALCOTT, Louisa May. **Little women/ Good wives**. Londres: Wordworth Editions, 2006;

COMTESSE DE SÉGUR. **Les petites filles modèles**. Casterman, 2003;

_____. **Les malheurs de Sophie**. Paris: Libro, 2000;

_____. **Les vacances**. Paris: Hachette, 2010;

VILLAC, Maria Clarice Marinho. **Clarita da pá virada**. São Paulo: Lacruce Editora, 2006;

_____. **Clarita no Colégio**. São Paulo: Lacruce Editora, 2008;

VIOLETA MARIA. (Maria Clarice Marinho Villac). **Clarita da pá virada**, São Paulo: “Revista dos Tribunais”, 1939¹;

VIOLETA MARIA. (Maria Clarice Marinho Villac). **Clarita no Colégio**, São Paulo: Cristo-Rei, 1945.

Bibliografia específica

BEAUSSANT, Claudine. **La Comtesse de Ségur ou l'enfance de l'art**. Paris : Éditions Robert Lafont, 1988;

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982;

HEYWOOD, Sophie. **The Comtesse de Ségur: Catholicism, Children's Literature, and the Culture Wars” in Nineteenth Century France**. (Tese de doutorado de Filosofia da História), Reino Unido: University of Edinburgh, 2008;

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. V.I, jan./jun. 2001, p. 9-43;

LEÃO, Andréa Borges. “A Condessa de Ségur no Brasil – Fortuna editorial e recriação literária nas Edições de Ouro”, Trabalho apresentado ao NP Produção Editorial do VII Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação, 2007;

1 Obra encontrada na Biblioteca Municipal Hans Christian Andersen, em São Paulo (SP).

PAIPEAU, Isabelle. **La Comtesse de Ségur et la maltraitance des enfants**. Paris: L'Harmattan, 1999;

REISEN, Harriet. **Louisa May Alcott: the woman behind little women**. Nova York: Henry Holt and Company, 2009;

SAXTON, Martha. **Louisa May Alcott: a modern biography**, Nova York (EUA): The Noonday Press, 1995.

O METRÔ DE SÃO PAULO COMO AGENTE DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Data de aceite: 01/11/2020

Diamantino Augusto Sardinha Neto

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Brasil

Fábio Gonçalves Cavalcante

Mestre em Engenharia pela Fundação Educacional Inaciana Pe. Sabóia de Medeiros – FEI, Brasil

RESUMO: Este estudo teve por objetivo investigar a influência que o acesso exerce na escolha dos estudantes universitários de escolas privadas, quando decidem buscar sua formação. Estabeleceu-se também o objetivo secundário de verificar o papel do transporte metroviário nesta escolha. A hipótese testada foi se a existência do acesso facilitado pesa na decisão por uma ou outra IES no momento da escolha do estudante que pretende cursar o nível superior. Para obtenção dos resultados optou-se por um levantamento do tipo survey viabilizado por um questionário fechado com oito questões. A discussão aponta que a hipótese foi confirmada pela maioria dos respondentes e revelou que é o acesso combinado com a facilidade de ter uma linha de Metrô próxima o fator muito determinante na escolha dos futuros estudantes do ensino superior.

PALAVRAS - CHAVE: acesso à educação, mobilidade urbana, ensino universitário, Metrô.

ABSTRACT: This study aimed to investigate the influence that access has on the choice of university students from private schools, when they decide to seek their education. The secondary objective of verifying the role of metro transport in this choice was also established. The tested hypothesis was whether the existence of facilitated access weighs in the decision by one or another HEI at the moment of choosing the student who intends to study at a higher level. To obtain the results, the survey type survey was made possible by a closed questionnaire with eight questions. The discussion points out that the hypothesis was confirmed by the majority of respondents and revealed that is access combined with the ease of having a nearby Metro line, the very determining factor in the choice of future students of higher education.

KEYWORDS: access to education, urban mobility, university education, Metro.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, buscou-se abordar uma relação entre mobilidade e educação que parte de reflexões iniciadas sob a luz do pensamento de autores, tais como, Lefebvre (2008), Harvey (2006), Lojkine (1997) e Castells (1983). Desse modo, pode-se destacar que a problemática mobilidade urbana tem raízes na rápida industrialização a que foram submetidas as populações do século XX, de maneira desigual e que muitas vezes resultou em segregação dos cidadãos.

Basta abrir os olhos para compreender a vida cotidiana daquele que corre de sua moradia para a estação próxima ou distante, para o metrô superlotado, para o escritório ou para a fábrica, para retomar à tarde o mesmo caminho e voltar para casa a fim de recuperar as forças para recomeçar tudo no dia seguinte. (LEFEBVRE, 2008, p. 118).

Pode-se observar que o Estado procura atender às necessidades de mobilidade nas cidades, uma vez que é uma questão central para o funcionamento das instituições, bem-estar e até mesmo para o lazer da população urbana.

Mas existem fatores mais relevantes para que essa lógica ocorra: “o capital é um processo de circulação entre produção e realização e no contexto da acumulação geral, o aperfeiçoamento do transporte é visto como inevitável e necessário.” (HARVEY, 2006, pp. 50-73).

Além de atuar na mobilidade o Estado tem diversas responsabilidades para com a sociedade. O papel do Estado na oferta dos serviços públicos é explicado pelo conceito de Castells (1983, p. 576), que define os “meios de consumo coletivos” como importantes para a vida das pessoas, principalmente para a população de baixa renda que, para sua sobrevivência, depende fortemente desses equipamentos.

Entretanto, afirma Lojkine (1997) que não importa se a produção desses “meios de consumo coletivos” é pública ou privada, pois são indispensáveis na medida em que atendem mais globalmente às necessidades das pessoas.

“O consumo coletivo refere-se, no essencial, ao processo de reprodução da força de trabalho e ao processo de reprodução das relações sociais, mas enquanto articulado à reprodução da força de trabalho, conseqüentemente, obedecendo a ritmos específicos”. (CASTELLS, 1983, p. 576).

Pode-se citar como meios de consumo coletivo: escolas, creches, áreas de lazer, centros comunitários, serviços de atendimento à saúde, transportes coletivos e infraestrutura. Estes equipamentos e serviços são entendidos como coletivos na medida em que substituem os meios de consumo individuais como transportes individuais, aulas particulares etc.

Entende-se, portanto, que o Estado cumpre o papel de criar as condições para a reprodução coletiva da força de trabalho e o aumento da produtividade por meio da oferta dos serviços de consumo coletivo.

A educação, seja pública ou privada, tem um importante papel ao capacitar às pessoas para realizarem trabalhos mais qualificados para os setores da indústria ou de serviços. A busca por melhores condições de enfrentar o mercado de trabalho, via formação superior, trazem como consequência o aumento pela demanda da mobilidade e, como verifica-se a seguir, torna-se preponderante para quem necessita se deslocar para buscar essa formação, como pretende mostrar este estudo.

As grandes cidades, em particular a cidade de São Paulo e sua região metropolitana,

com 21,4 milhões de habitantes e 39 municípios (IBGE, 2010), possuem uma significativa população de média e baixa renda que enfrentam dificuldades perceptíveis para se deslocar ao trabalho, lazer, educação e outros fatores essenciais para a cidadania devido às dificuldades de mobilidade que estão presentes no cotidiano dos aglomerados urbanos. Entretanto, os efeitos perversos dos congestionamentos atingem a todos os cidadãos sem distinguir trabalhadores, empresários, estudantes, etc.

Uma parcela de moradores ricos tem optado por utilizar helicópteros para fugir dos problemas com o deslocamento na área central da cidade, mas esta é uma opção cara e muito restrita não sendo, portanto, uma solução viável para a imensa população urbana. A atual situação da mobilidade urbana na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) é criticada por especialistas e cidadãos, constantemente. “A circulação de pessoas, equipamentos e mercadorias é muito difícil em praticamente toda a RMSP, não importando em qual hora do dia o deslocamento é realizado.” (SARDINHA NETO, 2014).

Diante desta situação, a partir das experiências dos autores com a educação em nível superior, decidiu-se empreender uma pesquisa que pudesse contribuir com o debate sobre a questão do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) e a importância deste quesito no momento da escolha pela instituição na qual irão ingressar para obter a sua formação. Estabeleceu-se também o objetivo secundário de verificar o papel do transporte metroviário nesta escolha. O foco do estudo foi o ensino privado uma vez que, senso comum, as instituições públicas atraem os estudantes por outros fatores, tais como, qualidade e gratuidade.

2 | METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Com enfoque em estudar dados empíricos dos fenômenos pesquisados, buscou-se dentro do contexto abordado uma metodologia que possibilitasse um levantamento de dados quantitativos para posterior análise e conclusões deste estudo.

A opção foi realizar uma pesquisa do tipo “survey”, que se mostra uma ferramenta oportuna em pesquisa social empírica como base metodológica dos procedimentos que foram adotados, sendo esta escolha justificada pela temática e pelas características do universo amostral.

O levantamento do tipo “survey”, segundo Babbie (1999) “é um termo em inglês que se destina a pesquisa em grande escala e desenvolve uma abordagem que visa apresentar as opiniões das pessoas através de questionários, entrevistas, etc.”

Segundo Sandoval (2018 p. 75), “a pesquisa com “survey” se torna viável como método de pesquisa social quando é possível reduzir os custos associados com pesquisas tipo censo demográfico com base em levantamentos de grande número de entrevistas”. Desta forma foi possível obter resultados por meio de uma amostra representativa da população pesquisada. O grau de confiabilidade escolhido possibilitou uma oportuna

representatividade da população em questão.

A complexidade e a dinâmica do tema geraram a necessidade da utilização de uma metodologia e procedimentos que registrassem de modo adequado o fato empírico social, para uma análise adequada.

Ressalta-se que, ainda, segundo Sandoval (2018 p. 77), “a elaboração do plano metodológico não é aleatória nem *a priori*, mas a consequência da natureza empírica e teórica daquela fatia da realidade social a ser investigada”.

Para esclarecer de modo efetivo a importância do acesso para fins de estudo e do Metrô como meio de transporte para os universitários foi determinante a realização da pesquisa com “survey”. Visando a obtenção das respostas utilizou-se um questionário fechado com oito questões que foi disponibilizado na internet para os estudantes. Em duas questões aplicou-se uma escala de Likert, que segundo Frankenthal (2017) é uma abordagem capaz de extrair dados qualitativos de uma pergunta estruturada de forma quantitativa e se mostra muito eficiente na hora de analisar a satisfação, os sentimentos e a experiência dos entrevistados.

O universo da pesquisa foi limitado em duas instituições de ensino superior privado com as seguintes características: a instituição, doravante chamada de “A”, localizada na Zona Norte da cidade que possui proximidade com uma estação de Metrô da Linha 1 - Azul. O perfil sócio econômico dos estudantes é predominantemente das classes média e baixa, uma vez que possui valores de mensalidade “mais acessíveis”. A outra instituição, doravante chamada de “B” está distante algo em torno de 25 a 30 km do Centro de São Paulo e aproximadamente 15 km da Estação Jabaquara da Linha 1 - Azul, localizada em uma cidade vizinha que compõe a chamada Região Metropolitana de São Paulo - RMSP. O perfil sócio econômico dos estudantes é predominantemente das classes média e alta sendo que os valores das mensalidades são elevados.

A escolha deste universo foi motivada pelo entendimento de que os contrastes existentes entre as instituições selecionadas possibilitariam uma análise mais rica e abrangente sobre as opiniões dos respondentes levando a um resultado mais significativo. A pesquisa foi realizada a partir de uma amostra de 100 alunos e ex-alunos da instituição “A” e 100 alunos e ex-alunos da instituição “B”, totalizando 200 respondentes no período de abril a junho de 2018. O tamanho estatístico da amostra foi calculado a partir da população de estudantes dos campi de ambas IES, tendo como parâmetro um intervalo de confiança (n) de 95% e um erro amostral (e) de 10%.

3 | DIAGNÓSTICO

Conforme citado anteriormente, para a realização do diagnóstico o principal instrumento do protocolo de pesquisa foi um questionário fechado com oito questões que foi disponibilizado na internet para 200 respondentes sendo 100 da instituição “A” e 100 da

instituição “B”.

A amostragem tem elevada importância na coleta de dados, tendo em vista que, de forma geral, os “surveys” são utilizados para, através de uma parcela da população, estudar esta como um todo. (BABBIE, 1999).

O questionário foi utilizado para obter opiniões e comportamentos dos respondentes e, segundo Babbie (1999), serve para fazer inferências acerca da população-alvo ou sobre aspectos que a influencia. O questionário obteve 100% de preenchimento em todas as questões disponibilizadas.

3.1 Apresentação dos dados da pesquisa

Questão número 1 – **qual é a sua idade?** Nas duas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas a faixa etária “acima de 33 anos” foi a maioria dos respondentes. Este dado está indicado por pesquisas, tais como o Censo do Ensino Superior de 2012 que mostram que o número de pessoas com mais de 30 anos matriculadas em cursos de graduação cresceu 25% entre 2009 e 2012 e esta tendência tem se mantido até a atualidade. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que em 2017, os estudantes acima de 33 anos de idade representavam 29% de todos os matriculados em cursos presenciais no Brasil. Neste estudo, tanto estudantes, como recém graduados e alunos da Pós-graduação responderam ao questionário o que influenciou o resultado obtido.

Questão número 2 – **qual é seu sexo?** Observou-se que nas duas IES a maioria dos estudantes que responderam pertencem ao sexo feminino, o que está consonante com o fato de que as mulheres são predominantes nas instituições. Dados do Censo da Educação Superior de 2017, última edição do levantamento, revelam que elas representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação.

Questão número 3 – **qual a sua renda familiar mensal?** Para análise das respostas adotou-se o critério de classes sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que estabelece faixas chamadas de A, B, C, D e E segundo a renda em salários mínimos.

Classe Social	Valor em reais
A	Acima de R\$ 19.080,00
B	De R\$ 9.540,01 até R\$ 19.080,00
C	De R\$ 3.816,01 até R\$ 9.540,00
D	De R\$ 1.908,01 até R\$ 3.816,00
E	Até R\$ 1.908,00

Tabela 01 Classes Sociais. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - salário mínimo em 2018: R\$ 954.

Segundo Coêlho (2017), o cálculo das classes sociais, conforme pode-se observar na Tabela 1, utiliza um critério de avaliação simplificado dos níveis sociais, pois considera apenas o fator renda em salários mínimos e não considera fatores socioeconômicos como: a localização onde família reside, a sua formação acadêmica, os bens duráveis e a quantidade de patrimônio líquido que acumulou ao longo dos anos.

Apesar das críticas, este critério ainda é amplamente utilizado, inclusive nas pesquisas da Companhia do Metrô, tais como “Caracterização Socioeconômica do Usuário e seus Hábitos de Viagem” e a “Pesquisa OD”.

Apesar da concentração na Classe “C” obtida em ambas (45% e 42% respectivamente), tem-se a primeira grande diferença nas respostas entre IES “A” e IES “B”. A IES “A” possui 17% dos entrevistados pertencentes a classe social “E”, segundo o critério do IBGE, enquanto para a IES “B” existem apenas 8% nesta mesma classe. Somando os números das classes “D” e “E” tem-se 41% dos respondentes da IES “A” e apenas 22% na IES “B” com a mesma renda. Cabe ainda destacar que nenhum estudante da IES “A” possui renda acima de R\$ 19.080,00 (classe “A”), enquanto na IES “B” esse número é de 8%. Pode-se inferir que o valor da mensalidade da IES “B” torna esta instituição mais procurada por estudantes de maior renda. A IES “A” disponibiliza um financiamento educacional próprio e suas mensalidades são de menor valor em comparação com a IES “B”.

Questão número 4 – a facilidade de acesso pesou na escolha da instituição?

Antes de discutir os resultados faz-se necessário conceituar mobilidade. Segundo Balbim (2016) a mobilidade designaria o conjunto de motivações, possibilidades e constrangimentos que influem tanto na projeção, quanto na realização dos deslocamentos de pessoas, bens e ideias, além, evidentemente, dos movimentos em si. Para apurar a opinião dos entrevistados sobre esta questão central em nosso estudo pergunta-se: “a facilidade de acesso pesou na escolha da instituição?”. Nas opções para respostas utilizou-se uma Escala de Likert.

Na IES “A” 77% dos respondentes concordaram com a afirmação e na IES “B” 67% possuem a mesma opinião. Na IES “A” 9% discordam e 14% são indiferentes, enquanto na IES “B” 13% discordam e 20% são indiferentes. Estes números não estão muito distantes e evidenciam a importância que tem o acesso para as pessoas que precisam se deslocar nas grandes capitais e nas regiões urbanizadas e densamente povoadas, como a Região Metropolitana de São Paulo. O acesso é uma questão relevante para todos os cidadãos, mas seguramente atinge mais aos que precisam de deslocamento diários com variados fins, como é o caso dos estudantes. Pode-se verificar esta afirmação no índice de mobilidade urbana definido como o número médio de viagens diárias realizadas por pessoa em uma dada população. Ele é obtido através da divisão do total de viagens pelo número de habitantes (METRÔ, 2007). Deste modo é permitido inferir que acesso aos locais urbanos tem relação direta com o índice de mobilidade urbana. Segundo Vasconcellos

(2016) no caso da RMS, os maiores índices de mobilidade ocorrem na faixa de 15 a 39 anos de idade quando se somam motivos diferentes de viagens, por exemplo, trabalho em um período e escola em outro. Nesta faixa etária encontram-se os estudantes do nível superior em sua grande maioria segundo o Censo do Ensino Superior de 2016.

Questão número 5 – **Eu utilizo o Metrô para...** De modo a obter uma aproximação do objetivo mais específico deste estudo, os respondentes foram questionados sobre a utilização do Metrô em suas viagens e foram disponibilizadas opções em uma questão do tipo “fechada” no questionário “on line”. Na IES “A” as respostas “para estudar e trabalhar” obtiveram 47% na escolha dos entrevistados, pois é possível somar a opção “estudar” por estar atrelada à pesquisa. Deste modo, diferentemente, a IES “B” somou apenas 22% de respostas “estudar” e “estudar e trabalhar”, esta diferença pode ser entendida em função da maior distância que a IES “B” apresenta em relação ao Metrô, quando comparada a IES “A”. Já para as opções “utilizo para outras finalidades” e “não utiliza o Metrô” as respostas foram bem próximas nas duas instituições pesquisadas. Entretanto na resposta “trabalhar” tem-se 5% de escolhas pelos respondentes da IES “A” contrastando com os 35% da IES “B” que afirmaram utilizar o Metrô apenas para trabalhar. Neste item, mais uma vez, pode-se inferir que a questão da localização da IES “B” em relação ao Metrô foi determinante nas respostas.

Questão número 6 – **Eu me desloco até a Faculdade/Universidade via?** Nas respostas foi possível observar as respostas dos estudantes sobre o modal utilizado para o deslocamento até a instituição de ensino. A questão ofertou várias opções de combinação de modais e o resultado apurado mostrou o Metrô como uma opção fortemente utilizada tanto como principal escolha, quanto combinado com outros meios. Para a IES “A” o Metrô aparece em 46% das respostas ao somar-se as participações deste transporte com todas as combinações ofertadas nas respostas.

Mais peculiar é notar que 54% dos respondentes da IES “B” afirmam que utilizam o Metrô para se locomover ao local de estudo, apesar da distância em relação a este modal. Dentro do valor de 22% de estudantes que afirmaram utilizar o Metrô para chegar à IES “B” pode-se entender que apesar da localização, em algum momento este meio é utilizado em combinações não previstas nas respostas, tais como taxis, caronas, fretados, aplicativos, etc. Este número é igual ao apurado na IES “A” e coincide com o número de usuários exclusivos do Metrô, em todo o sistema, segundo a pesquisa “Caracterização Socioeconômica do Usuário e seus Hábitos de Viagem” realizada em 2016.

Segundo o Metrô (2016), neste mesmo estudo, é possível verificar que 13% dos usuários do sistema utilizam o Metrô tendo por motivo de viagem “estudar e trabalhar” ou apenas para “estudar” o que representa um total de, aproximadamente, 585.000 pessoas por dia.

Na Linha 1 - Azul que é a disponível para os estudantes da IES “A” e a mais próxima para os da IES “B”, a pesquisa mostra que 14% do total de usuários exclusivos do Metrô

utilizam esta linha para “estudar e trabalhar” ou apenas para “estudar”.

Desta forma é evidente que o Metrô exerce influência no momento da escolha da instituição de ensino dos que procuram os cursos de graduação e Pós-graduação.

Questão número 7 – **Eu escolhi esta instituição devido a facilidade de acesso ao Metrô.** Na questão de número 7, perguntou-se de maneira mais incisiva sobre a utilização do Metrô que é um dos objetivos de verificação deste estudo, mais uma vez utilizando uma escala de Likert. Para uma maior precisão a pergunta mesclou acesso e Metrô buscando clarificar a importância deste modal entre as escolhas possíveis.

Mais uma vez optou-se por somar as concordâncias e as discordâncias para efeitos de análise dos dados. Os alunos e ex-alunos das duas instituições responderam novamente de maneira próxima, sendo que 42% dos entrevistados da IES “A” e 43% dos da IES “B” concordaram que escolheram a IES devido ao acesso ao Metrô. Este é um número significativo, ainda mais se for considerado que a IES “B” se encontra na RMSP e distante 15 km de uma estação de Metrô.

No tocante as outras opções: “indiferente” e “discordo” os resultados foram parecidos, sendo que 29% na IES “A” e 30% na IES “B” se declararam indiferentes. 29% discordaram na IES “A” e 27% na IES “B”. O fato de obter-se na somatória das respostas “indiferente” e “discordo” em um número maior que aqueles que apontaram que concordam, de modo algum retira o grau de importância que é dado devido ao acesso ao Metrô pelos estudantes superando os 40% em um universo de 200 respondentes.

Reforçando essa percepção tem-se, segundo Neves (2013), o fato de que muitas instituições particulares de ensino superior se localizam próximas às estações de Metrô, que estrategicamente podem utilizar a facilidade de acesso como um diferencial competitivo e assim atrair um maior número de estudantes que são usuários do transporte público, mais especificamente o modal Metrô.

O Metrô possui um papel de integrar todos os modais e servir de distribuidor no fluxo de passageiros de outros tipos de transporte provendo mobilidade. “A integração modal apresenta-se como uma solução para as necessidades econômicas e sociais, melhorando a utilização dos transportes urbanos” (METRÔ, 2018).

Questão número 8 – **O que mais pesou na escolha da instituição em que você estuda? Sendo a opção 4 a mais importante e a 1 a menos importante.** Finalizando o questionário foi solicitado aos respondentes que escolhessem entre quatro afirmações uma ordem de importância classificando-as com os pesos 4, 3, 2 e 1 sendo que o número 4 representava a mais significativa e o número 1 a menos importante dentre todas. Foram formuladas as seguintes opções: 1 - facilidade de acesso; 2 – preço da mensalidade; 3 - Qualidade de ensino e 4 - Reputação da Instituição.

Nas respostas foi possível observar que na IES “A” 28% dos respondentes afirmaram que a “facilidade de acesso” foi o que mais pesou na escolha da instituição, superando o “preço da mensalidade” que foi escolhida por 27%. A seguir 24% apontaram a “qualidade

de ensino” e 21% optaram pela reputação da instituição como mais significativo.

Especificamente sobre a opção “facilidade de acesso” tem-se que 28% dos respondentes da IES “A” atribuíram peso 4, 17% peso 3, 23% peso 2 e 32% peso 1. Destaca-se, que apesar da opção “facilidade de acesso” ter sido a mais escolhida, uma importante parcela, 32% dos respondentes, classificaram esta afirmativa com peso 1 revelando um contraste entre os que concordam e os que não se importaram com esta questão no momento de escolher a IES “A”.

Na IES “B” 29% dos respondentes afirmaram que a “qualidade de ensino” foi o que mais pesou na escolha da instituição. A “reputação da instituição” foi escolhida por 28%, enquanto 22% apontaram o “preço da mensalidade” e apenas 21% optaram pela “facilidade de acesso” como o mais significativo.

Especificamente sobre a opção “facilidade de acesso” observou-se que 36% dos respondentes da IES “B” atribuíram peso 4, 30% peso 3, 19% peso 2 e 15% peso 1. Nota-se que apesar da “facilidade de acesso” não ter sido a mais escolhida, quando comparada com outras alternativas, ainda sim ela é bastante significativa, pois foi considerada importante para os 66% de respondentes que atribuíram peso 4 ou 3 para esta questão.

Estes resultados apontam que para os estudantes da IES “A”, de preço mais popular, existe um alinhamento entre as concordâncias anteriores apontadas nas questões 4 e 7, onde nota-se que o acesso e a disponibilidade do Metrô são relevantes para as suas escolhas, enquanto que na IES “B” os estudantes possuem rendas maiores e apesar da concordância com os respondentes da IES “A” nas questões 4 e 7, ao confrontar a questão do acesso com qualidade de ensino e a reputação da instituição, estas prevalecem de modo que pode-se inferir que as classes sociais mais elevadas estão dispostas a pagar mais pela obtenção de um ensino superior de mais qualidade e com uma reputação que, provavelmente, irá facilitar a sua entrada no mercado de trabalho.

Após a apresentação e discussão dos dados foi possível verificar que a partir das respostas obtidas, algumas percepções foram confirmadas pelos resultados obtidos.

Atualmente existe uma parcela significativa de entrantes tardios no ensino superior e estes estão fortemente representados no universo de respondentes deste estudo que incluiu recém-formados e alunos de Pós-graduação. As mulheres, segundo dados oficiais, são maioria no ensino superior e também foram as que mais responderam ao nosso questionário “on line”. Na questão das Classes sociais e renda apurou-se que nas duas instituições pesquisadas predominam estudantes da Classe “C”, entretanto o perfil dos alunos da IES “A” incorpora números significativos de pertencentes das Classes “D” e “E” enquanto a IES “B” mostra números menores nestas classes e ainda possui uma parcela de pertencentes da Classe “A” o que não ocorre na IES “A”, a de preço mais acessível entre as duas.

Também foi possível confirmar que para o universo de respondentes o acesso é relevante na escolha da IES qual estes estudam ou estudaram. Existe um importante

número de estudantes que consideraram a disponibilidade do Metrô relevante fator de escolha onde estudar. Muitos também são usuários deste modal para seu deslocamento às instituições.

Ao confrontar a questão do acesso com outras que poderiam pesar na escolha das instituições de ensino superior, verificou-se que, para os alunos da IES “A” o acesso se mantém como fator mais relevante nesta decisão. Entretanto, ao analisar-se as respostas dos entrevistados da IES “B” nota-se que a questão do acesso é igualmente importante como foi possível verificar nas respostas às perguntas 4 e 7 do questionário, mas ela não é a mais significativa quando existe um leque de opções que envolvem qualidade de ensino e reputação da instituição, para os estudantes que possuem maior poder aquisitivo e se prontificam a pagar por isso, estas opções são muito mais relevantes que a facilidade de acesso.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo verificar a importância do acesso na escolha dos estudantes por uma ou outra instituição de ensino superior privado e mais especificamente apurar se o transporte metroviário exerce também influência nesta decisão.

Para tanto, a partir das reflexões dos autores abordados elaborou-se uma pesquisa que pudesse relacionar os conceitos teóricos sobre a mobilidade urbana, meios de consumo coletivo e processo de circulação, onde o acesso passa a ser uma questão que possui uma influência na escolha dos estudantes que merece ser estudada.

Para a obtenção dos resultados, diante da complexidade e da dinâmica da pesquisa social empírica proposta, neste estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa do tipo “survey” como metodologia viável para a pesquisa pretendida, por meio de um questionário ofertado a 200 estudantes de duas instituições privadas de ensino superior. Foi possível inferir uma série de percepções que confirmaram a importância que o acesso possui para os que necessitam se deslocar na RMSP para estudar, trabalhar ou ambos.

Os respondentes revelaram que o Metrô também exerce um papel relevante para os estudantes no momento em que escolhem onde estudar. O Metrô confirma assim exercer o papel de facilitador à educação contribuindo para reduzir as dificuldades de circulação existentes no extenso tecido urbano da RMSP.

Como foram estudadas duas IES com alunos de perfis socioeconômicos heterogêneos, foi possível aferir que o Metrô provê mobilidade para distintas classes sociais, favorecendo a todos cidadãos que necessitam utilizar o transporte coletivo.

Foi permitido entender, à luz dos autores que suportaram esta pesquisa, que a questão da mobilidade, da circulação de pessoas e mercadorias tem forte relação com a lógica capitalista que predomina nos grandes centros urbanos, direcionando as escolhas dos que necessitam dos deslocamentos cotidianos em busca de melhores condições de

vida atingindo, principalmente, às populações de menor poder aquisitivo.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. “Métodos de Pesquisas de Survey”. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BALBIM, R. “Geopolítica das cidades: velhos desafios, novos problemas”. Brasília: IPEA, 2016.

CASTELLS, M. A questão urbana. 3ª ed. Trad. Arlene Caetano. Coleção Pensamento Crítico, v. 48. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COÊLHO, A. De que classe Social você faz parte? Mais recursos, 2017. Disponível em: <http://maisrecursos.com.br/classe-social-voce-parte/>

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO. “Pesquisa Origem-Destino do Metrô ano 2007”. Disponível em: <<http://www.metro.sp.gov.br/index.asp>>. Acesso em: 02/06/2018

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO. “Caracterização socioeconômica dos usuários e seus hábitos de viagem – 2016”. São Paulo: Metrô, 2016.

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO. São Paulo: Metrô, 2018. Disponível em: <<http://www.metro.sp.gov.br/index.asp>>. Acesso em 31/05/2018

FRANKENTHAL, R. Entenda a escala Likert e como aplicá-la em sua pesquisa. Mindminers, 2018. Disponível em: <https://mindminers.com/pesquisas/entenda-o-que-e-escala-likert>. Acesso em 31/05/2018.

HARVEY, D. A produção capitalista do espaço. 2ª ed. Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/defaulttab.shtml>. Acesso em 4/06/2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/cento-da-educacao-superior>. Acesso em 4/06/2018.

LEFEBVRE, H. O direito à cidade. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.

LOJKINE, J. O estado capitalista e a questão urbana. Trad. Estela dos Santos Abreu. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, D. P. Mobilidade e Direito à Cidade: um estudo do impacto do bilhete único junto a usuários do Metrô de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SANDOVAL, S. A. M. Formação em métodos de pesquisa na pós-graduação: abordagens multimétodos para as demandas da atualidade. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 62-82, set/out. 2018.

SARDINHA NETO, D. A. O papel do Metrô na inclusão social no município de São Paulo: uma análise da Linha 3 – Vermelha. Verlag: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

VASCONCELLOS, E. A. Mobilidade cotidiana, segregação urbana e exclusão. In: BALBIM, R., KRAUSE C., e LINKE, C. C. (orgs). Cidade e Movimento - Mobilidades e Interações no Desenvolvimento Urbano. Brasília: IPEA, 2016.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTOS DE (RE)APRENDER A SER DOCENTE

Data de aceite: 01/11/2020

Data da submissão: 03/09/2020

Cacilene Moura Tavares

Universidade da Amazônia/UNAMA. Belém/Pará. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6301-9011>

Kelly Rebeca Castanheira Oliveira

Universidade da Amazônia/UNAMA. Ananindeua/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/7691249660011543>

Tamara Almeida Damasceno

Universidade da Amazônia/UNAMA. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-218X>

Herica Teixeira Simão

Universidade da Amazônia/UNAMA. Belém/Pará.
<http://lattes.cnpq.br/5446703185990793>

RESUMO: Este ensaio tem o intuito de apresentar a importância dos contos de fadas para as crianças, para os pais, para a escola e para o educador. Os contos de fadas existem a centenas de anos e são imprescindíveis para a formação e a aprendizagem das crianças, pois agem ativamente no imaginário infantil, assessorando as crianças a lidar com seus conflitos. A narrativa de imaginação faz referência a vida e pensamento da criança, ainda que de forma inconsciente, permitindo que o imaginário infantil viaje por diferentes mundos. Propicia à criança,

analisar, compreender e buscar uma solução para o problema evidenciado na narrativa, possibilitando que o faça com os problemas encontrados na vida real. A família e a escola são indispensáveis para o processo de formação do leitor crítico, sendo as mesmas responsáveis por proporcionar o universo fantástico que é a leitura como algo divertido e prazeroso.

PALAVRAS - CHAVE: Crianças. Contos de Fadas. Docente. Aprendizagem

TESTING OF CHILDREN'S EDUCATION: MOVEMENTS OF (RE) LEARNING TO BE A TEACHER

ABSTRACT: His essay aims to present the importance of fairy tales for children, for parents, for school and for the educator. Fairy tales have existed for hundreds of years and are essential for the formation and learning of children, since they act actively in the children's imagination, advising children to deal with their conflicts. The imagination narrative makes reference to the child's life and thought, albeit in an unconscious way, allowing the child's imagination to travel through different worlds. It allows the child to analyze, understand and seek a solution to the problem evidenced in the narrative, enabling him to do so with the problems encountered in real life. The family and the school are indispensable for the formation process of the critical reader, being responsible for providing the fantastic universe that is reading as something fun and pleasurable.

KEYWORDS: Children. Fairy tale. Teacher. Learning

1 | INTRODUÇÃO

Os Contos de fadas surgiram há séculos e, ainda hoje continua cativando pessoas de várias idades independentemente de sua história de vida ou contexto social, provocando nelas uma enorme inspiração. Recheados de simbologias, encanto e magia, os contos de fadas proporcionam fascínio e indicam as crianças um caminho fantástico rumo ao universo da fantasia, de enaltecimento proporcionando ânsia de crescer e transformar o mundo.

Abramovich (2008) afirma que quando as crianças entram em contato com as histórias, passam a compreender de forma mais clara, sentimentos relacionados ao mundo que os cerca. As histórias auxiliam na solução de problemas existenciais característico da infância, como sentimentos de inveja, curiosidade, medo, perda, além de ensinarem incalculáveis assuntos.

Com isso, o intuito deste ensaio é analisar, à luz das teorias, a importância dos contos de fadas na prática pedagógica. De forma mais abrangente há imenso interesse por parte das crianças nesses tipos de literaturas e nos questionamos até que ponto os educadores se apropriam dessas obras literárias em sala de aula.

No primeiro capítulo apresentamos algumas considerações a respeito da importância da leitura. No segundo capítulo, trazemos os benefícios advindos da arte de contar histórias.

Por fim, apresentamos algumas considerações do tema e da análise realizada.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

O referencial teórico presente neste ensaio está fundamentado em Abramovich (2008), Bettelheim (2014), Ressurreição (2005), Kishimoto (2017), Coelho (2000), entre outros.

Buscando propor a comunidade educativa o reconhecimento e a conscientização da importância dos contos de fadas em suas práticas de ensino, com intuito de proporcionar as crianças o prazer e o hábito da leitura. Além de contribuir no desenvolvimento da função representativa da criança, fazendo-a entender o universo a sua volta, possibilitando assim a construção e o entendimento da realidade.

2.1 O Ato de Ler

A leitura apresenta diferentes formas e concepções. Muito se ouve falar a respeito do hábito de ler, sua importância, inclusive suas vantagens. Por vezes seu conceito é erroneamente restringido ao ato de decifrar códigos de escrita, e sendo unicamente uma ação mecânica que propicia o sujeito a “percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as [...] ver as letras do alfabeto e junta-las em palavras.” (AURÉLIO,2001, p. 423)

Em contra partida, Silva (1987, p. 96) contribui de forma positiva ao afirmar que:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes.

Martins (2012) afirma que a leitura, seu conhecimento, sua preparação e sua prática, todavia, associa-se por tradição ao desenvolvimento da formação integral do sujeito, a sua qualificação para a convivência e seu preparo para o exercício social, econômico, político e cultural.

A autora afirma que, a leitura expressa interação do homem com o mundo, encontrando-se também como uma maneira de alcançar a plena capacidade de tomar decisões não forçadas ou baseada nas informações e influências de outros sujeitos: “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” (MARTINS, 2012, p.25)

Freire (1982) pensa a leitura como um recurso fundamental, parte do processo de transformação do homem disseminado pela transformação do mundo. Em seus escritos dedicou-se constantemente a este objeto de estudo preocupando-se principalmente com propostas metodológicas por acreditar que o ato de ler deva estar sempre associado com a realidade.

A leitura, para Freire, é uma ação que envolve conhecimento e participação ativa de quem a pratica, haja vista que o leitor, ao apoderar-se criticamente da linguagem escrita, reflete e age diretamente sobre a sua realidade. O ato de ler, para ele não se exaure na decodificação genuína da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se prediz e se avança na sabedoria do mundo.

2.2 A Importância da Leitura na Vida do Ser Humano

Com a invenção da imprensa, a leitura tornou-se uma atividade extremamente importante para a civilização, atendendo múltiplas finalidades, tornando-se parte fundamental no processo educacional, contribuindo na construção do indivíduo. Abramovich (2008) aponta que é fundamental despertar o prazer da leitura logo na infância. A leitura estimula a imaginação, proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário.

A concepção de leitura possui grandes dimensões. Por isso, em uma tentativa de reunir elementos diferentes e difundi-los em um todo, de forma coerente, apresentam-se concepções formulada por Diniz e Smole (2001, p.70), onde aponta que: “ler é uma atividade dinâmica, que abre ao leitor amplas possibilidades de relação com o mundo e compreensão da realidade que o cerca, que lhe permite inserir-se no mundo cultural da sociedade em que vive”.

O entendimento e o significado daquilo que o rodeia iniciam-se nas primeiras interações do bebê com o mundo, através dos sentidos, De acordo com Piaget (1978), são

os primeiros passos para aprender. Todavia, ler é uma ação que implica não somente a decodificação de símbolos; ela envolve inúmeras estratégias que possibilitam o indivíduo compreender o que lê. Nessa perspectiva, os PCN (1998, p.36) resguardam que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a entender essa necessidade.

Com isso, pode-se compreender que a habilidade para aprender está ligada ao contexto pessoal de cada sujeito. Desta forma, Diniz e Smole (2001, p.70) afirmam que “[...] o ato de ler está alicerçado na capacidade humana de compreender e interpretar o mundo. Ler é um ato de conhecimento, uma ação de compreender, transformar e interpretar o que o texto escrito apresenta”.

É mediante a ação e através da ação que o homem se constrói, se transforma e se humaniza, ação esta que é conscientização, interação, comunicação e diálogo (FREIRE, 1967).

A ação pode ser interpretada aqui, como sendo a palavra. Palavra que guia a prática do educando ler o mundo, pensar a respeito dele, compreender e conscientizar-se de suas responsabilidades nele e com ele. A palavra, pois, desvinculada de sua versão alienante, passa-se a ser um mecanismo e ferramenta que liberta.

2.3 A Importância da Leitura na Escola

De acordo com Bruno Bettelheim e Karen Zelan (1992), um ato de grande importância para a aprendizagem do ser humano, a leitura, além de favorecer o aprendizado, o contato com os livros, ajuda a formular e organizar uma linha de pensamento.

Um dos grandes desafios dos professores da educação básica é ensinar a **leitura** para os alunos, não somente a decifrar códigos, mas ter o hábito de ler. Seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, o hábito da leitura dinamiza o raciocínio e a interpretação.

Assim, o exercício da leitura não simboliza apenas a decodificação, visto que não estão instantaneamente ligadas ao imaginário, prática ou carência de cada sujeito. Segundo os PCN (1998), o ato de decodificar é apenas uma, das inúmeras etapas de desenvolvimento da leitura. Fazer com que o sujeito desenvolva positivamente as etapas da leitura é contribuir para construção e desenvolvimento de leitores competentes.

Segundo Fernandes (2011) pode-se perceber, que a leitura é uma prática imprescindível na escola, haja vista que é por meio dela que expandimos as portas do olhar para entender o mundo.

Diante de tais afirmações, fica evidente que a leitura deve ser compreendida como um desenvolvimento de competências e habilidades adquiridas gradualmente e não como sendo fruto de uma mercadoria, pois, para Soares (2017), dá-se maior importância aos

conteúdos didáticos, deixando de lado a importância da leitura como fonte de sabedoria, compreensão e desenvolvimento.

Para Freire (2006), a linguagem proveniente da leitura e escrita estão diretamente relacionados ao poder, contribuindo imensuravelmente para a ação humana e a transformação social.

Soares (2017) ainda enfatiza que se a escola persistir em preocupar-se apenas com a questão da decodificação deixará de possuir sua função transformadora e social, a qual ultrapassa os muros da escola.

Para a autora, formar leitores não é uma tarefa fácil, haja vista que nem sempre é um hábito incentivado em casa; é dever da escola o papel de despertar nas crianças, desde bem pequeninas, o prazer pela leitura, tendo em vista, que a escola tem se transformado em um ambiente recheado de vantagens no que se refere a aprendizagem e a construção da aquisição da leitura e escrita, uma vez que constitui a maior parte das crianças de nosso país, o ambiente escolar é o único espaço onde elas têm acesso aos livros.

2.4 A Arte de Contar Histórias

Na periodização das épocas históricas da humanidade, o ato de contar histórias oralmente, era encarado como uma forma inferior ao ato da escrita, ainda assim os povos se juntavam próximo a fogueira e narravam suas histórias fantasiosas e seus contos, propagando a sua cultura e suas práticas habituais; juntar-se para escutar histórias, era uma prática das pessoas simples. Isto justifica o fato dessa prática ser desprezada durante um longo espaço de tempo pelas pessoas que compunham aquela sociedade. Essas histórias narradas eram frutos da imaginação popular, referente ao pensamento e recordação coletiva, designado a adultos e crianças que não possuíam o domínio e habilidade da leitura.

Malba Tahan (1961, p.24) assegura que “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

Desta forma, percebe-se que, a arte de contar histórias, durante um longo espaço de tempo, foi uma prática oral: as narrativas, verdadeiras ou inventadas, eram descritas de viva voz.

Bernardino e Souza (2011), faz uma retrospectiva no que se refere a arte de contar histórias. As autoras relatam que as pessoas portadoras de conhecimentos e habilidades da arte de contar histórias na idade média, eram considerados, estimados, admirados em todos os lugares por onde passavam.

Já, no Oriente Médio o profissional que possuía o domínio de narrar contos de fadas indianos e turcos, automaticamente estava apto a atribuição de participar da educação dos jovens príncipes. O século XX foi definido pela instalação do audiovisual. Surge a televisão, o cinema, o computador e a multimídia. Nesse contexto, o ato de contar histórias

transformou-se, não apenas em ouvir e ler histórias, mas inseriu o ato de assistir a sua interpretação, por intermédio dos recursos audiovisuais.

Com isso, pode-se afirmar que a arte de contar histórias torna-se uma prática envolvente tanto para quem conta, quanto para quem ouve e se apropria da leitura, a contação de histórias é algo fascinante, portadora de uma fonte inigualável de satisfação, conhecimento e sabedoria, além de caminhar lado a lado com a ludicidade facilitando a afetividade e interação entre contador e ouvinte.

2.5 A Contribuição da Arte de Contar Histórias como Estratégia Educacional

A arte de contar histórias pode ser vista como uma estratégia pedagógica, que contribui para o fortalecimento de laços afetivos, em consonância com o processo significativo de ensino/aprendizagem, além de favorecer diretamente na prática docente no âmbito de escolarização de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Kishimoto (2011), afirma que a ludicidade proveniente de brincadeiras, jogos, danças e contações de histórias contribui diretamente para o favorecimento do processo de ensino/aprendizagem, auxiliando na construção da responsabilidade e a auto expressão.

Já Abramovich (2008), relata que quando as crianças entram em contato com as histórias, passam a compreender de forma mais clara, sentimentos relacionados ao mundo que os cerca. As histórias auxiliam na solução de problemas existenciais característicos da infância, como sentimentos de inveja, curiosidade, medo, perda, além de ensinar incalculáveis assuntos. É mediante o prazer de ouvir e contar histórias que o encantamento e divertimento proporcionam inúmeras formas de aprendizagem.

Como afirma Abramovich (2008), que a prática de ouvir contos é o princípio para a aprendizagem de se tornar um leitor.

Proporcionar estas oportunidades didáticas educativas, significa capacitar as crianças a promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, no que se refere a imersão a sua língua materna.

2.6 Contos de Fadas e A Aprendizagem Da Criança

Apesar de possuir uma trama antiga, presente nos contos de fadas considerados clássicos, estes apresentam questões importantes para o aprendizado das crianças, até os dias atuais, pois conseguem atuar no imaginário infantil, tratando de sentimentos como amor, ódio, inveja, ira, sentimentos universais que são atemporais. Ao fazer uso dessa leitura, a criança consegue perceber tais sentimentos e começa a aprender a lidar com eles, buscando soluções, favorecendo a curiosidade e o desejo em solucionar o dilema apresentado pelo personagem.

Podemos afirmar que, os contos de fadas estimulam a descoberta dos mais diversos tipos de sentimentos, “porque tratam de experiências cotidianas, permitindo que

nos identifiquemos com as dificuldades e alegrias de seus heróis, cujos feitos narrados expressam, em suma, a condição humana frente às provações da vida” Ressureição (2005, p. 20-21). As leituras proporcionadas por intermédio dos contos de fadas nos conduzem as mais diversas possibilidades de descobrirmos (enquanto crianças), os conflitos, os problemas e a busca por soluções porque:

Só partindo para o mundo é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar nele; e, fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a abandonar seus desejos de dependência infantil e a alcançar uma existência independente mais satisfatória. (BETTELHEIM, 2014, p.19)

Coelho (2000), contribui de forma significativa ao relatar que é mediante a palavra escrita contidas nos livros que proporcionará a formação da consciência de visão de mundo das crianças e de jovens. Pois é por intermédio da leitura ou o ato de ouvir contos de fadas, que surge o estímulo da absorção de conhecimentos provenientes do próprio texto, da trama. Já a prática da imaginação, desperta o sentimento de diversos sentimentos. No ato de ouvir histórias, o conhecimento abstraído é partilhado a todos os ouvintes. No que se refere a prática da imaginação, estes sentimentos são específicos e característicos para cada ouvinte.

2.7 O Uso dos Contos de Fadas na Prática Pedagógica

O processo de desenvolvimento individual dos alunos, recebe um auxílio poderoso dos professores que, através do ato de contar histórias para crianças no período escolar, propiciam um avanço intelectual, tanto na escola como em suas relações sociais em outros ambientes.

Essas narrativas proporcionam às crianças, a busca para formulação de seus próprios questionamentos, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações, confrontar seu modo de pensar com outros, relacionar seus conhecimentos e ideias a conceitos mais amplos, onde ela será capaz de construir conhecimentos cada vez mais elaborados (BRASIL, 1997).

A narrativa de imaginação faz referência a vida e pensamento da criança, ainda que de forma inconsciente, auxiliando ativamente na construção da personalidade.

Nesse ponto de vista, Bettelheim (2014, p. 31) afirma em sua obra “A psicanálise dos contos de fadas” que, “os processos infantis inconscientes só se tornam claros para a criança, através de imagens que falam diretamente ao seu inconsciente [...]”.

O autor faz referência a importância dos contos de fada como fator preponderantemente ativo nos processos de aprendizagem, no que diz respeito a como saber gerenciar conflitos, sejam eles externos ou internos, pois as histórias possibilitam o brincar e imaginar temas

recorrentes a sua realidade psíquica, por vezes difíceis de compreender.

Abramovich (2008) relata que, através dos contos de fadas lidos pelos alunos ou até mesmo contados pelos professores, é possível que as crianças vivenciem diversos estados afetivos diferenciados daqueles, cujo a vida real pode lhes possibilitar.

Na atualidade, os contos de fadas surgem como uma fonte de conhecimento que busca favorecer a formação da criança nos aspectos físicos, mentais e intelectuais, desde seu primeiro contato com as histórias infantis. A autora Amarilis Pavoni (1989) conta em sua obra “Os contos e mitos no ensino” algumas experiências que adquiriu com a contação de contos de fadas em sala de aula:

As histórias de fadas e de mitos atraíam as crianças, levando-as a se interessarem pela leitura. A consequência desta prática foi o desenvolvimento da expressão oral e escrita, a ponto do rendimento melhorar também nas outras disciplinas. Sabe-se que um dos grandes problemas dos professores é que os alunos não sabem ler instruções, não entendem o que se pergunta. Além disso, observei melhor entrosamento social entre alunos e destes com a professora (PAVONI, 1989, p. 10).

A autora percebeu os benefícios proporcionados pelos contos de fadas, além da possibilidade de aprenderem a ler e escrever, as crianças melhoraram conseqüentemente nos estudos em geral e, sobretudo, nos aspectos sócio afetivo entre eles e com a professora, favorecendo assim sua construção de conhecimento. Como é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 58):

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço.

Esse esforço é evidente na luta incessante do professor em fazer uma apresentação da leitura de forma envolvente e fascinante, capaz de despertar nas crianças curiosidades, anseio, amor e admiração pelo livro, haja vista que atravessa-se um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais presente na vida da criança e, conseqüentemente, os livros estão sendo deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas, sendo erroneamente substituídas por jogos e filmes incapazes de proporcionar um mundo mágico de descobertas contribuindo no modo de pensar e agir dos indivíduos, o que torna um desafio inestimável para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura.

2.8 O Imaginário, as Crianças e os Contos de Fadas

Na atualidade, os contos de fadas surgem como uma fonte de conhecimento que busca favorecer a formação da criança nos aspectos físicos, mentais e intelectuais, desde seu primeiro contato com as histórias infantis.

Abramovich (2008) relata que através dos contos de fadas lidos pelos alunos ou até

mesmo contados pelos professores, é possível que as crianças vivenciem estados afetivos diferenciados daqueles, cujo a vida real pode lhes possibilitar.

Ler histórias para crianças é também suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...) É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos [...]. (ABRAMOVICH, 2008, p. 22).

De acordo com Vigotski (2007), o processo de desenvolvimento dos seres humanos é fundamentado na concepção de que o ser é formado em um espaço histórico e cultural, no qual a criança cria e recria conhecimentos, como respostas de métodos de interação com o meio.

Ainda Vigotski (2007), colaborou com suas pesquisas em relação ao ato de brincar, assegurando que ele irá auxiliar diretamente a criança a aprender, produzir e solucionar situações divergentes, presente em seu contexto social ou vivenciá-la no seu dia a dia. Para que isso aconteça, a criança usará suas habilidades básicas como o ato de observar, imitar e imaginar.

Diante desse pressuposto que foi destacado em relação ao imaginário, compreendemos a relevância de um trabalho com contos de fadas no contexto escolar, haja vista que as crianças estão em permanente processo de formação. E a esse respeito, Bettelheim (2014) assegura que,

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que as perturbam (BETTELHEIM, 2014, p.11).

Assim, o que as crianças descobrem nos contos de fadas são classes de valores morais e éticos e o que difere é apenas a temática rotulada de bom ou mau, certo ou errada.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

O presente ensaio trata-se de uma revisão bibliográfica, pois a segundo Lakatos esta pesquisa... sobre a importância dos contos de fadas como um recurso pedagógico que contribui grandiosamente na formação de novos leitores. Propondo-se a colocar em evidência, que além, desses contos maravilhosos divertirem, eles atingem muitos outros objetivos, como educar, socializar, instruir, desenvolver a inteligência, a sensibilidade e o pensamento crítico.

Para o desenvolvimento do tema em questão foram analisados livros cuja aquisição foi por intermédio de compras em livrarias e sebos. Além de visitas a biblioteca Paulo

Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade Estadual do Pará. A abordagem é qualitativa e os objetivos serão explicativos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

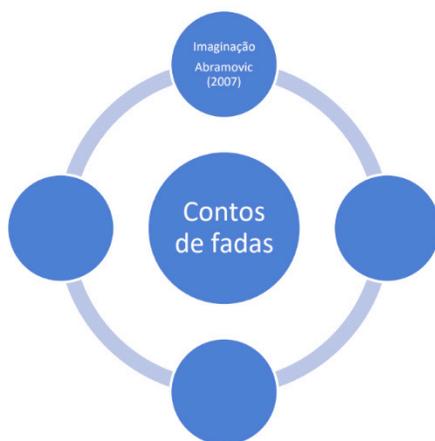
Um número relativo de pesquisas sobre Contos de Fadas, evidenciam sua importância nos métodos de ensino, ao longo da história.

Diante das obras apresentadas pode-se perceber homogeneidade no que se refere a contribuições e vantagens dos contos de fadas como instrumento favorável as mais diversas práticas de ensino.

O estudo apresentado, nos remete à utilização da ferramenta Contos de Fadas, sua importância para a formação de leitores ativos e a atuação do professor como educador e influenciador.

Trata-se de uma ferramenta, implicitamente relacionada à formação de cidadãos leitores, característica fundamental para a evolução do pensamento e atitudes na vida adulta.

Nessa perspectiva Abramovich (2008) afirma que a arte de contar contos de fadas para crianças é uma prática pedagógica que colabora para o desenvolvimento da oralidade, proporcionando conseqüentemente um aumento significativo do vocabulário, expansão do seu universo cultural e fascínio pela leitura e escrita.



Fonte: criado pelas autoras (2019).

Dessa forma, trabalhar com literatura infantil, em especial contos de fadas, em sala de aula faz com que tanto professores quanto alunos sejam beneficiados: o aluno porque será instigado a imaginar, pensar, duvidar, criar e se expressar; e o professor, porque além

de conduzir a história pode incentivar o aluno a perceber as diversas formas de contar e entender um conto, propiciando compartilhamento de opiniões e vivências de cada um, tornando a aula muito mais prazerosa e eficaz ao ponto de alcançar o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa.

5 | CONSIDERAÇÕES

O educador, ao exercer sua função de instigar a curiosidade de seus educandos, usando como recurso atividade que envolva contação de história infantil, deve apresentar a capacidade de fazer com o que o ouvinte permaneça atento, dispondo-se de habilidades como inflexões de voz, do jogo de expressões, movimentos e gestos. A criança compreende a palavra como uma magia poderosa e os contos narrados oralmente, geram ótimo resultado.

O educador, na qualidade de contador de história, deverá criar situações que possibilitam aos educandos, na qualidade de ouvintes, relacionarem-se entre si, atividade que auxilia o entendimento e na confirmação de significados, os quais darão essência a narrativa. Se faz necessário essa cautela, com intuito de despertar o interesse e o encantamento na criança, além de analisar as diversas situações contidas nos contos de fadas, como por exemplo contexto social, familiar entre outros.

Finalmente, atividades que envolvam contações de histórias, especificamente como contos de fadas, pode contribuir para o despertar da afetividade. O espaço desenvolvido, a atividade agradável, a chance de conhecer e reconhecer as qualidades do próximo tendem a propiciar um clima de relacionamento eficaz de compreensão e amor.

Um espaço favorável, descomplicado e evidente de acontecer por intermédio da contação de contos de fadas, conduz a um incontestável interesse em inserir-se naquele grupo e aprender concomitantemente com ele.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa**: primeiro e segundo ciclos. 3ª ed. – Brasília, 1998.

BRITO, Danielle dos Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo>.

html#show_full_text. 2015. Acesso em: outubro/2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FERNADES, Célia Regina Delácio. **Letramento literário no contexto escolar**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (ORG.) Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAVONI, Amarilis. **Os Contos e os Mitos no Ensino: Uma Abordagem Junguiana**. São Paulo: 1ª Edição. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1989.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

RESSUREIÇÃO, Juliana Boeira da. **A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação**. Rio Grande do Sul: Facos, 2005.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ª ed. São Paulo, 2017.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Educare Revista de Educação. Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

Vigotski, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins, 2007.

CAPÍTULO 14

ENSINO DE BIOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MAPEAMENTO DE ARTIGOS SOBRE O TEMA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Deisiré Amaral Lobo

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
– Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em
Educação em Ciências (PPGEC)
Rio Grande, RS
<http://lattes.cnpq.br/2455797561610358>
<https://orcid.org/0000-0002-6608-3377>

Angélica Conceição Dias Miranda

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
– Docente do Curso de Pós-Graduação em
Educação em Ciências (PPGEC)
Rio Grande, RS
<http://lattes.cnpq.br/2480208555392243>
orcid.org/0000-0003-3624-4616

RESUMO: Apresenta o mapeamento de pesquisas publicadas em periódicos eletrônicos indexados no Portal de Periódicos da CAPES sobre o Ensino de Biologia e a Formação de Professores. Discutiu conceitos e aspectos que regem as pesquisas na área. Com os dados coletados, traçou indicadores de publicações e descreveu as características quanto ao idioma e indexação das produções nas bases de dados internacionais. Os resultados apontaram a concentração de artigos publicados no periódico *Ciência & Educação* e sugeriram que há internacionalização das pesquisas disseminadas por esta fonte. Por fim, o estudo considerou o tema abordado como um campo de investigação

promissor no que tange ao desenvolvimento de novas pesquisas, verificando alto potencial de disseminação das investigações sobre o ensino de biologia e a formação de professores em âmbito mundial.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Biologia. Formação de Professores. Produção Científica. Pesquisas Científicas. Visibilidade Científica.

BIOLOGY TEACHING AND TEACHER EDUCATION: ARTICLES OF MAPPING ON THEME IN THE CAPES PORTAL JORNAL

ABSTRACT: Displays an mapping research in electronics journals indexed in CAPES Journal Portal about Biology Teaching and Teacher Education. Discussed concepts and issues governing research in this área. With the collected data, it was traced publications indicators and described the features of language and indexing of productions in international databases. The results showed the concentration of articles published in the Journal *Ciência & Educação* and suggested that there is the internationalization of research disseminated by this source. Finally, the study considered the topic addressed as promising field of research in terms of the development of new studies, verifying the high potential for scientific dissemination of research about Biology Teaching and Teacher Education on a world scale.

KEYWORDS: Biology Teaching. Teacher Education. Scientific Production. Scientific Research. Scientific Visibility.

1 | INTRODUÇÃO

A comunicação dos resultados de pesquisas em revistas científicas é um dos principais meios de socialização da ciência. Neste contexto, as bases de dados desempenham importante papel e auxiliam na recuperação das informações, resultando no desenvolvimento de novas pesquisas.

Com isso, o mapeamento de produções científicas e as revisões sobre o estado do conhecimento com foco em um tema específico, são investigações bastante recorrentes no campo da Educação e particularmente se destacam no âmbito das pesquisas em Educação em Ciências.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), modificaram a forma como nos comunicamos, beneficiando o fluxo da comunicação científica, que passou a executar com mais agilidade os processos de submissão e avaliação de artigos, resenhas, relatos de experiência, dentre outros, os quais migraram do analógico para o digital, exponencialmente no início dos anos 2000.

Do mesmo modo, a recuperação da informação, embora facilitada pela expansão de plataformas digitais e bases de dados científicas, aliadas às funcionalidades da rede mundial de computadores, concomitante aos sistemas de informação interoperáveis, exige dos pesquisadores que desenvolvam suas atitudes, competências e habilidades, especialmente no que se refere à dinâmica de identificação e recuperação de documentos científicos, fidedignos e de qualidade na web.

O aperfeiçoamento dos sistemas de informação demanda a capacidade de definir e aplicar estratégias de busca, com uso de operadores booleanos, recursos de truncagem, manuseio de vocabulários controlados para seleção de termos indexados nas bases de dados digitais, dentre outras habilidades. Nesse sentido, são exigidos saberes práticos, acerca das principais técnicas exequíveis ao longo do processo investigativo em fontes digitais de informação.

Neste cenário, as pesquisas científicas inerentes à formação acadêmica, especialmente na rotina de estudantes de nível de mestrado e doutorado, são um gatilho importante para o avanço da ciência brasileira, fortalecendo cursos de pós-graduação, através de iniciativas criadas ao final da década de 90, pelo Ministério da Educação (MEC) que facilitaram a ampliação da visibilidade e acesso às produções com a implementação de políticas de divulgação científica.

No Brasil, o crescimento da ciência brasileira e conseqüentemente das pesquisas em educação é o resultado do “programa para bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES)”, que inaugurou em 11 de novembro de 2000, o Portal de Periódicos da CAPES, uma biblioteca virtual, composta inicialmente pelo “acervo de 1.419 periódicos e 9 bases referenciais em todas as áreas do conhecimento.” Desde então, o portal de periódicos segue expandindo as fronteiras do conhecimento científico, e atualmente já indexa cerca

de 58 bases de dados de acesso aberto e outras 67 bases com acesso restrito, ofertando o total de 125 bases de dados científicos, além de milhares de pesquisas publicadas em aproximadamente 45 mil periódicos nacionais e internacionais. (CAPES/MEC, 2019).

No que tange ao presente estudo, o universo de pesquisa foi o referido portal de periódicos. O principal objetivo foi realizar o mapeamento das produções disponíveis nos periódicos indexados nas bases de dados acessíveis através da Comunidade Acadêmica Federada (CAFE)¹. O objetivo secundário foi descrever os indicadores e as características das publicações e discutir aspectos relacionados à divulgação das pesquisas sobre Ensino de Biologia e a Formação de Professores.

O referencial teórico, se aprofundou em conceitos e discussões acerca do Ensino de Biologia e a Formação de Professores, e não teve a pretensão de abordar exaustivamente os assuntos, no entanto trouxe os principais autores da área e refletiu sobre a visão geral do ensino de ciências como um todo. Geodert, Delizoicov e Rosa (2003); Delizoicov e Slongo (2015); Matos e Souza (2019) dentre outros, estão presentes na construção do referencial teórico sucinto deste escrito.

Como justificativa para a realização do estudo, estima-se que com base nos resultados apresentados e discutidos, se possa estimular novas pesquisas sobre os temas citados e refletir acerca de ações sobre a ampliação da divulgação científica na área da Educação em Ciências com ênfase no Ensino de Biologia e a Formação de Professores.

2 | ENSINO DE BIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Estudos recentes demonstram que a presença da disciplina de ciências no currículo escolar brasileiro é relativamente recente. “Uma realidade que se tornou presente nas escolas somente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.061/61, em 1961, que tornou o ensino de ciências uma prática efetiva no processo de ensino e aprendizagem escolar com a criação da disciplina de ciências em caráter obrigatório apenas para os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, a Formação de Professores de Ciências e o Ensino de Ciências para os anos iniciais remontam a década de 70 no Brasil. (DELIZOICOV; SLOGO, 2013. p. 205).

No centro das pesquisas que orientam a formação de professores e as produções científicas que permeiam dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em Educação em Ciências, estão as discussões sobre o Ensino de Ciências, que vivem um “paradoxo” a partir de discursos pedagógicos que defendem o Ensino de Ciências na Educação Básica, ao mesmo tempo em que se presencia a depreciação do conhecimento científico e tecnológico, fazendo o mesmo ocupar um “lugar residual”, nos primeiros anos

¹ Trata-se de uma funcionalidade que permite acesso remoto ao conteúdo restrito do Portal de Periódicos disponível para as instituições que fazem parte do consórcio mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, junto aos editores científicos das principais bases de dados científicos do mundo, permitindo acesso aos pesquisadores, funcionários e estudantes da instituição.

do ensino fundamental. (FUMAGALLI, 1998).

Existe uma importante manifestação teórica que defende o Ensino de Ciências desde os primeiros anos escolares, com crença de que através dele é possível transformar a educação em um cenário inclusivo. Porém, também é fato que isso só seria possível com o enfrentamento dos desafios da Formação de Professores.

De acordo com Rocha-Oliveira (2019, p. 226), com relação “as pesquisas na área de ensino de Ciências na perspectiva da inclusão, nota-se que pouco tem sido produzido com o foco na formação de professores, representando uma lacuna, principalmente na formação inicial.”

A preparação profissional de docentes para o ensino de Ciências em geral, e para o ensino de Biologia em particular, não constitui um tema novo no cenário educacional brasileiro das últimas décadas. Os anos 90, por exemplo, foram marcados por uma renovação do interesse pelos temas relacionados à formação de professores e sua profissionalização, tendência está fortemente influenciada pelas reformas educacionais promovidas, na época, tanto no Brasil como em outros países. (GOEDERT, 2003, p.1).

Nesse sentido, compreende-se que as discussões sobre a Formação de Professores para o Ensino de Biologia se mostra como campo promissor no âmbito das investigações científicas, e que tem passado por constantes transformações, principalmente, nas últimas décadas, com o avanço dos estudos que envolvem temáticas transversais, tais como estudos sobre gênero e sexualidade, que até então, não faziam parte do currículo escolar, ou habitavam as discussões acerca da Formação de Professores de Biologia.

Especialistas como Cachapuz e Paixão,(1999), já haviam anunciado que uma “nova tendência” no Ensino de Ciências, incluindo, a discussão sobre a Formação de Professores a partir de seus espaços de formação profissional e acadêmica, perpassando aspectos de investigação e qualificação do Ensino de Biologia, como alternativas para se pensar em meios de balizar a transversalidade e outros fatores que incidem sobre a Educação em Ciências como um todo.

Para Matos e Souza (2018, p.242) “refletir sobre a formação dos professores de Biologia, em uma sociedade em constante avanço científico e tecnológico, engloba discussões acerca dos espaços de formação.”

A formação de professores de biologia, por fazer parte das formações em licenciaturas necessita atentar-se aos fatores que interpelam a formação docente, antes, durante e após a constituição curricular nos cursos de graduação.

[...] organização curricular das licenciaturas consiste em um espaço de formação, pois delinea os trajetos curriculares pelos quais os licenciados são formados, considerando-se que a formação inicial não é o único espaço de formação, já que, durante toda a sua trajetória profissional, os docentes estão permeados de outros momentos de formação continuada em serviço ou individual. (MATOS; SOUZA, 2018, p. 242).

Acerca da preocupação sobre a formação de currículo para a Formação de Professores, se destaca o estudo de Pedroso e Selles (2014, p. 1), que examinou a construção das matrizes curriculares do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), “focando no período em que alguns imperativos e condicionantes atravessaram a trajetória desse curso, e legitimaram o processo de mudança de designação de História Natural para Ciências Biológicas.”

O aporte ideológico, que sustentou a investigação citada, apoiou-se na argumentação de que “a construção e transformação dos currículos no cotidiano das instituições de ensino, não é uma atividade que se reduz ao atendimento de normativas legais, providas de ações do Estado, mas se constitui em meio a relações sociais e políticas, situadas em tempos e espaços específicos.

[...]o currículo é entendido não como um mero documento prescritivo, mas como um elemento que é produzido em diversas instâncias e processos educacionais de uma dada instituição, questionando e dando respostas (ainda que provisórias) a demandas sociais, políticas, econômicas e culturais. Por meio do currículo é possível evidenciar como elementos mais amplos e locais são articulados e legitimam uma dada formação profissional em nível superior. (PEDROSO; SELLES, 2014, p.3).

No aspecto destacado, os estudos do currículo são postos em voga quando os interesses são a compreensão do Ensino de Ciências e Biologia.

Percebe-se que as discussões atuais possuem quatro principais vertentes: a primeira deles voltada para as análises do currículo destinado à formação de professores; a segunda destinada às análises dos currículos definidos segundo os parâmetros curriculares da escolarização de alunos de ensino fundamental e médio; devem ainda discutir as metodologias de ensino de ciências, abarcando as variáveis que decorrem de pedagogias aplicáveis à qualidade do processo de ensino e aprendizagem; e a formação continuada de professores com vistas, às tecnologias de informação e comunicação tanto para o ensinar, como para o aprender e o pesquisar que estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, universitário e de pós-graduação.

A compreensão do “Educar para a Pesquisa”, cunhado por Demo (1996) também é uma prerrogativa que não deve ser desconsiderada quando se fala na formação de professores de biologia, ou ainda sobre a produção de conhecimento acerca dos aspectos pedagógicos inerentes ao ensino de ciências.

2.1 Produção Científica e a Recuperação das Informações na Web

De acordo com Witter, (2011, p.11), em linhas gerais, “quando um cientista não publica os resultados de seu trabalho está simplesmente jogando no limbo, tornando-o morto para a comunidade científica e para toda a sociedade.” No âmbito das pesquisas em sobre o ensino de ciências, tanto no ensino de biologia, como em todas as áreas, as revistas científicas são as bases ágeis e o melhor caminho para a veiculação do conhecimento

científico.

Embora publicadas, indexadas e catalogadas, as pesquisas dependem de aspectos que remontam à tecnicidade da recuperação da informação e que incidem diretamente sobre a sua visibilidade na web e indiretamente, sobre a avaliação de qualidade das revistas científicas. (SANCHES-CUADRADO e MORATO, 2011, p. 169).

Assim, destaca-se que a busca de documentos em bases de dados digitais, quando não é bem efetuada, reverbera no distanciamento entre pesquisas e pesquisadores. Nesse sentido, a recuperação eficiente de informações na web pode ser ampliada com o uso de operadores lógicos booleanos, aliados à seleção criteriosa de termos, para a estruturação de cabeçalhos de busca, bem elaborados, ações que muitos pesquisadores iniciantes ainda desconhecem.

Os operados: “AND”; “OR” e “NOT” são comuns a todas bases de dados e o uso destes resulta na qualidade e relevância dos resultados alcançados. Também existem outras técnicas de recuperação da informação, bem como diferentes sistemas que veiculam tipologias documentais com relevância e potencialmente colaborativas para a construção de pesquisa e a formação acadêmica-científica de muitos estudantes de pós-graduação e graduação.

No que tange as informações científicas sobre o Ensino de Ciências e Biologia, disponíveis nas bases de dados e periódicos científicos, e a construção de estudos sobre o estado do conhecimento, a recomendação é sempre observar os manuais de pesquisa disponíveis nas fontes digitais, a fim de atribuir maior cientificidade ao conteúdo recuperado nos resultados produzidos pela base de dados. Como exemplo, a base *Scopus*, disponibiliza um guia rápido que se destina à prática da recuperação da informação na web. (SCOPUS, 2016).

As estratégias de busca e recuperação da informação científica na web, permitem ainda a realização de mapeamentos documentais, como o que caracteriza o presente escrito, permitindo a construção de indicadores sobre a produção científica que subsidiam a avaliação da ciência na área em que se veicula, sinalizando caminhos percorridos e ainda a percorrer no âmbito da comunicação científica.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental de finalidade básica, com abordagem quantitativa e caráter descritivo.

A produção de dados se deu pela aplicação de estratégias de recuperação da informação na busca por “assunto”, a partir dos seguintes cabeçalhos de pesquisa: (“*ensino de biologia*” AND “*formação de professores*”), também fez uso de travessão de pesquisa com uso de aspas (“ ”) para união de termos adjacentes e do operador lógico booleano “AND” como método de intersecção entre descritores que carregam conceitos diferente.

O uso do “AND” faz com que a presença dos dois temas deva ser observada nos resultados trazidos pela base, significando um foco determinado e linear a seguir no que tange aos assuntos dos documentos.

A partir dos dados coletados, foi possível construir indicadores sobre as tipologias documentais que publicitam as pesquisas referentes ao interesse do estudo. Ademais, foi identificou-se as autorias, quantidade de artigos publicados, as bases de dados e os periódicos onde se encontram estas produções, o extrato Qualis e os idiomas com os quais se apresentam.

O ambiente de pesquisa foi o Portal de Periódicos da CAPES. E a amostra de análise considerou apenas documentos que tratavam sobre Ensino de Biologia e Formação de Professores, recuperados por meio da pesquisa por assunto no portal de periódicos, através do acesso à CAFÉ.

É através deste acesso que os pesquisadores vinculados em instituições de ensino e pesquisa de nível superior conseguem ter acesso à textos completos e bases referenciais, periódicos de acesso restrito, livros, dentre outros recursos.

Devido ao acesso via CAFÉ, todos os registros que o portal congrega sobre o tema de pesquisa, puderam ser acessados mesmo que suas políticas de acesso fossem restritas.

A descrição de dados visou construir indicadores científicos das pesquisas, com o mapeamento realizado no portal até 30 de junho de 2019. É importante destacar que estudos publicitados após esta data foram computados neste por este estudo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ressalta-se que o objetivo da pesquisa foi mapear as produções científicas publicadas nos periódicos indexados no Portal da CAPES, para que com os resultados analisados construir indicadores sobre a disseminação e produção científica da área. Porém, não houve a intenção de discutir o conteúdo nem a qualidade do conteúdo científico presente nos documentos recuperados.

Um dos principais aspectos observados foi o baixo volume de publicações indexadas sobre o tema nas bases de dados pesquisadas.

4.1 Observações quanto à tipologia e idioma de documentos recuperados

A primeira análise descreveu a tipologia documental e os idiomas nos quais foram publicados. Para esta análise, não houve refino aplicado, por este motivo foram considerados todos os documentos recuperados, a fim de analisar de que forma se expandem os documentos no que tange ao idioma compreendido.

Nesse sentido, observou-se que o português não teve predominância, relevante, e por este motivo, compreendeu-se que para a internacionalização dos estudos é preciso além da qualidade das pesquisas a publicação em inglês ou espanhol. Mais uma vez o fator idioma, se mostra como uma interferência na divulgação e visibilidade dos estudos

pesquisados em âmbito internacional.

Uma prerrogativa com a qual os pesquisadores, não esperam se deparar quando submetem escritos na maioria dos periódicos que vinculam estudos da área. Estes dados estão descritos no Gráfico 1.

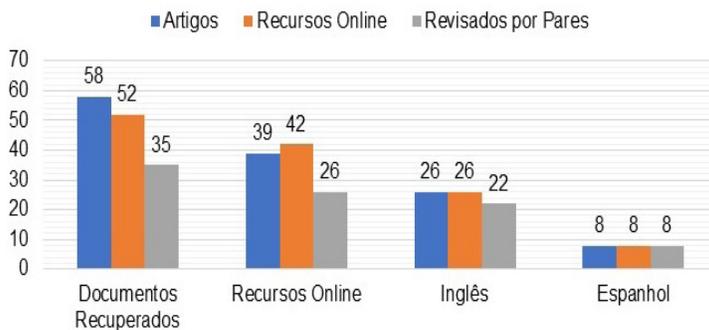


Gráfico 1 – Indicadores sobre documentos por tipologia e idioma

Fonte: Dados da Pesquisa.

As características dos documentos apontam para a presença de artigos (58), dentre os quais são revisados por pares (35) e não revisados (23). Com base nos primeiros resultados, optou-se em direcionar o foco dos dados que seguem apenas aos documentos com revisão por pares, a fim de manter o caráter científico da pesquisa. Sendo assim, o *corpus* de análise se constituiu de 35 documentos.

O segundo indicador, visou conhecer quais as autorias se encontravam responsáveis pelas publicações dos artigos localizados, em que periódicos publicaram e qual o extrato Qualis atribuído a estas publicações.

Autor	Título do artigo	Periódicos	Qualis
Gastal, Maria Luiza de Araújo Maria Helena Da Silva	História e Filosofia das Ciências no ensino de Biologia	Ciência & Educação (Bauru), 01 April 2005, Vol.11(1), pp.33-39	A1 (ensino)
Avanzi, Maria Rita Gastal, Maria Luiza de Araújo	Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia	Ciência & Educação (Bauru), 01 March 2015, Vol.21(1), pp.149-158	A1 (Ensino)
Folmer, Vanderlei Taha, Marli	A presença do lúdico no ensino dos modelos atômicos e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem	Ensenanza Aprendizaje de las Ciencias, Jul-Dec 2017, Vol.12(2), p.69	A1 (Ensino)

Castro, Déborah Praciano Daniel Cassiano Limall	Conhecimento do tema ofidismo entre futuros professores de Ciências Biológicas do Estado do Ceará	Ciência & Educação (Bauru), January 2013, Vol.19(2), pp.393-407	A1 (Ensino)
Souza, Ana Cristina Gonçalves de Abreu Rosa, Jeâni Kelle Landre; Weigert, Célia	Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular	Ciência & Educação (Bauru), January 2012, Vol.18(3), pp.675-688	A1 (Ensino)
Guimarães, Simone Sendin Moreira Inforsato, Edson Do Carmo	A percepção do professor de Biologia e a sua formação: a Educação Ambiental em questão	Ciência & Educação (Bauru), 2012, vol.18, n.3, pp.737-754.	A1 (Ensino)
Greca, Ileana María El-Hani, Charbel Niño	Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia	Ciência & Educação (Bauru),2011, vol.17, n.3, pp.579-601	A1 (Ensino)
Silva, Edevaldo	Validação e aplicação de uma escala de medida sobre práticas ambientais em escolas do ensino médio da cidade de Patos, Paraíba.	Acta Scientiarum. Biological Sciences (UEM), 2016, Vol.38(3), p.319(7)	B4 (Ensino)
Amorim, Antonio Carlos Ryan, Charly	Deleuze, action research and rhizomatic growth	Educational Action Research, 01 December 2005, Vol.13(4), p.581-594	B2 (Inter.)
Weigert, Célia Rosa, Jeâni Kelle Landre	Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular.	Ciência & Educação (Bauru), 2012, vol.18, n.3, pp.675-688.	A1 (Ensino)
Krasilchik, Myriam Silva, Paulo Fraga Da	Bioética e ensino de ciências: o tratamento de temas controversos - dificuldades apresentadas por futuros professores de ciências e de biologia	Ciência & Educação (Bauru), January 2013, Vol.19(2), pp.379-392	A1 (Ensino)
Demétrio, Delizoicov Oda, Welton	Docência no Ensino Superior: as disciplinas Parasitologia e Microbiologia na formação de professores de Biologia	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 11, n.3, 2011	A2 (Ensino)
Guerta, Rafael Soave Camargo, Cristiane Cordeiro de	Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos	Ciência & Educação (Bauru), January 2011, Vol.17(3), pp.579-601	A1 (Ensino)

Quadro 1 – Indicadores acerca das autorias e das produções de artigos em periódicos

Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro 1, apresentou a descrição dos autores e suas respectivas produções referentes aos artigos pesquisados, os periódicos onde se encontram estas produções e a avaliação do último triênio segundo a Plataforma Qualis, fonte que permitiu descrever a

qualificação dos títulos.

4.2 Indicadores das bases de dados que indexam as publicações no Portal da CAPES

Quanto as bases de dados onde as publicações estão indexadas foi possível destacar as descritas no quadro 2. As bases de dados, realizam a dispersão dos documentos e colaboram para a qualidade e internacionalização do conhecimento produzido.

Nome da Base de Dados	Nome da Base de Dados	Nome da Base de Dados
<i>Directory of Open Access Journal (DOAJ)</i>	<i>Diposit Digital de Documents de la UAB (Universit at Autonomia de Barcelona)</i>	<i>Computer and Information Systems Abstrscts</i>
<i>Dialnet</i>	<i>Tecnology Research Database</i>	<i>Advanced Technologies Database with Aerospace</i>
<i>Materials Science & Engineering Database</i>	<i>Scopus (Elsevier)</i>	<i>SciELO Brasil</i>
<i>SciELO</i>	<i>SciELO Argentina</i>	<i>Taylor & Francis Online - Journals</i>
<i>SciELO (CrosRef)</i>	<i>Engineering Reseach Database</i>	<i>Machanical & Transportation Engineering Abstrscts</i>
<i>OneFile (GALE)</i>	<i>Civil Engineering Abstracts</i>	<i>Library & Information Science Collection</i>

Quadro 2 – Indicadores das Bases de Dados que indexam as publicações observadas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

As publicações em artigos revisados por pares (35) estão indexadas em diferentes bases de dados (18), dentre as quais é possível verificar o nível de internacionalização das pesquisas publicadas. É preciso enfatizar que os dados obtidos, denotam um período de publicações compreendido entre 1966 a 2019, (pelo que sugere a CAPES), embora nenhum dos documentos analisados tenha sido publicado antes de 2005, de acordo com os dados descritos no quadro 1.

5 I CONCLUSÃO

A partir do mapeamento realizado, foi possível observar que as pesquisas sobre o Ensino de Biologia e a Formação de Professores, presentes no Portal da Periódicos da CAPES, são um campo recente, se mostrando promissor para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Quanto as características observadas nas pesquisas, percebeu-se a tendência de concentração das publicações no periódico “*Ciência & Educação (Bauru)*”, que tem avaliação Qualis A1 na área do ensino. Quanto as autorias, não houve uma única autoria

com número significativo de produções, segundo a base de dados, porém o autor Demétrio Delizoicov, é dos nomes com maior fator de impacto e citação dentre as publicações que versam sobre Ensino de Ciências no Brasil.

Por fim, destaca-se que os Periódicos da CAPES, não configuram a única fonte de pesquisa e informação para a temática investigada e que o baixo índice no volume de documentos recuperados, pode ter relação com os rígidos processos de avaliação das publicações, advindo do alto prestígio das fontes nas quais se indexam.

Desta forma, novas pesquisas em outros ambientes digitais e catálogos, considerando outras qualificações de periódicos para além do Qualis A1, e demais produções científicas, tais como atas de congressos, anais de eventos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses podem ser válidas e construir novas visões e avanços sobre o Ensino de Biologia e a Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CACHAPUZ, A. F.; PAIXAO, M. F. La enseñanza de las ciencias y la formación de profesores de enseñanza primaria para la reforma curricular: de la teoría a la práctica. **Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, v. 17, n. 1, p. 69-78, 1999.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Portal de Periódicos: acervo. Disponível em: http://www-periodicos-capes-gov-br.ez47.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcollection&Itemid=105. Acesso em: 06 jul. 2019.

DELIZOICOV, Nadir Castilho; SLONGO, Iône Inês Pinsson. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS**, n. 32, p. 205-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/75/234>. Acesso em: 05 jul. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOEDERT, Lidiane; DELIZOICOV, Nadir Castilho; ROSA, Vivian Leyser da. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E A PRÁTICA DOCENTE: o ensino de evolução. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru, SP. **Anais [...]**. São Paulo: Edição de Marco Antônio Moreira, 2003. v. 1, p. 1-11. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/Arquivos/Orais/ORAL012.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

MATOS, Aparecida Silva Ávila de; SOUZA, Rodrigo Pedroso; ESCOVEDO, Sandra. Os coletivos de pensamento na formação de professores de biologia. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 241-260, maio/ago. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 03 jul. 2019.

PEDROSO, Carla Vargas; SELLES, Sandra Escovedo. Formação de professores de biologia na UFSM nas décadas de 1960-70 e o processo de conversão de história natural para ciências biológicas.

Movimento: Revista de Educação, Santa Maria, v. 1, n.1, p.1-21, 2014. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/47/40>. Acesso em: 30 jun. de 2019.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; DIAS, Viviane Borges; SIQUEIRA, Maxwell. Formação de professores de biologia e educação inclusiva: indícios do projeto acadêmico curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.19, p.225-250, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4935/9958>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SANCHES-CUADRADO, Sonia; MORATO, Jorge. Análisis de visibilidad de los portales web de las revistas científicas de iberoamérica. *In*. POBLACIÓN, Dinah; WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Lúcia Maria S. V.; FUNARO, VÂNIA M. B. de Oliveira. (Org.). **Revistas Científicas: dos processos tradicionais às perspectivas alternativas de comunicação**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

SCOPUS. **Guia de referência rápida**: Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Scopus_Guia%20de%20refer%C3%Aancia%20r%C3%A1pida_10.08.2016.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

WITTER, Geraldina Porto (Org.). **Revistas Científicas: da incubação à visibilidade**. *In*. POBLACIÓN, Dinah; WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Lúcia Maria S. V.; FUNARO, VÂNIA M. B. de Oliveira. (Org.). **Revistas Científicas: dos processos tradicionais às perspectivas alternativas de comunicação**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

EQUATORIAL “PAZOS” DO OBSERVATÓRIO DO VALONGO: ORIGEM E TRAJETÓRIA

Data de aceite: 01/11/2020

Data da submissão: 04/09/2020

José Adolfo Snajdauf de Campos

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Observatório do Valongo
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
HCTE, UFRJ, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1006846187687778>
<https://Orcid.org/0000-0003-4543-2280>

RESUMO: O telescópio equatorial Pazos do Observatório do Valongo tem um inestimável valor histórico, porque se acredita que tenha sido o primeiro e único telescópio construído no Brasil, feito pela Casa Pazos, do Rio de Janeiro. Este artigo demonstra que a sua origem, dada como pertencente à Escola Politécnica do Rio de Janeiro, está equivocada. Na realidade, o instrumento foi comprado pela Escola Militar em 1880 para treinamento de seus alunos em prática astronômica e teve importante participação nas observações do Trânsito de Vênus pelo Sol, feitas pela missão brasileira na ilha de Saint Thomaz, no Caribe, em 6 de dezembro de 1882.

PALAVRAS - CHAVE: Astronomia. Observatório do Valongo. Telescópio. História das Ciências.

EQUATORIAL “PAZOS” OF THE VALONGO OBSERVATORY: ORIGIN AND TRAJECTORY

ABSTRACT: The Pazos equatorial telescope at the Valongo Observatory has an inestimable

historical value because it is believed to have been the first and only one telescope built in Brazil, made by Casa Pazos, in Rio de Janeiro. This article shows that its origin, believed as being to the Polytechnic School of Rio de Janeiro, is wrong. In fact, the instrument was purchased by the Military School in 1880 to train its students in astronomical practice and had an important participation in the observations of the Transit of Venus through the Sun, made by the Brazilian mission on the island of Saint Thomaz, Caribbean, on December 6 of 1882.

KEYWORDS: Astronomy. Valongo’s Observatory. Telescope. History of Science.

1 | INTRODUÇÃO

O Observatório do Valongo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sucessor do antigo Observatório Astronômico da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, fundado em 5 de julho de 1881, possui uma coleção de instrumentos astronômicos e artefatos óticos antigos (MARTINS, 2010), guardados num pequeno museu que se localiza no seu campus. Em especial, um dos objetos tem um inestimável valor histórico, pois se trata do que teria sido o primeiro telescópio astronômico construído no Brasil e até onde se saiba o único. Este instrumento teria sido feito em 1880, encomendado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nas “Officinas de Optica e Instrumentos Scientificos”, conhecida como “Casa Pazos” por

causa de seu proprietário José Hermida Pazos, para equipar o seu Observatório.

A ideia inicial era encontrar documentação comprobatória das afirmativas feitas sobre a data da fabricação, quem encomendou e quem o construiu. Estas afirmativas estavam baseadas nos textos de duas placas de identificação afixadas no pilar do telescópio.



Figura 1 - Telescópio Pazos do Observatório do Valongo, UFRJ

(Fonte: Arquivo do Observatório do Valongo)

Analisando criticamente estas informações, surgem contradições que precisam ser esclarecidas. A fundamental é entre a data da fabricação do instrumento (1880) e nome do proprietário, pois o Observatório da Escola Politécnica só foi oficialmente criado em 5 de julho de 1881 por doação feita por particulares à Escola. Antes desta data havia solicitações de instrumentos feitas pelo lente da cadeira de Astronomia, não atendidas pela direção da Escola, e a busca por locais para instalação do Observatório da Politécnica. Então, ou o telescópio não teria sido fabricado em 1880, ou não teria sido destinado primeiramente à Escola Politécnica, que ainda estava sem observatório na época, tendo sido incorporado ao seu patrimônio posteriormente. Era preciso identificar a origem do telescópio para resolver a contradição. Durante o processo de pesquisa da documentação sobre o telescópio “Pazos”, se encontraram documentos relativos à “trajetória de vida” do instrumento, que vão além de sua importância como objeto histórico e referem-se a sua participação em eventos científicos, sociais e culturais.

21 ORIGEM DO TELESCÓPIO EQUATORIAL PAZOS

Durante os trabalhos para a tese de doutorado do autor (CAMPOS, 2012) foi feita uma minuciosa varredura de documentos relativos à Escola Politécnica no Arquivo Nacional e em outras fontes de documentação históricas, não se tendo encontrado menção à aquisição de telescópio equatorial de pequeno porte por parte da Escola Politécnica ou de seu Observatório, seja por doação ou compra.

Como já se passaram 8 anos desde as pesquisas feitas para a tese, realizou-se uma nova busca em fontes de documentação e encontrou-se uma referência surpreendente no jornal a Gazeta de Notícias, do Rio de Janeiro, dando pistas sobre a possível origem do Equatorial como pertencente à Escola Militar. Na notícia era anunciada a chegada do Equatorial, pertencente à Escola Militar e que ficaria em exposição na loja de José Hermida Pazos.

Astronomia. – Acaba de chegar ao antigo estabelecimento de optica e instrumentos scientificos de José Hermida Pazos, antiga casa de José Maria dos Reis, rua do Hospício n. 61, um magnifico equatorial com todos os últimos melhoramentos, círculos horários. Aparelho de relojoaria e todos os acessórios para observação da astronomia. Este instrumento é destinado a aula de astronomia da Escola Militar e acha-se em exposição¹.

Mas, por que a Escola Militar teria a necessidade de comprar um telescópio?

Até 1874, a formação dos engenheiros militares, oficiais do exército e engenheiros civis era feita de modo unificado em uma escola (Escola Central na época), sob o comando do Ministério da Guerra. A cadeira de “Astronomia e Geodésia” era obrigatória no 4º ano do curso e havia ainda a obrigatoriedade de aulas práticas de Astronomia, que ficavam a cargo do Imperial Observatório do Rio de Janeiro (IORJ). Os alunos da Academia de Marinha também tinham aulas práticas de Astronomia no IORJ. Entretanto, a partir de 1871, não obstante a obrigatoriedade de prática astronômica, os alunos de ambas as escolas deixaram de ter aulas práticas, quando o Imperial Observatório, agora sob o comando de Emmanuel Liais mudou seus objetivos, passando de um observatório escola para uma instituição com fins de pesquisa astronômica.

Em 1874, houve a separação entre o ensino militar e o civil, determinada pelo Governo Imperial através de dois decretos. O Decreto N° 5600 de 25 de abril de 1874 (BRASIL, 25 abr. 1874) apresenta os estatutos da Escola Politécnica, instituição sob o comando do Ministério do Império, que será responsável pelo ensino de engenharia civil e formação de bacharéis e doutores em Ciências Físicas e Matemáticas. Na Escola Politécnica, a Astronomia era cadeira obrigatória para o Engenheiro Geógrafo² e para o Bacharel em

¹ Gazeta de Notícias (ASTRONOMIA, 13 fev. 1881a). A notícia também foi publicada no Jornal do Comércio (ASTRONOMIA, 13 fev. 1881b) e na Revista de Engenharia (EQUATORIAL, 15 mar. 1881). O texto era exatamente igual em todas as três publicações.

² O título de Engenheiro Geógrafo era concedido a quem cursasse os dois anos do curso geral e os dois primeiros anos do curso de ciências físicas e matemáticas.

Ciências Físicas e Matemáticas³, mas não para o Engenheiro Civil. O segundo ano do curso de Ciências Físicas e Matemáticas era dominado pela Astronomia e suas aplicações, respectivamente com as cadeiras de “Trigonometria Esférica, Astronomia”, “Topografia, Geodésia e Hidrografia” e a aula de “Construção e desenho de cartas geográficas”. A descrição das atividades da cadeira de Astronomia previa a realização de “observações astronômicas e cálculos de astronomia prática”.

O Decreto N° 5529 de janeiro de 1874 (BRASIL, 17 Jan. 1874) aprova um novo Regulamento para as Escolas do Exército, que diz: “Na Escola Militar ficará exclusivamente concentrada a instrução teórica e prática, necessária e indispensável aos oficiais e praças do exército [...]”; a disciplina de “Trigonometria Esférica, Óptica, Astronomia e Geodésia” seria dada no quarto ano do curso; a prática “não só das observações astronômicas compatíveis com os recursos da escola e independentes das que com maior desenvolvimento possam ser feitas no observatório astronômico, depois de terminado o ano letivo, [...]”. Ou seja, com a separação a Escola Militar passou a precisar de um pequeno telescópio para dar as aulas práticas previstas no seu novo currículo. A Escola Militar para preencher a lacuna de instrução prática em Astronomia, após 6 anos do início do seu novo currículo, consegue a aprovação da aquisição de instrumentos para a construção de um pequeno observatório (APÊNDICE H, 7 maio 1880):

Sendo urgente a criação de um pequeno observatório em que possam os alunos adquirir o conhecimento dos instrumentos astronômicos e fazer as observações exigidas pelo ensino, de modo a tornar mais profícuo o estudo daquela ciência, mandou o Governo por Aviso de 22 de Março último escolher na mesma Escola um local apropriado para a construção do dito observatório, organizar o plano e orçamento da obra e proceder à aquisição dos instrumentos necessários.⁴

O local escolhido foi o do morro de Santo Antônio, onde Manoel Pereira Reis, professor de Topografia e Desenho Topográfico da Academia de Marinha, estava construindo um pequeno observatório com o auxílio da Marinha e de alguns professores da Escola Politécnica⁵, e que serviria também para adestrar os alunos da Academia nas técnicas empregadas em topografia e geodésia. Tal observatório veio a tornar-se, por doação de Pereira Reis e outros, o Observatório Astronômico da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (antecessor do Observatório do Valongo, da UFRJ). As ações que levaram a criação do Observatório da Escola Politécnica em 5 de julho de 1881 estão descritas em Campos (2012, v. 1, p. 123-130).

Então, a Escola Militar comprou da “Casa Pazos” um telescópio com montagem equatorial para equipar o novo local, no morro de Santo Antônio, que foi o objeto do anúncio

3 O bacharel tinha que cursar os dois anos do curso geral e mais os três anos do curso de ciências físicas e matemáticas.

4 O telescópio equatorial foi um dos instrumentos adquiridos (APÊNDICE H, 7 maio 1880).

5 O Observatório foi construído com a ajuda da Marinha e de professores da Escola Politécnica (OBSERVATÓRIO..., 30 set. 1880; OBSERVATÓRIO..., 15 out. 1880).

de fevereiro de 1881. Até a segunda metade de 1882, presume-se que o Equatorial estava instalado no Observatório da Politécnica. Em agosto de 1882 foi solicitado, através de ofício do Ministro do Império Pedro Leão Veloso ao Ministro da Guerra Carlos Afonso de Assis Figueiredo, o empréstimo da pequena equatorial da Escola Militar para a Comissão do Trânsito de Vênus que iria para as Antilhas (HAVENDO..., 26 ago. 1882).

Havendo necessidade, para completar o material de que necessita a comissão que breve segue para as Antilhas a observar a passagem de Vênus de uma luneta auxiliar, rogo a V. Ex^a se digne de providenciar a fim de que seja emprestada ao Imperial Observatório a pequena equatorial pertencente à Escola Militar.

Efetivamente o Equatorial foi usado pelo capitão-tenente Francisco Calheiros da Graça (1849-1906) para a observação da passagem de Vênus em frente ao Sol, no dia 6 de dezembro de 1882, na sua estação de observação situada em Saint Thomas, Ilhas Virgens dos Estados Unidos, na expedição que tinha como chefe o Barão de Teffé (1837-1931). Através do relato da Comissão (CRULS, 1887) fica-se sabendo que o “excelente equatorial” tinha uma abertura de 11 ½cm e que “repousa sobre uma coluna de ferro de 6 pés de altura e dotada de todos os movimentos característicos”.

Após reclamações da Direção da Escola Militar quanto à demora na devolução do Equatorial, o Ministro da Guerra envia o aviso de 14 de abril solicitando à sua devolução ao Ministro do Império Pedro Leão Velloso, que manda ofício ao Diretor do Imperial Observatório no dia 18 de abril de 1883 solicitando à devolução (SIRVA-SE..., 18 abr. 1883).

Sirva-se V.S. providenciar a fim de que seja remetida para o observatório do morro de Sto. Antônio, a equatorial pertencente à Escola Militar e que foi cedida a este Observatório para as observações da passagem de Vênus pelo disco do Sol.

E o Ministro do Império também encaminha ao Ministro da Guerra, no mesmo dia, ofício comunicando as providências tomadas (COMUNICO..., 18 abr. 1883):

Comunico a V. Ex^a, em resposta ao seu Aviso de 14 do corrente mês, que nesta data expeço ordem a fim de ser restituída ao observatório do morro de Sto. Antônio, onde se achava a equatorial pertencente à Escola Militar e que foi cedida ao Imperial Observatório para a observação da passagem de Vênus pelo disco do Sol.

Oportunamente V. Ex^a se dignará a remeter a este Ministério a fim de se ordenar o respectivo pagamento à conta da despesa que se fizer com a colocação da dita equatorial no primeiro dos referidos observatórios.

Em 26 de setembro de 1883 foi remetida a conta da instalação e conserto do Equatorial, ao Diretor do Imperial Observatório (DE ORDEM..., 26 Set. 1883).

No inventário dos instrumentos do Observatório da Escola Politécnica, realizado

pelo preparador da cadeira de Astronomia, Orozimbo Lincoln do Nascimento em 1911, consta a existência em bom estado, de “luneta equatorial, objetiva de 12 cm e 1,83 m de distância focal, sobre pilastra de ferro e mais acessórios” (INSTRUMENTOS ..., 1911).

3 | A TRAJETÓRIA DA LUNETAS “PAZOS”

A trajetória da Equatorial Pazos mostra que ela teve importantes participações no treinamento de alunos da Escola Militar, da Escola Politécnica e da Academia de Marinha, além das observações científicas feitas no Trânsito de Vênus.

Quando da transferência das instalações do Observatório da Escola Politécnica do morro de Santo Antônio para o morro da Conceição que ocorreu em 1924, local onde se encontra atualmente o Observatório do Valongo, foi o único dos telescópios a ser instalado numa cúpula, permanecendo sozinho assim até a década de 1950, quando o Telescópio Refrator Cooke & Sons de 30 cm de abertura foi instalado, no prédio principal.

Em dezembro de 1957, as instalações abandonadas do Observatório da Escola da Politécnica, no morro da Conceição, foram cedidas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Astrofísicas (CBPA) (TERMO..., 12 Dez. 1957), uma entidade particular que não existe mais, que se comprometia a recuperar as instalações. O telescópio Pazos foi a causa principal do rompimento do convênio feito da CBPA com a Universidade do Brasil (DESPACHO..., 22 Set. 1958), pelo seu uso indevido como instrumento para a recreação, instalado que foi na Praça da Cinelândia⁶.

Em 1958, com o rompimento do convênio, as instalações do Observatório foram cedidas à Comissão de Astronomia, da Faculdade Nacional de Filosofia, para uso dos alunos do Curso de Graduação em Astronomia, recém criado em 1958. O telescópio Pazos foi usado pelos alunos do Curso para observação de fenômenos astronômicos e treinamento até a década de 1970, quando chegaram os novos telescópios comprados pelo Convênio com a República Democrática Alemã. Atualmente, ele é uma peça do Museu do Observatório do Valongo, fazendo parte do circuito de visitação.

4 | CONCLUSÕES

Seria o Equatorial da Escola Militar o mesmo Equatorial Pazos do Observatório do Valongo?

As evidências apontam que sim. Ao examinar-se com atenção o Equatorial Pazos, não se encontra nenhum sinal de identificação do fabricante ou do proprietário, a não ser nas duas placas afixadas no pedestal, uma de cada lado, com a inscrição “Escola Polythecnica - 1880” e “J. H. Pazos - Rua do Hospício 63 – Rio de Janeiro”, dando a entender

6 (SIRJA..., 10 jul. 1958). A Sociedade Interplanetária do Rio de Janeiro (SIRJA) era uma entidade de amadores de Astronomia.

que José Hermida Pazos seria o fabricante (ou importador)⁷ e 1880 a data da fabricação do telescópio de propriedade da Escola Politécnica. Como foi relatado anteriormente, o Equatorial da Escola Militar teria sido encomendada à Casa Pazos em 1880 e ficou em exposição no início de 1881.

O que se sabe das especificações técnicas do Equatorial da Escola Militar é que teria uma abertura de 11,5 cm e sua montagem equatorial estaria sobre um pilar de ferro com 6 pés de altura (~ 1,83m). Não se tem informação sobre a sua distância focal⁸. As medidas precisas feitas na Equatorial Pazos apontam para abertura de 11,5 cm (4,5 polegadas, aproximadamente 12 cm), distância focal de 183 cm (72 polegadas), montados sobre um pilar de ferro com 1,82 m de altura. Isto é, características idênticas.

Por fim, a comparação da imagem do Equatorial da Escola Militar (Figura 2) na expedição da Passagem de Vênus, tendo o capitão-tenente Calheiros da Graça ao seu lado, com o Equatorial Pazos (Figura 1) atualmente existente no Observatório do Valongo, mostra que elas são idênticas nos detalhes.

Conforme a troca de avisos, o Equatorial da Escola Militar estava instalada no morro de Santo Antônio, quando foi requisitada pelo Imperial Observatório em 1882, tendo retornado ao mesmo lugar um ano depois. O morro de Santo Antônio foi o primeiro lugar onde foi instalado o Observatório da Escola Politécnica e que permaneceu como sua sede até meados de 1924, quando houve a sua transferência para a atual localização, no morro da Conceição (CAMPOS, 2012).

O nome da Escola Politécnica associado à data de 1880 seria uma inscrição indevida acrescentada depois, porque em 1880 não existia observatório na Escola Politécnica, pois sua doação, feita por Manuel Pereira Reis e outros, só ocorreu em julho de 1881.

Qual foi a razão da Escola Militar deixar o telescópio ser “anexado” pela Escola Politécnica como parte do seu patrimônio?

A reforma de 1889 (BRASIL, 9 Mar. 1889), do regulamento da Escola Militar da Corte, previa que a cadeira de “Trigonometria Esférica, Astronomia e Geodésia” seria dada no 3º ano do “Curso de Estado Maior e Engenharia Militar” com práticas de observações astronômicas e trabalhos geodésicos, nas dependências de “um pequeno observatório com instrumentos indispensáveis”. Este observatório estava situado no morro de Santo Antonio, na área do Observatório da Escola Politécnica. Com a queda da Monarquia veio uma nova reforma das Escolas Militares em 1890 (BRASIL, 12 Abr. 1890), que afirmava que a prática astronômica seria feita no Observatório do Rio de Janeiro, sucessor do Imperial Observatório do Rio de Janeiro. Provavelmente, devido às mudanças bruscas na administração do País, a Escola Militar “esqueceu” que tinha um instrumento na Escola Politécnica. Quando foi feito o inventário das peças do Observatório da Escola Politécnica em 1911, como uma ação preparatória para a sua transferência do morro de Santo Antonio

⁷ A questão de quem construiu o equatorial será abordada em futuro trabalho.

⁸ Supondo que as medidas do inventário de 1911 se referem à equatorial da Escola Militar, a distância focal seria de 183 cm.

para o morro da Conceição, o instrumento foi anexado ao patrimônio.



Figura 2 – Telescópio Equatorial da Escola Militar

(Fonte: Biblioteca Nacional. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon5_2_15/icon1151108.jpg - Acesso em 25 Jul. 2009)

Em resumo, o telescópio Equatorial Pazos foi comprado pela Escola Militar em 1880 e ficou emprestado ao Observatório da Escola Politécnica que o incorporou ao seu patrimônio em 1911. Se a Casa Pazos construiu ou importou é uma questão em aberto a ser abordada num futuro trabalho.

REFERÊNCIAS

APÊNDICE H. Apêndice H - Escola Militar. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na Terceira sessão da décima sétima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Guerra, Visconde de Pelotas**, Rio de Janeiro, 7 maio 1880, p. 12.

ASTRONOMIA. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 13 fev. 1881a, p. 2.

ASTRONOMIA. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 13 fev. 1881b, p. 2.

BRASIL. Decreto No. 5529, de 17 janeiro de 1874. Aprova o Regulamento para as Escolas do Exército. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, pt. I, p. 34, 1874. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5529-17-janeiro-1874-550076-publicacaooriginal-65706-pe.html>. Acesso em 20 jul. 2009.

BRASIL. Decreto No. 5600 de 25 de abril de 1874. Dá estatutos para a Escola Politécnica. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, pt. II, p. 393, 1874. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5600-25-abril-1874-550207-publicacaooriginal-65869-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Decreto No. 10203 de 9 de março de 1889. Aprova o Regulamento para as Escolas do Exército. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, pt. II, p. 259, 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10203-9-marco-1889-542444-publicacaooriginal-51423-pe.html>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Decreto No. 330 de 12 abril de 1890. Promulga o Regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exército. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, fasc. IV, p. 550, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-330-12-abril-1890-524468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 mar. 2020.

CAMPOS, J.A.S. de. **Engenheiros e Astrônomos: O Ensino de Astronomia aplicada e a prática de Astronomia observacional na Escola Politécnica / Escola Nacional de Engenharia do Rio de Janeiro (1874 – 1965)**. 2012. Tese (Doutorado em História da Ciência) – História da Ciência, das Técnicas e Epistemologia (HCTE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/10/teses/790826.pdf>.

CAMPOS, J.A.S. de. A Propaganda é a Alma do Negócio: As “Officinas de Optica e de Instrumentos Scientificos” no Almanaque Laemmert. In: SCIENTIARUM HISTORIA II, 2009, Rio de Janeiro. **Livro de Anais do Scientiarum História II**, Encontro Luso-Brasileiro de História da Ciência, UFRJ, Rio de Janeiro, pg. 417-422, 2009. Disponível em: <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh2/Scientiarum.html>.

COMUNICO.... Comunico a V. Ex^a, em resposta a seu aviso de 14 do corrente [...]. Série Educação, IE¹98 (**Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro), 18 abr. 1883.

CRULS, Luiz. Observations des Passages de Vénus en 1882. **Annales de l’Observatoire Imperial de Rio de Janeiro**, tomo 3, pg. 73, 1887. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=obnacional&pagfis=5>. Acesso em: 25 jul, 2009.

DE ORDEM.... De ordem de S. Ex^a. sirva-se V. S. informar sobre a inclusa conta [...]. Série Educação, IE¹101 (**Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro), 26 set. 1883.

DESPACHO.... Despacho do Reitor da UFRJ rescindindo o convênio com o CBPA. (**Arquivo do Observatório do Valongo**, Rio de Janeiro), 22 Set. 1958.

DETERMINOU.... Determinou-se ao Diretor do Imperial Observatório que [...]. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 20 abr. 1883, p. 2.

EQUATORIAL. **Revista de Engenharia**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 49, 15 mar. 1881.

HAVENDO.... Havendo necessidade, para completar o material de que precisa [...]. Série Educação, IE¹93, (**Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro), 26 ago. 1882.

INSTRUMENTOS.... Instrumentos e seus acessórios. (**Arquivo do Observatório do Valongo**, Rio de Janeiro). 1911.

MARTINS, Sílvia Lorenz (Org.). **Coleção de Instrumentos Científicos do Observatório do Valongo**, CoordCOM/UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

OBSERVATÓRIO.... Observatório no morro de Santo Antonio. **Jornal do Comércio**, Rio de Janeiro, 30 set. 1880, p. 2.

OBSERVATÓRIO.... Observatório no morro de Santo Antonio. **Revista de Engenharia**, Rio de Janeiro, 15 out. 1880, n. 10, p. 174.

SIRJA.... SIRJA nada tem com o telescópio da Cinelândia. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 jul. 1958, p. 3.

SIRVA-SE.... Sirva-se V.S. providenciar a fim de que seja [...]. Série Educação, IE'98, (**Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro), 18 abr. 1883.

TERMO.... Termo da assinatura do convênio entre a Escola Nacional de Engenharia e o Centro Brasileiro de Pesquisas Astrofísicas. (**Arquivo do Observatório do Valongo**, Rio de Janeiro), 12. dez. 1957.

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PAULISTA NO INÍCIO DA DÉCADA DE 1920: PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS NO IDEÁRIO DO ENSINO INTUITIVO

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 04/08/2020

Aparecida Rodrigues Silva Duarte

GHEMAT Brasil - Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/8300934292118606>
<https://orcid.org/0000-0002-8523-1902>

RESUMO: Este estudo é uma contribuição para a história da instrução primária do estado de São Paulo, nos anos iniciais da década de 1920, quando o método intuitivo sofreu significativa mudança de interpretação e surgiram deslocamentos operados no ideário da pedagogia intuitiva. Nesse período, ocorreu uma reforma da instrução pública nesse estado, idealizada por Sampaio Dória que pretendia combater o analfabetismo e difundir um novo modelo de organização do sistema escolar. As principais fontes utilizadas neste estudo são os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1920-1921, 1922 e 1923 os quais apresentam vestígios desses deslocamentos. Os documentos revelam que embora os reformadores permanecessem fiéis à adoção do método intuitivo, há indícios de incorporação de elementos característicos do futuro movimento escolanovista no Brasil.

PALAVRAS - CHAVE: Instrução Primária. Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. Método Intuitivo.

PAULIST PRIMARY EDUCATION IN THE BEGINNING OF THE 1920S: PERMANENCES AND DISPLACEMENTS IN THE IDEAS OF INTUITIVE TEACHING

ABSTRACT: This study is a contribution to the history of the primary education in the state of São Paulo, in the early years of the 1920s, when the intuitive method underwent a significant change in interpretation and shifts occurred in the ideology of intuitive pedagogy. During this period, there was a reform of public education in that state, idealized by Sampaio Dória, who intended to combat illiteracy and spread a new model of organization in the school system. The main sources used in this study are the Anuários do Ensino do Estado de São Paulo of 1920-1921, 1922 and 1923 which present traces of these displacements. The documents reveal that although the reformers remained faithful to the adoption of the intuitive method, there are signs of incorporating elements characteristic of the future escolovista movement in Brazil.

KEYWORDS: Primary Education. Anuários do Ensino do Estado de São Paulo. Intuitive Method.

1 | PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Escutar os mortos com os olhos foi a expressão utilizada por Chartier (2014) para chamar a atenção dos historiadores sobre os vestígios contidos em documentos antigos, aqueles que deixam registradas as palavras dos mortos para recordar feitos ou relatos de vida. Somente a leitura desses escritos não significa “escutar os mortos com os olhos”. O historiador

deve decifrar os significados construídos pelas várias formas em que esses impressos estão inscritos, ou seja, sob formas impressas diferentes podem ser “diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos” (1991). Procura desconstruir a ideia de que só existe um modo de ler possível, suscitando um mesmo significado.

Esforzando-se para escutar os mortos com os olhos, este estudo intenta verificar os novos significados que emergem do ideário da pedagogia intuitiva no início da década de 1920, época de transição em que urgia por em prática um projeto liberal capaz de recompor o regime republicano. Os pensadores republicanos apontavam as ineficiências institucionais, incapazes de fortalecer e modernizar a sociedade brasileira percebendo o Brasil como atrasado, inculto, conservador e oligárquico. A instrução pública era vista como alternativa adequada para inserir o povo na política e na república. O indivíduo educado era “capaz de combater a tirania, o obscurantismo e apreciar com isenção de espírito os atributos da sociedade racional” (MONARCA, 1989, p. 44).

Trata-se de uma época em que o padrão cívico-patriota se mistura com as ideias renovadoras, e nesse cenário se introduzem, quando muito, elementos secundários, auxiliares em tempos de reconstrução nacional,

Proclamada a República, aboliram-se os privilégios de classe, cor, raça, religião etc., através dos direitos civis e jurídicos, surgia o cidadão da República o *citoyen*. Como regime igualitário em sua essência o novo regime acabou por provocar angústias no pensamento culto, obrigando-o a repensar a organização social, para buscar formas de inserir o povo na política e manter a estabilidade social [Grifos do autor]. (MONARCA, 1989, p.56).

No início da década de 1920, foram realizadas significativas mudanças no sistema educacional em São Paulo, consideradas necessárias para instaurar um estado moderno, que respondesse às reivindicações sociais.

Para Fernando de Azevedo,

O primeiro sinal de alarme que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar foi a reforma empreendida em 1920 por Antonio Sampaio Dória que, chamado a dirigir a instrução pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deveriam desmoronar. (AZEVEDO *apud* CARVALHO, 2010, p. 19).

A reforma paulista instituída por Antonio Sampaio Dória e efetivada na Lei 1750 de dezembro de 1920¹ tinha como uma das principais metas o combate ao analfabetismo, que na época grassava o estado de São Paulo, estando na ordem de 77% em 1920, de acordo com Sizenando Rocha Leite, delegado de ensino do estado de São Paulo, da 11ª Região (ANUÁRIO, 1923). A alfabetização se mostrava como questão primordial brasileira e os imigrantes, passam a ser vistos como ameaça para o desenvolvimento do país, havendo

¹ A Reforma Sampaio Dória foi revogada em 1925.

urgente necessidade de homogeneizar a nação. “Além do combate ao analfabetismo, reagia-se ao surgimento de outros tipos de escola na sociedade paulista, tais como escolas privadas estrangeiras, escolas ligadas ao movimento anarquista e a entidades de cultura negra” (CAVALIERE, 2003, p. 33).

A primeira medida tomada por Dória foi a realização de um recenseamento escolar, que serviu como suporte para a padronização escolar, para tomada de providências para melhor aproveitamento de recursos e organização do sistema educacional.

Para promover a uniformização do ensino primário, a Reforma reduziu o curso primário de quatro para dois anos, obrigatório e gratuito para crianças entre nove e dez anos; instituiu o ensino médio de dois anos; o ensino complementar de três anos; o ensino secundário (ginásios e escolas normais); o ensino profissional e o ensino superior, como forma de ampliar o número de vagas nas escolas e combater o analfabetismo.

Diante desse cenário, este artigo apresenta um estudo, ainda em fase preliminar, que intenta analisar deslocamentos operados no ideário da pedagogia intuitiva durante a reforma da instrução pública de 1920, utilizando como fontes Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1920-1921, 1922 e 1923. Os discursos expressos nos anuários de ensino do Estado de São Paulo² informam sobre a educação naquele estado sob o viés da administração pública, contendo prescrições legais e recomendações necessárias para a obtenção de um ensino homogêneo. Embora somente apresentem a versão da administração, permitem traçar um quadro do ensino paulista, ao indicarem as ideias das autoridades paulistas no âmbito da instrução pública, revelando suas representações³ acerca de tornar a instrução pública uniforme e integrada.

Os anuários de ensino da década de 1920 constituíam-se de relatórios elaborados pela Diretoria Geral da Instrução Pública e apresentados ao Secretário do Interior, com a devida autorização do governo do Estado de São Paulo. Essa autorização, que vem expressa na primeira página dos anuários analisados, revela a submissão da instrução pública à administração paulista.

2 | OS ANUÁRIOS DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1920-1923)

O Anuário de 1920-1921 contém um relatório apresentado por Guilherme Kuhlmann⁴, Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo ao Secretário do Interior. No relatório, Kuhlmann exhibe dados estatísticos sobre a reforma em curso. Exhibe ainda a publicação do decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, o qual regulamenta a lei n. 1.750,

2 Começaram a ser publicados em 1908 indo até 1925. Voltaram a ser publicados em 1935/1936 e 1936/1937.

3 Para Chartier “As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (1990, p.17).

4 Guilherme Kuhlmann, auxiliar de Sampaio Dória, o substituiu e implantou a Reforma de 1920, de autoria de Dória. Com sua posse, ocorreu o rompimento entre os dois. Sampaio Dória comenta sobre esse rompimento em seu livro, “Questões de Ensino”, publicado em 1923 (SOUTO, 2003).

de 8 de dezembro de 1920 e que trata da reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Segundo esse decreto, em seu artigo 23, competia ao diretor da instrução pública reunir semestralmente, delegados regionais e diretores das escolas normais, profissionais e ginasiais, para estudar questões referentes ao ensino público.

Assim, a última parte do Anuário é dedicada às conclusões e memoriais apresentados nas reuniões do Conselho de Educação, realizadas na cidade de São Paulo nos dias 20 a 25 de julho de 1921, em conformidade com o artigo 23 do decreto n. 3.356, de 1921. Coube ao senhor Guilherme Kuhlmann inaugurar a reunião do Conselho, incitando os participantes a terem firmeza e coesão, já que estavam passando por um período de transição.

A primeira comissão dedicou-se a responder a questão “Como tornar o ensino primário mais eficiente?” e leva a assinatura de Romano Antenor Barreto, às p. 278-288. A constatação de que o ensino primário naquele momento não era eficiente, animou a Comissão a proceder a uma investigação nos grupos escolares paulistas. Segundo o relator, podia-se confiar na eficiência dos grupos escolares e das escolas reunidas, “ponto de partida de todas as carreiras, de todos os caminhos que levam os homens à vida plena, com a segurança da vitória” (p. 280). Preocupava-o, no entanto, o andamento das escolas isoladas. O professor, depois de um ano lecionando nas escolas isoladas, tinha o direito de pedir remoção para uma escola mais próxima da cidade, com melhor remuneração. Essa situação fazia com que as escolas isoladas tivessem professores em trânsito. A recomendação dada pelo relator era de que se igualassem os vencimentos de todos os professores das escolas isoladas do estado. Reivindicava ainda melhores condições físicas para as escolas, em termos de instalações e de materiais educativos. Segundo o relator, além da missão de alfabetizar, o professor deveria ser dotado de noções de psicologia das pessoas que residiam na zona rural, durante seus estudos nas escolas normais, de modo a conhecer as particularidades da região.

O relator defendeu ainda a necessidade de promover encontros regulares de professores das escolas isoladas, com o intuito de ler e comentar preceitos legais e pedagógicos necessários para o bom andamento da escola: “Só assim o educador poderá desempenhar o seu mister em cada célula de homens do organismo social. Para os novos ele será o ponto de convergência de todas as atenções, de todo interesse, como o será para os velhos do prestígio a que fizer justiça” (p. 287).

No item intitulado “Tese IV – Sugestões para uniformização dos processos de ensino de leitura e aritmética” a comissão encarregada daquela tese afirmou que não era possível uniformizar os processos de ensino, no máximo, poder-se-ia uniformizar os métodos. Essa falta de uniformidade teria origem, dentre outras, na diversidade de orientações dadas à pedagogia e nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas normais e na diversidade de cartilhas adotadas nas escolas.

A tese VI foi assinada por Renato Jardim. Dentre os assuntos tratados, discorreu sobre o ensino da Psicologia nas escolas normais. A tese defendida era a de que não se

devia dar atenção à psicologia metafísica, aquela dedicada à natureza do espírito e às faculdades da alma. Ao contrário, as escolas normais deveriam proceder ao estudo da psicologia aplicada à educação, especialmente à da criança.

Parece que em qualquer lição e psicologia o ponto de partida deveria ser uma observação direta do aluno de um fato de consciência que o professor provocaria, e que a lição deveria constituir da palestra a respeito entre o professor e a classe. Substituir esta lição via pela reprodução de longos enunciados de um compêndio, utilizar-se para dar conhecimento de um fenômeno de consciência, de definições, de fórmulas feitas, de determinada explanação encontrada pelo aluno em um livro, como se, se tratasse de alguma coisa só possível de conhecer através de alheia notícia, parece uma aberração. Pelo menos, a ordem de desenvolvimento do curso não deverá ser – pensamos – a ordem regressiva, comumente seguida. O estudo dos fatos dos mais simples aos mais complexos e a inferência por indução das suas causas e das leis que a eles presidem, sem a preocupação obsedante da ordem lógica dos assuntos, é o que nos parece convir.

[...] No que se refere à experimentação com o auxílio de aparelhos, à psicologia de laboratório, o conhecimento do aluno deve ser colhido diretamente, fazendo ele ou pelo menos vendo fazer as experimentações. A par disso evitar-se o verbalismo inútil, as fórmulas complicadas e abstratas com que se dividem os assuntos do programa, expressos e luxuosos títulos e subtítulos, e sobretudo, fazer reportar-se cada lição feita, cada fato estudado, à sua aplicabilidade à educação. (JARDIM *apud* SÃO PAULO, 1921, p.350-351).

Cabe lembrar que, segundo entendimento de Carvalho (2000) a instalação do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal da capital paulista, em 1914, talvez tenha sido a mais ambiciosa iniciativa de implantação de práticas tidas como científicas no campo da pedagogia. Posteriormente, essas práticas irão dar ensejo à pedagogia científica, uma forma de pensar a educação e conduzir os ensinamentos no âmbito do escolanovismo, justificado por elementos da psicologia experimental e pela aferição estatística (VALENTE, 2014).

Para o ensino da Pedagogia, Renato Jardim considerou que,

[...] talvez a compreensão inteligente de parte do aluno dos preceitos de Pestalozzi ou dos de Spencer ou das lições de Calkins⁵, como único fruto de um curso de pedagogia, seja mais proveitoso que todo o emaranhado de teorias sobre educação e sobre métodos ordinariamente ministrados nos nossos cursos. (SÃO PAULO, 1921, p.351).

Recomendava-se, pois, a prática do ensino intuitivo, o qual permitia aos alunos ver, sentir e observar objetos, utilizando-se de variados materiais didáticos os quais incluíam maior quantidade de figuras, desenhos e cores. Opunha-se à memorização recorrendo ao

5 Em 1881, Rui Barbosa, a par das ideias pedagógicas advindas dos Estados Unidos, traduziu e adaptou o manual para professores *Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children*, de autoria de Norman Allison Calkins, obra de grande aceitação nos meios educacionais norte-americanos, a partir das ideias de Pestalozzi, sob o título *Primeiras lições de coisas*, publicada no Brasil em 1886.

uso dos sentidos para ascender ao conhecimento, partindo do concreto para o abstrato, pelo cultivo da observação, de modo que sua aplicação ficou conhecida pelo ensino como “lições de coisas”.

Entretanto, já se verifica na recomendação da Comissão da Tese VI uma centelha de transição e efetivação da modernidade ao enfatizar o método científico de observação, e por meio de experimentações, alcançar a teoria.

O anuário de 1922, também publicado e organizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, apresenta, igualmente, um relatório assinado por Guilherme Kuhlmann, Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo ao Secretário do Interior, Sr. Alarico Silveira.

Em suas considerações iniciais Kuhlmann enfatiza que

Há, presentemente, por parte de todos um vivo entusiasmo pelas coisas do ensino. Notamos, com satisfação, que a grande classe dos professores se ergue pelo trabalho e para o trabalho, evidenciando ante o juízo público, o seu valor e o papel patriótico que lhe cabe no progresso do país, no engrandecimento do povo e na soberania nacional. O interesse pelo ensino, sincero e leal, nobre e devotado é o que ora ativa as esperanças dos que veem na preparação eficiente das gerações vindouras, – a sagração definitiva dos ideais pátrios. (SÃO PAULO, 1922, p. 5).

Kuhlmann (SÃO PAULO, 1922) recomendava para uso dos professores os seguintes livros didáticos: Para a Aritmética, os livros de Trajano, Olavo Freire, FTD ou Martins. Para Geometria, a obra de Olavo Freire. Para problemas aritméticos, as recomendações foram as seguintes; Cadernos de autoria de Ramon Roca Dordal, Cadernos da Escola Americana de São Paulo, Guia do Raciocínio de autoria de Francisco Antunes e Arithmetica elementar de autoria de Büchler (1º ano primário) ⁶.

Os livros didáticos que o então Diretor Geral fez menção são fundamentados em uma abordagem intuitiva, como atestam análises dessas obras encontradas em investigações acadêmicas de autoria de Costa (2010), Oliveira (2013) e Leme da Silva (2014), para citar alguns pesquisadores.

Nas “Observações Gerais” para o curso primário, 1º ano, na matéria Números, esta se encontra dividida por secções: A, para cálculos até 100; B, para cálculos até 1000 e, C e D, para cálculos até 10.000. As outras matérias também foram divididas em secções, para classes com número maior do que 24 alunos, de modo que:

A divisão em secção A, secção B, secção C e secção D tem por fim facilitar o exercício das aulas. No começo do ano todas elas têm adiantamento de secção A, e no fim todas devem ter adiantamento de secção D, embora continuem a ser chamadas secções A, B, C, e D. Entretanto tais denominações ainda exprimirão o grau de desenvolvimento de cada uma das secções, isto é, a secção D conterà alunos ótimos e a secção A os alunos mais fracos, apesar de já terem vencido todos os passos e estarem nas condições do art.

⁶ Os livros mencionados pelo Diretor Geral a saber: Trajano, Olavo Freire, Dordal, Buchler, são livros didáticos fundamentados na abordagem intuitiva e estão disponíveis no endereço <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1772>.

No final do ano, os alunos que tiverem realizado com sucesso os exercícios propostos na secção B poderão ser promovidos para o 2º ano. No início do ano, todos os alunos deveriam fazer os exercícios da secção A e aos poucos as outras secções se formariam e cada uma delas fariam os exercícios propostos nas respectivas secções. No final do ano, todas as secções deveriam fazer os exercícios da secção C ou D. Ainda:

O professor do 2º ano primário iniciará seus trabalhos considerando os seus alunos como secção C, passando em revista os trabalhos desta secção, para depois entrar no programa do 2º ano. Poderá ocupar este trabalho de 1 a 2 meses, no máximo, segundo o estado geral da classe.[...]

A classe do 2º ano, ainda que constitua uma classe única, pode e deve ser considerada em três secções – A, B, C – sendo a 1ª formada com os alunos mais fracos, a 2ª com alunos médios e a 3ª, com os alunos mais adiantados. O ensino será graduado pelo adiantamento dos alunos médios, e será levado a efeito com relativa lentidão necessária para que os alunos mais atrasados possam aproveitar. (SÃO PAULO, 1922, p. 164-165).

Tratava-se, portanto, de dividir a classe em quatro partes, dependendo da classificação alcançada pelos alunos na resolução dos problemas de cada secção. Considera-se, assim, que havia uma preocupação técnico-pedagógica nas recomendações expressas nas “Observações Gerais”, buscando-se a homogeneidade da classe. Esse método garantiria, segundo os reformadores, a alfabetização em massa das crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos, num período de dois anos, com duas horas e meia de aula por dia. Garantida assim estaria a uniformização do ensino primário.

O Anuário de 1923 também foi organizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, e leva a assinatura de Guilherme Kuhlmann, então Diretor Geral. Em entrevista à Revista Nacional, n. 10 de outubro de 1923 e publicada no Anuário de 1923, com o título “O ensino em São Paulo”, Kuhlmann se pronunciou acerca do ensino antes da Reforma de 1920:

O que se data até 1920, não era democrático, não estava de acordo com os ideais republicanos, nem consultava os altos interesses do Estado. Ao preclaro presidente de São Paulo, quando da apresentação de sua candidatura, não escapou a necessidade inadiável da solução imediata do problema. À sua visão extraordinária de administrador a questão se apresentou nítida e precisa. (SÃO PAULO, 1923, p. 16).

E conclui, afirmando que o desenvolvimento da instrução pública de São Paulo acompanhava a expansão do sistema educacional. Entretanto, segundo Cavaliere, “A reforma vigorou de março de 1921 a dezembro de 1925. Seu resultado negativo mais

7 Trata-se do Decreto n.3356, de 31 maio de 1921. Artigo 195. - Terão os professores de escola isolada direito a uma gratificação annual de 5\$000 por alumno que alfabetizarem. § 1.º - Considera-se alfabetizado o alumno que souber ler, escrever e contar. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157181>.

evidente foi o enfraquecimento dos grupos escolares, que eram consideradas as melhores organizações do sistema e que tiveram reduzido seu número de classes e de alunos” (2003, p. 37).

Naquele mesmo Anuário, com o título “Ensino primário – Os programas de ensino de S. Paulo e a idade escolar”, Romano Barreto discorreu sobre a diminuição do tempo escolar, que passou de 4 para 2 anos, apresentando resposta ao seguinte questionamento “Por que as crianças de 7 e 8 anos não podem, agora, ser matriculadas nas escolas públicas?”, quando assim justifica:

Alves dos Santos, da Universidade de Coimbra, na anatomia e fisiologia infantis estabelece para a adolescência, período que vai dos 8 aos 12 anos, a fixação e expansão da personalidade, a sociabilidade e desenvolvimento da vontade, interesses morais e estéticos.

Uma passagem de olhos pela escala das características essenciais que ele apresenta na sua “Educação Nova”, assim como nas escalas de inteligência de Binet e da instrução de Vaney, faz-nos perceber claramente que as idades de 9 e 10 anos marcam bem a transição da inteligência passiva para a ativa, período em que se prepara o espírito para as iniciativas.

Transportemo-nos, de aqui, para os programas de ensino adotados antes e depois da Reforma. E com isso provaremos não ter havido nenhum esfacelamento no aparelho escolar paulista, tendo-se dado, apenas uma aparente diminuição em qualidade e um verdadeiro aumento em quantidade, sem com isso fazer condenações. Na educação popular, como em tudo, há degraus a subir para a perfeição – e a altura de um ponto não nos faz esquecer dos degraus por que passamos. (SÃO PAULO, 1923, p. 64-65).

A obrigatoriedade escolar somente para alunos de 9 a 10 anos implicou na exclusão da escola de crianças de 7 a 8 anos. Esse fato levou Sampaio Dória a pedir demissão em 1921. Para Cavalieri (2003), embora os reformadores estivessem preocupados com a qualidade do ensino ministrada, o que se verificou com a redução do tempo do ensino primário foi a perda da qualidade existente nos grupos escolares.

A reforma de 1920, consubstanciada no decreto 3356 de 1921, assinala a adoção do método intuitivo como base para o ensino primário paulista. No entanto, em conformidade com Carvalho (2000), a reforma adota o “método de intuição analítica”, uma nova interpretação que trazia como fundamento a urgência em alfabetizar a população. Essa nova interpretação do método intuitivo tinha como base a urgência em alfabetizar, trazendo fragmentos das futuras ideias escolanovistas que, mais tarde, seriam defendidas pelas autoridades educacionais brasileiras.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se constatou ao longo deste estudo, embora a Reforma de 1920 tenha

efetivamente reestruturado o ensino primário paulista no que se refere às recomendações feitas pelas autoridades públicas educacionais, em sua essência, permaneceram fiéis ao ideário da pedagogia intuitiva. Com efeito, os livros didáticos recomendados para uso dos professores tinham em sua base uma abordagem intuitiva.

Para justificar as medidas adotadas no que tange à redução do curso primário de quatro para dois anos e a necessidade de alfabetizar a população, foi sugerido o estudo da psicologia aplicada à educação fazendo uso da experimentação em laboratório, para os professores da Escola Normal. Ademais, a reforma de 1920 adotou o “método de intuição analítica”, que trazia traços que podem ser associados às futuras ideias defendidas pelos reformadores escolanovistas brasileiros.

REFERÊNCIAS

CALKINS, Norman Allison. Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Traduzido e adaptado por Ruy Barbosa. 40 ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227357>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Sampaio Dória. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

COSTA, David A. A aritmética escolar no ensino primário brasileiro: 1890 – 1946. (Tese de doutoramento em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2010.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. A mão do autor e a mente do editor. 1 ed. São Paulo: UNESP, 2014.

SILVA, Maria Célia Leme da. Desenho e geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa. Hist. Educ., Santa Maria, v. 18, n. 42, p. 61-73, Abril, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 10 fev. 2016.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. Antônio Bandeira Trajano e o método intuitivo para o ensino de arithmetica (1879-1954). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Aracaju/SE. 2013.

SÃO PAULO. Decreto n.3356, 31 maio. 1921. Regulamenta a lei n.1750, 8 dez. 1920, que reforma a instrução pública. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157181>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do estado de São Paulo (1920-1921). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo, 1921. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do estado de São Paulo (1922). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo, 1922. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuario do ensino do estado de São Paulo (1923). Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrucção Publica por ordem do Governo do Estado, São Paulo, 1923. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO. Lei n.1750, 8 dez. 1920. Reforma a instrução pública do estado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157179>. Acesso em: 15 fev. 2016.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A Pedagogia Científica e os Programas de Ensino de Matemática para o Curso Primário: uma análise dos documentos do repositório de conteúdo digital, 1930-1950. XI Seminário Temático A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. Anais... Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/ATB4_VALENTE_art_DAC.pdf . Acesso em: 12 fev. 2016.

CAPÍTULO 17

A TRANSDISCIPLINARIDADE DOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Carlos Eduardo Poerschke Voltz

Universidade Feevale, Doutorado em
Diversidade Cultural e Inclusão Social
Porto Alegre –Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0535485821824614>

Juliana Poerschke Voltz

Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinós, Mestrado em Ciências Contábeis
Porto Alegre –Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3841000473291981>

José Antonio Ribeiro de Moura

Universidade Feevale, Doutorado em
Diversidade Cultural e Inclusão Social
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7485615451216168>

Cidmar Ortiz dos Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
– UTFPR, Doutorado em ensino de Ciência e
Tecnologia
Medianeira - Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7893359884152192>

RESUMO: Paulo Freire é um autor brasileiro, praticante da educação popular e vastamente estudado por pesquisadores da educação ao redor do mundo. Argumentamos que sua teoria é transdisciplinar, podendo fundamentar pesquisas de diversas áreas do conhecimento, porque trata do homem em suas relações com e no mundo.

Portanto, O objetivo deste trabalho é demarcar a transdisciplinaridade de Paulo Freire e investigar suas contribuições para as pesquisas realizadas em Estudos Organizacionais, uma linha de pesquisa da Administração. Foi realizada uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica na Scientific Electronic Library Online (SciELO) com análise de conteúdo dos artigos encontrados. Também foram buscados livros, artigos, Teses e Dissertações sobre Paulo Freire nos Estudos Organizacionais. Concluímos que Paulo Freire fornece um rico material para a análise de ações, relações e práticas sociais que pode fomentar estudos críticos sobre os homens e as formas como organizam suas vidas.

PALAVRAS - CHAVE: Paulo Freire. Transdisciplinaridade. Administração. Estudos Organizacionais.

THE TRANSDISCIPLINARITY OF PAULO FREIRE'S STUDIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO RESEARCH IN ADMINISTRATION

ABSTRACT: Paulo Freire is a Brazilian author, popular education practitioner and widely studied by education researchers around the world. We argue that his theory is transdisciplinary, being able to base research from different areas of knowledge, because it deals with man in his relations with and in the world. Therefore, the objective of this work is to demarcate Paulo Freire's transdisciplinarity and to investigate his contributions to the research carried out in Organizational Studies, a line of research by the Administration. An exploratory search of the

bibliographic type was carried out in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) with content analysis of the articles found. Books, articles, Theses and Dissertations about Paulo Freire in Organizational Studies were also sought. We conclude that Paulo Freire provides rich material for the analysis of social actions, relationships and practices that can foment critical studies about men and the ways in which they organize their lives.

KEYWORDS: Paulo Freire, Transdisciplinarity. Administration. Organizational Studies.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é demarcar a transdisciplinaridade de Paulo Freire e investigar suas contribuições para as pesquisas realizadas em Estudos Organizacionais, uma linha de pesquisa da Administração. O trabalho justifica-se por discutir sobre esse brasileiro, estudioso e praticante da educação popular no contexto latino-americano, em trabalhos que avançam para além das fronteiras da área da Educação. A reflexão da importância teórica desse autor para a análise da realidade social dos países colonizados, entre os quais o Brasil faz parte, pode estimular o uso de suas teorias em diversos campos do meio acadêmico, como no da História, da Sociologia, da Ciência Política, da Filosofia, da Comunicação, da Psicologia, da Biblioteconomia, do Serviço Social, da Administração, entre outros. Isso porque Paulo Freire aborda em todos os seus trabalhos o homem e suas relações no e com o mundo.

A pesquisa partiu do questionamento de um dos autores sobre a possibilidade dos estudos de Paulo Freire fundamentarem trabalhos de diferentes áreas do conhecimento, especialmente a Administração. O texto inicial foi apresentado no XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul (VOLTZ, 2018). Após recomendações dos participantes do evento, o trabalho foi atualizado com artigos recentes sobre Paulo Freire e sua relação com a Administração, e buscou-se o diálogo com outros estudiosos das Ciências Sociais Aplicadas. Esse diálogo contribuiu para a apresentação de diferentes olhares sobre a temática e para a qualificação do trabalho.

Sustentamos que os estudos de Freire podem interessar e servir como orientação para todos os pesquisadores e pesquisadoras que pretendem refletir sobre os homens, como se comunicam, suas ações ao longo da história, as formas como se relacionam entre si e com o mundo, como se organizam e organizam suas lutas pela sobrevivência no mundo. Por isso, ressaltar a relevância dos estudos de Freire e sobre esse autor na análise da realidade social, sobretudo no contexto de opressão e exploração do povo latino-americano mostra-se de grande importância no meio acadêmico.

A pesquisa configura-se como exploratória, do tipo revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008, p.50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para o autor, a vantagem da análise de dados secundários reside no fato de permitir aos pesquisadores uma cobertura mais ampla tanto espacial quanto historicamente. Para a análise dos dados, utilizamos a

análise de conteúdo, uma técnica a partir da qual os significados presentes nos documentos podem ser evidenciados por meio de suas etapas de operação: pré-análise, codificação, categorização e inferência (BARDIN, 2010).

Nos propomos a pensar para além da ciência disciplinar, fundamentada numa filosofia cartesiana da modernidade, primando pela neutralidade, objetividade e exatidão (BICUDO, 2009). Compartilhemos, então, com a concepção de interdisciplinariedade, que coloca duas ou mais áreas do conhecimento em relação, e transdisciplinariedade, que abre os contrutos disciplinares para a transformação, apresentado por Bicudo (2009). Conforme a autora, avançamos em direção a uma pesquisa contemporânea quando olharmos para o todo, considerando sua complexidade e as articulações possíveis. Nicolescu (2003), refletiu sobre a transdisciplinaridade da obra de Paulo Freire, que considera uma renovação do conhecimento. Os seus estudos contém conceitos que atravessam as disciplinas numa dimensão complexa.

A seguir apresentamos o desenvolvimento da pesquisa. Primeiro, reforçamos a transdisciplinaridade dos estudos de Freire por meio de sua utilização como fundamento em diferentes artigos. Para tanto, apresentamos um quadro-resumo contendo ano, objetivos principais conclusões dos trabalhos encontrados por meio de uma pesquisa de artigos sobre Paulo Freire nas Ciências Sociais Aplicadas nos últimos cinco anos (de 2016 a 2020), em português, na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), que é uma biblioteca eletrônica conceituada na área acadêmica, que abarca uma diversidade de periódicos científicos brasileiros. Em seguida, realizamos uma breve introdução dos Estudos Organizacionais (EOs) e algumas pesquisas realizadas nessa área da Administração, garimpadas em periódicos científicos, livros, teses e dissertações. Concluímos com uma provocação à curiosidade e o desejo de estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, não apenas de Administração, mas das diversas áreas do conhecimento, a utilizarem a teoria freireana em seus estudos.

2 | FREIRE EM ARTIGOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS NA SCIELO

Desde o início de sua caminhada, Freire ressaltou a importância do diálogo nas relações entre os seres humanos. Para Freire (1987), é diferente falar para alguém de falar com alguém. Mas o conceito de dialogicidade vai além da ação comunicativa entre as pessoas, porque faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo não é a simples comunicação, mas é o momento em que os seres humanos se encontram para problematizar a própria vida. Refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, os homens podem, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Para ser um agente transformador é preciso que o homem seja capaz de ter consciência da realidade e agir sobre ela. Que seja sujeito histórico, que vá além do estar no mundo como os animais (incapazes de objetivar-se e ao mundo), que o transforme e se

transforme produzindo, decidindo, criando, recriando, comunicando-se. Enfim, que seja um ser da práxis (FREIRE, 1987).

Os estudos de Freire referem-se constantemente a uma pedagogia transformadora, mas tratam, na verdade, do homem em suas relações no mundo e com o mundo (FREIRE, 1967, 1983, 1996, 1997), por isso defendemos que os estudos desse estudioso vão para além da área da Educação. Isso pode ser percebido no quadro-resumo sobre os oito artigos publicados nos últimos cinco anos na SciELO com o recorte de Ciências Sociais Aplicadas (área à qual pertencem os autores deste trabalho), que tiveram como base os estudos de Paulo Freire.

Ano	Título	Objetivo	Conclusões
2019	Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais	Destacar a importância dos Estudos Organizacionais ampliarem o foco das possibilidades de ensino/pesquisa/extensão, na direção dialógica, para além das fronteiras da universidade.	A intersubjetividade e a intercomunicação são condições para a comunicação e o diálogo entre sujeitos e contribuem para a constituição de sujeitos críticos e mais conscientes no mundo-da-vida.
2018	O ensino pela pesquisa: interlocuções com Paulo Freire na docência em biblioteconomia	Relatar e confirmar a proposta freireana de ensinar aprendendo no contexto da Ciência da Informação, aliando o diálogo, a troca de informações e procedimentos na Biblioteconomia.	Considerando as constantes transformações da sociedade, os resultados comprovaram a viabilidade da construção coletiva do conhecimento no contexto da Biblioteconomia.
2017	A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica	Tratar da contribuição pedagógica do educador brasileiro Paulo Freire na questão interdisciplinar e sua convergência para a Educação Ambiental (EA) Crítica.	O estudo apontou para a relevância da dimensão interdisciplinar, educativa e política dos estudos freireanos. Tal leitura instrumentaliza para o amadurecimento da EA Crítica como ação político-educativa dialógica, humana e ecológica em busca da tomada de consciência no capitalismo.
2019	Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010)	Analisar a experiência vivida por professores brasileiros que se exilaram mediante as perseguições ocorridas no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Entre eles encontra-se o pensador Paulo Freire.	O legado de Paulo Freire contribui para o pensar na profissão de Serviço Social na contemporaneidade. Concluiu-se que o pensamento de Freire busca desvelar a realidade social e contribuir para o desenvolvimento da criticidade das classes populares por meio das seguintes categorias: diálogo, conscientização, práxis, participação, luta e transformação social.

2016	Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária	Abordar a história da psicologia na América Latina, focando na psicologia em comunidade. Apoiou-se nos estudos de Delgado-Gaitaneri, Martin-Baró, Silvia Lane e Paulo Freire. Entre eles estão os processos de conscientização e participação, e a recuperação da memória histórica dos grupos e comunidades.	Alguns aspectos da conscientização (da consciência intransitiva à crítica-reflexiva de Freire) se expressaram na vida cotidiana no âmbito dos trabalhos desenvolvidos de psicologia comunitária. Esses aspectos contribuem para, por meio da intervenção psicológica, se busque a e a superação da submissão nas relações humanas.
2017	José Martí, Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino americano	Analisar a contribuição de José Martí e Paulo Freire para a constituição de um imaginário pedagógico latino-americano.	Afirma-se a necessidade de manter o respeito ao legado e a possibilidade de recriar com base na radicalidade do pensamento de Martí e Freire. Sobre este autor, considera a liberdade para pensar a experiência de vida na prática.
2018	Ação antidialógica no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões a partir de Paulo Freire	Discutir os impactos de uma postura antidialógica por profissionais de uma equipe interdisciplinar do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).	Discutiu-se a necessidade da organização de um trabalho interdisciplinar de equipes pelo abandono ao assistencialismo e a ação antidialógica e a possibilidade de construção de uma formação humana dialógica com participação popular.
2019	O exílio dos professores brasileiros em Portugal e a documentação da DOPS-PR	Analisa a experiência vivida por professores brasileiros que se exilaram para garantir sua sobrevivência, ameaçada por perseguições ocorridas no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).	Paulo Freire continuou sua luta política e liderou projetos educacionais humanistas em seu exílio durante a ditadura militar no Brasil.

Quadro 1 - Artigos na ScieLO

Fonte: autores.

Os artigos analisados perpassam diferentes áreas do conhecimento (Estudos Organizacionais, Biblioteconomia, Educação Ambiental, Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Assistência Social, História), demonstrando que o pensamento de Paulo Freire é interdisciplinar e transdisciplinar. Foram destacados o diálogo e a conscientização dos estudos de Paulo Freire como categorias teóricas que podem servir como fundamento para todo tipo de pesquisa que destine-se a pensar sobre o ser humano, sua aprendizagem, suas relações e sua historicidade no mundo.

3 | OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E PAULO FREIRE

Os Estudos Organizacionais (EOs) tratam da tentativa de entender o mundo social que nós habitamos (STABLEIN, 1999), tendo suas origens com as transformações geradas com o capitalismo industrial em meados do século XIX. O surgimento das grandes

organizações e a complexidade da atividade foram responsáveis pela ascensão do “estado administrativo”, que “simbolizou um novo modo de organização da sociedade, em que a natureza humana foi transformada pela organização racional e científica” (REED, 1999). A partir desse contexto, as organizações vêm se tornando objeto de pesquisas tanto teóricas quanto práticas.

Com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da consciência crítica nos EOs, Lovison e Camara (2008) escreveram um ensaio no qual argumentaram que a pedagogia freireana, baseada na dialogicidade, no desenvolvimento de uma consciência reflexivo-crítica e num que-fazer solidário, pode transformar o modo de agir-pensar-viver nas organizações. De acordo com os autores, todas as esferas da vida humana associada estão submetidas aos interesses dominantes no contexto da sociedade capitalista contemporânea. Esta relação de opressão tende a “estigmatizar o vínculo entre as organizações de variadas naturezas e os sujeitos que - empregados ou desempregados - nelas atuam ou a elas se reportam” (LOVISON; CAMARA, 2008, p.1).

Ao realizarem a apropriação das ideias de Paulo Freire para os EOs, Lovison e Camara (2008) assumiram o compromisso com o saber libertador, que parte da realidade do oprimido e vai sendo construído dialogicamente em direção à transformação da realidade. Segundo os autores,

Para que essa dialogicidade na vida humana associada seja possível, é necessário pressupor que todos os indivíduos que são agentes nesse diálogo possam argumentar com o outro em uma relação de semelhança. A partir dessa visão, com efeito, seja numa relação professor-aluno, seja em outros ambientes organizacionais, pessoas em posições hierárquicas superiores e inferiores devem ater-se uns aos outros enquanto semelhantes, respeitando as suas diferenças e o mútuo direito à argumentação (LOVISON; CAMARA, 2008, p.10)

Em outras palavras, os autores defenderam que, na medida em que os fundamentos da pedagogia freireana fossem trazidos para o ambiente organizacional, os sujeitos passariam a estimar os seus semelhantes e a praticar o respeito mútuo, independente das diferenças de papéis e responsabilidades.

Paes de Paula e Maranhão (2009) também recorreram à pedagogia freireana para discutir a questão da opressão e da resistência nos EOs. O argumento foi: “a opressão é um fenômeno coletivo, portanto, quando se busca um projeto emancipatório mais amplo, a resistência também precisa ser empreendida como uma ação coletiva” (PAES DE PAULA, 2009, p. 464). As autoras ressaltaram que a teoria de Paulo Freire constitui-se num valioso referencial para os estudiosos críticos das organizações, seja para analisar ou para fomentar as ações coletivas. Essa visão rejeita a micro-emancipação como alternativa à dominação, pois as micro-ações levam os sujeitos a criarem suas regras, mas ainda submetendo-se à ordem hegemônica.

Sob uma leitura freireana, essas micro-emancipações não passam de atitudes astutas, em que o sujeito se traveste de uma roupagem de mudança, mas alimenta as raízes da mesma estrutura que o corrompe. Sob o desenvolvimento de uma atitude astuta, o sujeito se distancia da possibilidade de crítica. O astuto não acredita na mudança coletiva e, por isso mesmo, na possibilidade de instituição de formas não instrumentais de vida humana. Ele busca, assim, refúgios em que ele possa “respirar” um pouco de liberdade, transformando-a em fetiche, em objeto a ser consumido. Ele nunca busca a liberdade propriamente dita, já que esta, para ser alcançada, deve negar a submissão do homem às estruturas e alimentar a capacidade de mudança coletiva dos sujeitos (PAES DE PAULA; MARANHÃO, 2009, p. 475),

A pedagogia freireana, contudo, possibilitaria o diálogo entre os sujeitos, o posicionamento crítico e o surgimento de novas práticas organizativas emancipatórias.

Moraes, Flores e Misoczky (2010, p.73) fizeram uma aproximação entre Ernst Bloch, Antonio Gramsci e Paulo Freire, autores cujas obras “estão marcadas pela materialidade e pela dialética nos processos subjetivos e sociais, bem como pela necessidade de conscientização do ser humano para que este, de objeto, torne-se sujeito da história”. Afirmaram que “Freire pode ser considerado um herdeiro de Bloch, quando assume a possibilidade da transformação do sonho em realização, e de Gramsci, quando trata da inseparabilidade entre atividade física e intelectual” (MORAES; FLORES; MISOCZKY, 2010, p.73).

No mesmo texto, foi destacada a teoria de Paulo Freire como arcabouço teórico para a análise da prática da organização das lutas sociais na América Latina. Porque enquanto a teoria da ação antidialógica está expressa nas burocracias e há muito tempo possui seus teóricos e ideólogos, a teoria dialógica “expressa o devir de uma organização cujo objetivo é a libertação humana e pressupõe como inseparáveis a prática organizacional e a aprendizagem” (MISOCZKY; FLORES; MORAES, 2010, P. 70).

Em outro trabalho, Moraes e Misoczky (2010) refletiram sobre o processo de organização dialógica do Movimento de Trabajadores Desocupados de La Matanza (MTD La Matanza). Levando em consideração que o tema da organização é central nas reflexões de Paulo Freire sobre conscientização e aprendizagem, as autoras fizeram a apropriação das formulações desse autor para os EOs e passaram a utilizar as expressões organização anti-dialógica e organização dialógica. Elas apresentaram de modo articulado a teoria, o contexto do surgimento do Movimento e suas práticas organizacionais.

O contexto no qual surgiram na Argentina os Movimentos de Trabalhadores Desocupados (MTDs) foi a crise da década de 1990. Esse processo foi “resultado do acúmulo de decisões políticas, econômicas e sociais que tiveram sua origem mais imediata na crise da década de 1950, quando a Argentina converteu-se, quase que exclusivamente, em exportadora de carnes e grãos” (MORAES; MISOCZKY, 2010, p.85). O país enfrentou uma situação econômica difícil, acumulando dívidas e lidando com o aumento do desemprego, da pobreza e da inflação. Para amenizar a pobreza e a fome da

população, implantou medidas assistencialistas. Sem condições de manter a própria vida, a população argentina passou a se mobilizar em protestos contra as situações-limites que viviam naquele momento.

Desse processo se constituíram, na Argentina, os MTDs. Estes se organizavam por bairros ou municípios, protestando por meio do bloqueio de vias contra o desemprego, decidindo em assembleia, criando uma nova identidade – a de piqueteiros. Essas organizações, embora se sustentassem sobre os mesmos pilares (trabalho territorial, autonomia e horizontalidade), tiveram suas práticas e objetivos organizacionais construídos de diferentes maneiras, podendo gerar diferentes resultados (MORAES; MISOCKZKY, 2010).

Após se inserirem como sujeitos na história e começarem a agir em co-laboração, os piqueteiros precisavam se relacionar com os organismos governamentais e pensar a questão da distribuição dos planos sociais (estratégia de manipulação dos conquistadores). Diferente de outros MTDs, o MTD de la Matanza não aceitam os planos sociais sob o argumento que os institucionalizariam como pobres.

Em diálogo com outra organização - as Mães da Praça de Maio - o grupo começou a problematizar e desmitificar a realidade, descobrindo que podiam muda-la com ações baseadas na união e na auto-organização. Desde os primeiros encontros, a ação dos sujeitos foi marcada pelo diálogo, pelo desvelamento da realidade, pelo aprendizado e desenvolvimento da consciência crítica. Com a ajuda das Mães, o MTD La Matanza criou um Centro Comunitário no bairro de La Juanita. Até o ano de 2001, a prática da organização se resumiu em reuniões e busca de alianças, orientadas para o aprendizado e para um empreendimento que possibilitasse a sustentabilidade do grupo. A elaboração de um plano focado na educação e na tomada de consciência foi o primeiro resultado das alianças. As atividades do MTD La Matanza se dividiam entre o complexo produtivo (a padaria, a confecção, a serigrafia e a editora) e o complexo educativo (o teatro, a escola, a educação para jovens e adultos e o ensino técnico) (MORAES; MISOCKZKY, 2010, p.99).

Em todos os processos organizacionais que descreveram, as autoras ressaltaram a posição central que ocupava a aprendizagem. De acordo com elas, nas formulações de Paulo Freire: “na ação dialógica, os sujeitos se encontram e co-laboram com o objetivo, ou seja, se auto-organizam e aprendem no processo de auto-organização e se conscientizam na própria prática organizacional” (MORAES; MISOCKZKY, 2010, p.104). A aprendizagem é uma das duas dimensões do aspecto contraditório das relações sociais. A outra dimensão refere-se ao permanente risco de cooptação pelo sistema. O MDT La Matanza perdeu as características que o definiam, mas a consciência que os seus membros ganharam de si e do mundo ao vivenciarem uma experiência dialógica não se perdeu junto.

No quadro a seguir serão apresentadas as características da ação anti-dialógica e da ação dialógica da teoria freireana, que fundamentaram a análise das práticas organizacionais do MTD La Matanza.

Características da teoria da ação anti-dialógica		Características da teoria da ação dialógica	
Conquista	<p>Há dominadores e dominados. Relações paternalistas. O conquistador determina os objetivos, os conquistados executam. A conquista é econômica e cultural. O mundo é mitificado e a realidade é apresentada como natural. A aproximação entre conquistadores e conquistados é feita por comunicados.</p>	Co-laboração	<p>Homens e mulheres são atores da ação de sua libertação. Co-laborar pressupõe a adesão livre ao grupo. A confiança, necessária à organização, é resultante do encontro. A inserção como sujeitos da história se efetiva na análise crítica da própria realidade. Problematizar a realidade implica em agir para transformá-la.</p>
Divisão para manter a opressão	<p>Há separação entre planejadores e executores. Há seres humanos inferiores e superiores. São utilizados métodos sutis e explícitos para reprimir a criatividade e a autonomia. É disseminada a necessidade de harmonia entre os que compram e os que vendem a força de trabalho. São utilizados treinamentos diferenciados para líderes e liderados. São estimuladas visões localistas que impedem a percepção crítica da realidade.</p>	União	<p>A descoberta de si mesmo como sujeito histórico, com possibilidades de interferir no futuro, só acontece na união auto-organizada. No diálogo, em união, o primeiro passo é a desmitificação da realidade. Na união o grupo pode escolher seus líderes ou representantes e delegar-lhes tarefas. A liderança se encontra sob a força do poder do grupo e uma de suas responsabilidades é mantê-lo unido. A unidade interna do grupo, que reforça e organiza o poder, só existe na unidade do grupo entre si e com sua liderança.</p>
Manipulação	<p>A palavra é a tática e o instrumento utilizado para comunicar enquanto passa a impressão de diálogo. São utilizadas táticas de manejo para anestesiar o pensar autônomo. Formas assistencialistas são meio para evitar a (auto)organização. É um instrumento que torna as massas politicamente imaturas. É estratégia de conquista.</p>	Organização	<p>O objetivo dessa (auto)organização é a libertação humana. O testemunho é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da organização. Organizar não é justapor indivíduos, é união auto-organizada. A liderança se constitui na delegação e ao existenciar-se como liberdade evita o antagonismo com aqueles que lhe delegaram alguma autoridade. A organização, implicando autoridade, não é autoritária e, implicando liberdade, não é silenciosa.</p>
Invasão cultural	<p>É tática de dominação ao disseminar a cultura do êxito e sucesso pessoal e impedir a organização do coletivo. Inibe a expansão de determinado grupo que, invadido, perde sua originalidade. Se expressa na formação técnico-científica como parte do processo de manutenção da invasão cultural. Através da relação de dependência, impõe o medo de liberdade. Instala uma mudança qualitativa de percepção da realidade.</p>	Síntese cultural	<p>A ação cultural dialógica pretende superar as contradições antagonicas para a libertação humana. Nesse tipo de ação cultural não há invasores, há diálogo, integração, mesmo entre atores de diferentes classes. É o instrumento de superação da própria cultura alienante. Em lugar de esquemas prescritos, os sujeitos organizados criam juntos as pautas para sua ação e, dessa forma, renascem num novo saber e numa nova ação. Toda revolução, se autêntica, é também uma revolução cultural.</p>

Quadro 2 – Características da ação dialógica e anti-dialógica

Fonte: Adaptado de Moraes e Misoczky (2010).

O trabalho de Moras e Misoczky sobre o MTD La Matanza teve como foco duas escolas localizadas na Argentina (Asociación Madres de Plaza de Mayo e o Jardín Crecer Imaginando en Libertad do Movimento de Trabajadores Desocupados de La Matanza) e uma escola localizada no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul (Escola Estadual de Ensino Fundamental Nova Sociedade, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Com inspiração em Weber, foram construídos dois tipos ideais para nortear a pesquisa sobre as práticas organizacionais dessas escolas. Para a construção do tipo ideal de prática organizacional vertical, foi realizada uma revisão das abordagens contemporâneas incluindo “o registro de estudos que mostraram a atualidade e vigência das formulações weberianas no pensamento funcionalista de autores vinculados aos EOs” (MISOCZKY; MORAES, 2011, p. 49). Para contrapor as práticas organizacionais verticais, foi construído o tipo ideal de práticas organizacionais horizontais a partir de uma revisão de autores da tradição marxista, do socialismo libertário e do socialismo utópico e de algumas experiências de autogestão em empresas recuperadas. Nesse tipo ideal,

as decisões e a execução das decisões são submetidas ao coletivo; as relações de poder são expressas através da participação direta de todos nas decisões e essas são concretizadas por meio de delegação autorizada. Assim, quando uma atividade é executada por alguns, é o coletivo que a executa através daqueles que estão autorizados a executá-la, é o mandar obedecendo (MISOCZKY; MORAES, 2011, p. 86).

Cada caso foi analisado tendo por referência os tipos ideais construídos previamente. Na análise, foram mesclados momentos descritivos e analíticos, contextualizados com a situação do país onde as escolas estavam localizadas. O trabalho se mostrou fecundo porque levou à reflexão

sobre as relações que se estabelecem com a institucionalidade no momento em que decidem formalizar suas atividades de modo a garantir o trânsito dos educandos no sistema educativo e/ou para o exercício profissional. Isto porque as três organizações estudadas buscaram alguma forma de adequação ao sistema legal de ensino, devido à necessidade de reconhecimento dos títulos e atividades realizadas. A primeira consequência foi que as escolas tiveram que compatibilizar a lógica organizacional do movimento com a lógica institucional do sistema formal de ensino (MISOCZKY; MORAES, 2011, p. 177).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa registrou que o pensamento de Paulo Freire ultrapassa os diversos campos do conhecimento, indo através e para além deles, por estudar o homem em sua complexidade. Os trabalhos revisados apontaram o diálogo, a consciência, a prática social e a transformação como principais categorias de análise.

Foram encontrados trabalhos sobre movimentos sociais que ressaltaram a teoria de

Paulo Freire na Administração, especialmente nos Estudos Organizacionais. Foi reforçada a fecundidade da teoria da ação dialógica de Paulo Freire como norteador de ações, relações e práticas de grupos sociais na realidade brasileira e latino-americana. Isso significa que a teoria freireana é estimulante nos estudos críticos sobre os homens e as formas como organizam suas vidas.

Os trabalhos também estimulam os pesquisadores e pesquisadoras a assumirem um posicionamento crítico frente ao objeto de estudo no sentido de desocultar realidades desumanizantes no contexto latino-americano, marcado pela relação de opressão existente entre as elites e o povo e também a opressão que historicamente os países latino-americanos têm sofrido frente aos países colonizadores considerados desenvolvidos.

Por meio do posicionamento crítico, sugerido nos trabalhos de Paulo Freire, os estudantes das diferentes áreas do conhecimento podem estar comprometidos com a transformação, contribuindo de forma ética por meio de suas pesquisas com a reflexão dos sujeitos em dois movimentos. No de denúncia de toda ação, relação, organização e prática social que viole a dignidade humana e dificulte ou impeça o homem na sua busca de “ser mais”, de problematizar sua realidade e agir sobre ela. E no de anúncio de novas ações, relações, organizações e práticas sociais voltadas para a libertação dos homens e mulheres que historicamente tem sofrido na pele situações de opressão. Que os homens e as mulheres possam, por meio dos estudos construídos com o povo e para o povo, problematizar a realidade, se tornar conscientes de sua situação, se apropriando dela e, com isso, ser capazes de transformá-la.

O diálogo entre a teoria e a prática, entre o pesquisador ou pesquisadora e o agente ou grupo pesquisado e a construção articulada de conhecimento, resulta no intelectual orgânico no sentido de não apenas orientar, mas também construir com os sujeitos na sociedade concreta a realidade. A teoria de Paulo Freire, que convida o intelectual a partir de recortes da realidade concreta fundada na ação e relação dos sujeitos em direção à reflexão comprometida com a libertação por meio do diálogo mostra-se indispensável na contemporaneidade marcada por desigualdades de todo o tipo. Sobretudo para avançar na marcha esperançosa dos homens e mulheres que sabem que mudar é possível.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luís Fernando Silva; ALCANTARA, Valderi de Castro; PEREIRA, José Roberto. Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 12-24, Mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 16 jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe. O exílio dos professores brasileiros em Portugal e a documentação da DOPS-PR. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 16-34, jun. 2019. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2020

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. Educação Matemática Pesquisa : **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, [S.l.], v. 10, n. 1, jan. 2009. ISSN 1983-3156. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/1647> Acesso em: 03 de Ago de 2020.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, Apr. 2017. Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802017000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LOVISON, Aida Maria; CÂMARA, Guilherme Dornelas. Utopia & transformação social: contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire para os estudos organizacionais. In: **Anais...** do XXXII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, 2008.

MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Andrêsa Melo da; TOLENTINO, Graziela Mônica Pereira. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 70-87, Apr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000100070&lng=en&nrm=iso Acesso em: 14 jun. 2020

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; MORAES, Joysi and FLORES, Rafael Kruter. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio. **Cad. EBAPE.BR**. 2009, vol.7, n.3, pp.448-471.

MORAES, J.; MISOCZKY, M. A organização dialógica do Movimento de Trabalhadores Desocupados de La Matanza. In: MISOCZKY, Maria Ceci A.; FLORES, Rafael k.; MORAES, Joysi. (Org.). **Organização e Práxis Libertadora**. Porto Alegre: DaCasa Editora, 2010.

NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaret (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

PAES DE PAULA, Ana; MARANHÃO, Carolina. Opressão e resistência nos estudos organizacionais críticos: considerações acerca do discurso da servidão voluntária e da pedagogia do oprimido. **Organizações & Sociedade**, Salvador, 2009, vol.16, n.50, pp.463-477.

QUINTAL, Maria de Fatima. Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. **Psicol. Conoc. Soc.**, Montevideo , v. 6, n. 1, p. 131-163, mayo 2016 . Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000100007&lng=es&nrm=iso Acesso em: 22 jun. 2020

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 1. São Paulo Atlas, 1999. Pp.61-98.

SANTA ANNA, Jorge. O ensino pela pesquisa: interlocuções com Paulo Freire na docência em biblioteconomia. **Investig. bibli.**, México , v. 32, n. 77, p. 59-72, dic. 2018 Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2018000400059&lng=es&nrm=iso Acesso em: 10 jun. 2020.

STRECK, Danilo R. José Martí , Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino americano. **Pedagogía y Saberes** , Bogotá, n. 46, pág. 55-63, junho de 2017. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, Rafael Bianchi; ALMEIDA, Claudia de Godoi Ferreira de. Ação antidialógica no Sistema Único de Assistência Social (SUAS): reflexões a partir de Paulo Freire. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande , v. 19, n. 2, p. 265-276, June 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122018000200265&lng=en&nrm=iso Acesso em: 20 jun. 2020.

STABLEIN, Ralph. Dados em Estudos Organizacionais. In: CLEGG, Stewart, HARDY, Cynthia, NORD, Walter. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume 2. São Paulo Atlas, 1999.

VOLTZ, C. P. Para além da educação: os estudos de Paulo Freire na Administração. In: XX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul, 2018, São Leopoldo. **Anais eletrônicos**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. v. 20. p. 193-205.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRODUZINDO SAÚDE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2020

Data da submissão: 04/09/2020

Viviane Mikaelle Lopes Maciel

Faculdade Princesa do Oeste
<http://lattes.cnpq.br/7822208178872211>

Dilene Fontinele Catunda Melo

Faculdade Princesa do Oeste
<http://lattes.cnpq.br/5962035812058006>

Fernando Cândido Araújo

Faculdade Princesa do Oeste
<http://lattes.cnpq.br/4346946803018590>

RESUMO: Transformações nos ambientes escolares com a finalidade de fornecer conhecimentos e informações importantes sobre assuntos relacionados à prevenção e promoção da saúde são necessárias. Desse modo, tem-se a educação em saúde como uma estratégia na prevenção e combate ao *Aedes aegypti*, vetor de doenças que atingem toda comunidade. A educação da população é a maior arma contra a dengue, zika e chikungunya. Objetiva-se relatar as experiências vivenciadas por acadêmicos de enfermagem durante a participação no projeto de extensão “Práticas de enfermagem na promoção à saúde da criança indígena”. Trata-se de um relato de experiência de caráter descritivo, tendo como referencial a familiarização dos acadêmicos com a extensão de atividades da graduação e os procedimentos relacionados a ela, nesse caso a educação em saúde. O projeto já atuou com suas

ações de 2017 a 2019. O respectivo relato de experiência foi realizado com alunos do primeiro ao terceiro ano de uma escola indígena localizada nos Sertões de Crateús, que contava com um total de 42 alunos. Desenvolveram-se reuniões semanais para planejamento e programação das atividades extensionistas e as execuções das ações. Inicialmente, foram realizadas reuniões com os pais/responsáveis pelas crianças, distribuídos folhetos educativos e uma roda de conversa explicando a situação do município, que passava por um período de infestação do mosquito no ano de 2018. Posteriormente, em sala de aula foram realizadas atividades lúdicas com as crianças, de combate ao *Aedes aegypti*, com apresentação de desenhos animados enfocando combate aos criadouros do mosquito, logo após realizou-se uma atividade onde deveriam identificar no desenho os lugares onde o mosquito poderia nascer. Distribuídos folders para que entregassem aos pais e relatassem o que foi trabalhado em sala de aula. No final, foi dado um adorno para cada aluno, um lenço estilo bandana em forma de *Aedes* para que os mesmos “brincassem” em casa, combatendo assim sua infestação. Os extensionistas organizaram toda logística destas atividades coletivas, de modo a reunir esforços para buscar levar conhecimentos aos pais e alunos sobre os malefícios que o *Aedes* traz à população, com a finalidade de sensibiliza-los, através do diálogo e reflexão sobre o combate a estas arboviroses. Através deste processo, verifica-se a importância do profissional de enfermagem no processo de propagação de informações, além disso, este estudo acena para a urgente necessidade de

um olhar cuidadoso para a promoção a saúde, esclarecendo sua importância dentro do contexto do cuidado. Conclui-se que medidas de educação da população são essenciais para minimizar esse problema de saúde pública. O projeto de extensão vem desenvolvendo nos acadêmicos, habilidades de comunicação, mostrando-se de relevância para a formação saúde/enfermagem no sentido de transpor os muros da Faculdade, pois através desta aproximação com a comunidade, os acadêmicos tem a oportunidade de conhecer na prática as diversas realidades e necessidades vivenciadas entre os sujeitos. Atividades como essa valorizam o percurso acadêmico, pois promovem articulação entre a teoria e a prática, o que proporciona um melhor aprendizado.

PALAVRAS - CHAVE: Educação em Saúde. Projeto de Extensão. Promoção da Saúde.

EXPERIENCE REPORT: PRODUCING HEALTH THROUGH EDUCATION

ABSTRACT: Transformations in school environments in order to provide important knowledge and information on issues related to health prevention and promotion are necessary. Thus, health education is a strategy to prevent and combat *Aedes aegypti*, a vector of diseases that affect the entire community. Population education is the greatest weapon against dengue, Zika and Chikungunya. The objective is to report the experiences of nursing students during their participation in the extension project “Nursing practices in promoting the health of indigenous children”. This is an experience report of a descriptive character, having as reference the students’ familiarization with the extension of undergraduate activities and the procedures related to it, in this case health education. The project has already acted with its actions from 2017 to 2019. The respective experience report was made with students from the first to the third year of an indigenous school located in the Sertões de Crateús, which had a total of 42 students. Weekly meetings were developed for planning and programming extension activities and executing actions. Initially, meetings were held with the parents / guardians of the children, educational leaflets were distributed and a conversation wheel explaining the situation of the municipality, which was going through a period of mosquito infestation in 2018. Subsequently, activities were held in the classroom playful activities with children, to combat *Aedes aegypti*, with the presentation of cartoons focusing on fighting mosquito breeding sites, right after an activity was carried out where they should identify in the drawing the places where the mosquito could be born. Folders were distributed to deliver to parents and report what was worked on in the classroom. At the end, each student was given an adornment, a bandana-style scarf in the shape of *Aedes* so that they could “play” at home, thus fighting their infestation. The extension agents organized all the logistics of these collective activities, in order to join efforts to seek to bring knowledge to parents and students about the harm that *Aedes* brings to the population, with the purpose of sensitizing them, through dialogue and reflection on the fight against these arboviruses. Through this process, the importance of the nursing professional in the process of spreading information is verified, in addition, this study points to the urgent need for a careful look at health promotion, clarifying its importance within the context of care. It is concluded that population education measures are essential to minimize this public health problem. The extension project has been developing communication skills in academics, showing relevance to health / nursing education in order to overcome the walls of the Faculty, because through this approach with the community, academics have the opportunity to meet in practice the different realities and needs experienced among the

subjects. Activities like this value the academic path, as they promote articulation between theory and practice, which provides better learning.

KEYWORDS: Health Education. Extension Project. Health promotion.

INTRODUÇÃO

É de extrema importância que o atendimento a saúde não fique somente nos centros de saúde ou nos hospitais, é preciso envolvimento e a participação de outros grupos da sociedade.

A intersetorialidade pode ser conceituada como a articulação de saberes e experiências na identificação participativa de problemas coletivos, nas decisões unificadas sobre políticas e investimentos, com o objetivo de alcançar retornos sociais na perspectiva da inclusão e superação do modelo de desenvolvimento sócio-econômico atualmente vigente (JUNQUEIRA; INOJOSA, 2016).

Nesse contexto, a escola tem a missão de promover a saúde aperfeiçoando conhecimentos, desenvolvimento e habilidades para autocuidado da saúde e a prevenção das condutas de riscos, desenvolvendo estratégias educativas, propiciando uma análise crítica e reflexiva as condutas, valores, condições sociais, estilo de vida, auxiliando na melhoria da saúde e do desenvolvimento humano, fornecendo uma concepção de cidadania e democracia, e aumentando a solidariedade, o espírito de comunidade bem como os direitos humanos.

Por isso, o elo entre educação e saúde é indispensável e fundamental para se chegar aos grupos populacionais de crianças e adolescentes, visto que esses grupos são os que menos procuram o serviço de saúde e precisam de mais atenção desses profissionais (MONT'ALVERNE; CATRIB, 2013).

No desenvolvimento de habilidades preventivas e educativas, o enfermeiro possui um papel indispensável, tendo como meta a promoção da saúde e prevenção de doenças, com isso há chances de ter sucesso utilizando os cuidados de enfermagem no âmbito escolar, na formação de atitudes e valores, por todos aqueles que compõem a escola, mostrando aos mesmo que tendo comportamentos saudáveis os mesmo terão muitos benefícios individuais e coletivos (RIBEIRO *et al.*, 2016).

O enfermeiro que atua no ambiente escolar é tido como uma pessoa que desenvolve ações em saúde pondo em prática a criação de espaços de educação em saúde na escola, destacando os princípios que dão norte à promoção e seus valores éticos tais como: a solidariedade, a vida, a equidade, a cidadania e uma série de ações que tem por objetivo tornar concreta a cooperação e as parcerias (RASCHE; SANTOS, 2013).

A programação de atividades de educação em saúde nos grupos é praticada em conformidade com o que necessita a população e é a partir dos análises de vida e saúde da comunidade a descrita (ANDRADE *et al.*, 2013).

Na escola o trabalho do enfermeiro não pode de ficar apenas em ações pontuais,

mas deve buscar o que se necessita e os interesses e as pretensões dos educandos, dessa forma auxiliando e contribuindo com a criação do vínculo entre enfermeiro e escolares, o que possibilita um atendimento de melhor qualidade e ultrapassa dificuldades existentes (CESÁRIO; COSTA; PEREIRA, 2014).

As atividades de promoção exigem que o enfermeiro tenha algumas habilidades como comunicação para poder chegar ao público infante-juvenil, e as ações tem de ser desenvolvidas de forma programada com as necessidades provenientes da comunidade, equipes de educadores e do próprio enfermeiro (ANDRADE, 2012).

A educação em saúde trata-se de um método de ensino-aprendizagem que tem por objetivo promover a saúde, e o enfermeiro é o principal conciliador para que isso aconteça (FIGUEREDO *et al.*, 2016). Este artigo tem como objetivos relatar a experiência acadêmica na participação em um Projeto de Extensão do curso de graduação em enfermagem, demonstrando a importância da educação em saúde como forma de prevenção.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Faculdade Princesa do Oeste oferece para os alunos de graduação em Enfermagem um curso de extensão em saúde da criança, que é realizado na Escola Raízes de Crateús, localizado na cidade de Crateús-Ceará. Buscando trabalhar temáticas de saúde na escola, decidiu-se trabalhar a temática arboviroses e combate ao *Aedes Aegypti*.

Desenvolveram-se reuniões semanais para planejamento e programação das atividades extensionistas e as execuções das ações. Inicialmente, foram realizadas reuniões com os pais/responsáveis pelas crianças, distribuídos folhetos educativos e uma roda de conversa explicando a situação do município de Crateús-Ceará, que passava por um período de infestação do mosquito. Posteriormente, em sala de aula foram realizadas atividades lúdicas com as crianças, de combate ao *Aedes aegypti*, com apresentação de desenhos animados enfocando combate aos criadouros do mosquito, logo após realizou-se uma atividade onde deveriam identificar no desenho os lugares onde o mosquito poderia nascer. Distribuídos folders para que entregassem aos pais e relatassem o que foi trabalhado em sala de aula. No final, foi dado um adorno para cada aluno, uma bandana em forma de *Aedes* para que os mesmos “brincassem” em casa, combatendo assim sua infestação.

Observou-se que havia interesse, por parte dos alunos nos assuntos abordados, e os mesmos interagiam fazendo questionamentos. Além disso, as próprias apresentações que eram realizadas em forma de encontros, utilizavam figuras ilustrativas e imagens de heróis que proporcionavam entretenimento, e ao mesmo tempo, as crianças mantinham atenção no assunto.

Este projeto de extensão busca a integração de acadêmicos de enfermagem na comunidade carente com o intuito de esclarecer e resolver problemas de saúde dessa

população.

A partir do exposto, o curso de extensão em saúde da criança atingiu um de seus objetivos que é o de proporcionar educação em saúde para os envolvidos, tendo como referencial a família na consolidação de todas as práticas de promoção da saúde.

Conclui-se que os grupos realizados com crianças e seus responsáveis são necessários para a capacitação individual e coletiva, bem como para o aprendizado destes acerca da prevenção e promoção à saúde.

Pode-se afirmar que a realização do curso de extensão é favorável para o público alvo e para os facilitadores envolvidos com o processo, pois possibilita a troca de experiências prévias por parte dos participantes e uma melhor qualificação dos extensionistas no que concerne à educação em saúde voltada para a criança e sua família.

RESULTADOS

O referido projeto possibilitou um maior conhecimento sobre a atuação da enfermagem promovendo saúde, proporcionando uma visão ampliada do conceito de saúde, pois possibilitou inserção dos acadêmicos na realidade da comunidade.

Através da aplicação prática dessas experiências, os graduandos em enfermagem se empoderaram do seu fundamental papel como educador em saúde, tornando o processo da educação algo flexível, dinâmico, complexo, social, reflexivo e ético.

Através destas ações baseadas em interações interpessoais, multiplicam um aprendizado mútuo, com a troca de conhecimentos e de experiências, tendo em vista que cada pessoa interage a partir de suas próprias ideias, valores, atitudes e experiências.

Certamente este trabalho de conscientização sobre as arboviroses e controle de vetores junto aos pais e escolares trouxe uma conscientização dos mesmos sobre responsabilização compartilhada.

Espera-se que o compartilhamento destas experiências enriquecedoras de extensão da graduação em enfermagem contribuam para o crescimento da Enfermagem enquanto ciência, atuando com estratégias educativas que sirvam de modelo para a aplicação em outros campos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfermeiro tem de ser conscientizado, a partir de sua formação que possui função de extrema importância para a eficiência de qualquer programa aplicado pelos governos, tendo em vista que é um profissional que tem condições para ajudar na solução de problemas na área de educação em saúde dos jovens. A presença da equipe de saúde no âmbito escolar traz uma série de benefícios para promoção da saúde dos alunos.

Estas intervenções contribuem, ainda, para a estruturação e o aperfeiçoamento do saber e agir da enfermagem no tocante de uma das suas referências de exercícios que é o

cuidar, enriquecendo extremamente a formação para a organização de uma educação em saúde profissional ampliada.

Por fim, observou-se que a vivência deste projeto proporcionou uma visão diferenciada dos problemas da população e guiou os extensionistas a estruturar formas de intervenção.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Carolina Vieira de et al. Planejamento das ações educativas pela equipe multiprofissional da Estratégia Saúde da Família. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, p.439-449, 2013.

CESÁRIO, Natália Carolina Mendes; COSTA, Raquel Jorge Vieira da; PEREIRA, Juliana Tomé. O enfermeiro no ambiente escolar: práticas educativas atuais e eficazes. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, p.38-47, 2014.

FIGUEREDO, Rogério Carvalho de et al. Educação em Saúde escolar e colaboração do enfermeiro: sob a ótica dos educadores da escola. **Revista Cerus**, Gurupi - To, p.145-163, 2016.

MONT'ALVERNE, Daniela Gardano Bucharles; CATRIB, Ana Maria Fontenele. PROMOÇÃO DA SAÚDE E AS ESCOLAS: COMO AVANÇAR. **Rev Bras Promoc Saude**, Fortaleza, p.307-308, 2013.

RIBEIRO, Viviana Carla da Silva et al. Papel do enfermeiro da estratégia de saúde da família na prevenção da gravidez na adolescência. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, Divinópolis-mg, p.1957-1975, 2016.

EDUCAÇÃO FEMININA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: ESTADO DA ARTE EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO NORDESTE BRASILEIRO

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Aline de Medeiros Fernandes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/6824648390471358>

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/248133355116241>

Gillyane Dantas dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/3324284822877981>

As coautoras do artigo são pesquisadoras vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a Linha de Pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Fernandes e Santos cursam Doutorado (E-mails: alinedmfernandes@live.com e gillyanedantas@hotmail.com) e Pranto é professora do Departamento de Práticas Educacionais, na área de Didática e Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DPEC/UFRN), Campus Natal (E-mail: alinydayany@gmail.com).

RESUMO: O estado da arte para pesquisas é uma referência de grande relevância para subsidiar novas produções acadêmicas, inclusive quando o assunto é História da Educação e a educação feminina no Brasil. O objetivo deste trabalho é

apresentar um estado da arte sobre a educação feminina durante a I República no Nordeste brasileiro, a partir dos repositórios de teses e dissertações das universidades federais do Brasil, a contar do início dos anos 2000. Além disso, vale destacar que este levantamento contribui para dar visibilidade a mulher, historicamente constituída enquanto sujeito de invisibilidade na produção historiográfica brasileira. Para tanto, fizemos uso das abordagens em História, História da Educação e educação feminina, presentes nas obras de autores como: Jacques Le Goff (2013) que apresentou uma diferenciação entre História e Memória, e ainda conceituou o documento/monumento; Dermeval Saviani (2008) que sistematizou uma reconstrução das principais ideias pedagógicas da educação brasileira; Michelle Perrot (2007), Carla Pinsky (2012), Heleieth Saffioti (2004) e Mary Del Priore (2009) que em seus estudos apresentaram a mulher enquanto protagonista de sua história, permitindo-lhe a voz dentro de um cenário de produções acadêmicas e historiográficas predominantemente masculinizadas, elencando suas características históricas e seu *modus vivendi*. Enquanto aporte metodológico, fizemos um levantamento bibliográfico a respeito do objeto de pesquisa em teses e dissertações disponíveis nos repositórios virtuais das universidades federais do Brasil. Em seguida, após a verificação dos dados levantados, tendo em vista nosso recorte temporal (2000-2017), sistematizamos o texto considerando o formato de um estado da arte. Face ao exposto, pudemos perceber que, embora haja dificuldades em pesquisar sobre a educação feminina, pela falta de documentos de

autoria das próprias mulheres, conforme destaca Perrot (2007), inferimos que houve, nos últimos anos, um notável avanço nas produções acadêmicas sobre o tema em discussão.

PALAVRAS - CHAVE: História da Educação. Primeira República. Educação feminina.

FEMALE EDUCATION IN THE FIRST REPUBLIC: THE STATE OF ART IN THE HISTORY OF EDUCATION IN NORTHEAST BRAZIL

ABSTRACT: The state of the art is a reference of great relevance to subsidize new academic productions, moreover, when the subject is History of Education and female education in Brazil. This paper aims to present a state of the art of female education in Northeast of Brazil during the first Republic, from the thesis and dissertations from the repository of federal universities in Brazil, from the beginning of the 2000s. Furthermore, it is important to highlight that this survey contributes to the women's visibility, historically constituted as a subject of invisibility in Brazilian historiographic production. For this purpose, we used the approaches in History, History of Education and female education, contained in the works of authors such as Jacques Le Goff (2013), who set forth a differentiation between History and Memory, as well as conceptualized the document/monument. Dermeval Saviani (2008) systematized a reconstruction of the main pedagogical ideas of Brazilian education. Michelle Perrot (2007), Carla Pinsky (2012), Heleieth Saffioti (2004) and Mary Del Priore (2009) who introduced the woman as the protagonist of her own story in her studies, granting her voice within a scenario of academic and historiographic productions, predominantly masculinized, cataloguing their characteristics and their *modus vivendi*. We used as a methodological contribution a bibliographic survey about the research object in thesis and dissertations available in the repositories of federal universities in Brazil. Afterwards, after verifying the collected data, bearing in mind our temporal frame (2000-2017), we systematized the text considering the state of the art format. With that in mind, we could realize that even though there are difficulties in research about the female education, because of the lack of authoring documents by women themselves, as Perrot (2007) highlighted, we imply that, in recent years, there has been a notable advance in academic productions about the theme in discussion.

KEYWORDS: History of Education. First Republic. Female Education.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação feminina na primeira República tiveram uma considerável expansão quando consideramos o negligenciamento histórico sofrido em virtude do enquadramento das pesquisas históricas, que durante muito tempo se restringiam a temas voltados à política dos grandes líderes. No entanto, com o advento da Escola dos *Annales* e de outros movimentos que repensaram o fazer historiográfico no século XX, foi possível abordar novos objetos, que paulatinamente tornaram-se mais presentes na investigação científica. A partir de então, questões a respeito do tema supracitado foram despertando o olhar de pesquisadores, tanto no âmbito nacional, quanto regionalmente, como é o caso do Nordeste, recorte espacial do nosso estudo.

Compreendemos que a ascendência da mulher na luta por sua equidade social tem

influência direta no espaço de fala e investigação acadêmica que vem sendo alavancado como temática de pesquisa, bem como a pluralidade de assuntos atualizados para o século XXI na História e os respectivos questionamentos sobre engajamentos políticos.

Cientes de que a compreensão do estado do conhecimento sobre educação feminina contribui para a busca do entendimento das relações sociais por meio da ciência e da História, tomamos como fonte básica de referências os trabalhos de mestrado e doutorado registrados em uma plataforma digital (CAPES), de competência nacional, que exerce função fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação do Brasil.

Consideramos a experiência dessas pesquisas no Nordeste brasileiro e os conhecimentos produzidos relacionados à educação feminina, enquanto dados para realizar nossas análises. Para tanto, utilizamos mecanismos de filtro da própria plataforma e nossa percepção acerca das fontes. Assim, nossa finalidade foi identificar e analisar esses dados a fim de constituir o estado da arte da educação feminina da primeira República no Nordeste brasileiro, no âmbito da História da Educação.

2 | CALARAM-SE OU CALARAM-NAS?

Atualmente estamos diante de um cenário de produções historiográficas que trazem cada vez mais a presença da mulher enquanto artista principal para composição desse roteiro científico. No entanto, é necessário considerar que essa aparição nos últimos anos é resultado de um longo período de silenciamento que implicou no esquecimento e conseqüentemente exclusão dessas pessoas enquanto sujeitos do interesse e possibilidades dos pesquisadores.

Mulheres? Onde? Estas foram mantidas longe dos papéis de destaque durante longo período, sendo lembradas em alguns poucos momentos enquanto coadjuvantes sociais descritas em trabalhos imersos a contos heroicos privilegiando, na maioria das vezes, a figura masculina como fio condutor do estudo. Sem referirmo-nos ainda às produções que se quer eram lembradas enquanto parcelas fundamentais para o cenário social seja pela presença, feitos ou até mesmo pelas lembranças por elas deixadas.

Ao indagarmos quanto aos motivos do ocultamento dessas pessoas e suas respectivas falas, refletimos sobre onde estavam essas figuras, quais foram os critérios utilizados para justificar tamanho negligenciamento histórico. Percebemos, portanto, que a invisibilidade feminina nas zonas de estudos históricos que as relegou à obscuridade do esquecimento estava estreitamente relacionada com o silenciamento imposto e vivido por essas mulheres durante um longo período histórico. Falar sobre ou deixar que falem de si não foi uma realidade comum nos momentos em que a História se estabelecia enquanto ciência, por volta do século XIX (Perrot, 2005).

Considerando que nesse interim a mulher foi vista enquanto figura desfavorecida,

dada sua condição sexual, respaldada filosoficamente por intelectuais, como Aristóteles ao enfatizar que a mulher era um ser humano imperfeito, ou até mesmo um homem incompleto. Tal visão minimizava o ser social feminino e influenciava as visões de incapacidade que a elas foram destinadas. Podemos citar ainda Freud (apud, Golçalvez, 2006), que ao relegar o destino dos sujeitos em virtude da anatomia dos corpos, ou seja, “anatomia é destino” perpetuou o pensamento que a condição secundarizada da mulher respalda-se em virtude da biologia dos corpos.

Ao fazermos uma pesquisa a respeito do processo que antecedeu a presença das mulheres nos estudos científicos, destacamos que o silenciamento ao qual aludimos nesse trabalho refere-se aquele imposto nas vias sociais, morais, intelectuais e religiosas. Por muitos anos o silêncio foi palavra de ordem às mulheres, essa era uma imposição que acarretava no ocultamento dessas tanto no espaço público quanto no privado. Diante dos manuais de comportamento ficavam estabelecido os critérios que faziam de uma mulher digna de admirações, somente àquelas que não fugissem a regra do obscurecimento.

Uma forma de mantê-las afastadas de possíveis descobertas foi negando-as o acesso à instrução, ao conhecimento letrado. Segundo Perrot (2005), sendo essa uma medida capaz de “perturbar o imaginário sempre disposto às tensões do sonho” (p. 10). Ou seja, poderia ser essa uma oportunidade de adentrar ao conhecimento e notar que a situação de clausura que viviam tirava-lhes a voz, pela temeridade social por muito tempo foi negado o ensino. Devido à impossibilidade de falar publicamente, algumas mulheres mantinham-se reféns de falar de si próprias e nessa omissão carregavam suas vidas, amores, ações e desejos.

Pouco vistas e, nesse sentido, quase nunca lembradas, essas situações refletiram de maneira direta na invisibilidade dessas personagens vitais. Em virtude dessa desvalorização das ações femininas, um primeiro aspecto afetado foram às fontes, segundo Perrot (2008, p. 17) “as mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais” influenciadas pelo silenciamento imposto, dificilmente uma mulher se destinava a falar sobre si e, em alguns casos, apagavam seus vestígios, por receio ou pudor de deixar rastros de sua existência. Esse foi um obstáculo que manteve a mulher longe dos holofotes acadêmicos, a (in)existência de fontes resultava na falta de interesse em investigar sujeitos marginalizados histórico e filosoficamente.

A falta de dados concretos refletiu em discursos generalistas que disseminavam visões sobre a mulher, sem preocupar-se em ouvir delas os relatos sobre o ser mulher. Englobavam imagens e perpetuavam discursos superficiais a respeito da existência feminina na sociedade sem considerar suas próprias falas (Perrot, 2008). Nesse sentido, somente com o advento da “Nova História”¹, na segunda metade do século XX, é que se ampliou o leque de investigações; novos objetos e arranjos começam a suscitar interesse de pesquisa.

1 Termo alusivo à segunda geração dos Annales (PERROT, 2005, p. 16).

Vale destacar, à luz da autora supracitada, os principais fatores que impulsionaram a ressignificação da mulher nos discursos acadêmicos, a saber: fatores científicos e sociais. Sendo respectivamente relacionados ao momento em que a história amplia seu foco de investigação e reconhece a validade dos conhecimentos construídos em outras áreas, por exemplo, a antropologia com as investigações acerca da construção familiar e conseqüentemente a mulher passou a ser vista enquanto figura social com influências nas relações, despertando, portanto, o interesse investigativo.

Quanto aos fatores sociológicos, estes se remetem a aparição e a presença da mulher cada vez mais frequente nos espaços públicos de convivência, por exemplo, nas universidades em que a presença feminina aumenta após a segunda metade do século XX, inicialmente enquanto alunas e posteriormente enquanto professoras. Elas, portanto, feminizam espaços anteriormente masculinizados e favorecem as novas perspectivas de pesquisas acerca dos papéis que as mulheres empoderaram socialmente, tanto em uma esfera contemporânea quanto histórica. Conseqüentemente aumenta o número de pesquisas sobre as mulheres realizadas pelas próprias mulheres que se apropriam do seu local de fala.

Com essas mudanças temporais, intelectuais, filosóficas e sociais, as mulheres desbravaram espaços e ganharam outros olhares que desmitificam a sua posição inferiorizada historicamente. Nesse sentido, os estudos a respeito da mulher enquanto sujeito atuante no seu espaço e tempo ganharam expansão privilegiando ainda outros arranjos que tenham essa mulher associada a outros temas, como a educação, fator que impulsiona pesquisas sobre a educação feminina, levando em consideração o leque de fontes possíveis para esse trabalho. Assim, adiante perceberemos um quantitativo a respeito das produções historiográficas que se destinaram a investigar a educação feminina no cenário da primeira República, no recorte referenciado.

3 | A AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO FEMININA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA NO NORDESTE BRASILEIRO

Considerando o crescimento na produção historiográfica sobre as mulheres, decidimos sistematizar um estado da arte de forma que permita percebermos a medida fenomenológica que esse avanço tem ocorrido, principalmente na região do Nordeste brasileiro, percebendo se essas produções caminham ao lado da pesquisa acadêmica.

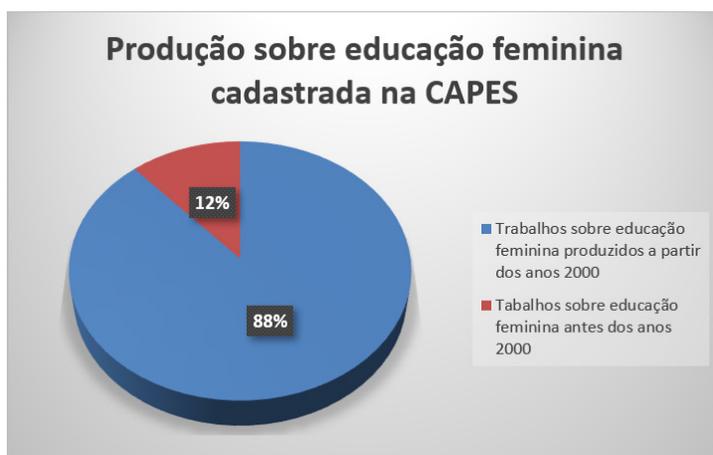
Para tanto, optamos por realizar um levantamento de todos os trabalhos de mestrado e doutorado registrados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES². Neste levantamento seguimos alguns filtros e critérios de busca e consideramos apenas as dissertações e teses registradas na plataforma, já que este é um dos maiores e mais importantes bancos de dados sobre a pesquisa acadêmica no país.

² Fundação do Ministério da Educação brasileiro (MEC), que visa promover a pesquisa acadêmica no país.

No espaço de busca, fizemos uma coleta inicial de toda produção sobre educação feminina no Brasil, considerando quaisquer recortes históricos, bem como período de produção, utilizando o termo *educação feminina* entre aspas, para que tivéssemos uma busca mais precisa. Posteriormente, nos restringimos ao levantamento daquelas publicadas a partir dos anos 2000, pois nossa hipótese inicial é de que muito possivelmente essa produção vinha crescendo a partir do final do século XX e início do XXI.

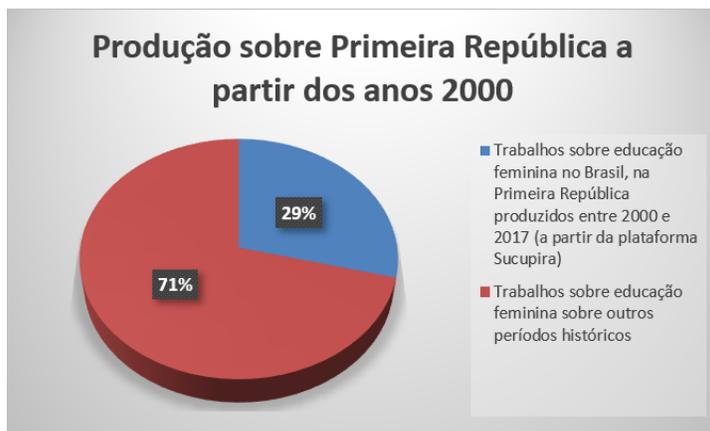
Em seguida, identificamos quais trabalhos tinham o recorte temporal delimitado à Primeira República e, por fim, levantamos quais estudos tratavam da educação feminina durante este período, mas considerando enquanto recorte espacial o Nordeste Brasileiro. Cabe ressaltar, que seguimos as buscas da plataforma e separamos os trabalhos a partir da identificação apresentada no título. Desse modo, as produções que não traziam o período histórico, ou a localização espacial no título, não foram consideradas.

A partir dos critérios citados, identificamos que na busca da CAPES aparecem registradas na plataforma 199 produções acerca da educação feminina no Brasil. Dentre as quais, 176 foram desenvolvidas a partir dos anos 2000, o que corresponde a 88% do total. É preciso ressaltar que isso se deve a um crescimento nesta área de atuação, mas também cabe levar em consideração que o número de trabalhos cadastrados na plataforma também tem se ampliado nas últimas décadas, devido ao desenvolvimento da informática, da internet, à ampliação dos programas de pós-graduação e à vinculação das universidades à fundação CAPES. Apesar disso, fica evidente o interesse em trabalhos voltados às mulheres e sua educação. Abaixo apresentamos tais dados graficamente.



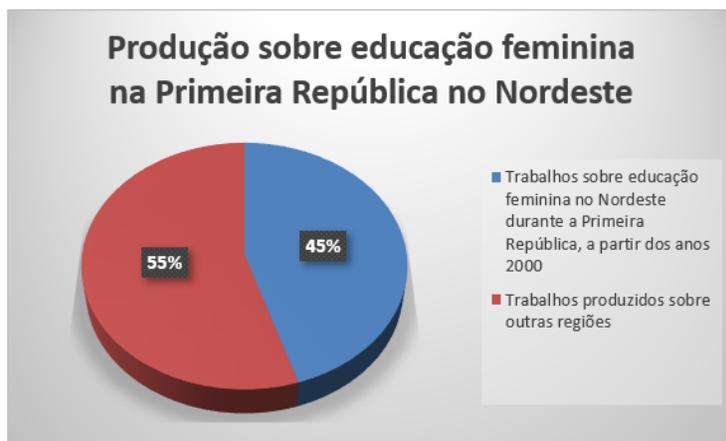
Fonte: Dados levantados na plataforma da CAPES e tabulado pelas autoras.

Dentre esses 199 trabalhos sobre educação feminina, ao menos 51 estão situados na Primeira República brasileira³. Isso representa quase um terço de toda produção, conforme é possível identificar no gráfico a seguir:



Fonte: Dados levantados na plataforma da CAPES e tabulado pelas autoras.

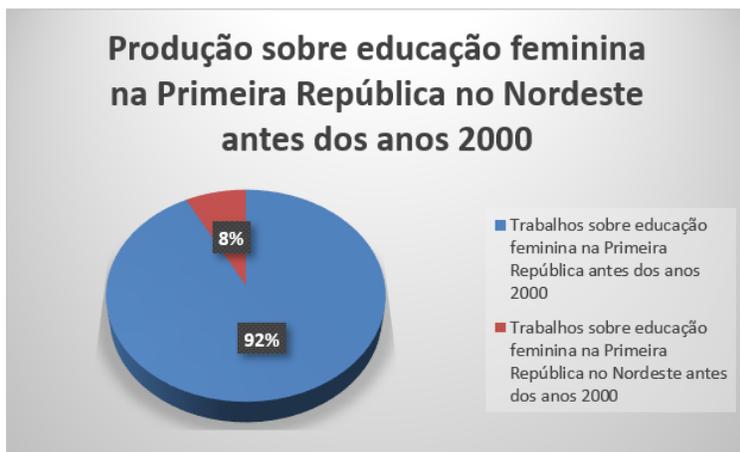
Ao reduzirmos ainda mais nosso recorte, voltando-nos à educação feminina no Nordeste brasileiro, neste mesmo período, identificamos 23 trabalhos defendidos e cadastrados desde 2000, o que configura 45% das produções.



Fonte: Dados levantados na plataforma da CAPES e tabulado pelas autoras.

³ Período que inicia com a Proclamação da República, em 1889, e se estende até a Revolução de 1930.

No período que antecede os anos 2000, houve apenas 12 trabalhos cadastrados sobre educação feminina na Primeira República e dentre eles apenas um debruçava-se sobre o Nordeste brasileiro. Percebemos assim, o quanto esse campo de produção historiográfica tem se ampliado por todo país e com ênfase na região Nordeste, sobretudo a partir das últimas décadas.



Fonte: Dados levantados na plataforma da CAPES e tabulado pelas autoras.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, por meio do estado da arte ou estado do conhecimento em história da educação no nordeste brasileiro, embora seja definida como de caráter bibliográfico, trouxe o desafio de discutir uma produção acadêmica no campo da educação feminina a fim de responder dimensões e aspectos que vêm sendo privilegiados nas dissertações e teses registradas na plataforma digital da CAPES.

Realizamos um levantamento de caráter inventariante da produção científica sobre educação feminina na Primeira República que possibilitou investigar, à luz da categoria *educação feminina*, as produções de mestrado e doutorado no Nordeste brasileiro. Ainda que tenhamos partido de uma metodologia descritiva, acreditamos que este trabalho é passível de impulsionar reflexões e, sobretudo, questionamentos no que se refere ao espaço da mulher nas produções acadêmicas e na sociedade.

Reconhecemos que o Patriarcado, enquanto estrutura simbólica social de subordinação feminina, insere-se nas possibilidades que impeliram o silenciamento das mulheres na História. Não obstante, os resultados da pesquisa vieram confirmar nossa hipótese de expansão dessas produções, elucidando o recorte e vinculação das análises. Assim sendo, observou-se que por via dos fundamentos epistemológicos da Nova História

no século XX, houve a ampliação das possibilidades de investigações; inserindo, também, a educação feminina nesse leque de contingência científica.

A partir do mapeamento e levantamento dos dados da CAPES, percebemos que esse campo de produção historiográfica tem se ampliado por todo país, com ênfase na região Nordeste; sobretudo, a partir das últimas décadas. Percebemos que tem ocorrido o fenômeno de crescimento nessa área de produção, especialmente a partir do início do século XXI, estabelecendo um patamar de pesquisa acadêmica que registrou que os trabalhos sobre educação feminina na primeira República publicados após os anos 2000 foram majoritários nas produções científicas, em detrimento aos períodos anteriores.

A muito a sociedade capitalista vem imbricando relações de poder que hierarquizaram homens e mulheres ao longo da história. Aos poucos, mas sem cessar, a mulher vem conquistando seu local de fala e dos campos de investigações nas ciências. Considerando as várias taxionomias das ciências, não acreditamos que nenhuma delas sejam neutras. Como bem sugere a socióloga brasileira Saffioti (2004), para quem tem um olhar crítico, não há neutralidade nas ciências, todas são fruto de um momento histórico que contém diversas conjunturas.

A partir dessa percepção, encerramos, *a priori*, nossas discussões, considerando os limites dessa escrita. Mas ansiamos e encorajamos novos olhares no intuito reconhecer a mulher nos diversos espaços históricos e sociais para que nos reconheçamos enquanto sujeitos históricos, sociais e de direitos, com potencial crítico para o empoderamento, para a pesquisa e para a democracia plena.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**: banco de dados. Recuperado em: 15 dezembro 2017 de: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Gonçalves, A. L. (2013). **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica.

LE GOFF, J. (2013). **História e Memória**. São Paulo: Unicamp.

PERROT, M. (2005). **As mulheres ou os silêncios da história**. (Trad.: Viviane Ribeiro). Bauru-SP: EDUSC.

_____. (2008). **Minha história das mulheres**. (Trad.: Angela M. S. Corrêa). São Paulo: Contexto.

PINSKY, C. B. e PEDRO, M. J. (2012) (Orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. (2004). **Gênero, patriarcado, violência.** (1. ed.) São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

SAVIANI, D. (2008). **História das idéias pedagógicas no Brasil.** (2d.rev. e ampl.) Campinas, SP: Autores Associados.

O ENSINO SUPERIOR NA QUALIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PROTEÇÃO CIVIL – UM MODELO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Data de aceite: 01/11/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Manuel João Ribeiro

Escola de Gestão, Engenharia e Aeronáutica do
Instituto Superior de Educação e Ciências de
Lisboa (ISEC Lisboa)
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-0639-0121>

Ana Paula Oliveira

Escola de Gestão, Engenharia e Aeronáutica do
Instituto Superior de Educação e Ciências de
Lisboa (ISEC Lisboa)
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0152-8141>

Paulo Gil Martins

Escola de Gestão, Engenharia e Aeronáutica do
Instituto Superior de Educação e Ciências de
Lisboa (ISEC Lisboa)
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9449-6996>

Ana Barqueira

Escola de Gestão, Engenharia e Aeronáutica do
Instituto Superior de Educação e Ciências de
Lisboa (ISEC Lisboa)
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-3393-3678>

Este artigo é uma versão alargada e atualizada de um texto que suportou uma apresentação em vídeo, no 9º Congresso Iberoamericano em Investigación Cualitativa (CIAIQ2020), 14-17 julho

RESUMO: O conhecimento dos processos e mecanismos educativos decorrentes da formação em Proteção Civil no ensino superior em Portugal constitui o quadro referencial deste artigo. Centrado na análise dos cursos em Proteção Civil do ISEC Lisboa, o estudo procura medir os impactos decorrentes nas atividades profissionais dos alunos graduados nesta formação académica. Metodologicamente, o trabalho de investigação assenta numa análise extensiva, privilegiando, de forma integrada, métodos qualitativos, avaliativos das perceções e representações sociais de alunos e instituições empregadoras, e informação estatística de caracterização sociográfica, socioeconómica e sócio funcional de uma amostra representativa do universo de estudo, os alunos diplomados na licenciatura em Engenharia de Proteção Civil e no mestrado em Riscos e Proteção Civil. Como resultados expectáveis, pretende-se desenvolver um modelo teórico-analítico, enquadrador e comparativo de uma apreciação profissional das habilitações e competências dos diplomados, com a correspondente avaliação dos conteúdos programáticos e temáticos dos cursos ministrados. Conhecer os pontos fortes, e menos fortes, que os profissionais com qualificações adquiridas nestes cursos apresentam, de modo a melhor adaptar e adequar os conteúdos formativos às exigências do mercado de trabalho, nesta área vital da segurança das pessoas, bens, infraestruturas vitais e ambiente, é a finalidade desta investigação.

PALAVRAS - CHAVE: Proteção Civil; Modelo teórico-analítico; Ensino Superior; Competências científicas; Qualificações profissionais.

HIGHER EDUCATION IN QUALIFYING CIVIL PROTECTION SKILLS – A METHODOLOGICAL RESEARCH MODEL

ABSTRACT: The knowledge of the educational processes and mechanisms resulting from training in Civil Protection in higher education in Portugal constitutes the referential framework of this article. Centered on the analysis of Civil Protection courses at ISEC Lisboa, the study seeks to measure the impacts on the professional activities of the graduated students. Methodologically, the research work is based on an extensive analysis, favoring, in an integrated way, qualitative methods, evaluating the perceptions and social representations of students and employing institutions, and statistical information of sociographic, socioeconomic and socio-functional character of a representative sample of the study universe, students with a degree in Civil Protection Engineering and a Master in Risks and Civil Protection. As expected results, it is intended to develop a theoretical-analytical model, framing and comparing a professional appraisal of the qualifications and skills of graduates, with the corresponding assessment of the programmatic and thematic contents of the courses. Know the strengths, and weaknesses, that the professionals with qualifications acquired in these courses present, in order to better adapt the training contents to the demands of the labor market, in this vital area of the safety of people, goods, vital infrastructure and environment, is the purpose of this investigation.

KEYWORDS: Civil Protection; Theoretical-analytical model; Higher education; Scientific competences; Professional qualifications.

1 | INTRODUÇÃO

O conhecimento dos processos e mecanismos educativos decorrentes da formação no ensino superior em Portugal que, como é sabido têm, nos últimos anos, sido apontados em distintas representações sociais de responsáveis políticos e empresariais como estando por detrás dos resultados que evidenciam uma das melhores e mais bem preparadas gerações de estudantes, constitui o quadro referencial deste trabalho investigativo.

Nesta pesquisa, definiu-se como público alvo e, portanto, como objeto de estudo, os alunos da licenciatura de Engenharia de Proteção Civil e do mestrado em Riscos e Proteção Civil, ambos lecionados no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa (ISEC Lisboa).

A necessidade de profissionais habilitados no domínio da segurança em proteção civil conduziu a que, em 2004, fossem criados em Portugal cursos específicos nesta área de atividade e de conhecimento técnico-científico. Após um primeiro registo, onde a procura ultrapassou em larga medida as ofertas formativas existentes à época, este tipo de formação veio a conhecer uma fase de relativa estagnação devido, nomeadamente, à reduzida abertura do mercado de trabalho existente, incapaz de absorver profissionalmente os alunos credenciados neste domínio do conhecimento, por inadequação do quadro legislativo existente. O ISEC Lisboa, desde 2007, apostou nesta dimensão formativa, circunscrita então apenas ao nível da licenciatura, abrindo, posteriormente, em 2011, o

primeiro mestrado na área. Contrariamente a outros estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, alguns dos quais vieram a cancelar as respetivas ofertas formativas, o ISEC Lisboa veio a afirmar-se como instituição de referência neste âmbito, mantendo, mesmo nos períodos mais críticos de menor procura por este tipo de formação, uma continuidade que o situa numa das escolas mais procuradas por alunos neste domínio formativo.

É neste contexto que se coloca como questão de partida deste estudo, a interrogação de saber se as formações, ao nível da licenciatura de Engenharia de Proteção Civil e do mestrado em Riscos e Proteção Civil do ISEC Lisboa, têm contribuído para a melhoria da qualificação dos agentes de proteção civil e dos cidadãos em geral?

Dado o enquadramento de base, e passado já um período considerável desde o início dos respetivos cursos, considerou-se lançar o presente trabalho, numa ótica tendente a monitorizar e avaliar a pertinência formativa, educativa e profissional dos cursos em análise e, daí decorrente, equacionar a eventual introdução de alterações e atualizações que melhor consubstanciem as expetativas e representações, quer dos elementos licenciados, quer das entidades empregadoras. Procura-se, deste modo, não subestimar as inerentes dinâmicas dos processos de desenvolvimento técnico e científico, adequando a formação no domínio da segurança e da proteção civil.

Esta pesquisa assume como objetivo geral o estudo do impacto dos cursos em proteção civil do ISEC Lisboa nas atividades profissionais relacionadas com esta área de segurança, pelos alunos graduados nesta formação académica. Para o cumprimento deste objetivo, definiram-se ainda como objetivos específicos os seguintes:

- Elaborar um modelo metodológico de análise sobre os propósitos e finalidade desta formação técnica e científica;
- Avaliar o aproveitamento escolar, qualificações e competências dos alunos frequentadores dos respetivos cursos de proteção civil;
- Identificar e recensear os pontos fortes e fracos com os currícula dos cursos;
- Analisar a perceção sobre os processos educativos relativamente às exigências reais do sistema de proteção civil;
- Apreciar o impacto socioprofissional nas instituições empregadoras com alunos do ISEC Lisboa decorrente da obtenção dos graus de licenciados e mestres.

A estrutura deste artigo (Figura 1), para além desta nota introdutória de contextualização, apresenta num segundo ponto, um breve enquadramento da proteção civil, discutindo alguns dos momentos marcantes da sua evolução até à atualidade, de modo a poder repercutir os processos de construção social que estiveram subjacentes às opções das políticas públicas por parte do Estado, global e frequentemente reativas, no tratamento deste domínio do conhecimento. Apresentar-se-á, ainda, uma síntese genérica

dos conteúdos temáticos e programáticos dos dois cursos em análise. O terceiro ponto incide na apresentação da metodologia de suporte e de orientação do estudo. Optando por um plano de pesquisa onde, para além da questão de partida, se definem as hipóteses teóricas de trabalho, a investigação centra-se em métodos de análise extensiva, e de estudo de caso, numa abordagem intrinsecamente qualitativa, embora contemplando dados e informação estatística de base sociográfica e funcional. Referenciar-se-ão também as técnicas a utilizar neste trabalho. Por último, e num quarto ponto, discutem-se, de forma antecipatória, os resultados esperados, apresentando-se linhas de desenvolvimento subsequentes, com inerentes recomendações de eventuais melhorias e alterações a introduzir nos conteúdos programáticos dos cursos em análise.

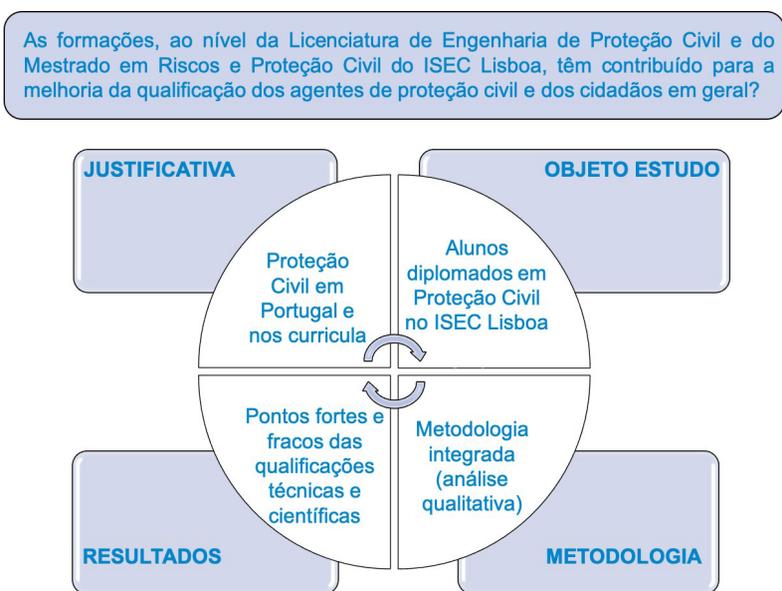


Figura 1. Estrutura conceptual do artigo.

2 | A PROTEÇÃO CIVIL COMO DOMÍNIO TÉCNICO-CIENTÍFICO E PROFISIONAL

2.1 Evolução em Portugal

A evolução da proteção civil em Portugal, enquanto atividade técnica e científica, tem acompanhando de perto as respostas, mais ou menos reativas, que o sistema nacional tem dado às situações mais mediáticas de acidentes graves e catástrofes que têm afetado o território nacional. Não cabe no propósito deste artigo apresentar uma evolução circunstanciada do sistema de proteção civil em Portugal, mas tão somente referenciar alguns dos mais significativos e importantes momentos que se traduziram em saltos qualitativos no quadro de referência teórico e técnico desta área de segurança de pessoas,

bens e ambiente.

Assim, e procurando não retroceder demasiado numa leitura cronológica, saliente-se o incontornável Incêndio do Chiado (Lisboa), de agosto de 1988, como um dos marcos fundamentais desse desenvolvimento. Como salientam Silva & Pedro (2016), *“deste incêndio derivou uma série de estudos, publicações técnicas e conferências no sentido de se desenvolver em Portugal uma maior cultura de prevenção e segurança no que tange à problemática dos incêndios urbanos (...)”* (p. 194). Mais adiante, referem ainda que *“embora já tarde, o conjunto de cadernos técnicos resultantes da análise e estudo do incêndio (instou) as autoridades a atuarem diretamente sobre o problema com a publicação de diplomas regulamentares no que toca à segurança contra incêndios. Por exemplo, por Decreto-Lei nº 426/89, os corpos de bombeiros são obrigados a elaborar e manter operacionais Planos Prévios de Intervenção para diferentes cenários de ocorrência de incêndios em Centros Urbanos Antigos”* (p. 194).

Um outro acontecimento marcante constituiu o ano de 2003, com a ocorrência de incêndios florestais em Portugal, com cerca de 300 mil hectares de área ardida, e mais de 20 vítimas mortais, cumulativamente com uma importante onda de calor, onde terão perecido, apenas neste último caso, para cima de 2300 pessoas. Este acontecimento, onda de calor, contudo, como refere Mendes (2013), teve *“em Portugal (...) um impacto reduzido sobre os dispositivos sociotécnicos, e no plano político não passou de um epifenómeno sem consequências de maior”* (p. 18-19). Já os incêndios florestais, com as sus elevadas consequências humanas e materiais, fizeram despoletar um conjunto de preocupações, nomeadamente institucionais que viriam a dar origem ao célebre Livro Branco de Incêndios Florestais (MAI, 2003), onde se apresentavam, para além de um diagnóstico da situação, também um conjunto de medidas a implementar na melhoria e aumento do conhecimento técnico e científico para lidar com esse tipo de fenómenos desastrosos.

O ano de 2005 virá a constituir uma viragem em todo o edifício da proteção civil e, novamente, por motivos relacionados com as catástrofes vividas com os incêndios florestais desse ano. Altera-se a arquitetura legislativa do sistema, procurando uma estruturação mais próxima de uma conceção fundamental com o incontornável ciclo das catástrofes. Esta assunção construtiva virá a tornar-se uma verdadeira rutura epistemológica, ultrapassando o entendimento comum até então, enquanto mera atividade pública de cunho parcelar, para um período subsequente, já com marcas sistémicas suportadas em modelos técnico-científicos. De forma simbólica, pode afirmar-se que a proteção civil é alcançada em definitivo a uma matéria de índole científica. Não cabe neste artigo discutir as dissensões verificadas nesse período, e que se prolongam na atualidade, no confronto entre visões mais estritamente operacionais e imediatistas do socorro, com outras de cunho mais analítico e reflexivo, privilegiando o planeamento e a gestão como matriz do sistema.

O corolário de todo este processo evolutivo, pelos piores motivos e consequências, seriam os incêndios florestais de 2017 em Portugal, com o seu elevado número de vítimas

mortais e a destruição de enormes áreas rurais e florestais. As suas implicações far-se-ão sentir aos níveis mais elevados do poder político. De acordo com Ribeiro (2019), “*na dimensão do padrão político e no processo de ‘reassunção da narrativa dominante’ por parte do Estado, a seguir aos incêndios de Pedrogão, sobressaíram duas medidas fundamentais no quadro de uma governação reativa. Por um lado, a criação, pela Assembleia da República (AR), da Comissão Técnica Independente (CTI), (...) e por outro lado, (...) a constituição de um Conselho para Indemnização das Vítimas de Incêndios (CIVI)*” (p. 135). A importância desta referência decorre da circunstância de, nos relatórios apresentados pela CTI, se evidenciar uma relevância fundamental ao papel do conhecimento científico para lidar com estes acontecimentos desastrosos, apostando-se em processos visando melhorar as capacidades e competências dos agentes de proteção civil e, da sociedade em geral.

Obviamente que os problemas decorrentes da proteção civil não se circunscrevem apenas aos que se relacionam com os incêndios florestais, pese embora a elevada relevância que, institucional, jurídica e simbolicamente esses eventos assumem nas perceções e nas políticas públicas nacionais. Para além desse tipo de riscos, outros, de cariz natural, tecnológico e misto constituem preocupações acrescidas do universo nacional e internacional. A recente e atual pandemia do Covid19, embora localizada no âmbito de uma gestão de saúde pública, é um exemplo da importância de uma atuação por parte do sistema de proteção civil, exigindo, como não poderia deixar de ser, técnicos e profissionais habilitados para gerir as diferentes implicações daqui resultantes, tanto nos domínios da informação pública e comunicação do risco, das medidas preventivas e mitigadoras, como das ações de resposta e dos inerentes processos de antecipação das medidas de recuperação que vierem a ser necessárias. De forma inequívoca, os acontecimentos atuais têm demonstrado, e reforçado, as dificuldades que a sociedade portuguesa vai vivendo neste processo e que, direcionados para o contexto presente neste artigo, podem ser atribuídos ao insipiente desenvolvimento que o Estado, e as suas políticas públicas nesta matéria, têm reservado à proteção civil, como área de conhecimento técnico e científico. Demonstração que não se circunscreve apenas às entidades, organismos e agentes do sistema que, paradoxalmente, vão cumprindo as suas missões e tarefas operativas relativas aos domínios de comando e controlo. Nesta concetualização, são as dimensões de coordenação e direção política que, ainda, vão apresentando determinados déficits, por efeito da ausência de uma cultura estruturada, de base formativa, na gestão de crises e emergências.

2.2 O ISEC Lisboa no ensino de Proteção Civil

A proteção civil é hoje uma área do saber, agregadora do conhecimento de múltiplas ciências, que permite organizar, numa abordagem global e sistémica, as suas inter-relações tendo em vista a tomada de decisões fundamentadas, estimulando e aprofundando o

conhecimento avançado, nomeadamente sobre liderança, comportamento humano, gestão da comunicação, do risco e dos desastres.

É neste contexto que o ISEC Lisboa se posiciona relativamente ao ensino em proteção civil, de modo a que esta área de atividade se possa orientar com base nas necessidades da sociedade.

O ISEC Lisboa aposta numa formação de acentuado cariz profissionalizante, cumulativamente com uma investigação aplicada e colaborativa, tendente à produção de soluções e à criação de valor transferíveis para as empresas e organizações. Sublinhe-se que para o ISEC Lisboa, a discussão e a reflexão sobre as diferentes temáticas em torno da PC são uma constante iniludível no seu quotidiano. Os professores, alunos, especialistas, muitos dos quais profissionais com larga experiência no setor, procuram diariamente estudar e refletir sobre as questões várias da proteção civil, nas suas diferentes valências. Destaca-se a investigação científica e a produção de novos conhecimentos nesta área, mas sobretudo a integração do conhecimento científico na praxis diária dos agentes da proteção civil e a incorporação desse conhecimento no apoio à tomada de decisão. O projeto científico e pedagógico do ISEC Lisboa para o ensino em proteção civil, para além da sua componente intrinsecamente técnica, estrutura-se também numa formação global de cidadania que inclui a formação cívica, ética, deontológica e cultural.

Este conjunto de ferramentas de ensino, resulta de uma análise cuidada e da reflexão partilhada com diversas personalidades e entidades, incluindo profissionais e estudantes, com natural enfoque para os quadros das instituições de segurança e PC, seja das organizações de âmbito nacional, seja as de âmbitos regional, distrital e municipal.

É num quadro contextualizador da oferta educativa, formativa e profissional do ISEC Lisboa, que se procura, no presente trabalho de investigação, verificar, confirmando ou infirmo as hipóteses que se apresentam no ponto seguinte, a sua constituição em mais valias e valores acrescentados no mercado de trabalho da segurança e da proteção civil.

3 | METODOLOGIA

O processo de investigação obedece, necessariamente, a um conjunto de requisitos que conferem ao trabalho científico uma lógica e uma pertinência metodológica essencial para a compreensão do seu enquadramento. A Figura 2 sistematiza o modelo metodológico de análise, nas suas 5 fases.

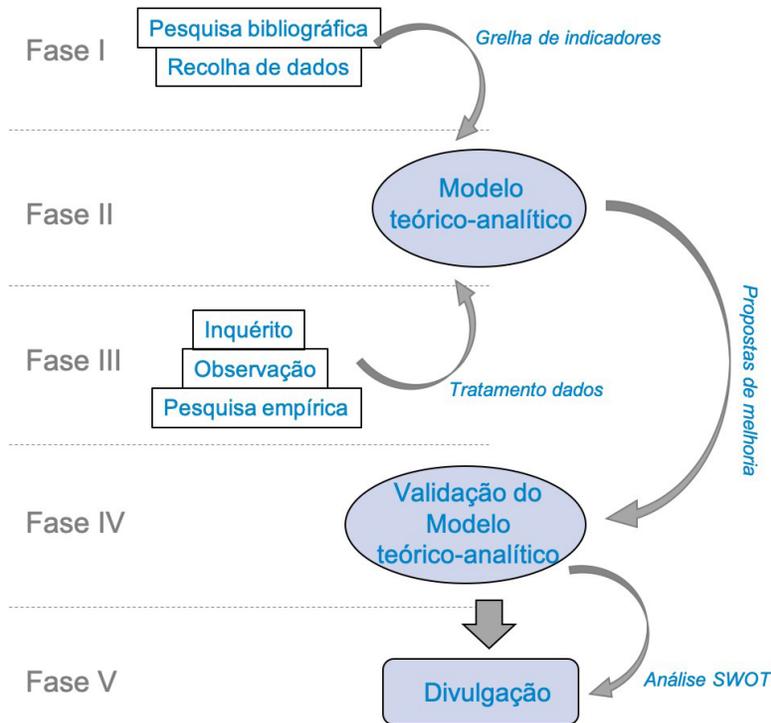


Figura 2. Modelo metodológico da pesquisa.

Pormenorizando os principais procedimentos, e após uma análise exploratória e identificativa da problemática de análise (Fase I; Figura 2), desenvolver-se-á uma proposta teórico-analítica, centrada em torno de uma reflexão tematizadora destes processos e mecanismos educativos, evidenciando um quadro epistemológico que se constitua em suporte elucidativo dos referenciais que lhe conferem consistência explicativa (Fase II; Figura 2). Com base na inerente, e indispensável, revisão da literatura, e respetiva análise documental de estudos e projetos sobre a matéria, procurar-se-á observar registos comparativos, e singulares, de suporte à pesquisa a efetuar.

Para a realização deste trabalho, e embora ainda numa consideração iminente provisória, torna-se metodologicamente indispensável formular a orientação que sustentará o desenvolvimento subsequente da pesquisa. Assim, e na sequência da definição apresentada como interrogação de partida, colocam-se agora, e de modo a assegurar a imprescindível garantia da exequibilidade do processo investigativo, as seguintes hipóteses teóricas de trabalho:

A) A licenciatura de Engenharia de Proteção Civil e o mestrado em Riscos e Proteção Civil potenciam fatores positivos na formação superior dos alunos repercutindo-se na sua qualificação técnico-profissional com óbvias mais valias para as instituições onde desenvolvem as suas atividades;

B) A adequação dos currícula, quer da licenciatura, quer do mestrado, encontram-se, cabalmente, adequados ao mercado de trabalho que procuram formação nesta área;

C) As representações sociais das instituições e organismos empregadores de licenciados e mestres com formação nestas áreas do ISEC Lisboa, são, de modo geral, positivas em relação aos conhecimentos técnicos e científicos adquiridos pelos colaboradores com estas credenciações.

A pesquisa (Fase III; Figura 2), centrada em dimensões analíticas de cunho qualitativo, procura avaliar percepções e opiniões individualizadas relacionadas com a formação disponibilizada e alcançada pelos alunos do ISEC Lisboa, incluindo, contudo, as representações sociais das entidades nas quais esses profissionais se inserem. De todo o modo, e como suporte instrumental, não se deixará de cruzar os inerentes dados de caracterização sociográfica e socio funcional, de forma a não omitir as eventuais correlações existentes neste domínio de análise.

Como moldura enquadradora do projeto (Fase I; Figura 2), e num levantamento inicial sistematizado da informação pertinente de suporte à pesquisa, através da consulta dos registos documentais e estatísticos existentes, o público alvo do universo considerado reporta-se a:

A) 295 alunos que iniciaram a licenciatura de Engenharia de Proteção Civil, tendo concluído os estudos académicos 133, o que corresponde a uma percentagem de 45,1% de êxito alcançado;

B) 127 alunos inscritos no mestrado em Riscos e Proteção Civil, dos quais apresentaram as respetivas dissertações, concluindo com sucesso esta etapa, 38, representando 29,9% do total.

Define-se, para tal, uma grelha analítica com indicadores selecionados, caracterizadores de um conjunto de variáveis comparativas e explicativas do universo a abordar. Neste domínio, são consideradas quatro grandes dimensões analíticas:

A) Caracterização sociográfica dos alunos, decorrentes de indicadores sociodemográficos, sócio estruturais e socioeconómicos;

B) Definição do percurso letivo e académico, com referenciais centrados na duração da frequência dos cursos, opções temáticas dos projetos apresentados e respetivas avaliações finais;

C) Medição, através de inquéritos estruturados, das opiniões e percepções relacionadas com os cursos, aplicando-se escalas de Likert para avaliação dos graus de satisfação/insatisfação das várias componentes sistémicas do processo educacional frequentado;

D) Apreciação das representações sociais de empregadores e chefias dos profissionais saídos dos cursos de formação, referenciada através de análise de conteúdo dos respetivos discursos e narrativas.

A recolha dos dados é efetuada de forma sistematizada, com parâmetros oscilando entre os elementos de caracterização sociográfica dos alunos, percurso letivo e profissional de entrada, situação na profissão após conclusão da licenciatura/mestrado, realçando, no domínio da formação, as opções sobre os temas finais escolhidos, e respetiva classificação alcançada. Privilegiando uma análise de índole mais intensiva, embora suportada numa amostra selecionada com base no universo definido, será também aplicado um questionário estruturado onde se contemple variáveis decorrentes das perceções e representações dos alunos sobre o currículo, modelos e métodos formativos, terminando com auscultações sobre recomendações e indicações de melhoria, nas suas respetivas opiniões (Fase III; Figura 2). Constitui, ainda, âmbito do estudo, avaliar comparativamente, a evolução alcançada entre o momento de entrada e o pós credenciação, licenciatura ou mestrado, na vida socioprofissional dos alunos. Nesta dimensão, encontra-se equacionada a aplicação de um levantamento e aplicação de inquérito, através de questionário, ou entrevista diretiva, às entidades empregadoras, de modo a entender as mais valias e o valor acrescentado decorrente da formação superior frequentada.

Após a respetiva pesquisa empírica cruzam-se os dados alcançados, confrontando-os e validando-os com o modelo teórico analítico (Fase IV; Figura 2).

4 | RESULTADOS E CONCLUSÕES ESPERADAS

Encontrando-se o trabalho ainda numa fase inicial, torna-se prematuro apresentar quaisquer resultados que possam constituir-se em leituras informativas e identificadoras das tendências existentes sobre o nível e grau de pertinência dos cursos em análise, face aos objetivos traçados. De qualquer modo, uma primeira ilação é possível, desde logo, retirar. A procura por estes cursos de formação no ISEC Lisboa que, apesar de algumas oscilações pontuais até ao ano transato, tinham vindo a manter-se estáveis, regista para o ano letivo de 2020/21, um salto significativo de inscrições, com ênfase especial na licenciatura de Engenharia de Proteção Civil, duplicando o número de alunos que selecionam este tipo de formação científica. Em tese, e embora ainda de uma forma impressionista, necessitando, portanto, de comprovação, dois tipos interligados de cenários poderão ser aqui aferidos. Por um lado, uma procura resultante do interesse que distintos nichos do mercado de trabalho apresentam nestas áreas que, como se sabe, têm sido consideradas como altamente deficitárias em termos de conhecimento e competências técnicas, profissionais e científicas dos seus agentes e colaboradores para lidar com as situações de incidentes, acidentes graves e catástrofes. Nesta situação em particular, não é estranha a evidência mediática que o sistema de proteção civil, através dos respetivos serviços e agentes, têm demonstrado na sua capacidade de articulação e resposta com uma crise que, apesar de se localizar em primeiro lugar, e na sua origem visível, no domínio da saúde pública, tem indiscutíveis e incontornáveis ligações com outras áreas da vida social, afetando, entre

outras dimensões, a segurança das populações. Releva, deste modo, e assim, que a importância, prática e estratégica, desse sistema de proteção civil possa ser desenvolvido, e prosseguido, por competências devidamente habilitadas, recusando o imprevisto e a ação espontânea de meros francos atiradores. Por outro lado, e repercutindo-se de modo mais individual, a propalada aprendizagem ao longo da vida, na qual os indivíduos procuram melhorar e aumentar os seus conhecimentos, mesmo que, em alguns dos casos, meramente enquanto processos de desenvolvimento pessoal, sem tradução em formas de progressão profissional nos contextos onde se encontram inseridos. Conjuga-se, efetivamente, neste processo, uma razão dual que, espera-se, possa alcandorar o ensino de Proteção Civil para um patamar que o coloque, em definitivo, num lugar que há muito vem justificando, assente na prossecução da real garantia de segurança das populações. Como refere Ribeiro (2012), *“a aposta na Proteção Civil é uma condição indispensável para a promoção da segurança dos cidadãos, bens e ambiente, assumindo-se como um direito e uma das metas fundamentais de uma melhor e mais sustentável qualidade de vida das populações”* (p. 109). Embora constituindo uma *“tarefa de todos para todos”*, representando, portanto, um ato de cidadania participativa de toda a sociedade, o exercício das atividades de proteção civil encerra, em diferentes dos seus vários domínios, uma tecnicidade e um conhecimento que apenas se encontra ao alcance de quem possui habilitações e formação específica para o seu desempenho. O reforço das *“competências institucionais e profissionais é, assim, uma finalidade indispensável no caminho de uma consolidação da formação dos agentes e atores da proteção civil, habilitando-os ao tratamento adequado das matérias respeitantes a esta área, designadamente no planeamento, na gestão e nas operações de emergência”* (Ribeiro 2012, p. 116).

É neste quadro concetual, e prático, que os currícula dos cursos de licenciatura e mestrado lecionados no ISEC Lisboa se inserem. Uma aposta formativa, baseada no processo de Bolonha, onde se associa o *saber saber*, com o *saber fazer*, mas também o *saber ser* e o *saber evoluir*.

O presente trabalho pretende, assim, e como acima se referiu, atingir um conjunto de objetivos, salientando-se, como síntese:

- A) Construção e validação de um modelo teórico-analítico que avalie a formação técnica e científica da licenciatura de Engenharia de Proteção Civil e do mestrado em Riscos e Proteção Civil, mas passível de aplicação para outras áreas formativas;
- B) Aplicação de análise SWOT (Fase V; Figura 2), direcionada para a avaliação dos currícula dos cursos em causa, através da correlação de parâmetros como o aproveitamento escolar, qualificações e competências dos alunos diplomados nestas áreas de ensino;
- C) Avaliação e apreciação, com base nas perceções e representações individuais e institucionais da qualificação e competências dos diplomados no exercício das suas atividades socio profissionais e técnicas.

Tratando-se de uma incursão avaliativa de modelos de ensino, é expectável, e desejável, que os resultados a alcançar, assim se espera, permitam definir linhas de orientação e de melhoria dos currícula dos cursos, adaptados às realidades que alimentam e, concomitantemente, possam repercutir uma maior proximidade entre o saber académico e científico e a prática técnica e operacional.

REFERÊNCIAS

MAI (2003). **Livro Branco dos Incêndios Florestais Ocorridos no Verão de 2003**, Gabinete do Ministro, Lisboa.

Mendes, J. (2013). **As ondas de calor de 2003 em França e Portugal**. In *Risco, Cidadania e Estado num Mundo Globalizado*, CESContexto, nº 3, dezembro 2013, <http://hdl.handle.net/10316/41115> (acedido em 14 de março de 2020).

Ribeiro, M. (2012). **Proteção Civil. Contributos para um Conceito Estratégico de Defesa Nacional**. Coordenação de António Figueiredo Lopes, Nuno Severiano Teixeira, Vítor Rodrigues Viana. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Instituto da Defesa Nacional, Lisboa, 109–119.

Ribeiro, M. (2019). **Os Incêndios Florestais de 2017 e os Mecanismos de Regulação na Governação do Risco em Portugal**. *Territorium, Revista Internacional de Riscos*, nº 26 (II). Imprensa da Universidade de Coimbra. Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança, Coimbra, 131–144.

Silva, C. & Pedro, M. (2016). **Incêndio do Chiado**. Um olhar técnico-operacional. *Câmara Municipal de Lisboa*, Imprensa Municipal, Lisboa.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador; do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

REINALDO FEIO LIMA - Professor Adjunto C da Área Temática de Educação Matemática, lotado no Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2016-2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012-2014). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2006). Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília (2010). Especialista em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Sabres Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012). Atuou como Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Engenharia

do Araguaia, portaria 874/2015. Foi Diretor do Instituto de Engenharia do Araguaia, Portaria 349/2016. Desde 2020, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Matemática, Estatística e Inclusão (GEPEME/UNIFESSPA), certificado pelo CNPq junto à UNIFESSPA. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos: Políticas de Inclusão, Educação Bilingue (GPES/UNIFESSPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Educação Matemática Inclusiva (GEPeDEMI/UFCG). É sócio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Temas de interesse: Educação Matemática, Educação Matemática Inclusiva; Educação Estatística; Materiais Curriculares Educativos; Tecnologias Digitais Assistivas; Processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e Formação de Professores que ensinam Matemática.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abrigo Institucional 11, 83, 84, 90

Acesso à educação 11, 104

Administração 12, 147, 152, 160, 161, 162, 170, 172, 201

Aprendizagem 2, 5, 24, 29, 31, 35, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 116, 119, 120, 121, 122, 126, 130, 132, 135, 136, 164, 166, 167, 176, 199, 202

Assistência Social 11, 63, 65, 67, 70, 71, 72, 85, 86, 90, 164, 172

Astronomia 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149

B

Base Nacional Comum Curricular 11, 13, 16, 17

C

Casa Lar 83, 84, 85, 87, 89, 90

Cidade de São Paulo 11, 63

Colectivo 41, 47, 50

Competências científicas 189

Comunidade Rural 10, 11, 13, 14, 17

Contos de fadas 117

Controle Social 63, 64, 67, 68, 71

Crianças 10, 11, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 36, 37, 38, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 152, 156, 157, 173, 175, 176, 177

CTSA 10, 31, 32, 34

D

Deficiência Física 11, 74, 75, 76, 79, 81, 82

Desenvolvimento sustentável 10, 31, 32, 33, 34

Dewey 10, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51

Docente 11, 11, 15, 17, 52, 55, 60, 116, 121, 127, 128, 131, 136, 138, 201

E

Educação em saúde 173, 175, 176, 177, 178

Educação feminina 12, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187

Emancipação educacional 52

Ensino de biologia 12, 128, 130, 132, 133

Ensino Superior 11, 12, 1, 2, 3, 4, 8, 9, 14, 27, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 74, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 129, 152, 189, 190, 191, 201

Ensino Universitário 26, 62, 104

Escola 10, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 64, 65, 69, 70, 73, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 110, 116, 119, 120, 122, 123, 127, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 167, 169, 173, 175, 176, 178, 180, 189

Escritoras 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102

Estratégias Educacionais 52, 53

Estudos Organizacionais 160, 161, 162, 163, 164, 170, 171, 172

Extensão Universitária 1

F

Filho Idealizado 11, 74, 75, 78, 80, 81, 82

Formação de professores 12, 10, 128, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 201

Formação profissional 3, 4, 6, 26, 131, 132

G

Gestão da inovação 52, 54, 57

H

História cultural 92, 158

História da educação 12, 179, 186

I

Infâncias 11, 83, 86, 87, 89, 92

Institucionalização 7, 83, 84, 86, 87

Instituição imaginária 92, 94, 99, 102

Instrução Primária 70, 150

Intencionalidade Pedagógica 19

L

Liberdade de escolha 10, 19

Luto 11, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82

M

Makarenko 10, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

Matriz Curricular 11

Método Intuitivo 150, 157, 158
Metodologias ativas e criativas 52
Metrô 11, 104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115
Mobilidade Urbana 104, 106, 109, 113
Modelo teórico-analítico 189, 199
Moradia 10, 31, 32, 33, 39, 68, 85, 105
Mudanças nas práticas universitárias 26

O

Observatório do Valongo 12, 140

P

Paulo Freire 12, 26, 29, 30, 124, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172
Pedagogia 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 172
Percepção Docente 11
Período Integral 19, 22
Pesquisas Científicas 91, 128, 129
Pobreza 63, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 87, 166
Prácticas 41, 44, 46, 49, 50
Primeira República 12, 179, 180, 183, 184, 185, 186
Produção Científica 128, 132, 133, 134, 186
Projeto de extensão 173, 174, 176
Promoção da saúde 173, 175, 177, 178
Proteção Civil 12, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200

Q

Qualificações profissionais 189

R

Recreação 19, 20, 22, 24, 97, 145

S

Saberes Locais 10, 11, 12

T

Telescópio 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148
Transdisciplinaridade 12, 4, 160, 161, 162

V

Visibilidade Científica 128

Vivências 6, 24, 26, 27, 83, 84, 87, 95, 126

Educação e a Apropriação e Reconstrução do Conhecimento Científico

3

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Educação e a Apropriação e Reconstrução do Conhecimento Científico

3

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br