

EDITORIAL

Estimados leitores,

É com imensa honra que compartilhamos esta nova edição da *Revista Veredas*, construindo espaço para reflexões sobre variados temas e em diferentes pontos de vista. É essencial reconhecermos que a excelência científica não é alcançada pelo acúmulo de conhecimento, mas por seu intercâmbio, pelo movimento dialógico que o engendra. Ao avançamos no terreno fértil da ciência, compreendemos que nosso propósito não é tão somente buscar respostas, mas elaborar perguntas e nesse permanente e profícuo movimento de indagação, expandimos as fronteiras do conhecimento humano.

Os artigos apresentados nesta edição, todos advindos de demanda contínua, abrangem uma ampla gama de saberes que se tocam interdisciplinarmente. Os primeiros textos colocam em evidência um assunto bastante proeminente no atual contexto das Ciências Humanas: os protagonismos.

O primeiro artigo, “O Jornal *A Família* e o debate sobre o voto feminino nos primeiros anos da República brasileira”, de Isabela Candeloro Campoi, aborda a luta pelo direito de voto como a principal pauta da primeira onda feminista, que teve o jornal *A Família*, como importante veículo de comunicação e de reivindicação, como forma de expressão no contexto da República no Brasil. A autora analisa as edições publicadas entre 1888 e 1890, problematizando o papel da imprensa em defesa do sufrágio universal e, para tanto, assinala a voz social das mulheres no Brasil do século XIX.

“Terra, Magistratura, Poder Político e Capital Intelectual: os ilustres da Comarca de São João do Cariri (Paraíba- 1889-1930)”, artigo de Maria Isabel Pimentel de Castro Pinto, pautado nos princípios da micro-história, discorre sobre o trânsito entre a justiça e a política por parte de grandes proprietários rurais, que tiveram acesso à Faculdade de Direito do Recife, sendo, portanto, enaltecidos nessa condição de homens do Direito da Comarca de São João do Cariri no decorrer da Primeira República, exercendo forte influência no povoado, na vila, na cidade, suplantando a possibilidade de serem construídos apenas como coronéis.

Valquiria Barros, em “O protagonismo da interdisciplinaridade na desconstrução do conhecimento hegemônico em saúde. O caso das Políticas de Medicina Tradicional e Complementar/Alternativa (MT/MCA)”, coloca em pauta relevante discussão acerca da institucionalização da hegemonia do modelo biomédico de atenção à saúde em detrimento dos saberes tradicionais e complexos não oficiais. Por meio de análise documental das normativas da OMS à luz da literatura crítica, a autora destaca a necessária revitalização no planejamento de políticas públicas de

atenção primária à saúde.

Ainda tratando do protagonismo e de ações implementadas pelo Estado, o texto “Políticas públicas de reconhecimento e de diagnóstico socioambiental nas comunidades quilombolas Cabeço dos Mendes e Currealinho (Afonso Bezerra, Estado do Rio Grande do Norte)”, autoria de Geraldo Barboza de Oliveira Junior, aponta para as desigualdades raciais que se configuram no Brasil como um fenômeno complexo, tornando-se desafiadoras tanto para o poder público, quanto para a sociedade, demandando movimentos de inclusão e reversão do racismo estrutural. Nesse sentido, o artigo aborda o “Diagnóstico socioambiental nas comunidades quilombolas de Afonso Bezerra, RN”, como uma iniciativa concebida com o objetivo de identificar, sensibilizar e organizar socialmente as comunidades quilombolas locais, contando com a participação efetiva dos atores sociais a fim de favorecer o desenvolvimento comunitário.

Em sequência, Marcos Galdino e Raiza Brustolin de Oliveira, em “As ocupações escolares como espaço de memórias e (re)conhecimento”, destacam o movimento de ocupação das escolas por estudantes secundaristas brasileiros nos anos de 2015 e 2016 como um fenômeno importante de resistência e engajamento cívico diante das políticas educacionais vigentes e em prol de uma educação de qualidade.

O tema da educação segue como fio condutor dos demais artigos, pautando dispositivos legais que amparam a formação docente e o ensino a distância, bem como aspectos afetivos e didáticos que favorecem a aprendizagem significativa.

Em “Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: um olhar para as licenciaturas em Matemática”, Ronaldo Antonio Gollo Júnior e Elisabete Ferreira Esteves Campos debatem, em perspectiva crítico-dialética, as articulações entre os aspectos políticos e ideológicos que engendram a formação docente. Para tanto, os autores centralizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura em Matemática.

No artigo “Reflexão sobre as diretrizes e leis que implementaram o EaD no Brasil e o encaminhamento para o ensino híbrido”, Patricia Margarida Farias Coelho, Frank Menezes Rodrigues e Paulo César Pereira discorrem sobre a educação a distância no Brasil e sua significativa evolução ao longo das últimas décadas, sendo apoiada por uma normatização que tem contribuído para seu fortalecimento em ambiente universitário, notadamente do ensino superior.

Gilson Pedro Ranzula e Luciana Alves Ranzula, em “Guia de aulas de campo: um processo de construção”, destacam a relevância das aulas de campo para a aprendizagem significativa, favorecendo trocas entre o ambiente, o educador e o educando, aliando teoria e prática. O autor formula um caminho propositivo para possíveis realizações de aulas de campo na região do Vale do Guaporé, nos municípios de Pontes e Lacerda-MT e Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, tendo como ponto de apoio/partida para o desenvolvimento do trabalho o Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste, localizado na Rodovia MT-473, entroncamento com a rodovia BR-174B, SN, Zona Rural, distante 450 km da capital Cuiabá.

Siderly do Carmo Dahle de Almeida, Álvaro Martins Fernandes Júnior e Franciele Prado Toalhari Endo, em pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, no artigo “A importância da afetividade entre professor e aluno na educação infantil: como a afetividade pode influenciar no processo da aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, sob a teoria de Henri Wallon”, destacam a visceral relação entre o aprendizado da criança nos aspectos cognitivo, motor e social e a construção de vínculos afetivos, sobretudo entre professor e aluno.

Por fim, contamos, ainda, nesta edição, com dois resumos. O primeiro, resultado de dissertação de Mestrado realizada na Universidade Santo Amaro por Jovino José Balbinot com orientação do Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos, que analisa a forma como o ensino de Filosofia na Rede Estadual de Educação de São Paulo pode desenvolver competências para esse contexto da vida escolar do aluno, bem como prepará-lo para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania; e o segundo, desenvolvido por Angela Limongi Alvarenga Alves, como Tese de Livre Docência em Direito pela Universidade de São Paulo, aborda os movimentos envolvidos no processo de globalização e desglobalização, bem como seus efeitos na soberania estatal.

As temáticas urgentes e emergentes apresentadas e discutidas nos artigos e resumos desta edição reafirmam nosso compromisso com uma perspectiva crítica sobre os fenômenos das Ciências Humanas alinhada com o gesto dialogal que a interdisciplinaridade reclama.

Concluimos mais uma edição da *Revista Veredas*, não nos esquecendo de expressar gratidão a todos aqueles que contribuíram para tornar isso possível: aos autores, que se empenharam para trazer significativas abordagens sobre suas temáticas investigativas; aos avaliadores, que colaboraram para assegurar qualidade aos artigos; à equipe técnica, que possibilitou compartilhar, ideias inovadoras; aos leitores, que enriquecem de sentidos esse intercâmbio e sustentam a busca permanente pelo conhecimento.

Nosso mais sincero agradecimento.

São Paulo, junho de 2023.

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos

Editores da Revista Veredas e docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade Santo Amaro (UNISA)

O Jornal A Família e o debate sobre o voto feminino nos primeiros anos da República brasileira

The newspaper A Família and the female vote debate at the Brazilian Republic first years

Isabela Candeloro Campoi¹

Resumo: A luta pelo direito de votar foi a principal pauta da chamada primeira onda feminista, que no contexto de instalação da República no Brasil teve no jornal *A Família* dirigido por Josefina Álvares de Azevedo (1851 - ?) importante veículo de reivindicação. O objetivo deste artigo é analisar as edições publicadas entre 1888 e 1890, verificar o papel da imprensa naquele período e problematizar o rol de argumentos levantados pelo jornal em defesa do sufrágio universal. Para tal abordagem, evidenciou-se o papel social das mulheres no Brasil do século XIX.

Palavras-chaves: Sufragismo; Movimento Feminista; século XIX; Brasil.

Abstract: The struggle for female vote was the mainly subject of the first feminist wave. In the context of Republic proclamation in Brazil the press was an important instrument of female vote propaganda and the newspaper *A Família* edited by Josefina Álvares de Azevedo (1851 - ?) proposed to discuss the Brazilian female emancipation. This paper aims to examine the issues published during the transition of political regime (1888-1890), explore the role of the press and analyze the arguments for the female emancipation thought the newspaper *A Família*. For such an approach it discussed the social role of women in nineteenth-century Brazil.

Keywords: 19th century; Suffrage; Feminism; Press; Brazil.

¹ Professora Associada do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranaíba. Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá (1998), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2008). Realizou estágio Pós-doutoral (2009-2010) no Instituto de Estudos Latino Americanos (LAI) da Universidade Livre de Berlim (FU-Berlin). Trabalhou como professora substituta nos departamentos de História da Universidade Estadual de Maringá (2002-2004) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006-2007). Desenvolve estudos nas áreas de história das mulheres, relações de gênero e diversidade sexual na escola. Atua como docente nas disciplinas História da América I, Metodologia e Didática no Ensino de História II. Coordena o Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas e o Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) da Unespar, Paranaíba. É membro titular do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher do estado do Paraná como representante das IES (sociedade civil) e presidenta do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher do município de Paranaíba, PR. É consultora externa da comissão de diversidade sexual e de gênero da OAB-PR.

A mulher não deve figurar nas assembleias eleitorais, nos parlamentos, nos conselhos supremos do Estado, nos cargos públicos de qualquer ordem, por motivos morais e sociais.

José Maria Corrêa de Sá e Benevides.
(*Filosofia elementar do direito Público, interno, temporal e universal*, 1887, Cf. Saffioti, 1969, p. 217)

A imprensa foi inaugurada no Brasil apenas no início do século XIX com a transferência da corte portuguesa. Conseqüentemente implementou-se um mercado editorial com a efetiva circulação de materiais impressos; surgiram os primeiros consumidores regulares de arte e literatura; as salas de leitura, as reuniões públicas, os salões da elite letrada incrementaram a entrada de ideias modernas e liberais no Brasil, num processo de paulatina democratização da cultura e de incentivo à leitura.

Desde então, a imprensa passou a ser um importante veículo de divulgação de ideias. Panfletos e periódicos de tonalidade nitidamente política compuseram o cenário que antecedeu a nossa independência política em 1822, quando também se discutiu sobre censura e liberdade de imprensa (LUSTOSA, 2006).

A popularização da imprensa e o aumento da instrução nos anos que se seguiram incrementam o mercado editorial em constante expansão. As crônicas e os romances-folhetins consolidaram-se, tornando-se estilos literários reveladores de grandes nomes das nossas letras, tais como Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manoel de Macedo. A publicação de capítulos diários garantia certa fidelização e, conseqüentemente, a assinatura dos periódicos, já que provocava a curiosidade dos leitores. Vale lembrar que o contato com o texto não se dava apenas pela leitura individualizada, mas também por sua audição.

Já na década de 1830, podemos observar a participação de mulheres em alguns jornais. Nísia Floresta no nordeste e Maria Josefa Pereira Pinto no sul do Brasil são os principais exemplos: a primeira colaborou no jornal *Espelho das Brasileiras* dedicado às senhoras pernambucanas e a segunda fundou o jornal monarquista *Belona Irada contra os Sectários de Momo* no Rio Grande do Sul (MUZART, 2003, p.228-229).

Apesar dos altos índices de analfabetismo, as mulheres tornaram-se paulatinamente leitoras assíduas, atraindo o mercado editorial que incentivou a abordagem de temáticas romancescas e poéticas, e também os interesses comerciais por parte de tipógrafos, livreiros, editores e autores, de modo que o romance enquanto gênero literário foi associado como leitura de mulher. “No romance de folhetim, o suspense e o sentimentalismo imperam, encontrando entre as mulheres leitoras vorazes” (MIGUEL; RIAL, 2012, p. 151).

Síntese de um tipo ideal de leitura feminina, o romance reforçava as características tidas como naturais do gênero feminino: emoção e sensibilidade, o público feminino era tratado como frívolo e imaginativo. Portanto, não era qualquer enredo o adequado às mulheres. A personagem ideal era frágil e tinha sua inocência preservada.

Aliás, de modo geral, no que diz respeito ao século XIX e às sociedades ocidentais cristãs, conforme mostra Michelle Perrot (2005, p.9), foram impostas restrições das mais diversas ordens às mulheres, seja pelas religiões, pelos sistemas políticos, seja pelos manuais de comportamento: estratégia garantidora da ordem social.

No decorrer desse período, conforme afirma Perrot a respeito do desenvolvimento da teoria das esferas, definia-se a divisão sexual do mundo de modo a organizar racionalmente a complementaridade dos papéis das mulheres e dos homens nas sociedades, definindo a vocação “natural” dos gêneros a partir da ideia da utilidade social. Assim, houve certo estreitamento do espaço feminino; o discurso era de que a mulher deveria se restringir à esfera privada, às tarefas domésticas; ao homem caberia o espaço público, o papel de provedor da família.

Logo, em uma sociedade fortemente patriarcal como no caso da brasileira, os discursos sobre o papel social das mulheres da elite eram de limitação à esfera privada, ou seja, cabia à mulher a manutenção da vida doméstica, enquanto o homem se dedicava à vida pública.

Neste sentido, a leitura voltada para as mulheres da elite oitocentista procurava educá-las moralmente como medida civilizatória, legitimando seu papel social de esposas e mães, responsáveis pela promoção de uma educação moral da prole, o que reforçava as características tidas como ideais, incentivando e fortalecendo o binarismo de gênero.

Tal prerrogativa era reforçada pelo cientificismo da época, que se valia da distinção biológica-sexual para justificar a desigualdade social. O argumento das diferenças e da complementaridade dos sexos determinava os papéis sociais de homens e mulheres, tornando-se argumento irrefutável o que contribuía para as restrições impostas às mulheres de abertura para o espaço público.

Como reforço, uma imprensa feminina se fortalecia: moda, beleza, receitas culinárias, dicas domésticas, de modo que boa parte desses periódicos contribuía para fortalecer os vínculos das mulheres com o espaço privado.

Entretanto, no final do século XIX, “as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres” (LOURO, 2014, p.19). Posteriormente, o sufragismo ficou conhecido como a “primeira onda” do feminismo, que pode ser considerado um movimento internacionalista, pois se difundiu por diversos países do Ocidente, mesmo que com força e resultados desiguais. Da mesma forma, conforme aponta Guacira Louro:

Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 2014, p.19).

No Brasil, tais reivindicações aparecem no jornal de Josefina Álvares de Azevedo, a qual encontrou na imprensa um meio de reivindicar os direitos das mulheres e sua participação na

esfera pública, também em razão da conjuntura marcada pela mudança de regime político. A esse respeito June Hahner escreve que:

A agitação política do período que antecedeu a proclamação da República fortaleceu o desejo das mulheres por seus direitos políticos e indiretamente forneceu-lhes não só argumentos adicionais pró-sufrágio, mas também oportunidade de empenharem-se por este direito (HAHNER, 2003, p. 160).

Assim, em defesa da emancipação feminina, Josefina fundou em 1888 *A Família: jornal literário dedicado à mãe de família*. Segundo informações do próprio jornal, ela era natural de Recife, Pernambuco, e transferiu-se para São Paulo em 1877.² Após seis meses de circulação na capital paulista, a editora e idealizadora do jornal transferiu-se para o Rio de Janeiro. Rocha (2009) aponta que tal mudança se deu em prol de uma aproximação com a Corte, já que sua editora acreditava que isso acarretaria maior aceitação de seu periódico. Nele, expressaria o discurso emancipacionista junto a várias colaboradoras, ativistas importantes do feminismo na época.³

O jornal foi publicado por cerca de 10 anos, entre 1888 e 1898, e encontra-se disponível na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; de edição semanal, contava com cerca de oito páginas cada número. Para este artigo, priorizamos a análise das edições publicadas na conjuntura da Proclamação da República (1888-1890). Por causa de seu envolvimento com a temática do voto feminino neste contexto, o nome da periodista e dramaturga Josefina Álvares de Azevedo tem sido lembrado como importante para o sufrágio brasileiro.

No final de fevereiro de 1889, em passagem por Petrópolis, Josefina relata seu encontro com o imperador e a Princesa Isabel, que adquiriu assinaturas do seu jornal. Nesse ponto, é interessante referenciar um trecho específico de uma longa carta escrita pela princesa ao Visconde de Santa Victoria datada de 11 de agosto de 1889 e que veio a público em 2006:

Mas não fiquemos mais no passado, pois o futuro nos será promissor, se os republicanos e os escravocratas nos permitirem sonhar mais um pouco. Pois as mudanças que tenho em mente, como o senhor já sabe, vão além da libertação dos cativos. Quero agora dedicar-me a libertar as mulheres dos grilhões do cativo doméstico, e isso será possível através do Sufrágio Feminino! Se a mulher pode reinar também pode votar. (LEAL, 2006, p.71, *Grifo original.*)

É possível sugerir que o jornal de Josefina tenha influenciado a princesa imperial no que tange ao voto feminino? Ao menos a notícia veiculada em *A Família* indica que Isabel havia adquirido uma assinatura do jornal naquele mesmo ano. De fato, o tema do sufrágio feminino era recorrente na imprensa do período e pode muito bem ter angariado simpatias da filha de D. Pedro II.

² Os dados ligados à vida pessoal de Josephina Álvares de Azevedo são nebulosos, inclusive sobre o ano de seu nascimento – especula-se o ano de 1851 – e de morte, além do local de nascimento, já que alguns estudiosos afirmam que ela tenha nascido em Itaboraí-RJ. Especula-se também de que ela fosse meia irmã do ícone do nosso romantismo Manoel Antônio Álvares de Azevedo, mas no jornal a autora sugere que fossem primos. Ver: ROCHA, 2009.

³ Entre tais colaboradoras estavam Isabel de Mattos Dillon, Narcisia Amalia, Analia Franco, Delphina Gay, Emiliana de Moraes, Maria A. Vaz de Carvalho, Elisa Cadour, Adelia Barros, Júlia Lopes de Almeida, entre outras. Josefina deixa claro que o jornal estava aberto para receber a colaboração de qualquer senhora que assim desejasse.

O caráter propagandístico do jornal também pode ser observado nas viagens realizadas por Josefina, que as noticiava frequentemente no jornal. Em suas andanças pelo Brasil, ela visitava instituições de ensino, redações de jornais e angariava novos assinantes além de colaboradoras para *A Família*.

Muzart (2003) considera que a luta feminina pela conquista de direitos no século XIX se deu em torno de três frentes: primeiro, o direito à educação, principalmente como educadora dos filhos, futuros cidadãos; em seguida, o direito à profissão e, mais tarde, o direito ao voto.

Quando falamos dos periódicos do século XIX, há que se destacar, pois, essas grandes linhas de luta. O direito à educação era, primordialmente, para o casamento, para melhor educar os filhos, mas deveria incluir também o direito de freqüentar escolas, daí decorrendo o direito à profissão. E mais para o final do século, inicia-se a luta pelo voto (MUZART, 2003, p.226).

A autora considera Josefina Álvares de Azevedo uma das principais representantes do sufrágio daquele período. O jornal *A Família* tornou-se um importante veículo em defesa do voto, principalmente a partir da instauração do novo regime e durante os debates em torno da primeira constituição republicana. Do mesmo modo, o direito à educação era condição primordial para a emancipação da mulher e essa era uma bandeira importante de Josefina.

O jornal *A Família* era recheado de citações de George Sand, Sarah Bernhardt, Sapho, Madame de Stäel, entre outras estrangeiras. Fazia referência homenageando mulheres como Louise Michel, Madame Roland e Joana D'arc. Havia a seção *Receitas domésticas* com dicas de cozinha e beleza; na *Seção Alegre*, piadas e anedotas; na *Como nos tratam*, eram publicados excertos de elogios ao *A Família* tecidos por outros jornais; nos primeiros números, os nomes dos novos assinantes eram estampados em agradecimento. Eram divulgadas e comentadas peças de teatro encenadas na Corte, o que proporcionou boa dose de polêmicas.

Os editoriais, as anedotas, os poemas e as crônicas giravam em torno do universo feminino, apesar de a própria editora destacar seu periódico dos demais publicados à época, acusando-os de abordar temas fúteis, como moda e comportamento fúteis, como moda e comportamento.

É possível sugerir que o jornal de Josefina tenha influenciado a princesa imperial no que tange ao voto feminino? Ao menos a notícia veiculada em *A Família* indica que Isabel havia adquirido uma assinatura do jornal naquele mesmo ano. De fato, o tema do sufrágio feminino era recorrente na imprensa do período e pode muito bem ter angariado simpatias da filha de D. Pedro II.

A questão da educação da mulher era tratada principalmente na seção *Mães e mestras*, que tinha a intenção de conscientizar as leitoras sobre a importância da atuação das mulheres como primeiras educadoras de seus filhos. Algumas edições de 1890 contaram com a seção *Criados e amos*, evidenciando o elitismo do periódico.

Aliás, não poderia ser diferente: num país em que a grande maioria da população era analfabeta, as mulheres envolvidas com o jornal eram abastadas, tiveram acesso à instrução e à prática da leitura (MORAIS, 2009). Neste ponto, vale lembrar os dados sobre o analfabetismo no Brasil. No primeiro recenseamento geral realizado no país em 1872, apenas 16% da população era alfabetizada (CARVALHO, 2008, p.23).

Na primeira edição de *A Família*, Josefina aponta que, mesmo formando opiniões controversas, a imprensa surge como uma válvula que permite o despertar da consciência do indivíduo. Assim, ela demonstra que sua intenção estava ligada à ideia de não inferioridade feminina em relação aos homens.

A consciência universal dorme sobre uma grande iniquidade secular - a escravidão da mulher. Até hoje tem os homens mantido o falso e funesto princípio de nossa inferioridade. Mas nós não somos a eles inferiores porque somos suas semelhantes, embora de sexo diverso (*A Família*, número programa 11/1888, p.1).⁴

Na edição de estreia, o longo editorial resume a proposta mestra da publicação: a emancipação da mulher e conclama suas leitoras: “Estou certa que caminhareis comigo nesta árdua propaganda, incitadas também pelo exemplo das nossas amigas que na França e na Inglaterra desfraldaram ao vento do porvir o estandarte das nossas liberdades” (*A Família*, número programa 11/1888, p.2)

No que diz respeito à educação feminina em voga no período, Josefina coloca o tema com certo tom provocativo:

A mulher deve ser livre e equilibrada nas suas funções como o homem na sociedade. Tenhamos esse princípio por base, que só ele é verdadeiro. Entre nós fala-se muito da educação da mulher; mas tudo sem discernimento. Referem-se a uma espécie de polimento de espada que não se destina a ferir, senão à brilhar ingloriamente. E em que consiste essa tão decantada educação? No seguinte: saber mal o português, a aritmética, o francês, o canto e o desenho, e muito mal arrumar a casa. [...] O caso é que a tal decantada educação não nos adianta ideia... se nós não temos um ideal mais nobre! (*A Família*, número programa 11/1888, p.2).

Se em princípio a crítica recaía sob a qualidade da educação das mulheres, no trecho seguinte, ela é feita em relação à sua função:

Algumas pessoas concordam em que a mulher deve ser educada para ser boa mãe de família. É justo. Mas além desse mister o que faremos de uma educação sólida, que possa ter desenvolvimento nesta ou naquelas aptidões especiais aproveitáveis à sociedade, isto quando não tenhamos filhos a educar? Nós não somos mães todos os dias e às vezes não o somos nunca (*A Família*, número programa 11/1888, p.2).

De fato, a educação voltada para as mulheres da elite estava ligada à ideia da preparação adequada para o exercício de suas funções sociais tidas como naturais, quais sejam, a de esposa e mãe. Essa concepção generalizada foi questionada por Josefina logo na primeira edição de seu jornal. Para além de questionar a qualidade da educação feminina, a posição de Josefina no

⁴ Optamos por apresentar a escrita segundo as regras de ortografia atuais.

trecho seguinte revela uma amplitude de visão capaz de reivindicar a redefinição do papel social das mulheres.

No editorial de 30 de março de 1889, fica evidente a posição da jornalista sobre os benefícios da instrução feminina em prol da sociedade como um todo:

É no próprio interesse dos homens que está a vantagem do desenvolvimento intelectual das mulheres. É crassa da cegueira do que não vê que a ignorância é um mal, que a educação é um bem, e que tudo que concorre para que sejamos boas, igualmente concorre para que os homens sejam felizes.

Infelizmente, porém, são tais os prejuízos, de que somos vítimas que até hoje, [...] nós brasileiras nos conservamos estacionadas e atrasadas, sem compreendermos de que maravilhoso poder somos dotadas, quanto poderíamos influir no desenvolvimento moral e intelectual da nossa sociedade (*A Família*, 30/03/1889, p.1).

As críticas recaíam sob o modelo de educação das jovens da elite urbana que recebiam ensinamentos considerados fúteis, pois focava na preparação das moças para o mundo dos eventos sociais: exigia-se desenvoltura e brilho nos salões. Às jovens mulheres eram dadas as incumbências, no âmbito privado, de bem-receber, ostentando habilidades ligadas às regras de etiqueta e à arte recreativa, mas também cumprindo o papel de colaboradoras dos pais, maridos ou irmãos para sua inserção ou permanência nos círculos sociais da elite urbana oitocentista.

Neste ponto, as diferenças curriculares no ensino das primeiras letras contidas na primeira legislação educacional do Império brasileiro evidenciam as expectativas de gênero. Para Saffioti (1969, p.205), “a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos”, já que estabelecia o acesso feminino apenas às escolas de primeiro grau, excluindo as mulheres dos níveis mais altos; não se admitia a co-educação, “fenômeno de difícil penetração nos países essencialmente católicos, continuava-se a valorizar, no *currículo* das escolas femininas, muito mais a educação da agulha do que a instrução” (SAFFIOTI, 1969, p. 205).

De fato, por conta das expectativas sociais em relação aos papéis femininos, excluía-se a necessidade de instrução. “Muitos eram os pais que retiravam suas filhas da escola assim que dominassem os trabalhos de agulha, impedindo-as de se iniciarem, com segurança, nas primeiras letras” (SAFFIOTI, 1969, p. 205).

Assim, enraizou-se a ideia de que a instrução feminina era desnecessária. No entanto, certa agitação nas décadas finais do Império criou condições para que o debate sobre a educação feminina viesse à tona. Linhas interpretativas que procuravam expressar posicionamentos, tais como o conservadorismo católico, o liberalismo (clássico e cientificista) e o positivismo (ortodoxo e heterodoxo) adquiriram contornos diversos quanto à educação feminina. “Caberia ao cientificismo liberal a formulação das teses mais avançadas que na época se conceberam sobre a situação da mulher no Brasil” (SAFFIOTI, 1969, p. 223).

A crença no poder da educação como fator de mudança social, mas também de justiça social, era problema fundamental cuja solução dependia o progresso da sociedade brasileira e sua inserção no sistema capitalista de produção.

Ainda que a empresa não tivesse êxito imediato, foram os protestos do cientificismo e do liberalismo que desencadearam o lento, mas constante processo de conscientização da situação da mulher. O sentido mais imediato desse protesto seria iniciar a penosa preparação de que necessitaria a opinião pública a fim de compreender e legitimar as aspirações de uma melhor educação feminina (SAFFIOTI, 1969, p. 225).

No que tange à importância da educação feminina, é possível vincular a linha editorial do jornal *A Família* às perspectivas do cientificismo liberal em voga naquela conjuntura. No início de 1889, por exemplo, a editora afirmou:

[...] a base principal do verdadeiro progresso é a educação [...]. Quereis ver o Brasil em pouco tempo colocar-se ao lado das nações mais civilizadas do mundo? Educai a mulher. [...] Vejam os modos porque somos educadas e veremos com tristeza, quão deficiente é a instrução que nos ministram. Ensinam-nos a considerar a beleza como um dos principais ornamentos da vida, e assim obscurecem-nos a razão com mil fatuidades, com mil defeitos! (*A Família*, 12/01/1889, p.1).

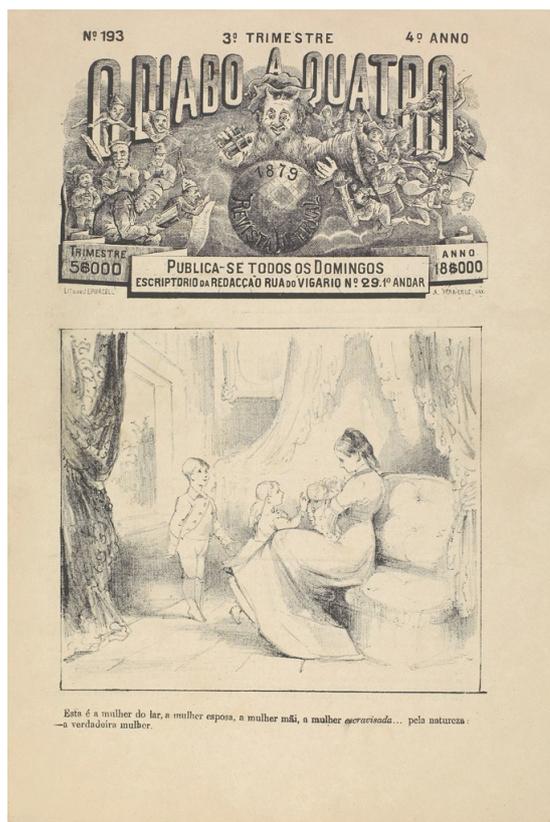
Já no primeiro número do jornal, foram noticiadas as formaturas de três mulheres em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade de Direito do Recife que, segundo a seção *Novidades*: “São essas as primeiras senhoras que no Brasil se formam em Direito. Que tenham muitas imitadoras é o que sinceramente almejamos” (*A Família*, 18/11/1888, p. 8). Noticiou-se também a abertura do consultório médico da gaúcha Rita Lobato em Porto Alegre e do gabinete inaugurado na Corte da cirurgiã dentista Isabel Mattos Dillon, também colaboradora do jornal.

Aliás, as páginas de *A Família* noticiavam recorrentemente a formatura de mulheres em cursos superiores. Vale lembrar que, em 1879, foi aprovada, não sem resistência, a legislação da Reforma Educacional que permitia às mulheres o acesso ao ensino superior no Brasil (HAHNER, 2003, p.141).

Naquele contexto, a imprensa não poupou críticas por meio de piadas, comentários sarcásticos e charges. Como foi o caso do jornal semanal *O Diabo a Quarto* de Recife, que, em 23 de março de 1879, publicou, na capa e no seu interior, charges que refletiam o entendimento das diferentes aptidões de homens e mulheres, dicotomicamente.⁵

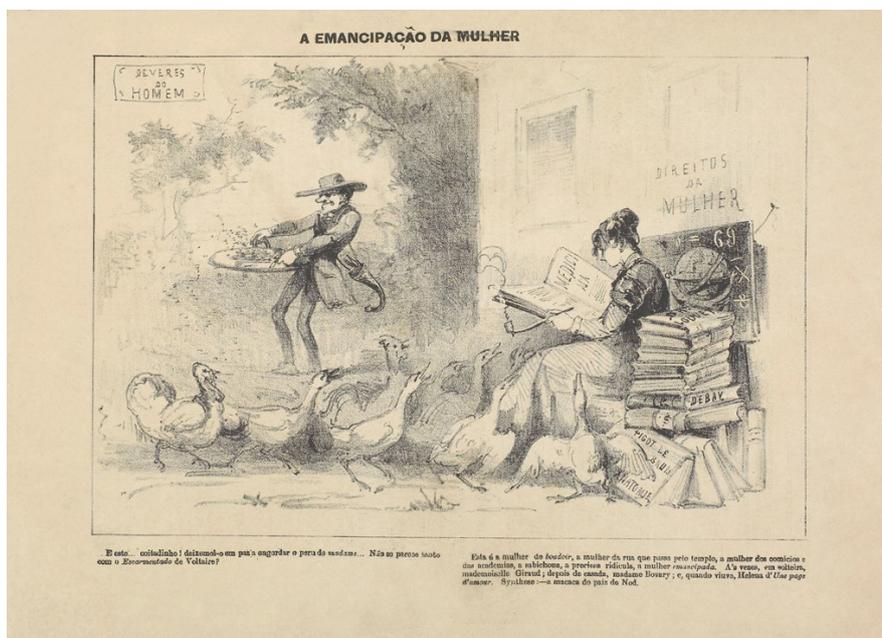
⁵ Imagens do acervo do Arquivo Nacional divulgadas na galeria “A cara do Brasil em bico de pena” da exposição virtual “A história em preto e branco: periódicos no Brasil do século XIX” sob curadoria de Viviane Gouvea. Disponível em: <http://exposicoesvirtuais.an.gov.br/index.php/galerias/10-exposicoes/108-a-historia-em-preto-e-branco-periodicos-no-brasil-do-seculo-xix.html>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

Figura 1 — Diabo a Quatro



Fonte: Capa da Revista o *Diabo a Quatro* (23/03/1879): “Esta é a mulher do lar, a mulher esposa, a mulher mãe, a mulher *escravizada* (sic)... pela natureza – a verdadeira mulher.”

Figura 2- A emancipação da mulher



Fonte: “Emancipação da mulher. Esta é a mulher do *boudoir*, a mulher da rua que passa pelo templo, a mulher dos comícios e das academias, a sabichona, a preciosa ridícula, a mulher *emancipada*. Às vezes, em solteira, mademoiselle Giraud; depois de casada, madame Bovary; e, quando viúva, Helena d’*Une page d’amour*. Synthese: - a macaca do paiz do Nod. E este... coitadinho! Deixemo-lo em paz a engordar o peru de madame... Não se parece tanto com o Escarmentado de Voltaire?”

A figura feminina representada na charge acima fuma cachimbo, está rodeada de livros e lê um em especial, em cuja página aberta se vê “Medicina.” A legenda sugere uma mudança na ordem natural dos papéis de gênero em tom de denúncia velada ou zombaria; a crítica se estabelece também por meio de personagens da literatura.

Os estudos de Rachel Soihet mostram que a utilização, desde a Antiguidade, da zombaria como recurso para ridicularizar as mulheres serviu “como freio para os possíveis desequilíbrios de poder entre os sexos, perdendo-se na sua longa duração” (SOIHET, 2005, p. 592).⁶

Certamente, o acesso feminino à educação superior, mesmo garantido pela legislação, não significou a plena aceitação das mulheres da elite que ousavam atuar em áreas até então genuinamente masculinas. Entretanto, dez anos depois da lei, as doutoras eram reverenciadas pelo jornal de Josefina. Da mesma forma, uma polêmica se instalou nas páginas do jornal por causa de uma peça teatral que recebeu fortes críticas da jornalista, também dramaturga.

Trata-se da comédia *A doutora*, “representada em má hora” e escrita pelo advogado Silva Nunes que, segundo a jornalista, “foi de uma indelicadeza cruel para as pessoas do meu sexo.” Na opinião de Josefina, a peça exprimiu a ideia de que a profissão de médica é “incompatível com a honra de uma moça; e teve desejos demonstrados de que instrução e virtude são atributos que se repelem nas damas. Ora, isso é simplesmente uma ofensa grave às médicas.” (*A Família*, 09/11/1889, p.4).

Depois da crítica, o autor da peça escreveu uma carta à redatora do jornal, que logo publicou uma resposta não menos incisiva. Além disso, Josefina noticiou a visita que Silva Nunes fez ao seu escritório (*A Família*, 14/11/1889, p.6).

Este e outros episódios polêmicos evidenciam a inserção do jornal e sua editora no ambiente intelectual da Corte. Um ano depois de inaugurado, *A Família* representava trincheira importante na luta pela emancipação das mulheres. O tema do voto apareceu com muito mais força nas edições seguintes ao 15 de novembro de 1889, mas também antes.

Como foi o caso da edição de 26 de janeiro daquele ano, sob o título “Quando poderemos competir com eles?”, o texto traz dados sobre o mercado de trabalho nos EUA e o alto índice de participação das mulheres nas seções administrativas dos ministérios, nos correios e telégrafos, na administração das escolas, além de informar sobre o voto em alguns estados: “Em dois territórios e em um estado da União as mulheres tem o direito do voto (voto eleitoral geral) e em muitos estados têm o direito do voto nas eleições municipais” (*A Família*, 26/01/1889, p.8).

Também em julho daquele ano, o editorial *As mulheres e a eleição* afirmou que “o direito de voto das mulheres é uma necessidade latente [...] e alguma nação deverá ser a primeira a iniciar-se nesse grande melhoramento: porque não será o Brasil?” Cita o nome de Lopes Trovão

⁶A historiadora cita, cronologicamente: Aristóteles e sua obra *Assembleia de Mulheres*; Molière, no século XVII com *Preciosas Ridículas*; o deputado da França revolucionária Chaumette e seus discursos irônicos; o célebre caricaturista Daumier ainda na França do século XIX. No texto citado, a autora analisa o Rio de Janeiro nos anos 1960-1970.

como aliado e questiona: “Porque não envidaremos todos os esforços, para que possa esse cavalheiro realizar uma tão justa quão útil aspiração de dar-nos o verdadeiro lugar que nos cabe na sociedade?” Segundo ela, “a mulher também tem os seus direitos à defender; mesmo fora do lar doméstico, tem um vasto campo que lhe tem sido negado até hoje” (*A Família*, 06/07/1889, p.1).

Naquela conjuntura, a defesa do sufrágio universal era feita pela ala republicana mais radical, representada pelos ‘jacobinos’ Silva Jardim e Lopes Trovão, figuras notáveis por serem grandes oradores e mobilizarem multidões. Aliás, Lopes Trovão recebeu forte apoio popular naquela conjuntura por meio de seus comícios agitados em defesa da República (COSTA, 1977, p.198).

Episódios sobre o apoio feminino à República foram noticiados no jornal. A “senhora Francisco Glicério”, enquanto o marido figurava como único representante republicano de São Paulo a participar do golpe no Rio de Janeiro, fazia parte do grupo de 150 mulheres que, saídas de Campinas pela estrada de ferro, chegaram a São Paulo para uma manifestação em prol da República, conforme tratou a edição de 07/12/1889 na seção novidades de *A Família*: “As senhoras trajavam todas vestidos vermelhos, com barretes frígios, tendo à tiracolo uma fita branca onde se lia República Brasileira” (*A Família*, 07/12/1889, p.6). Neste ponto, vale observar a expressão simbólica das vestimentas descritas. A indumentária feminina expressando posições políticas.

Segundo o jornal, tais mulheres juntaram-se a outros grupos e “foi muito feliz, demonstrando que não somos mais indiferentes aos destinos da nossa querida pátria, como supunha a nossa condição de inércia e indiferentismo a que estamos condenadas por preconceitos e educação” (*A Família*, 07/12/1889, p.6)

Na edição seguinte, o artigo *A mulher e a República* noticiou o comprometimento dos clubes femininos republicanos que, em Minas Gerais, tiveram participação ativa na propagação do regime (14/12/1889). A escritora Julia Lopes de Almeida brindou a República com o texto literário *O futuro presidente*, publicado em dois capítulos (16 e 23/01/1890).

Na edição comemorativa de seu primeiro aniversário, no editorial de *A Família*, Josefina relembrou a Revolução Francesa, que naquele ano cumpria seu primeiro centenário:

Essa enorme epopéia humana que rebentara como uma luz a clarear os destinos dos povos, se havia consagrado em suas leis libérrimas os princípios cardiais dos direitos do homem, nem por isso ampliado as faculdades cívicas da mulher.
O egoísmo dos homens, desmedido, fanático, intolerável, não nos concedia nada do que nos era devido, na escala das nossas aptidões (*A Família*, 31/12/1889, p. 1).

A Revolução Francesa foi rememorada também em outras edições, nas quais a periodista citou Madame Roland, a efetiva participação feminina no movimento e a conseqüente negação da cidadania política às mulheres.

A análise da situação brasileira, Josefina posicionou-se positivamente, pois “já se concede à mulher alguma coisa mais do que até então. À sua atividade abre-se campo necessário para além da esfera acanhada em que era mantida, preconceituosamente” (*A Família*, 31/12/1889, p.1). Josefina reconhece o panorama favorável e afirma que o princípio social do jornal desde sua fundação era a emancipação da mulher. “E o aproveitamento que vamos tendo no Brasil, dá-nos direito a mantermos essa esperança. Com esse intuito tem *A Família* pugnado pelos nossos direitos sociais” (*A Família*, 31/12/1889, p.1).

Fica evidente que, após a Proclamação da República, o discurso em prol do direito feminino ao voto se tornou mais intenso nas páginas do jornal *A Família*, também mais politizado e até panfletário. Certamente, Josefina entusiasmava-se com a conjuntura favorável às mudanças. Assim, nas edições publicadas no contexto de transição dos regimes políticos, a periodista teve suas esperanças renovadas diante da possibilidade de aumento dos direitos das mulheres.

Mostra de tal otimismo foi a nota do dia 23/11/1889, ou seja, dias depois da Proclamação da República, quando se noticiou a tentativa de alistamento eleitoral de cinco mulheres em Goiás. No trecho introdutório:

A compreensão do destino das pessoas do nosso sexo, está tomando no Brasil, uma atitude digna dos maiores aplausos. Já se pensa em influir nos destinos sociais, em sair da nulidade completa em que temos vivido até agora (*A família*, 23/11/1889, p.1).

Na edição seguinte, ela explicitava sua opinião sobre o voto feminino e questionava:

Seremos por ventura na ordem dos fenômenos humanos uns monstros de natureza a não podermos utilizar a supremacia das nossas faculdades morais? [...] Se pelos atributos que, de há tempos, se tem reconhecido na mulher, hoje já podemos adquirir uns tantos foros sociais, exercer determinadas funções na vida exterior, claro está que as nossas aptidões não podem ser delimitadas pelos preconceitos de sexo, principalmente, nos casos com que tenhamos de afirmar a nossa soberania pelo direito do voto. O direito de votar não pode, não deve, não é justo que tenha outra restrição além da emancipação intelectual [...] Ainda mesmo (o que não admito) que não tenhamos o direito de ser votadas, devemos possuir o de voto, isto é, o de livre e conscienciosa escolha d'aqueles que sejam chamados a reger os destinos da sociedade em que vivemos [...] (*A Família*, 07/12/1889, p.1).

Também a edição de 21 de dezembro do mesmo ano explicitou o tratamento auferido às mulheres, apontando que os fatores atribuídos para a restrição eleitoral feminina não coincidiam com a realidade:

O fundamento universal de todos os que opinam contra a nossa emancipação é esse - que a mulher não tem capacidade política. Porque? Perguntamos nós, e a essa pergunta não nos dão resposta cabal. Em geral, os casos de incapacidade política são estes - menoridade, demência, inabilitações, restrição de liberdade por pena cominada, etc. etc. A esses aduzem os legisladores a “diferença de sexo”. Mas em que essa diferença pode constituir razão de incapacidade eleitoral? A mulher educada, instruída, em perfeito uso de suas faculdades mentais, exercendo com critério as suas funções na sociedade, é uma personalidade equilibrada, apta para discernir e competente para escolher entre duas ideias aquela que melhor convém. Não pude por conseguinte estar em pé de igualdade com os dementes, com os menores, com os imbecis. Assim sendo, é absurdo o princípio de sua incapacidade eletiva (*A Família*, 21/12/1889, p.1).

Nota-se que *A Família* não considerava admissível que “os destinos da sociedade” ficassem restritos às decisões dos homens. Josefina exigia participação política no novo regime, visto que, legalmente, as restrições eleitorais não se aplicavam ao sexo feminino.

O jornal adquire forte tonalidade política a partir da nova conjuntura. Editoriais e artigos assinados pelas colaboradoras passam a opinar sobre os trâmites assumidos pelo grupo político no poder. Isabel Dillon, por exemplo, argumentou contrariamente ao decreto de 15 de dezembro de 1889, conhecido como a grande naturalização (16/01/1890). Tratou-se do conflito internacional entre Portugal e Inglaterra, elogiando a fibra das mulheres portuguesas. No município de São João de Itaboraí, uma praça teve seu nome trocado de General Osório para Deodoro, provocando a crítica ácida de Josefina, que denuncia a ânsia de mostrar adesão ao novo regime: “Mas quiseram agradar o que está de cima, apesar da imensa glória do que está na cova!” (*A Família*, 20/02/1890, p.1).

Vários editoriais foram publicados sob o título “O direito de voto”, como o caso da edição de 14/12/1889, que noticia a situação de algumas mulheres mineiras que solicitam alistamento eleitoral:

Agora mesmo agitada esta questão em Minas, em vista de requerimento de duas senhoras, que pretenderam a inclusão de seus nomes no alistamento da paróquia de Barbacena, o que, depois de favorável despacho do juiz de direito da comarca, foram mandadas excluir do alistamento, em acórdão da Relação de Ouro Preto (*A Família*, 14/12/1889, p.1).

Na sequência, Josefina transcreve o texto da resposta negativa que, em seus ‘considerando’, formulou o discurso oficial da incapacidade auferida às mulheres, que para Josefina, era prova da:

[...] doutrina tão insensata, que não poderiam prevalecer em um tribunal qualquer, se a inteligência dos julgadores não estivesse obscurecida pelo preconceito arraigado, filho do preconceito secular que nos tem mantido em um estado de dependência afrontosa do critério dos homens em todas as nossas relações sociais (*A Família*, 14/12/1889, p.1).

Entre outros argumentos, a resposta judicial fundava-se em determinações constitucionais para negar o sufrágio feminino. Neste ponto, a periodista responde que a Constituição então vigente: “[...] deixará de prevalecer quando a constituinte fizer para este povo a lei fundamental dos Estados Unidos do Brasil dando à sociedade brasileira toda a amplitude de que carece para o seu brilhante futuro e grande prosperidade” (*A Família*, 14/12/1889, p.1)

De fato, para além da instauração do regime republicano, o processo de escolha da constituinte responsável pela primeira Carta Magna da República proporcionava tal debate, e o jornal assume com veemência a função de propagandista do sufrágismo.

Nessas circunstâncias, além de se dispor da imprensa para lutar pelo direito eleitoral das mulheres, Josefina levantou a mesma bandeira em uma peça teatral chamada *O voto feminino*, que, antes de ser encenada, foi divulgada pelo jornal em diversas edições no decorrer de 1890.

Instigada pelas constantes recusas de alistamento eleitoral feminino, Josefina escreveu a comédia no calor dos acontecimentos, sendo essa sua única experiência como autora teatral. A peça foi encenada no palco do Recreio Dramático, teatro bastante popular no Rio de Janeiro daquele período, teve três curtíssimos números musicais e foi classificada como uma 'comédia ligeira de costumes':

[...] através da qual se revela a intenção da autora de não apenas desmascarar o ridículo e a fragilidade da ideia de que "a mulher foi feita para os arranjos de casa e nada mais", mas também e, principalmente, de reformar a sociedade, educando-a para os avanços de um novo tempo de liberdade e igualdade então inaugurado pelo regime republicano (Cena 2, Cf. SOUTO-MAIOR, 2001, p.94).

De modo bastante didático, mas não menos panfletário, as cenas se desenvolvem no interior da casa dos anfitriões (Anastásio e Inês), que recebem a filha e o marido (Esmeralda e Rafael) para jantar. Trata-se de debate ocorrido entre um homem (Doutor Florêncio) solteiro e três casais, sendo um destes formado pela empregada da casa e seu noivo (Joaquina e Antonio). Todos "aguardam o resultado de uma consulta submetida a determinado Ministro a respeito da decretação da lei do voto feminino" (SOUTO-MAIOR, 2001, p. 96). O trecho abaixo revela o caráter da peça teatral, publicada em partes em *A Família*.

DOUTOR: Mas senhores, sejamos todos cordatos. O direito de voto às mulheres é de toda justiça!

ANASTÁCIO: Não é só o direito de voto que elas querem, é o direito de votar e serem votadas. É o reinado de saias.

DOUTOR: Não há tal! Seria antes o reinado das competências. D' ora em diante não veremos na sociedade a impostura de serem as mulheres que façam as cousas e sejam os homens que se recebam as honras... como por aí se dá [...]

DOUTOR: Se uma mulher tem aptidões para adquirir títulos científicos, por que não há de ter para os cargos públicos?

INÊS: Apoiado; e aqui está Esmeralda para prova.

DOUTOR: Se pode exercer cargos públicos, por que não há de poder desempenhar o mandato?

ANASTÁCIO: Mas nesse caso, teremos que ser governados por elas.

RAFAEL: Virão ocupar os nossos lugares.

DOUTOR: Quando provarem competência para eles, por que não? (*A Família*, 06/11/1890).

Apesar do grande público que encheu o teatro, embora estivesse chovendo na noite de estreia da peça, Valéria Souto-Maior (2001, p.132) afirma que o público da comédia "na verdade, não parece ter se entusiasmado o bastante para despertar o interesse do empresário em encená-la novamente".

Assim, após analisar a estrutura do texto, sua qualidade dramática por meio da construção dos personagens e da plasticidade da peça, seu caráter crítico, lúdico e didático, Souto-Maior procura explicar o fato de a peça ter sido representada apenas uma vez, afirmando que a autora de *O voto feminino*:

[...] superestimou o poder do teatro como arma política e reformadora de efeitos imediatos: sua intenção de sensibilizar os congressistas que aprovaram a Constituição de 1891 – explicitada difusamente tanto no desfecho da peça, quanto nos artigos publicados em seu jornal, como também nas suas atitudes nitidamente panfletárias, como por exemplo, de publicar a peça em diferentes ocasiões estratégicas – foi nitidamente frustrada, pois como se sabe o sufrágio feminino só foi aprovado em nosso país quase meio século depois disso (SOUTO-MAIOR, 2001, p.139-140).

De fato, a Proclamação da República serviu como mote para a abertura do debate público sobre o direito de voto no Brasil.⁷ Em fins do oitocentos, o país estava inserido no movimento em defesa do voto feminino que adquiriu caráter internacionalista, já que a primeira onda feminista afetou diversos países ocidentais. Evidência disso está nas diversas edições do jornal *A Família*, que publicou informações a respeito das lutas e conquistas das mulheres nos EUA e na França.

Esperançosa de que a primeira Constituição dos Estados Unidos do Brasil reconhecesse as mulheres como eleitoras, Josefina escreveu descontente o resultado inglório da sua luta no número seguinte após a promulgação da Constituição de 1891:

O Congresso não poderá contar com as congratulações do povo por ter cumprido o seu dever; não, porque amplo e vasto como é o horizonte da liberdade humana, ele ficou aca-nhado nos limites de um pacto exíguo e preconceituoso em face de todas as aspirações hodiernas e das expectativas populares.

A constituição não viu diante de si uma das exigências mais latentes da mulher moderna na sociedade civilizada – a da sua completa e regularizada emancipação. (...) A República tem hoje uma constituição: ao povo afirma-se que foram concedidas todas as garantias e liberdades que a democracia consagra em suas normas; nós, porém, não obtivemos a nossa emancipação; nada nos concederam; ficamos como antes, adstritas ao regime ferrenho das civilizações destruídas no marco da barbaria e da servidão (*A Família*, 05/03/1891).

Apesar da importante abertura para o debate sobre o sufrágio universal de fato, as diferenças de gênero estavam por demais enraizadas para que essa conquista fosse efetivada naquele final de século no Brasil. As brasileiras precisaram esperar quase meio século para que adquirissem o direito de votarem e serem votadas.

Referências

- CARVALHO, José Murilo de Carvalho. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- COSTA, Emília Vioti. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- HAHNER, June. E. **A luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940**. Florianópolis: Editora Mulheres/EDUNISC, 2003.
- LEAL, Priscilla. O lado rebelde da Princesa Isabel. **Nossa História**, ano 03, n. 31, maio, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LUSTOSA, Isabel. Cairu, panfletário: contra a facção gálica e em defesa do Trono e do Altar. In: NEVES, Lúcia M. Bastos P. MOREL, Marco. FERREIRA, Tania M. Bessone da C. (org.). **História e imprensa: representações culturais e práticas de poder**. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2006.

⁷ As primeiras discussões sobre o voto feminino foram realizadas nas Cortes de Lisboa em 1822, a partir da proposta do deputado representante da Bahia, Domingos Borges de Barros, que solicitou que as mulheres mães de mais de seis filhos fossem consideradas cidadãs, conforme estudo de VAZQUEZ, Maria Laura Osta. Discussões feministas no século XIX. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v.6, n.22, Jul./Dez. 2014, pp. 23-38.

MIGUEL, Raquel de Barros; RIAL, Carmen. Lazer: Programa de Mulher. In: PINNKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. História dos impressos e a formação da leitora no século XIX. In: CURY, Cláudia Engler (org.). **Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, pp.75-85.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Espiada na imprensa das mulheres no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.11, no.1, p.225-233, jan/jul.2003.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

ROCHA, Karine. **Josefina Álvares de Azevedo: a voz feminina no século XIX através das páginas do jornal A Família**. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa - FBN/MinC. 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1969.

SCHUMAHER, S.; VITAL BRAZIL, E. (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**. De 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SOIHET, Rachel. Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.3, p.591-611, set./dez. 2005.

SOUTO-MAIOR, Valéria Andrade. **O Florete e a Máscara**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2001.

TINHORÃO, José Ramos. **Os romances em folhetim no Brasil: 1830 à atualidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1994.

VAZQUEZ, Maria Laura Osta. Discussões feministas no século XIX. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.6, n.22, pp. 23-38, jul./dez. 2014.

Terra, magistratura, poder político e capital intelectual: os ilustres da Comarca de São João do Cariri (Paraíba- 1889-1930)¹

Land, judiciary, politic power and intellectual capital: the distinguished people of the District of São João do Cariri

Maria Isabel Pimentel de Castro Pinto²

Resumo: As figuras centrais desta discussão são os homens do Direito da Comarca de São João do Cariri, cujas trajetórias foram marcadas pela presença dos mesmos nos tabuleiros da justiça e da política, ao mesmo tempo, no decorrer de toda a Primeira República. Os togados da justiça se tornaram também os homens mais influentes, não somente nos limites do município de São João do Cariri, sede da referida comarca, como também em nível estadual e, até mesmo, nacional. Dentre os objetivos principais desta análise está em discutir de que forma a posse de grandes propriedades rurais facilitaram o acesso à Faculdade de Direito do Recife, onde se formavam e voltavam para atuar nas cidades que emergiam naquele momento histórico. Sendo que, diferente de seus pais e avoengos, que encerravam a sua influência nos limites de suas fazendas, passaram a transitar entre a justiça e a política em novo território que, aos poucos, passara a ter importância decisiva no decorrer da Primeira República: o povoado, a vila, a cidade. Observamos, inclusive, de que forma o enaltecimento da condição de homens do direito, de certo modo, suplantou a possibilidade de serem construídos apenas enquanto coronéis, perfil de homem que perpassava pela atuação dos mesmos na esfera política e econômica em suas propriedades rurais, como nos municípios emergentes. Podiam ter sido identificados somente enquanto parte da conjuntura do coronelismo, própria do período histórico abordado, mas não o foram. A metodologia utilizada foi norteada pela revisão crítica bibliográfica relacionada à micro-história e à nova história política na Primeira República, na Paraíba. Fontes do judiciário, a exemplo de processos criminais ligados às questões agrárias, também foram imprescindíveis nesta análise.

Palavras-chave: História Política. Primeira República. Paraíba. História Agrária. Direito. Intelectualidade.

Abstract: The central figures in this discussion are the lawyers of the District of São João do Cariri, whose trajectories were marked by their presence on the boards of justice and politics throughout the First Republic. The judicial magistrates also became the most influential men - not only in the limits of the municipality of São João do Cariri, headquarters of the referred region - but also at the State and National level. Among the main objectives of this analysis is to discuss how the ownership of large rural properties facilitated access to the Recife Faculty of Law, access to the Recife Faculty of Law, where they graduated and returned to work in the cities that emerged at that historical moment. Since unlike their parents and grandparents, who ended their influence within the limits of their farms, they began to move between justice and politics in a new territory that, little by little, came to have decisive importance during the First Republic: the town, village, city. We even observed how the enhancement of the status of men of law, in a way, supplanted the possibility of being built only as colonels, a profile of the man that permeated their ac-

¹ Este artigo decorre de recorte e aprofundamento de questões teórico-metodológicas da tese de doutorado da autora, intitulada *Patrimônio Fundiário e Poder na Paraíba- Comarca de São João do Cariri (1889-1930)*, defendida em 2020, pelo Departamento de História Econômica da Universidade de São Paulo (USP).

² Mestra em História Cultural pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP); Docente do Mestrado em Ciências Humanas (UNISA/SP).

tions in the political and economic sphere in their rural properties, as in emerging cities. They could have been identified only as part of the context of the Republic of Colonels, typical of the historical period addressed, but they were not. The methodology used, has been guided by a critical bibliographic review related to micro-history and the new political history in the First Republic in Paraíba. Judiciary sources, such as criminal cases linked to the agrarian issues, were also essential in this analysis.

Keywords: Political history; First republic; Paraíba; Agrarian history; Law; Intellectuality.

Introdução

A discussão que fundamenta a referida análise está intrinsecamente ligada às instituições de ensino do País, tendo em vista que somente a partir deste mapeamento é possível discutir a trajetória dos indivíduos que tiveram a oportunidade de ampliar os estudos, obter um diploma acadêmico e voltar para seus lugares de origem com vistas a ampliar seus domínios.

Para tanto, cabe ressaltar que a criação de instituições de ensino superior passou a ser uma ideia perseguida, sobretudo, quando o País acabara de ser emancipado. Antes disso, os filhos dos colonos que se interessassem pelo ensino superior teriam que atravessar o Atlântico, rumo à Coimbra para realizá-lo. Mas, ainda nos tempos coloniais, na capitania de Pernambuco, Azeredo Coutinho, jurista e economista, na condição de bispo de Olinda e governador interino da citada capitania, fundou, em 22 de fevereiro de 1800, um seminário modelo que exerceu muita influência na difusão das ideias liberais. A fundação do Seminário, na visão de Oliveira Lima, havia transformado as condições de ensino e de intelectualidade na capitania porque, além de formar sacerdotes, também podia ser considerada uma escola secundária leiga. Isso porque além de disciplinas como História Eclesiástica e Teologia Dogmática e Moral, eram ministradas também Educação Teórica, Geografia, História Universal, Filosofia, Matemática, Física, Química, Mineralogia, Botânica, Latim, Grego e Francês (BEVILAQUA, 1927, p. 10).

Para Clovis Bevilacqua, o referido seminário acabou por contribuir para a criação de um curso jurídico, cuja iniciativa para fundá-lo se fez presente na primeira constituinte de 1823. No dia 19 de agosto do ano corrente, foi enviada proposta à Comissão de instrução pública para a fundação de duas universidades, sendo uma em Olinda, e a outra, em São Paulo. Mas a dissolução da Constituinte por D. Pedro I acabou por adiar o projeto (1927, p. 12).

Em 1825, foi publicado decreto para criar provisoriamente um curso jurídico no Rio de Janeiro. Embora houvesse interesse em dotar a corte de ensino superior, em 1826 as discussões entre os parlamentares continuaram a enfatizar que São Paulo e Olinda eram indispensáveis. O fato é que o Estatuto de Carvalho e Melo, Visconde de Cachoeira, que deveria servir ao curso na capital do Império, foi aproveitado para a instalação das faculdades preteridas. Foi o que aconteceu. Em 11 de agosto de 1827, D. Pedro I sancionou a lei que criou as duas Faculdades Jurídicas do Brasil. Mas somente no dia 1 de março de 1828, foi instalado o referido curso em São

Paulo; e em Olinda, no Mosteiro de São Bento, a 15 de maio de 1828 (BEVILAQUA, 1927, p. 14-30).

Os fatores que motivaram a escolha das faculdades em São Paulo e Recife foram interesses de unir o Norte e o Sul do Brasil, segundo Clóvis Bevilacqua. O jurista em destaque afirmou que a instalação dos cursos jurídicos nas cidades em destaque “[...]atendia á grande divisão do paiz, que é, ao mesmo tempo, geographica e sociológica: o Norte e o Sul. Dentro da unidade ethnica e política ddo Brasil, há que attender-se a essa dualidade determindada pelo meio physico, pela formação da raça, pelos generos de cultura adoptados, pelas tradições históricas” (BEVILAQUA,1927, p.14).

As justificativas encampadas davam ênfase à necessidade de aproximação entre o Norte e o Sul do País. Perseguir esse objetivo era importante tendo em vista que a dificuldade de construção de uma identidade nacional estava, nesse momento, relacionada à fragmentação do espaço. Se os articuladores deste projeto de edificação do ensino superior enaltecem ambos os focos de irradiação de ideias, Pernambuco e São Paulo, é certo supormos que, para os mesmos, estes seriam espaços privilegiados para a consagração da almejada unidade nacional.

Há de se considerar que o enaltecimento do passado também foi crucial para o convencimento de que não havia dúvidas quanto aos espaços em que a difusão do saber cumpriria missão civilizatória. Pernambuco era enaltecido enquanto reduto no qual as primeiras sementes da liberdade foram plantadas. Movimentos como As Guerras Holandesas, no século XVII, A Revolução Pernambucana de 1817, A Guerra dos Mascates, em 1710, e até mesmo a Confederação do Equador, que, em 1824, foi conflagrada com objetivos de independência política do jovem país emancipado, entrou no *hall* de lutas a serem enaltecidas para corroborar a vocação da província enquanto pioneira de um projeto de nação.

No caso de São Paulo, a exaltação do passado também é parte da retórica de convencimento dos protagonistas do projeto. Porém, a aclamação das potencialidades do presente e do futuro parece ter tido um peso maior nos argumentos sobre a importância daquele espaço enquanto propagador das ciências jurídicas, e, junto a estas, pessoas preparadas para conduzir os destinos daquela que seria, mais tarde, o centro econômico do País.

Em 1852, o curso foi transferido do Mosteiro de São Bento para o palácio dos antigos governadores, em Olinda. Mas foi em 1854 que se deu a transferência para o Recife, inicialmente na Rua do Hospício, em um casarão depauperado apelidado de Pardieiro. Somente em 1912, passou a ocupar as instalações atuais e, hoje, pertence à Universidade Federal de Pernambuco. Os méritos da reconhecida faculdade não estão relacionados apenas à instrução no campo do Direito, “mas também como escola de Filosofia, Ciências e Letras, tornando-se célebre pelas discussões e polêmicas que empolgavam a sociedade da época.” Foi também na renomada faculdade que se viveram tempos áureos pelo destaque figuras como Tobias Barreto, Joaquim Nabuco e Castro Alves (GASPAR, 2009, p. 1).³

Portanto, as escolas de Direito do Recife e de São Paulo estiveram, de alguma forma, relacionadas ao movimento de independência do Brasil, pois, mesmo sendo criadas apenas em 1828, o projeto que as idealizou já se fazia presente na Constituinte de 1823. Era urgente a instalação de curso da magistratura tendo em vista a necessidade da gente do Direito capacitada para elaborar as leis do país emancipado.

Mas a importância de ambas não se resumiu apenas à elaboração de leis, uma vez que tiveram enorme influência no campo das ideias, de um modo geral. Lilian Schwarcz, em *O Espetáculo das Raças*, salienta que “antes de técnicos especializados, mestres de erudição inquestionável, o que se pretendia era formar uma elite independente e desvinculada dos laços culturais que nos prendiam à metrópole europeia” (SCHWARCZ, 1993, p. 141).

Os laços culturais de que trata a autora estão relacionados à necessidade de se pensar o Brasil por ele mesmo, a partir de ideias que o distinguisse de outras nações que fossem gestadas, pensadas, amadurecidas pela própria gente, no caso, as chamadas elites pensantes da emergente nação. Esse contexto de reflexão crítica sobre o Brasil se estendeu por todo o Império, alimentando debates sobre a escravidão, forjou a República e contribuiu, sobretudo, para a consolidação do que chamamos de identidade nacional, enaltecida na mestiçagem e em uma série de argumentos que pudessem construir o brasileiro enquanto um povo singular. Foi no embalo desses embates que surgiu a chamada A Escola do Recife, em 1870, década considerada um marco para a história das ideias no País.

Considerado um movimento filosófico, sociológico, jurídico e intelectual, a Escola do Recife teve como nomes de destaque, Tobias Barreto, Clovis Bevilacqua, Capistrano e Abreu, Graça Aranha, Martins Júnior, Araripe Junior, Joaquim Nabuco, Gumercindo Bessa, dentre outros. A relevância deste movimento deu voz ao que se chamou de “Geração de 1870”, que, na visão de Roberto Ventura, se estendeu até 1914.

Embora o uso do termo pareça se referir a um movimento homogêneo em suas ideias, o autor de *Estilo Tropical* mostra exatamente o contrário. Silvio Romero, por exemplo, na contração dos bacharéis que faziam carreira na política e que se revestiam de todo um preparo jurídico e pretensa intelectualidade, critica com veemência o despreparo da classe política, de modo geral, por seu atraso intelectual e científico, inadmissível em momento chave em que os ditos letrados tinham como missão participar da formação do Estado Nacional e de sua modernização (VENTURA, 1991, p. 121).

Roberto Ventura questionou ainda a afirmação de parte da historiografia brasileira de que houve uma ruptura entre o bacharel e a ordem agrária e oligárquica, ao dizer que “apesar da tensão entre o bacharel e o patriarca, houve tendência à conciliação entre ambos. Não se deu a radicalização entre os bacharéis ante a ordem tradicional, na medida em que as camadas mé-

³ GASPAR, L. **Faculdade de Direito de Recife**. 2009. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=441

dias urbanas dependiam de atividades subsidiárias controladas pela oligarquia” (VENTURA, 1991, p. 123).

Na Paraíba, por exemplo, não é exagero nosso afirmar que a quase totalidade dos alunos que passaram pelos corredores da Faculdade do Recife eram oriundos da aristocracia rural do Norte, hoje Nordeste. Ao concluírem o curso de bacharel, retornaram para os seus redutos e, aproveitando-se do capital intelectual e do capital econômico calcado no patrimônio fundiário, passaram a dominar os espaços urbanos na condição de prefeitos, governadores, juízes, promotores, delegados, desembargadores ou qualquer outro cargo público que pudesse significar a certeza de que os donos da velha aristocracia continuavam a dominar os espaços de poder em uma conjuntura que, de alguma forma, pudesse significar a ameaça de seus domínios.

Augusto Santa Cruz é um exemplo, dentre tantos outros nomes de destaque, em nível estadual e nacional, de que a conclusão de Roberto Ventura faz todo sentido. Nascido em Monteiro no dia 1 de novembro de 1873, Augusto era filho do pernambucano de Correntes, João de Santa Cruz Oliveira, nascido em abril de 1833 e que, não se sabem os motivos, na segunda metade do século XIX, havia migrado de Alagoas para Monteiro, Paraíba. Lá, casou com Ornicinda Bezerra, prima de muitos dotes, frutos das muitas terras que o pai, tenente Manuel dos Santos Bezerra, possuía no município. Ao coronel João Santa Cruz pertencia as fazendas Santa Catarina, Matarina, Mungiqui, Boa Sorte, Cacimbinha, Olho d’Água do Neto, Areal e Santana. O coronel encaminhou três, de seus cinco filhos, para os bancos da Faculdade de Direito do estado vizinho. Augusto Santa Cruz e seu irmão Artur formaram-se na mesma turma, em 1895, enquanto Miguel havia se formado quatro anos antes, em 1891 (NUNES FILHO, 2011, p. 42).

A proximidade de cursos superiores contribuiu para que os filhos de latifundiários enveredassem na magistratura, já que, em outros tempos, tinham nas atividades agropecuárias uma das únicas possibilidades de ascensão social. Contudo, o acúmulo de patrimônio fundiário foi condição imperativa para que os filhos do Coronel Santa Cruz e tantos outros afortunados da terra pudessem frequentar esses espaços acadêmicos.

Francisco Aprígio de Vasconcelos Brandão, avô do conhecido jornalista Assis Chateaubriand, foi o responsável pela fundação do primeiro estabelecimento de ensino secundário da região, em 1860, conhecido por Colégio Dr. Brandão. De acordo com José Baptista de Mello, em *Evolução do Ensino na Paraíba*, esse espaço educacional atraiu “moços de vários municípios paraibanos” e seu fundador era “homem de cultura, orador e jurista, prestou assinalados serviços à instrução, durante vários anos, deixando diversos alunos que se têm notabilizado nas letras, na advocacia e na política” (MELLO, 1956, p. 183).

No entanto, não se sabe quem eram esses moços, de quais municípios eram oriundos, quais professores lá ensinaram, e mais nenhuma informação a respeito do referido colégio foi levantada. O lugar onde funcionou não mais existe em São João do Cariri e nenhum documento

de fundação do estabelecimento, nem qualquer outra informação foi levantada na cidade, apesar de a existência do espaço educacional ser lembrada.

Flávio Ramalho Brito refere-se, ainda, ao seu fundador, o Dr. Brandão, como professor de grande competência e eloquência, maior responsável pela fama do referido Colégio. Afirma ainda que “de um largo raio de famílias sertanejas ocorreram alunos ao instituto. As matrículas anuais excediam a 40 alunos” (BRITO, 2012, p. 115). O autor corrobora a identidade de espaço privilegiado da cultura, construído em torno de São João do Cariri, ao afirmar que o dito curso de ensino secundário foi um dos primeiros estabelecimentos fundados na província da Paraíba, como também do Nordeste, nos tempos provinciais. Lembra, ainda, da importância da escola pelo fato de, até então, apenas dois estabelecimentos se destacarem: um na capital da província, o Liceu Paraibano, de 1842; e o outro em Cajazeiras, fundado em Cajazeiras pelo conhecido e respeitado Padre Rolim, além de outros espaços educacionais de menor importância, como em Pilar e Areia.

A repercussão positiva de iniciativas como esta de fundar uma escola de ensino secundário na sede da comarca de São João do Cariri contribuiu, em grande medida, para que se mobilizasse a construção simbólica da cidade como espaço com vocação para homens das letras, cidadãos instruídos, doutores do Direito, sobretudo. O anel de doutor e a reverência que a este título se atribuía, foi inscrita no próprio nome do estabelecimento, o Colégio do Doutor Brandão.

Francisco Aprígio de Vasconcelos Brandão, o fundador da referida instituição de ensino, colocou grau pela faculdade de Direito do Recife, em 1854. Francisco Chateaubriand Bandeira de Melo, filho de Aprígio e pai de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, também se formou em Direito pela mesma faculdade, em 1893. Este último ficou conhecido por acolher, na cidade do Recife, o filho Assis Chateaubriand Bandeira de Melo, bacharel em 1913 e doutor em Ciências Jurídicas em 1916. Além do filho, acolheu também Afonso Campos e Manoel Tavares Cavalcante, bacharéis e políticos com atuação na cidade de Campina Grande.

Portanto, a elite da política nordestina e, sobretudo, paraibana, passou assim a ocupar cargos na política das cidades emancipadas na Primeira República, a partir do respaldo de dois elementos fundamentais, o capital fundiário e o capital intelectual, possibilitado, nestes exemplos a seguir, pelo status de magistrado.

No caso da Paraíba, os exemplos de gente que se sobressaiu na política a partir do lastro do patrimônio fundiário e do status de magistrado são inúmeros. Se nos detivermos a citar apenas os magistrados que fizeram política na Paraíba, oriundos da região caririzeira, vamos nos deparar com nomes que aparecerem no decorrer deste trabalho, a exemplo de José Gaudêncio, Gratuliano da Costa Brito, Abdias da Costa Ramos, Elias Eliaco da Costa Ramos, dentre outros. Todos formados pela Faculdade de Direito do Recife, no decorrer do Império e Primeiras décadas da República, e que tiveram seus nomes transitando entre as funções na justiça e na política.

Metodologia

As contribuições da Nova História no que concerne ao alargamento da noção de documento possibilitaram aos historiadores ampliar os horizontes de suas análises e interpretações. Keila Grinberg, em *A História nos porões dos arquivos judiciais*, oferece-nos métodos para trabalhar com processos da justiça. Em relação aos processos criminais, a autora nos orienta a fazer perguntas indispensáveis a esse tipo de fonte, pois está longe de revelar “a verdade dos fatos”. Para Grinberg (2013, p. 122), “não existem fatos criminais em si, mas um julgamento criminal que o fundamenta, o que precisamos saber é como esse discurso criminal funciona e muda, em que medida exprime o real, como aí se operam as diversas mediações”.

Uma das contribuições significativas a esta análise foi o acesso a arquivo da então Comarca de São João do Cariri, espaço onde pudemos entrar em contato com vinte dos processos envolvendo conflitos agrários.⁴ Além disso, foi fundamental a análise dos referidos documentos históricos para traçarmos o perfil dos homens da Direito os quais nos referimos aqui. Pudemos identificar o tempo de permanência na referida comarca, os cargos assumidos, a postura diante dos processos que chegavam às suas mãos, quantos absolvidos, quantos condenados, enfim.

Sobre a relação entre história, direito e justiça, Reinhart Koselleck destaca as tensões entre ambos, como também a possibilidade de diálogo existente entre os três conceitos. Segundo o autor, parecem estar sob “tensão constante e permanente”, mas que se convergem na medida em que, tanto a direito, quanto a história, esta última nas entrelinhas da escrita, de um *devoir* enquanto ciência humana, busca a reparação das injustiças (KOSELLECK, 2014, p. 324).

Para isto, Reinhart Koselleck lança mão de indagações pertinentes acerca do debate: a que tipo de justiça se refere a história narrada ou construída pelos historiadores? Os historiadores reivindicam uma justiça que seja inerente ao seu ofício? Será que a justiça perseguida pelo historiador quando escreve história cumpre com a missão pretendida de que “o juízo resulte quase automaticamente dos fatos históricos e não da sua apresentação literária e estilizada?”. Existem experiências históricas que, ao longo do tempo, foram enriquecidas, refutadas ou ampliadas e que só puderam ser realizadas porque as histórias individuais e as histórias como um todo estão impregnadas de padrões interpretativos que remetem à ideia de uma justiça possível. Independente de ter sido compreendida de modos tão diversos ao longo da história, ela é condição necessária, embora insuficiente, para permitir a experiência do que é história (KOSELLECK, 2014, p. 324).

Desse modo, quando tratamos de trazer à tona processos relativos às questões fundiárias, a atuação dos magistrados na condução dos processos, estamos tomando para nós o desejo por justiça, sendo o maior desafio do historiador evitar as sentenças. Isso não significa dizer que deva deixar o documento “falar por si mesmo”. Ao contrário, o historiador deve, sim, fazer

⁴ Todos os processos que contribuíram para a análise deste artigo foram levantados no Fórum Nivaldo de Farias Brito, localizado no município de São João do Cariri, sede da Comarca de São João do Cariri, extinta em 2020.

perguntas, discutir, debater, fazer suas interpretações em torno daqueles documentos para entender como aquelas experiências de vida foram “filtradas” nas fontes do judiciário e puderam contribuir, no nosso caso, para o trabalho de construção dos perfis de sujeitos que ocuparam o poder judiciário, no espaço em destaque.

Nas páginas de *O que é História Cultural*, de Peter Burke, vimos de que modo os horizontes historiográficos foram ampliados, permitindo aos historiadores se debruçarem sobre temáticas antes negligenciadas. Temos como exemplo os estudos em torno da sexualidade, das abordagens sobre gênero, do imaginário, da violência, das emoções e dos sentimentos. Estudos estes que possibilitaram um olhar diferenciado em torno dos estudos culturais. Os novos estudos incluindo história política também são partes daquilo que Burke chama de cultura política e chega a afirmar que “seria um equívoco sugerir que os novos historiadores culturais tenham sempre ignorado a política, ou que os historiadores políticos tenham deixado a cultura completamente de lado” (BURKE, 2005, p. 35).

Nesta perspectiva, os atores da política desta análise são abordados a partir dos entrelaçamentos com a condição de magistrados, de homens instruídos, de doutores da lei. Foram esses entrelaçamentos que nos possibilitaram outros debates em torno da cultura política do lugar, construída também a partir da forma como o povo enxergava a classe política. Além de políticos, eram letrados, detentores do que se chamava de alta cultura, cultura erudita. A passagem pelos bancos das universidades, em uma conjuntura na qual a maioria da população não era alfabetizada, acabou por conferir aos doutores políticos a possibilidade de dominação diferenciada sobre aquelas populações.

As novas formas de escrever biografias também fizeram parte de mudanças epistemológicas significativas da historiografia, segundo François Dosse, historiador que se debruçou em história intelectual. Em *A História*, afirmou que “desde as suas origens, a biografia era entendida como distinta da história [...]. Isso se dava pela proximidade com a literatura, relegando às biografias o lugar de subgênero “num ambiente preocupado em “legitimar a cientificidade de seu discurso” (DOSSE, 2012, p. 138-139). O referido autor atribuiu as mudanças que aproximaram os historiadores da biografia a partir das novas abordagens interdisciplinares propostas pela Escola dos Annales e registrou que Jacques Le Goff, inicialmente resistente ao gênero, escreveu a “notável” biografia de São Luis, publicada em 1996. Concluiu, ainda, que “graças à virada pragmática e hermenêutica da disciplina histórica, a biografia retornou como objeto da história erudita, refletindo sobre a ação humana dotada de sentimento, a intencionalidade, a justificação de atores, os rastros memoriais” (DOSSE, 2012, p. 140).

As questões relacionadas à biografia foram importantes porque contribuíram para nos apontar caminhos no sentido de tomar cuidados quanto à construção de perfis de homens públicos, como no caso desta análise. As particularidades metodológicas exigidas para quem se debruça sobre biografias foram necessárias para o entendimento de que os protagonistas da justiça na Comarca de São João do Cariri são figuras multifacetadas.

Podem ser vistos, ao mesmo tempo, como coronéis, como políticos, magistrados, intelectuais, detentores de capital econômico e dos destinos de uma cidade. Podem, por outro lado, atuar como magistrados, inocentando muito daqueles que pensavam ter o domínio absoluto, na esperança de que a absolvição renderia aos homens da justiça o voto do inocentado, como observamos nos processos a que nos debruçamos na Comarca de São João do Cariri. A construção de perfis, neste aspecto, contribuiu para trazer à tona as tensões sociais, os conflitos e contradições advindas das relações entre sujeitos que ocupavam diferentes estratos sociais.

O historiador italiano Carlo Ginzburg, além de ampliar as escalas de abordagens, em *Mitos, Emblemas e Sinais*, lançou mão do que chamou de “paradigma indiciário”, cujo resultado imediato de análise foi a aproximação entre a história e psicanálise, fazendo da interdisciplinaridade um caminho irreversível da ciência histórica. O método indiciário consistia em “a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimental diretamente” (GINZBURG, 2012, p. 152).

Os indícios, as pistas, os detalhes despercebidos, deixados à revelia, podiam conduzir os historiadores na construção de redes complexas de novos fazeres históricos, apreendidos pela magistral análise de Ginzburg ao tomar como ponto de partida o método de Giovanni Morelli, médico e também conhecido como historiador da arte, que se valeu da semiótica médica para fazer levantamentos quase “microscópicos” de obras de arte, no século XIX. O método de Morelli influenciou a psicanálise de Freud desde o momento em que este último teve acesso a seus escritos, fazendo com que racionalidade e irracionalidade fossem praticamente duas faces de uma moeda (GINZBURG, 2012, p. 148-149).

A micro-história italiana também contribuiu para que particularidades aparentemente irrelevantes pudessem ter um peso no momento de análise de contextos pouco conhecidos e, muitas vezes, nunca estudados, como no caso da abordagem analítica em questão aqui. A argúcia, a capacidade intuitiva, o ténue, as manifestações de sensibilidade aos aspectos que aparentam irrelevância, devem, enfim, se manifestar no trabalho dos historiadores, em todas as épocas, para atender a uma gama infinita de inquietações do fazer histórico.

Da fazenda aos tribunais: os doutores políticos de São João do Cariri

Para podermos traçar um perfil político e econômico da região, como um todo, devemos considerar, sobretudo, que estes sujeitos históricos não podem ser pensados sem atrelá-los, antes de tudo, às famílias às quais pertenciam. O título de doutor e/ou coronel, dependia, certamente, do pertencimento a alguma família de destaque, neste momento, adquirido, sobretudo, pelo acúmulo de patrimônio fundiário.

Dessa forma, era esta condição de pertencimento a determinadas famílias que garantia a ascensão de certos indivíduos nas esferas mais privilegiadas da justiça e da política, enquanto a

maioria aparecia em condições desfavoráveis, em especial nos processos a que tivemos acesso nos arquivos da Comarca em destaque nesta análise. Ou seja, a segunda condição, sob os vários aspectos, decorre da primeira, à qual o pertencimento a famílias específicas orienta o lugar de cada um na sociedade.

Portanto, ao traçarmos o perfil dos indivíduos que se sobressaíram no espectro da justiça e da política, neste percurso, inevitavelmente, vamos dar ênfase à história da família e, por sua vez, do patrimônio fundiário que por elas foi levantado, seja por compra, seja por herança.

Deste modo, indivíduos de destaque na Comarca de São João do Cariri estão inseridos neste contexto, a exemplo de José Gaudêncio Correia de Queiroz. Nome bastante familiar no levantamento que fizemos no arquivo do Fórum de São João do Cariri, no decorrer da pesquisa, na condição de promotor, mas principalmente de juiz, entre os anos de 1909 e 1924, José Gaudêncio chegou a ser eleito senador da República, e sua condição de político, muitas vezes, no cenário estadual, é tão conhecida quanto o seu perfil de homem da justiça. Mas antes de ser político, este nome do clã Correia de Queiroz, sentou-se nos bancos da Faculdade de Direito do Recife, tal qual o togado Santa Cruz, seu irmão Miguel, Epitácio Pessoa e tantos outros paraibanos conhecidos nacionalmente.

Em Ramificações Genealógicas do Cariri Paraibano, dos irmãos Tarcísio e Martinho Dinoá Medeiros, naturais do Cariri, José Gaudêncio Correia de Queiroz é citado como Curador Geral de Órfãos e Juiz de Direito de São João do Cariri. A alusão ao perfil político pode não ter sido mencionada porque, no Cariri, a condição de magistrado, pelo visto, teve tanta relevância quanto ao seu papel de senador na República. Não foi diferente com a família Correia de Queiroz, cuja origem está na Fazenda Uruçú, e tinha como proprietários os pais de José Gaudêncio Correia de Queiroz, Maria José de Queiroz e Manuel Gaudêncio Correia de Queiroz, primos legítimos (MEDEIROS; MEDEIROS, 1989, p. 208).

A obra em destaque é importante para traçarmos o que chamamos aqui de genealogia da terra, e, a partir desta, corroborarmos a afirmação de que o patrimônio fundiário está na base da ascensão de determinadas famílias na magistratura e na política da Comarca de São João do Cariri e de toda a região.

O historiador Márcio Macêdo Moreira, em dissertação sobre a atuação política das famílias Brito e Gaudêncio, no Cariri (1930-1960), a partir de Ramificações Genealógicas do Cariri Paraibano e de entrevistas com membros de ambas as famílias, mostrou que a família Correia de Queiroz veio para o Cariri na segunda metade do século XVII, proveniente de Pernambuco (MOREIRA, 2012, p. 16).

A chegada do clã a terras paraibanas se deu por meio do casamento entre Joana Batista do Sacramento e o pernambucano João Batista Correia de Queiroz. O filho de João Batista, João Crisóstomo Correia de Queiroz, casado com a prima Ana Felícia de Brito Maciel, vem a ser bisavô do magistrado e senador da República José Gaudêncio Correia de Queiroz. Joaquim

Correia de Queiroz, filho de João Crisóstomo, também casado com uma prima, Tereza Maria das Virgens, avós de José Gaudêncio, compõe uma parte da genealogia da família Correia de Queiroz, Costa Ramos e Brito. O nome Gaudêncio foi adotado como sobrenome pelo pai do referido magistrado e político e, segundo Moreira, foi utilizado como capital simbólico pela família, ao invés de Correia de Queiroz (MOREIRA, 2012, p. 51).

Simbolicamente, a necessidade de um clã estar ligado ao patrimônio fundiário também se constituía numa estratégia de continuidade da família, ou seja, a família se eternizava a partir de sua permanência na terra. Porém, veremos que, quando estas famílias passaram a disputar espaços de poder nas cidades, a prática da endogamia, bem como a exaltação de determinados nomes de famílias perduraram para a garantia do capital político inscrito mais uma vez no nome da família à qual pertenciam determinados indivíduos.

O capital simbólico inscrito no nome do patriarca Gaudêncio e que se transformou em nome de família passou a ser operacionalizado em nome do poder político, no decorrer da Primeira República, até meados da década de 1960. Desse modo, mesmo que a memória local lembre que as fazendas Uruçú e Caiçara eram latifúndios da família Gaudêncio e que o poder político desta foi fruto da posse da terra, foi a atuação na magistratura e, em seguida, de chefes políticos que deram visibilidade à mesma. O patrimônio fundiário, neste caso, é sempre exaltado por estas famílias para se fazerem respeitadas e até mesmo temidas pela população alijada da terra.

José Gaudêncio Correia de Queiroz, nascido em 1881, em São João do Cariri, na Fazenda Uruçú, saiu das terras de sua família, ainda muito jovem, rumo à Faculdade de Direito do Recife. Tendo se formado no ano de 1903, na mesma turma do conterrâneo João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, governador da Paraíba entre 1928 e 1930 (BEVILAQUA, 1927, p. 377).

Podemos dizer que o contexto político do estado após as eleições estaduais que elegeram João Pessoa, em 1928, acabou por introduzir de vez José Gaudêncio na política. Isso porque, até então, este nome havia construído uma carreira bem sucedida como magistrado, tanto na condição de promotor, quanto de juiz, assim como de Procurador-Geral do Estado, entre os anos de 1926 a 1928. O ano de 1930 foi um divisor de águas para o magistrado porque se envolveu intensamente em querelas políticas com a oposição a que passou a enfrentar o então governador João Pessoa. Além disto, foi em 1930 que teve o seu nome consolidado, pelo menos oficialmente, na política, sendo eleito senador da República (BRITO, 2017, p. 146-150).

Mas isso não significa que, antes da chamada Revolução de 1930 e de ser eleito senador, já não estivesse envolvido intensamente, não apenas na política local, mas, sobretudo, no contexto estadual nas articulações políticas que costuraram de vez a liderança de Epitácio Pessoa no estado. Em 1915, como membro da comissão executiva do PCRP, o Partido Conservador da Paraíba, como também presidente da Convenção que escolheu Camilo de Holanda presidente do Estado, entre 1916 e 1920, e consolidou a oligarquia epitacista no poder. Para isto, teve que

abrir mão do apoio ao desembargador Inácio Brito em seu reduto eleitoral, a Comarca de São João do Cariri. (TRIGUEIRO, 1982, p. 90).

Segundo Flávio Ramalho de Brito, biógrafo de José Gaudêncio, o bacharel já atuara como promotor em São João do Cariri, dois anos antes⁵ de se formar, e assim permaneceu até 16 de dezembro de 1910, quando foi nomeado Juiz de Direito da Comarca, permanecendo até 1924, quando deixou São João para ser Procurador Geral do Estado no governo de João Suassuna. Em 1908, já participara, pela primeira vez, da reunião do Partido Republicano da Paraíba para a escolha da chapa que escolheu o candidato a presidente do estado entre os anos de 1908 e 1912, João Machado, que seria mais um membro da família Machado pronto para atuar na política estadual antes mesmo da ascensão de Epitácio e seus aliados (BRITO, 2017, p. 146-150).

Pelo que pudemos observar até aqui, ter influência sobre a Justiça na Paraíba, neste período, não significava, nem de longe, que somente a este poder ficava limitado qualquer um que fosse reconhecido como magistrado. Pois, no caso específico de José Gaudêncio, mesmo que ainda não tivesse assumido nenhum cargo na política, já era reconhecido como chefe político local e, no âmbito estadual, a sua influência se consolidou a partir da aproximação duradoura com a oligarquia epitacista. É certo também que a sua condição de magistrado contribuiu sobre medida para o prestígio na política, tendo se fortalecido nas duas funções ao mesmo tempo, a ponto de a confusão entre política e atuação jurídica ser praxe no contexto analisado.

Dr. Zeca, como era conhecido em São João do Cariri, tinha o domínio sobre as Mesas de Renda da referida Comarca e se apropriava dos impostos em benefício próprio e da família. Sendo a maior do Estado, abrangendo 11 distritos e dava lucro expressivo, tendo em vista a produção do algodão, destaque na produção algodoeira na fazenda sede da família Gaudêncio, bastante expressiva à época, no Cariri (MOREIRA, 2012, p. 54).

Para tanto, o domínio político só foi possível pela dominação econômica da Comarca e isso só foi possibilitado àqueles que tinham no patrimônio fundiário o esteio para o fortalecimento na política. Ou seja, a dominação da cidade dependeu, antes de tudo, da posse de extensas propriedades rurais.

A fragmentação do espaço agrário paraibano poderia ter enfraquecido a dominação de uns poucos donos de latifúndios, mas teve, no surgimento e crescimento do espaço urbano no interior, um meio de fortalecer este poder que parecia ameaçado. A cidade deu oportunidades de ganho a quem já a tinha, no caso, os latifundiários, mas, sobretudo, aos filhos destes que, com o título de “doutor”, souberam tirar proveito das oportunidades do prestígio econômico para a ascensão na política.

Desse modo, no caso de José Gaudêncio e de membros das famílias que dominaram na Comarca de São João do Cariri, Costa Ramos, Gaudêncio e Brito, desde o Império, passando

⁵ Em processo criminal de 1906, na Comarca de São João do Cariri, José Gaudêncio Correia de Queiroz já constava como Promotor Público. Ou seja, já atuava no dito cargo quatro anos antes de assumir como juiz da Comarca.

pela República Velha e para além do pós-30, tinham a Justiça e a política nas mãos. Exerciam seu poder de mando transitando entre o Executivo e o Judiciário. José Gaudêncio foi um destes nomes que se transformaram no “dono da Justiça” da Comarca, pois esteve por 14 anos seguidos como juiz da mesma, sendo árbitro social dos conflitos e chefe político de liderança da região junto a Epitácio.

Ao mesmo tempo em que essa aproximação lhe rendeu enormes benefícios políticos e econômicos, assim como prestígio social, foi definitiva para que o mesmo fosse um dos primeiros a sofrer os reveses do governo João Pessoa, sobrinho de Epitácio. Isso porque João Pessoa, durante o seu governo, acabou fazendo uma política de modo a tentar desestabilizar politicamente esses nomes das velhas práticas políticas do estado, fortalecidas pelo clientelismo, mandonismo e patrimonialismo, sustentáculos do que convencionalmente se chamou de coronelismo.

Na política de João Pessoa, os antigos aliados do tio não foram poupados e José Gaudêncio, apoiador incontestado de Epitácio, foi um dos primeiros a sofrer com a política de destituição daqueles que representavam oligarquias reinantes no Estado. No caso de José Gaudêncio, a atuação dentro do PCRP contribuiu, decisivamente para que João Pessoa entregasse São João do Cariri para os adversários de 1915: a família Brito. E ordenou ainda que ele passasse a atuar na Comarca de Piancó, no alto sertão do estado, bem distante do reduto eleitoral do magistrado (TRIGUEIRO, 1982, p. 94).

A descentralização fortalecida pela política dos governadores fez com que chefes políticos locais tivessem domínio quase que absoluto sobre seus redutos eleitorais. José Gaudêncio, assim como boa parte das lideranças políticas do estado, sentiu-se enormemente prejudicado com as medidas⁶ consideradas autoritárias pelos adversários políticos de João Pessoa e uniram forças para derrubá-lo.

O mais importante e mais emblemático ato de rebeldia contra o governo João Pessoa foi orquestrado por José Pereira, chefe político de Princesa Isabel, cidade localizada no sertão da Paraíba, que se destacara pela produção de algodão. A nova política fiscal de João Pessoa atingiu em cheio a cidade, mas, sobretudo, a política de mando de José Pereira, que governara o município com apoio incontestado de Epitácio e que, agora, com o sobrinho deste último, se sentira perseguido e traído.

A Revolta de Princesa teve apoio de José Gaudêncio e, segundo José Joffily, o juiz se envolveu intensamente no conflito a ponto de colaborar com dinheiro e de ficar conhecido como

⁶ As medidas tributárias do governo João Pessoa consistiam em deslocar para a capital paraibana o comércio que se fazia diretamente entre os comerciantes do interior do estado com Pernambuco. De acordo com José Joffily, praticamente todo o comércio do sertão da Paraíba era abastecido nas firmas atacaditas do Recife, pois o porto deste estado vizinho “assegurava o intercâmbio com fornecedores nacionais e estrangeiros”. Com a convicção de que a economia paraibana ficava prejudicada, João Pessoa tomou como medida inicial, reaparelhar o porto de Cabedelo e pôs em prática uma política tributária voltada, justamente para impedir a evasão de divisas para Pernambuco. por isso foi apelidado pelos adversários de João porteira. (1979, p. 222).

o “senador de princesa”, na esperança de que os revoltosos dali obtivessem êxito contra João Pessoa. Mas quando da notícia do assassinato de João Pessoa, na capital, José Gaudêncio, que, desde 1924, residia na capital, teve que fugir com a família para a Capitania dos Portos. O sobrado do clã Gaudêncio foi invadido por populares e, conforme testemunho de Antonio Ramos Duarte, houve “mesas, cadeiras, estantes, roupas, utensílios domésticos e quadros atirados pela janela” (JOFFILY, 1979, p. 296).

Inês Caminha Lopes Rodrigues fez análise valiosa sobre o evento na cidade sertaneja em *A Revolta de Princesa, uma Contribuição ao Estudo do Mandonismo Local – Paraíba (1930)*, e avaliou que, apesar de ter um contingente de cerca de dois mil homens à sua disposição, o coronel José Pereira não teria condições de enfrentar as tropas do estado. Por isso, para manter o conflito, que se estendeu de fevereiro a julho, com a morte de João Pessoa, a ajuda do governo federal foi fundamental, tendo em vista o rompimento com o presidente da Paraíba quando este resolveu apoiar a candidatura de Getúlio Vargas ao governo federal a ponto de se tornar vice na chapa aliancista (RODRIGUES, 1978, p. 118).

José Pereira contou até mesmo com apoio de Julio Prestes, presidente do estado de São Paulo (1927-1930), e candidato paulista apoiado por Washington Luiz por meio do envio de armas que chegava pelas mãos dos Pessoa de Queiroz, apontados por terem instigado o coronel de princesa a lutar contra o governo estadual, pois, no primeiro momento, havia se negado pela conhecida fidelidade a Epitácio Pessoa. Estes últimos eram primos de João Pessoa, donos do Jornal do Commercio, da capital pernambucana, e se sentiram prejudicados pela política fiscal do então presidente da Paraíba pelo fato empreender medidas no sentido de desviar o intenso comércio do interior da Paraíba, caso da cidade de Princesa, diretamente com os portos do Recife. (RODRIGUES, 1978, p. 120).

Ao enfatizar detalhadamente as medidas do governo João Pessoa para enfraquecer ou mesmo destituir os chefes políticos municipais, Inês Caminha relatou, pelo jornal *A União*, impresso oficial do Estado, que não foram somente irregularidades políticas e administrativas que levaram à destituição de chefes locais, como também os desmandos do poder Judiciário:

[...] exonerei os promotores públicos das comarcas de Pombal e Cajazeiras por não terem como lhes cumpria, apelado de escandalosas decisões absolviatórias do júri no julgamento de conhecidos bandoleiros, bem como o da comarca de São João do Cariry, por ter acolhido em sua fazenda um criminoso que ele próprio denunciara (...) O Dr. Vicente Nogueira, promotor de São João do Cariry, acolheu em sua propriedade Francisco Bispo pronunciado por crime de morte em Palmares de Pernambuco. De certo o Sr. Nogueira ignorava esta situação, fora da lei, de seu agregado. Mas Francisco Bispo cometeu outro crime de ferimentos no termo de São João do Cariry, e o Promotor Público, segundo informações chegadas ao chefe do governo, o retirou de seu serviço depois da denúncia, para deixá-lo fugir (RODRIGUES, 1979, p. 30).

⁷ Essas conclusões a que chegamos foi resultado de catalogação e análise de vinte processos envolvendo questões agrárias e que nos deram um norte sobre a atuação dos magistrados citados nesta análise, pois ora atuavam como advogados, ora como juízes, ora como promotores.

José Gaudêncio parece ter se valido dos mesmos expedientes na condição de juiz da comarca de São João do Cariri, pois, nas pesquisas no arquivo do fórum da referida instância judiciária, não havia, praticamente, uma só alma viva condenada por crimes cometidos, mesmo nos casos de réus confessos, quando o mesmo era o árbitro maior do julgamento. A considerar a influência política de José Gaudêncio, não é difícil deduzir que os réus absolvidos eram, sobretudo, seus eleitores, pois, embora, oficialmente, não tivesse assumido nenhum cargo político na sede da dita comarca, a sua condição de chefe político era inquestionável.⁷

Sobre a atuação de magistrados na Paraíba, Oswaldo Trigueiro refere-se a José Gaudêncio como o “juiz político”, dando conta de que, como magistrado, tinha grande influência nas decisões políticas do estado. E não estava só:

Na República Velha, a política paraibana foi tipicamente, uma política de juízes. Venâncio Neiva, como juiz federal, era chefe estadual do epitacismo. Epitácio, como membro do Supremo Tribunal, agia desembaraçadamente na vida partidária do Estado. Políticos militantes foram os desembargadores Amaro Beltrão, José Peregrino, Pedro Bandeira, Inácio Brito Heráclito Cavalcanti, e os juízes Francisco Montenegro, Jurema Filho, João Suassuna, Pereira Gomes, Sizenando de Oliveira. No governo de João Suassuna, o juiz municipal de Brejo do Cruz, João de Almeida, acumulava o cargo judiciário com o mandato de deputado estadual. Tudo isso se explicava, porque a Constituição de 1891 não vedava aos magistrados o exercício de atividade político partidária. Era cousa, aliás, que João Pessoa conhecia de ciência própria, porque se elegeu presidente do Estado, sendo Ministro do Supremo Tribunal Militar, cargo de que apenas se licenciou (TRIGUEIRO, 1982, p. 91).

Trigueiro acrescenta ainda que, durante a Primeira República, no teatro político, a Paraíba foi um dos estados no qual a confusão entre política e magistratura parecia ser regra. Observe que, na citação acima, já aparecem dois representantes da Comarca de São João do Cariri, fato que só corrobora a afirmação de que a identidade do lugar está intimamente ligada à atuação destes homens da justiça, tanto em nível local, quanto estadual. Inácio Brito e José Gaudêncio são apenas dois dos inúmeros magistrados que foram protagonistas da política da referida Comarca e que souberam tirar proveito desta condição para ter o domínio quase que absoluto dos destinos políticos e econômicos do lugar.

Portanto, a afirmação de Trigueiro sobre a influência dos homens da justiça na política estadual foi potencializada na cultura política de São João do Cariri a ponto de se afirmar que aquela era a “terra onde se dava mais doutor que jumento” (LEAL, 1972, p.49), estamos fazendo uma análise de como, na prática, esta afirmação está inserida no contexto político do referido recorte espacial e como que o mesmo não se encaixa no perfil de lugar onde o imaginário em torno dos chamados coronéis reinava incontestemente.

Além de José Gaudêncio, nomes da família Costa Ramos e Brito, configuraram entre aqueles que fizeram parte de uma identidade política local marcada pela presença de homens da justiça. A família Brito, por exemplo, contou com vários nomes que protagonizaram os arranjos e embates políticos da região, e que, do mesmo modo, teve na magistratura, além do patrimônio fundiário, uma força simbólica capaz de mobilizar a política local, tanto em nível de município, como também em todo estado.

Ignacio da Costa Brito, nome a que José Gaudêncio abriu mão de apoiar em 1915 para fortalecer o epitacismo, foi o patriarca da família Brito no decorrer de toda a Primeira República. Formado pela Faculdade de Direito do Recife em 1884, em uma turma bastante numerosa que contou com 140 bacharéis em Direito. Alguns destes conterrâneos, e outros, provenientes, em sua maioria, de estados da hoje região Nordeste, enquanto uma minoria provinha de Minas Gerais, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Pará e Rio de Janeiro (BEVILAQUA, 1927, p. 262).

Em Ramificações Genealógicas do Cariri Paraibano, os autores o identificaram apenas como desembargador, cargo a que ascendeu a partir do casamento com Maria Madalena Leal de Brito, natural de Areia, pois esta era irmã do Padre Walfredo Soares dos Santos Leal, partidário de Álvaro Machado, e presidente da Paraíba entre os anos de 1905 e 1908. Foi o dito padre quem o nomeou desembargador em Areia em 1905, ano em que subiu ao poder no Estado (MEDEIROS, 2012, p. 59-67).

Este é só um dos inúmeros exemplos nos quais as relações de parentesco garantiam a ascensão em postos da magistratura e da política, além de outros cargos considerados importantes e estratégicos na Paraíba. Cargos estes que contribuíram decisivamente para o que Linda Lewin (1993) chamou de política de base familiar e que, segundo a brasilianista, foi consolidada por Epiácio Pessoa, como veremos adiante.

Epiácio Pessoa aliou-se a Walfredo Leal em 1911 e, segundo Linda Lewin, já em 1913, tinha o controle de todas as indicações para cargos estaduais e federais da Paraíba. Para isto, tratou de enfraquecer João Machado, que dominara o cenário político até então, e se aliar ao Padre, como era conhecido Walfredo Leal, coligado de João Machado. Em 1914, rompeu estrategicamente com este último e impôs aos aliados para escolher um dos lados e a votar estritamente em candidatos por ele indicados (LEWIN, 1993, p. 273).

A política de base familiar fortalecida por Epiácio pôde ser evidenciada no fato de optar por parentes ou amigos de sua estrita confiança. Este fato explica por que, de modo geral, de 1912 até as eleições de 1928, que nomearam o seu sobrinho João Pessoa, o futuro presidente do Brasil, único paraibano a ocupar o cargo, manteve liderança absoluta nos nomes aos quais indicou para presidentes de seu Estado natal. Castro Pinto (1912-1915), passando pelo irmão Antônio Pessoa (1915-1916), o primo Solón de Lucena (1916) e Francisco Camilo de Holanda (1916-1920), todos estes se mantiveram no poder contando com a rede de articulação política e trato incontestável do patriarca maior do clã Pessoa (LEWIN, 1993, p. 274).

Para a brasilianista Linda Lewin(1993), o controle da máquina estatal por Epiácio Pessoa só foi possível em razão de três fatores específicos: em primeiro lugar, porque acabou com a prática que permitia que membros do partido fossem candidatos avulsos contra candidatos oficiais do PRCP; a outra providência tomada foi uma estratégia que impôs por força da Lei Eleitoral Rosa e Silva (1901), em vigor em nível estadual, que garantia à oposição uma representação mínima de 20% nos Legislativos municipal, estadual e federal e que, na prática, deu a Epiácio o

poder de decidir até mesmo os candidatos oposicionistas, negando, assim, a adversários como o juiz Heráclito Cavalcanti do Tribunal Superior do Estado, a possibilidade de ocupar cargo político; por último, a autora atribui ao estilo personalístico de Epiácio uma das causas do seu poder incontestado, cuja característica principal era o controle das lideranças locais na base do face a face, olho no olho, como também por meio de cartas contínuas, sobretudo na década de 1920, permanecendo acessível aos aliados até mesmo na condição de presidente da República. Os chefes locais apoiados por Epiácio seriam “a espinha dorsal de sua máquina eleitoral até 1930” (LEWIN, 1993, p. 277).

Desse modo, a oposição de Inácio Brito passou a ser pífia, uma vez que, pelas condições impostas por Epiácio, bater de frente com os seus aliados passou a ser tarefa vã, sem nenhum resultado prático do ponto de vista político. O desembargador passou a contar apenas com o desprestígio político a fazer oposição a José Gaudêncio, representante máximo da família que dominou o cenário político até 1930. Neste ano, os ventos da política sopraram a favor da família Brito, apoiadora de João Pessoa e militante das causas da chamada Revolução de 1930. A política de base familiar, organizada metodicamente por Epiácio, impede-nos, assim, de nos remeter a qualquer chefe político local sem mencionar a família à qual pertencia. No caso específico de José Gaudêncio e Inácio Brito, estes foram os patriarcas que “puxaram” vários membros da família para a política a partir de suas lideranças.

Inácio Brito nos oferece exemplo de alguém que, mesmo sem cargo eletivo na política, a sua condição de magistrado fez de seu nome um marco na política de base familiar, pois elevou a família Brito a posições estratégicas no cenário político, para além da magistratura. Caso do seu filho Gratuliano da Costa Britto que, com a ascensão de João Pessoa e, em seguida, a vitória da Aliança Liberal no Movimento de 1930, chegou a assumir o governo do Estado entre 1932 e 1934.

Mas antes de Gratuliano ter espaço na política estadual, efetivamente, como interventor, em 1932, em São João do Cariri, Inácio Francisco de Brito, sobrinho do desembargador Inácio Brito e primo de Gratuliano assumiu a chefia do município, empossado por João Pessoa, em 1929, e seu mandato se estendeu até 1937.

Como vimos, a troca de chefes municipais por João Pessoa tinha como objetivo neutralizar a força política de José Gaudêncio, que dominara politicamente, não só o município, mas a Comarca como um todo, como vimos, pelo controle das Mesas de Renda, como também do judiciário, como juiz.

Natural de São João do Cariri, Gratuliano da Costa Britto nasceu em 6 de setembro de 1905. Formou em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito do Recife em 1926 (BEVILAQUA, 1927, p. 437).

Mas antes de ser interventor estadual, após a morte de seu pai, deixou sua cidade natal para residir na capital onde exerceu o cargo de Delegado Geral da Polícia, em 1928, quando

João Pessoa assumiu o poder. Quando teve início a campanha da Aliança Liberal, Gratuliano passou a advogar no Estado, deixando o cargo de Delegado Geral. E não somente este membro da família, mas nomes como Tertuliano de Brito, José Brito e José Leite, estiveram presentes no evento que marcou a chegada da Aliança Liberal na Paraíba, em 29 de janeiro de 1930 (MOREIRA, 2012, p. 59).

Ainda segundo Marcio Moreira, quando Gratuliano deixou São João do Cariri, passou a chefia municipal ao comando de Tertuliano de Brito, seu primo, Major do Exército Nacional, cargo a que ascendeu com a Revolução de 1930. Natural de Serra Branca, distrito de São João do Cariri, também conhecido como Major Terto, foi um dos únicos da família que enveredou na política e não havia passado pelos corredores da Faculdade de Direito do Recife (2012, p. 58).

Não sabemos ao certo como se dava, na prática, a chefia de Tertuliano Correia de Brito em São João do Cariri, uma vez que o prefeito à época era Ignácio Francisco de Brito. Além de Major, constatamos que Tertuliano Correia de Brito aparece como escrivão, em 1921, nos arquivos dos processos criminais a que tivemos acesso. Afinal de contas, por que o prefeito não era, na prática, o chefe de São João do Cariri, uma vez que fora interventor naquelas paragens por oito longos anos e não era considerado aquele que decidia sobre o futuro do lugar, em detrimento do seu primo Tertuliano? Este último, aliás, só se tornara prefeito de São João entre 1941 e 1945.

O certo é que Gratuliano, na condição de interventor estadual, cargo que assumiu após o acidente de avião que matou o governador Anthenor Navarro, contribuiu enormemente para o enaltecimento de São João do Cariri enquanto espaço privilegiado, em muitos aspectos. Um deles está relacionado ao fato de que, durante a sua interventoria, o município fora contemplado com obras como o mercado público, açudes, escolas e investimentos na agricultura. Gratuliano da Costa Brito deixou a interventoria em dezembro de 1934 para assumir o cargo de deputado federal pelo Partido Progressista (PP), em maio de 1935, permanecendo até 10 de novembro de 1937, quando houve o golpe de estado varguista que fechou as casas legislativas do País. A partir de então, fixou residência no Rio de Janeiro, à época capital do Brasil, e atuou como delegado da Associação Comercial da Paraíba, tendo se dedicado também a atividades jornalísticas, sendo membro da Associação Brasileira de Imprensa, assim como atividades empresariais. Entre 1954 e 1951, integrou o Conselho Consultivo da CHESF (Companhia Hidro Elétrica do São Francisco). Chegou, ainda, a integrar o Conselho Administrativo de Defesa da Economia (CADE), entre 1964 e 1977. Morreu no Rio de Janeiro, em 27 de janeiro de 1982.⁸

Após o cargo de interventor estadual, Gratuliano passou a residir no Rio de Janeiro, tendo cargo eletivo na política até 1937, quando foi cassado. Para a política da sede da Comarca de São João do Cariri, a ausência deste membro da família Brito significou a consolidação definitiva da influência política de Tertuliano de Brito sobre os destinos do lugar. Tanto que, na década de 1930, tinha o controle sobre a política do município, mas ainda não atuava, na prática, como

chefe municipal, que estava nas mãos de Inácio Francisco de Brito. Somente em 1941, assumiu como prefeito da cidade e permaneceu no cargo até 1946.

Entre 1934 e 1937, Tertuliano já atuava na política como deputado e, após deixar a prefeitura de São João do Cariri, elegeu-se novamente para uma vaga na Assembleia Legislativa da Paraíba, entre 1947, 1950 e 1954. Além disso, foi vice-governador do estado por duas vezes, como também presidente da casa legislativa estadual. Essas funções desempenhadas em nível estadual contribuíram para manter sua influência política no Cariri, tanto que também desempenhou o cargo de Delegado da região em destaque, como influenciou as eleições em seu reduto eleitoral, São João do Cariri.

O certo é que, tanto a família Brito, quanto os Gaudêncio, continuaram na política, disputando espaços de poder e mantendo os seus domínios no Cariri. A família Gaudêncio, por exemplo, perdeu o domínio político de São João do Cariri após o movimento de 1930, ficou sem espaço na política estadual, mas não perdeu influência na região caririzeira, especialmente em Serra Branca, à época distrito de São João do Cariri. Influência esta que se deu, no primeiro momento, a partir do poderio econômico da família baseado na produção e comercialização do algodão.

Considerações Finais

A contribuição desta análise permitiu que cultura, economia e política se entrelaçassem de modo consistente quando analisamos a forma pela qual os homens do Direito se destacaram no cenário político e econômico, contando, em primeiro lugar, com a aquisição de terras. A partir do poderio econômico, a oportunidade que poucos tinham, à época, de concluir um curso superior, no caso o bacharelado em Direito.

A trajetória desses personagens do poder judiciário está imbricada com a história do lugar, de tal modo que o anel de doutor e a ocupação dos mesmos em cargos da justiça, antes de tudo, rendeu ao município de São João do Cariri o título de “Atenas do Cariri”. Era a cidade conhecida por ter “mais doutor que jumento”.

As novas análises biográficas contribuíram para que figuras como José Gaudêncio, como tantos outros chefes políticos do Nordeste, fossem enquadrados somente enquanto coronéis. Esse tipo de abordagem tradicional e reducionista tendeu, até então, a ignorar a complexidade e as particularidades do lugar, ampliadas pela micro-história, como também pela nova história política.

Finalmente nos foi possibilitado entender os meandros da nova conjuntura política, econômica e cultural do País, a partir da atuação dos atores da política enquanto bacharéis, médicos e profissionais liberais, de modo geral.

⁸FGV CPDOC. **Gratuliano da Costa Brito**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gratuliano-da-costa-brito>

Foram esses sujeitos, imbuídos da confiança advinda do capital intelectual, poder político e econômico, que tomaram as rédeas da nação. Contribuíram, indubitavelmente, para que os caminhos da modernização do Brasil fossem cheios de percalços e contradições.

Referências

BEVILÁQUA, CLOVIS. **História da Faculdade de Direito do Recife (1827-1927)**. Vol I. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1927.

BRITO, Flávio Ramalho de. **Um político da República Velha**. João Pessoa: Ideia, 2017.

BRITO, Gratuliano (Gratuliano da Costa Brito). *In*: Verbetes biográfico da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: CPDOC; FGV — Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, [s. d.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gratuliano-da-costa-brito>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DOSSE, François. **A história**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: editora Unesp, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRINBERG, Keila. A História nos porões dos arquivos judiciais. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013.

JOFFILY, Irenêo. **Notas sobre a Parahyba**. Brasília: Thesaurus, 1892.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LEAL, José. **Vale de Travessia**. João Pessoa: A.P.I. Ed., 1972.

LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

MEDEIROS, Tarcízio Dinoá; MEDEIROS, Martinho Dinoá. **Ramificações Genealógicas do Cariri Paraibano**. Brasília: CEGRAF, 1989.

MELLO, Jose Baptista. **Evolução do ensino na Paraíba**. Imprensa oficial. 2. ed. João Pessoa, 1956.

MOREIRA, Márcio Macêdo. **Entre Britos e Gaudêncios**: cultura política e poder familiar nos cariris velhos da Paraíba (1930-1960). 2012. Dissertação (mestrado) – Curso de História - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

NUNES FILHO, Pedro. **O Guerreiro Togado**: fatos históricos de Alagoas do Monteiro. 2. ed. Recife: FacForm, 2011.

RODRIGUES, Inês Caminha Lopes. **A Revolta de Princesa**: uma contribuição ao estudo do mandonismo local - Paraíba (1930). João Pessoa: A União Cia Editora, 1978.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Ed. Companhia Letras, 1993.

TRIGUEIRO, Oswaldo. **A Paraíba na Primeira República**. João Pessoa: A União Editora, 1982.

VENTURA, Roberto. **Estilo Tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.



O protagonismo da interdisciplinaridade na desconstrução do conhecimento hegemônico em saúde: o caso das Políticas de Medicina Tradicional e Complementar/Alternativa (MT/MCA)¹

The role of interdisciplinarity in the deconstruction of hegemonic knowledge in health: the case of Traditional and Complementary/Alternative Medicine Policies (TM/CAM)

Valquiria Barros²

Resumo: Este artigo apresenta uma breve discussão interdisciplinar sobre a revitalização do conhecimento tradicional feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no planejamento de políticas públicas de atenção primária à saúde. As normativas da organização introduziram a perspectiva tradicional como viés para a construção de um conhecimento situado e compartilhado sobre saúde e centrado nas necessidades dos sujeitos e de suas particularidades, em colaboração com o conhecimento cientificamente legitimado. Metodologicamente, as discussões desta proposta fundamentaram-se na análise documental das normativas da OMS à luz da literatura crítica sobre a institucionalização da hegemonia do modelo biomédico de atenção à saúde em detrimento dos saberes tradicionais e complexos não oficiais. Os resultados da investigação apontaram que a cooptação das medicinas tradicionais pelos sistemas nacionais e internacionais de cuidados primários como alternativa à contenção dos agravos à saúde parece estar associada à crescente insatisfação com o modelo biomédico hegemônico e dominante.

Palavras-chave: Saúde; Cuidado; Conhecimento tradicional.

Abstract: This article presents a brief discussion about the recovery of traditional knowledge carried out by the World Health Organization (WHO) in the planning of public policies for primary health care. The organization's regulations introduced the traditional perspective as a bias towards the construction of shared knowledge about health and centered on the needs of the subjects and their particularities, in collaboration with scientifically legitimized knowledge. Methodologically, the discussions of this proposal were based on the documental analysis of WHO regulations in the light of the criticism of the institutionalization of the hegemony of the biomedical model of health care to the detriment of traditional and complex unofficial knowledge. The results of the investigation indicated that the co-option of traditional medicines by national and international primary care systems as an alternative to containing health problems seems to be associated with growing dissatisfaction with the dominant biomedical model.

Keywords: Health. Care. Traditional knowledge.

¹ Este artigo é produto da pesquisa que recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

² Doutora em Humanidades Culturas e Artes, Unigranrio; Mestre em Educação, Gestão e Difusão de Ciência, IBqM, UFRJ; Mestre em Humanidades Culturas e Artes, Unigranrio; Pós-graduação em Economia, IE, UFRJ; Graduada em Ciências Sociais, ICS, UERJ; Graduada em Comunicação Social, ECO, UFRJ. Participante do Laboratório de Ética em Pesquisa, Comunicação Científica e Sociedade (LECCS), do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis (IBqM), na área de Educação, Gestão e Difusão em Biociências, do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

O modelo biomédico de cuidados com a saúde erigiu-se a partir de orientações baseadas no cartesianismo positivista, que propôs a observação da saúde com foco no biológico, excluindo a subjetividade humana e as questões culturais. Conforme Barros (2002), a medicina que se desenvolveu a partir da modernidade agregou práticas com forte influência mecanicista e tecnicista e foi assumida como modelo de assistência no Ocidente. Desse modelo desenvolveu-se o novo paradigma de saúde que alçou as bases para a consolidação de uma estrutura biomédica nomeada por Foucault (1963) como medicina dos órgãos. O modelo cartesiano de assistência inaugurado expandiu-se para todas as áreas da vida humana e corroborou com o que Foucault (1963) denominou de medicalização da vida.

Desse processo, surgiu uma medicina reducionista centrada em parâmetros biológicos e no método anátomo-clínico (FOUCAULT, 1963), que excluiu o paciente do processo de adoecimento, retirando-lhe o protagonismo sobre sua própria vida. Surgiram, com esse paradigma, novas formas de conhecimento e uma medicina baseada no ato prescritivo e no sistema classificatório de doenças, ancorada em novas práticas institucionais que introduziram uma mudança no olhar para a saúde. Segundo Camargo Jr. (2007), a relação de oposição entre corpo doente e corpo saudável passou a nortear a prática médica e, a partir dessa nova perspectiva, o corpo doente se converteu em objeto passivo de observação. De acordo com Ferla, Oliveira e Lemos (2011), o ofício da medicina não extravasa mais a dimensão anátomo-fisiológica, pois o corpo humano transformou-se no objeto-coisa, o corpo-máquina. O doente não é o foco do médico, a doença assumiu o centro do palco no processo de adoecimento.

Na perspectiva de Madel Luz (1988), em busca de validação do conhecimento técnico-científico em saúde, o processo de institucionalização do paradigma positivista de saúde funcionou como respaldo para o reforço do conhecimento centrado nas práticas médicas anátomo-clínicas, em detrimento do conhecimento das medicinas dos sistemas tradicionais não oficiais de saúde. Desse processo, observa-se o deslocamento do saber sobre o doente para o saber sobre a doença. A arte de curar doentes foi substituída pela ciência das patologias. Em decorrência da necessidade de construção de legitimidade do conhecimento técnico-científico da biomedicina e consequente afastamento do humano nas relações, Luz (1988) aponta que, gradativamente, foram desenvolvidas, nas sociedades ocidentais, crises em termos socioculturais, envolvendo as relações da sociedade com a medicina.

É nesse cenário de questionamento sobre a biomedicina como paradigma dominante em saúde que complexos não biomédicos de assistência à saúde retornam e passam a ser referência nos contextos de cuidados primários, inclusive nos espaços oficiais nacionais e internacionais de saúde pública. A Organização Mundial da Saúde (OMS), desde 1978, por ocasião da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários em Saúde, apoia o *Saúde para Todos no Ano 2000* e incentiva a inclusão das Medicinas Tradicionais nos sistemas de saúde. Esses com-

plexos médicos assumem vários nomes: medicinas alternativas, tradicionais, paralelas, complementares, integrativas e, no Brasil, as Políticas Nacionais de Medicina Tradicional e Complementar/Alternativa (MT/MCA) foram inseridas a partir de 2006, com a aprovação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no SUS (Sistema Único de Saúde)³. A normativa da OMS passou por atualizações em 2010 e 2014 e segue no processo de inclusão de novas terapias.

O esgotamento dos modelos explicativos totalizantes e a falência das metanarrativas (LYOTARD, 2003) da modernidade têm impulsionado movimentos e processos para a valorização da diversidade, das comunidades locais, das tradições e dos conhecimentos endógenos. A revitalização do tradicional e a busca por intercâmbio cultural e cooperação podem ser observados nas políticas públicas de vários países no contexto internacional e tem sido tema constante de debates sobre a diversidade no Brasil. A dominação da hegemonia tem sido questionada em discussões institucionais e as questões culturais e interdisciplinares têm capitaneado a atenção nas propostas de acolhimento.

Nessa perspectiva, a partir da análise documental e da revisão da literatura, este artigo introduz uma breve discussão sobre as possibilidades de desconstrução da hegemonia biomédica a partir da falência das promessas da modernidade e dos discursos universais, apontando como alternativa a construção de um conhecimento situado, compartilhado e centrado nas necessidades dos sujeitos e de suas particularidades, em colaboração com o conhecimento cientificamente legitimado.

Aspectos teórico-metodológicos

O presente trabalho é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2006) e trata-se de uma análise documental de base interpretativa e cunho exploratório. Muito embora a pesquisa documental possa ser confundida com a pesquisa bibliográfica, a utilização do material como fonte primária de informações, como relatórios, por exemplo, aproxima-se mais da pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). O *corpus* textual de análise (normativas) constitui-se de dados considerados brutos, pois não sofreram tratamento analítico anteriormente a essa pesquisa, cabendo ao pesquisador construir suas análises sobre o conteúdo a partir do contexto e de inferências que objetivam responder à questão de pesquisa (KRIPPENDORFF, 2004). O *corpus* de análise é composto pelas normativas da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1979; 1983; 2002; 2010; 2014) que versam sobre a apropriação das práticas tradicionais de cuidados com a saúde tomadas como instrumentos normativos das políticas de saúde.

³ BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Portaria Nº 971 de 03 de maio de 2006. Ministério da Saúde, Municipais de Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoespolitica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf Acesso em: 22 ago. 2022.

A abordagem metodológica buscou, a partir da literatura especializada, interpretar os documentos da OMS com o objetivo de identificar os sentidos que motivaram o incentivo das medicinais tradicionais, transformando-as em base para intervenções no campo da gestão pública em saúde e no combate aos agravos em saúde no âmbito da atenção primária. Assim, os textos legais e os documentos-base para as políticas de planejamento são tomados aqui como textos fundamentais, no sentido de que forneceram subsídios centrais à pesquisa. A temática foi investigada a partir de uma abordagem exploratória (GIL, 2002) e cotejada com base em definições teórico-conceituais que permitiram alcançar maior familiaridade com o objeto, explicitando suas particularidades.

Nessa direção, o trabalho visou descortinar conceitos, procurando compreender significados e sentidos atribuídos às relações de saúde no contexto da biomedicina e nas práticas tradicionais de saúde. Objetivou-se identificar de que forma a contestação social da hegemonia da biomedicina deslocou a atenção das questões sobre cuidado centradas no domínio biocêntrico para o processo social de construção da saúde, da doença e das práticas de cuidados, discussão evidenciada nas normativas da OMS.

Medicina tradicional: conhecimento situado em perspectiva

A crescente complexidade do processo saúde-doença aponta para constantes conflitos entre o social e a tecnociência que tem nas práticas institucionalizadas inauguradas pela modernidade, os instrumentos de produção de saúde e que excluíram o protagonismo do sujeito e a experiência como fatores relevantes na compreensão do processo de adoecimento.

Nesse contexto, a insatisfação com o modelo biomédico influenciou a OMS na inclusão da Medicina Tradicional como política pública de saúde na atenção primária em saúde no âmbito internacional. Desse modo, embora seja inegável o progresso científico e tecnológico da medicina moderna ocidental, também chama a atenção a crescente demanda em busca de práticas terapêuticas não biomédicas.

Em resposta a essa demanda, a OMS percebeu as práticas tradicionais, alternativas e complementares como aliadas no campo da saúde e capazes de desenvolver nos indivíduos o autocuidado, autonomia e protagonismo em relação aos cuidados, diminuindo os agravos à saúde e a procura por hospitais e emergências, delegando à comunidade os atendimentos primários.

A MT foi inserida como política pública de saúde na atenção primária em saúde por ocasião da Conferência Internacional sobre Cuidados Primários em Saúde - *Saúde para Todos no Ano 2000*, realizada em 1978, na cidade de Alma-Ata, no Cazaquistão, ex-União Soviética, pela OMS, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse evento marcou a influência internacional nos rumos das políticas de saúde dos países, reafirmando a saúde como direito humano fundamental.

A declaração de Alma-Ata propôs um modelo de serviços de saúde focado nas necessidades das populações locais e teve a perspectiva interdisciplinar como estratégia, envolvendo médicos, enfermeiros, parteiras e agentes comunitários, bem como a participação popular na gestão das políticas de saúde, construindo um modelo de saúde sistêmico.

Avançando nas discussões sobre o alcance das terapias não biomédicas, a OMS inovou e, na Assembleia Mundial de Saúde de 1983, incluiu uma dimensão *não material* ou *espiritual* na definição de saúde, modificando o conceito clássico de *saúde* para “um estado dinâmico de completo bem-estar físico, mental, espiritual e social e não meramente a ausência de doença” (WHO/MAS/MHP/98.2). Essa ressignificação parece entrever o resgate dos domínios da mente, excluída dos debates sobre o corpo nas alçadas do cartesianismo positivista.

O Brasil passou a integrar o grupo de países que possuem Políticas Nacionais de MT/MCA no ano de 2006, com a aprovação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS)⁴, apresentada nesse evento. No Brasil, as PNPIC são ofertadas pelo SUS por meio do Departamento de Atenção Básica e podem ser encontradas no Portal da Atenção Primária em Saúde (APS) as seguintes terapias:

Medicina Tradicional Chinesa/Acupuntura, Medicina Antroposófica, Homeopatia, Plantas Medicinais e Fitoterapia, Termalismo Social/Crenoterapia, Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa, Yoga, Apiterapia, Aromaterapia, Bioenergética, Constelação familiar, Cromoterapia, Geoterapia, Hipnoterapia, Imposição de mãos, Ozonioterapia e Terapia de Florais (<http://aps.saude.gov.br/>).

No período de 21 a 24 de junho de 2010, em Shangai, China, foi promovido, pela OMS, o II Workshop sobre Medicina Tradicional que visou discutir o tema *Prestação de Serviços e Avaliação em Medicina Tradicional nos Sistemas de Saúde*, para elaborar recomendações para a MT no mundo. Segundo a agência, o objetivo dessas abordagens é estimular mecanismos naturais de prevenção e contenção de agravos à saúde (BRASIL, 2006). Na ocasião, participaram 14 países convidados pela OMS, incluindo-se o Brasil como único representante da América Latina. Na oportunidade, o Ministério da Saúde do Brasil apresentou a PNPIC do SUS e os avanços na integração dessas práticas no sistema.

Em 2014, a OMS atualizou a *Estratégia sobre medicina tradicional 2014-2023*, com a finalidade de orientar as autoridades a ampliarem a melhora da saúde e da autonomia dos pacientes. Está entre os objetivos principais:

a) aproveitem a contribuição potencial da MTeC à Saúde, ao bem-estar e à atenção de Saúde centrada nas pessoas, e b) promovam a utilização segura e eficaz da MTeC através da regulamentação e da pesquisa, bem como mediante a incorporação de produtos, profissionais e práticas nos sistemas de Saúde, conforme corresponda (WHA62.13)⁵.

⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Portaria Nº 971 de 03 de maio de 2006. Ministério da Saúde, Municipais de Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf Acesso em: 22 ago. 2022.

⁵WHO. Traditional Medicine Strategy 2002–2005. Disponível em: http://www.wpro.who.int/health_technology/book_who_traditional_medicine_strategy_2002_2005.pdf. Acesso em: 23 maio 2016.

Conforme visto na exposição do processo histórico de evolução das políticas internacionais de saúde, a consideração de alternativas ao conhecimento biomédico centrado nos processos tecnicistas começa a ser feita no final do século XX, quando se iniciam as discussões sobre os determinantes sociais de saúde, incluindo fatores extra biológicos como classe social, gênero, etnia, saneamento básico etc., em busca da compreensão dos modos de adoecer e de cuidar, evidenciando o questionamento ao monopólio do cuidado centrado no modelo biomédico e ressaltando a importância dos aspectos socioculturais para compreender as relações implicadas na categoria saúde.

Discussão

As práticas de saúde do modelo biomédico moderno foram desenvolvidas com forte influência da visão tecnicista e estruturada de acordo com as proposições positivistas. A modernidade inaugurou o protagonismo do homem como medida de todas as coisas e o antropocentrismo prevaleceu como modelo organizador da existência e todas as demais experiências e saberes foram rotulados como primitivos (QUIJANO, 2005).

Desse processo, originou-se um modelo de assistência que ficou conhecido como medicina de órgãos (FOUCAULT, 1963), um modelo reducionista centrado em parâmetros biológicos em prejuízo de uma abordagem holística. Esse modelo, de acordo com Vadanta Shiva (1993), definiu uma concepção mecanicista que separou ontologicamente homem e natureza sob a lógica em que estabelece “a medida de valor e os instrumentos para o extermínio do que considera não-valor” (SHIVA; MIES, 1993, p. 40).

Segundo Ferla, Oliveira e Lemos (2011), a nova configuração da medicina moderna implicou o surgimento de novas formas de conhecimento e novas práticas institucionais que introduziram uma mudança conceitual na forma de olhar o doente e o corpo, e inaugurou um ato de cuidar que desconsidera a totalidade do sujeito. Observa-se, portanto, segundo os autores, que:

A integralidade do corpo se desfez, transformada pelo olhar clínico que desvela, particulariza e nomeia uma infinidade de tecidos, órgãos e mecanismos de inter-relação entre eles, inaugurando uma paradoxal "superfície interna" do organismo, perceptível por códigos e signos específicos. [...] A emergência desta reorganização epistemologia da doença, implicou no reordenamento do espaço hospitalar, do estatuto do doente, da relação entre assistência e a experiência (FERLA; OLIVEIRA; LEMOS, 2011, p. 492).

O modelo biomédico de cuidado enfatiza a objetividade e assenta-se no conhecimento da verdade, livre de valores e crenças, subjetividades e especificidades culturais. De acordo com Gaines e Davis-Floyd (2004), a biomedicina desconectou a prática médica do plano transcendental e inaugurou um sistema médico isento de cosmologia, distanciando-se, portanto, das medicinas tradicionais. A hegemonia da medicina, por conseguinte, invadiu toda a área do cuidado

⁵ Em processo criminal de 1906, na Comarca de São João do Cariri, José Gaudêncio Correia de Queiroz já constava como Promotor Público. Ou seja, já atuava no dito cargo quatro anos antes de assumir como juiz da Comarca.

e colonizou todo o espaço da saúde, engendrando um processo de medicalização da vida e dos problemas sociais. Desse modo, observa-se o exercício hegemônico de um modelo centrado no ato prescritivo e na reprodução de procedimentos que desconsidera o sujeito pleno.

Inúmeros aspectos da experiência humana, inclusive a dor e o sofrimento, foram retirados das instâncias do autoconhecimento e transferidos para a alçada da ciência biomédica, criando situações de subordinação do sujeito aos domínios da biologização da vida. A participação do paciente foi excluída do processo de adoecimento, sendo vista como fator secundário. O doente transformou-se em um corpo doente, objeto passivo da prática médica e, nesses termos, segundo Gonçalves (1994, p. 61), a “forma intuitivamente mais imediata de pensar o corpo humano será a constituída de constantes morfológicas e funcionais, definidas a partir das ciências da anatomia e da fisiologia”, indicando que esse corpo é mais facilmente assimilável à ideia de objeto-coisa. Nesse sentido, o sujeito perdeu o protagonismo sobre seu corpo e transformou-se em um corpo-doente.

A biomedicina, portanto, fundamenta suas práticas em um modelo anátomo-fisiológico baseado na oposição entre corpo doente e corpo saudável. Nessa perspectiva, segundo Camargo Jr. (2007), a doença passou a ser percebida como doença-coisa, deslocando o indivíduo doente do foco do olhar médico e, segundo o autor,

a doença-coisa, realidade última no plano biológico, entidade “natural” que dispensa articulação teórica, restringe ao mesmo tempo, o escopo das concepções sobre o processo de saúde-doença e as possíveis soluções para os problemas decorrentes do mesmo (...), as doenças são coisas, de existência concreta, fixa e imutável, de lugar para lugar, de pessoa para pessoa; as doenças se expressam por um conjunto de sinais e sintomas, que são manifestações de lesões, que devem ser buscadas, por sua vez, no âmago do organismo e corrigidas por algum tipo de intervenção concreta (CAMARGO Jr., 2007, p. 68).

De acordo com o autor, a concepção da doença como coisa construiu uma noção totalizante e reducionista sobre saúde percebida apenas como ausência de doença, excluindo a dinâmica social e subjetiva do sujeito doente, pois “exclui do escopo de considerações sobre o processo saúde/doença, fatores sociais ou individuais, ditos subjetivos, com implicações para todas as intervenções da saúde”. Nesses termos, segundo Foucault (1963), a doença seguiu tendo como sede algum órgão e a intervenção médica se faz baseada em normas e padrões fixos que definem o objetivo e o curso do tratamento e, assim, conforme relata o autor:

o conhecimento das doenças é a bússola do médico; o sucesso da cura depende de um exato conhecimento da doença; “o olhar do médico não se dirige inicialmente ao corpo concreto e social, ao conjunto visível, à plenitude positiva que está diante dele-o doente-, mas a intervalos de natureza, a lacunas e a distância em que aparecem como em negativo, os signos que diferenciam uma doença de outra, a verdadeira da falsa, a legítima da bastarda, a maligna da benigna (FOUCAULT, 1963, p. 47).

Entretanto, com a falência das metanarrativas (LYOTARD, 2003) e dos modelos explicativos totalizantes, a partir de fins do século XX, de acordo com Scheper-Hughes e Lock (1987), começaram a surgir tentativas de reconectar corpo e mente em busca da compreensão das aflições humanas. Em resposta à fragmentação da modernidade, de acordo com Hassan Zaoual (2003):

têm surgido em todos os lugares e de diferentes formas, movimentos e processos que visam à valorização da diversidade, das comunidades locais, de tradições e conhecimentos particulares, buscando intercâmbio cultural e cooperação ao invés de dominação e de hegemonia (ZAOUAL, 2003, p. 20).

É nesse cenário de questionamento do paradigma dominante (BOAVENTURA, 2008) que técnicas não biomédicas são reavivadas, não sem resistência do aparato biomédico, e passam a ser referência nos contextos de cuidados com a saúde, inclusive nos espaços oficiais de saúde pública, assumindo vários nomes: medicinas alternativas, tradicionais, paralelas, complementares. Kleiman e colaboradores (1978) apontam que a crescente adesão às terapias alternativas pode estar assentada na proposta holística de concepção do humano e da existência em detrimento do modelo fragmentário da biomedicina.

Nesse sentido, torna-se relevante a construção de um saber que incorpore diversas disciplinas em um exercício interdisciplinar que favoreça intensas trocas e resulte em um conhecimento híbrido, que transcenda as especialidades da multidão de “sábios” (JAPIASSU, 1976, p. 11) e que favoreça a integralidade no atendimento do usuário dos sistemas de saúde, incluindo a perspectiva do sujeito doente no processo terapêutico. A importância do diálogo interdisciplinar, conforme ressalta Japiassu (1976), reside no fato de que

Enquanto não houver comunicação entre as disciplinas não se atingirá o contexto interdisciplinar. O que realmente importa, no diálogo interdisciplinar, aquilo que não somente é desejável, mas também indispensável, é que a autonomia de cada disciplina seja assegurada como uma condição fundamental da harmonia de suas relações com as demais. Onde não houver interdependência disciplinar, não pode haver interdependência das disciplinas (JAPIASSU, 1976, p. 129).

Sobre esse aspecto, a interdisciplinaridade pode oferecer caminhos que integrem a fragmentação desarticulada das práticas biomédicas e favoreçam na construção do conhecimento coletivo (SAUPE, 2005). A transmissão do saber interdisciplinar, nessa medida, beneficia o diálogo e a compreensão do universo simbólico múltiplo que permeia a relação médico-paciente, permitindo uma diagnose mais precisa e humanizada, em favor da ética no alívio do sofrimento.

As políticas internacionais parecem, de alguma forma, ser um sintoma desse processo, refletindo-se, inclusive, na reorganização curricular de cursos das áreas da saúde e biomédicas. A ampliação de concepções diversificadas no atendimento aos agravos de saúde, de acordo com Esther Langdon (2001, p. 241), colocam luz sobre a importância dos aspectos subjetivos envolvidos na relação do paciente com seu estado de saúde ou doença, porque, segundo a autora, “o processo terapêutico é considerado como uma negociação de interpretações entre pessoas com conhecimentos e posições de poder diferenciados”. Para a autora, essa proposta destaca-se por colocar em evidência sistemas terapêuticos e saberes que estiveram desde sempre presentes nas sociedades tradicionais como seus verdadeiros paradigmas de cuidado.

Desse modo, percebe-se o crescente estímulo a uma abordagem para os processos saúde-doença centrada na experiência dos atores sociais e na perspectiva sociocultural e psicobiológica que tem como premissa básica contextualizar o sujeito para além das proposições positivistas. A partir desse novo modelo mais integrado, pode-se pensar sobre o diálogo entre um sa-

ber médico oficial e o não oficial.

Nessa medida, conforme destaca Boaventura (2008), a problematização da naturalização do saber universal e a relativização das verdades absolutas aponta para a necessidade de validação de outros conteúdos e de outros produtores de conhecimento. A despeito da validade desses conhecimentos, Boaventura (2008, p. 34) propõe uma dupla ruptura epistemológica que reconcilia senso comum e ciência com vistas a criar um conhecimento “prático”, mas “esclarecido” e que rompe com a naturalização das desigualdades.

O esforço de construir um conhecimento coletivo e situado parte da compreensão de que a exclusão da experiência como modo de vida privilegiando a razão é um atentado aos saberes tradicionais (SANTOS, 2007). O debate sobre a importância da experiência é tomado por Patricia Hill Collins (2000) como um elemento político, para ela, “o pessoal é político”, portanto, as experiências individual e coletiva são compartilhadas e experimentadas na ação, constituindo elementos que são a matéria prima para a reflexão e teorização sobre as questões relativas à margem. Nesse ponto, propostas de saúde públicas inclusivas requerem necessariamente a inclusão do conhecimento terapêutico produzido pelas esferas marginalizadas pelo sistema eurocentrado.

Assim, para avançar na direção de representações diversas em saúde, é preciso considerar e acolher a diversidade de modelos de saúde, de doença e de cuidados, no sentido de se admitir um modelo de saúde complexo integrado, centrado nas necessidades dos sujeitos e de suas particularidades. Segundo Madel Luz (2008, p. 10), a “diversidade, fragmentarismo, colagem, hibridismo e sincretismo, características culturais atribuídas à pós-modernidade, estão seguramente presentes no grande mercado social da saúde contemporânea”. Nessa medida, a multiplicidade de abordagens sobre a temática pode oferecer recursos alternativos de cuidados capazes de acolher a diversidade e ofertar possibilidades inclusivas, em constante diálogo com as demandas das comunidades.

Dessa forma, com base na revisão do histórico sobre a oficialização das terapias não biomédicas estimuladas pela OMS, não é mais possível ignorar as medicinas tradicionais, complementares, alternativas ou integrativas como agentes importantes no atendimento aos cuidados primários da população e no controle dos agravos em saúde. É imprescindível assumir a importância desses recursos terapêuticos e estimulá-los como alternativas, sem desapropriá-los dos seus próprios sistemas de conhecimento ou submetê-los aos cânones epistemológicos científicos. Nesse ponto, é importante reconhecer que a biomedicina tenderá a exercer pressão institucional para permanecer como modelo oficial e isso se dará seja negando, seja absorvendo para seus domínios o conhecimento tradicional. Nesse sentido, para viabilizar a multiplicidade epistêmica e a garantia de direitos, faz-se necessária a ampliação dos debates sobre a importância da diversidade e do protagonismo dos sujeitos e das comunidades em todas as instâncias da vida, inclusive da saúde.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma breve discussão sobre a revitalização do conhecimento tradicional feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no planejamento de políticas públicas de atenção primária à saúde. As normativas da organização introduziram a perspectiva tradicional como viés para a construção de um conhecimento situado e compartilhado sobre saúde e centrado nas necessidades dos sujeitos e de suas particularidades, em colaboração com o conhecimento cientificamente legitimado.

A revisão da literatura evidenciou que um sistema terapêutico centrado no biológico deslocou o saber sobre o doente para o saber sobre a doença. Trata-se de um modelo de cuidado centrado na classificação das doenças, na prática prescritiva e na medicina dos órgãos que deu origem à prática reducionista norteada por parâmetros biológicos e pelo método anátomo-clínico, que excluiu o paciente do processo de adoecimento, retirando-lhe o protagonismo sobre sua própria vida, subalternizando as terapêuticas tradicionais.

A ligação da biomedicina com a racionalidade cognitiva-instrumental da ciência moderna é o objeto central para a compreensão sociológica do processo que legitimou a ciência biomédica como prática hegemônica de cuidados com a saúde. Esse modelo erigiu-se baseado em um estatuto de verdade ou em uma metanarrativa construída pelo positivismo e na negação de outros modelos de conhecimento.

A partir do poder simbólico acumulado pela biomedicina, nesse processo, foi desenvolvido o discurso da hegemonia do conhecimento científico em detrimento dos outros sistemas e práticas terapêuticas. A hegemonia científica produziu narrativas de eficácia que relativizaram seu discurso, conquistando reconhecimento público em plena fase de desenvolvimento do capitalismo e subalternizando saberes tradicionais e complexos não oficiais.

Entretanto, apesar do grande e inegável respeito conquistado pela biomedicina, os resultados das análises apontaram que, após a segunda metade do século XX, a insatisfação generalizada, a falência das metanarrativas e das promessas explicativas da modernidade abriram precedente para o questionamento da ciência biomédica como paradigma dominante e hegemônico em saúde.

No contexto de explosão de debates internacionais sobre a importância da diversidade na atenção aos agravos à saúde, observa-se a gradativa manifestação de interesse e procura pelos saberes terapêuticos não científicos e, assim, as terapêuticas alternativas voltaram ao centro das discussões.

Atenta a essas demandas, a OMS vem, desde 1979, estimulando internacionalmente os governos a observarem as terapias tradicionais como estratégias fundamentais de contenção dos agravos em saúde, evidenciando a retomada de complexos não biomédicos pelos sistemas nacionais e internacionais de cuidados primários com a saúde. As normativas da agência evi-

denciam a atenção dada pelo órgão às possibilidades terapêuticas oferecidas pelas medicinas alternativas e complementares, e este movimento vem despertando o interesse da comunidade acadêmica e de gestores de saúde.

À guisa de conclusão, ressalta-se que, apesar da clara e crescente insatisfação social com o reducionismo biomédico, é importante frisar que desconstruir o privilégio epistêmico da biomedicina passa por ações insistentes e atentas de afirmação da pluralidade e da diversidade como opções e que a hegemonia de qualquer sistema reflete o exercício de poder de algum grupo social em detrimento de outros.

Portanto, é imprescindível reconhecer que a biomedicina, como um conjunto específico de valores, tenderá a exercer pressão institucional para permanecer como modelo oficial e isso se dará seja negando, seja absorvendo para seus domínios o conhecimento tradicional.

Nesse sentido, para viabilizar a multiplicidade epistêmica e a garantia de direitos, faz-se necessária a ampliação dos debates sobre a importância da diversidade e do protagonismo dos sujeitos e das comunidades em todas as instâncias da vida, inclusive da saúde. Para que a diversidade seja garantida, a participação da comunidade de forma ativa é a única ferramenta que possibilitará a correção da subalternização dos povos.

Referências

BARROS, J. A. C. Pensando o processo saúde-doença: a que serve o modelo biomédico. **Saúde e Sociedade**, n. 11, v. 1, p. 67-84, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/4CrdKWzRTnHdwBhHPTjYGWb/>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BARROS, N. F.; TOVEY P. O ensino das terapias alternativas e complementares em escolas de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 2, p. 207-214, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/3165/1736>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares**. Portaria Nº 971 de 03 de maio de 2006. Ministério da Saúde, Municipais de Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

CAMARGO Jr., K. R. As Armadilhas da “Concepção Positiva de Saúde”. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 76, v. 1, p. 63-76, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/5Yb88YjJWYqddy9ZF5QCF8q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FERLA, A. A.; OLIVEIRA, P. T. R.; LEMOS, F. C. S. Medicina e hospital. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, p. 487-500, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8791>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1963.

GAINES, A.; DAVIS-FLOYD, R. Biomedicine. In: EMBER, Carol; EMBER, Melvin (eds.). **Encyclo-**

- pedia of Medical Anthropology.** Health and illness in the World's Cultures. Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004. p. 95-109. Disponível em: <http://www.davis-floyd.com/wp-content/uploads/2016/11/GAINES16ss.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.
- GONÇALVES, R. B. M. O saber como tecnologia na produção de serviços de saúde: a epidemiologia e a clínica. In: **Tecnologia e organização social das práticas de saúde.** São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1994.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KLEINMAN, K. Concepts and a model for the comparison of medical systems as cultural systems. **Social Science Medicine**, n. 2B, v. 12, p. 85-93, 1978. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/358402/>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- KRIPPENDORFF, K. **Reliability in Content Analysis Some Common Misconceptions and Recommendations**, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/hcr/article-abstract/30/3/411/4331534?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 15 de novembro de 2022.
- LANGDON, E. J. A importância da narrativa na construção social da doença. **Etnográfica**, v. 2, p. 241-260, 2001. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_05/N2/Vol_v_N2_241-260.pdf Acesso em: 22 ago. 2022.
- LANGDON, E. J. A doença como experiência: a construção da doença e seu desafio para a prática médica. In: BARUZZI, R.; JUNQUEIRA, C. (orgs.), **Parque Indígena do Xingu: Saúde, Cultura e História.** São Paulo: UNIFESP/Terra Virgem, 2005. p. 115-134. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/LTydTDCRy9FK3b68mvshPdy/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- LUZ, M. T. Especificidade das contribuições dos saberes e práticas das ciências sociais e humanas para a saúde. **Saude Soc**, n. 20, v. 1, p. 22-31, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/8fjxhTsYwMVDpd37HBzXwMq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- LUZ, M. T. **Natural, Racional, Social: Razão Médica e Racionalidade Científica Moderna.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- LUZ, M. T. **Novos Saberes e Práticas em Saúde Coletiva.** São Paulo: Hucitec, 2003.
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna.** Lisboa: Gradiva, 2003.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.
- OMS. **Estratégia de Medicina Tradicional da OMS 2014–2023 (WHA62.13).** Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/95008> Acesso em: 23 ago. 2022.
- OMS. **Declaração de Alma-Ata.** Conferência Internacional sobre cuidados primários de saúde; 6-12 de setembro 1978; Alma-Ata; USSR. In: Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promocao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.118-142.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. CEBRAP*, n.79, nov., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/alytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

SANTOS, B.S. Ciência e senso comum. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 31-45.

SAUPE et al. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. *Botucatu: Interface*, n. 9, v. 18, p. 521-36, 2005.

SCHEPER-HUGHES, N.; LOCK, M. M. The mindful body: A prolegomenon to future work in medical anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, n. 1, v. 1, p. 6-41, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/maq.1987.1.1.02a00020>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SHIVA, V; MIES, M. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

WHO. **Traditional Medicine Strategy 2002–2005**. Disponível em: http://www.wpro.who.int/health_technology/book_who_traditional_medicine_strategy_2002_2005.pdf. Acesso em: 23 maio 2016.

ZAOUAL, H. **Globalização e diversidade cultural**: Textos selecionados e traduzidos por Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003.

Políticas públicas de reconhecimento e de diagnóstico socioambiental nas comunidades quilombolas Cabeço dos Mendes e Curralinho (Afonso Bezerra, Estado do Rio Grande do Norte)

Public policies for recognition and socio-environmental diagnosis in the quilombola communities Cabeço dos Mendes and Curralinho (Afonso Bezerra, Rio Grande do Norte)

Geraldo Barboza de Oliveira Junior¹

Resumo: O presente artigo retrata dados resultantes do Diagnóstico Socioambiental, realizado no ano de 2015, com o objetivo de “Elaboração de um Diagnóstico Rápido Participativo” em duas comunidades rurais negras (remanescentes de quilombos), localizadas no município de Afonso Bezerra, RN. Com metodologia de trabalho de campo, a partir da antropologia visual (imagens e fotos), as comunidades puderam ganhar visibilidade e demonstrar o acesso às políticas públicas (municipais e outras) e ao processo de reconhecimento identitário como quilombos.

Palavras-chave: Diagnóstico socioambiental; Quilombola; Políticas públicas; Comunidade Cabeço dos Mendes. Comunidade Curralinho.

Abstract: This article demonstrates results from the Socio-Environmental Diagnosis, carried out in 2015, with the objective of “Elaboration of a Rapid Participatory Diagnosis” in two rural black communities (remnants of quilombos) located in Afonso Bezerra, RN. Using the field work as a methodology and visual anthropology (images and photos), communities were able to gain visibility and demonstrate access to public policies (municipal and others) and to the process of identity recognition as quilombos.

Keywords: Socio-environmental diagnosis; Quilombola; Public policies; Cabeço dos Mendes Community; Curralinho community.

¹ Mestrado em Antropologia Social (UFSC, 1998) e Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPI); graduado em Ciências Sociais (UFRN, 1987). Antropólogo com atuação universitária e na área comercial (consultoria socioambiental). Docente em universidades públicas e privadas (graduação e pós-graduação); pesquisas relacionadas à Antropologia e Populações Tradicionais (quilombolas, indígenas, povos de terreiros, pescadores artesanais, agricultores e assentados). Atualmente, é Colaborador Não Remunerado no Instituto de Desenvolvimento, Planejamento e Educação Ambiental - IDEA-RN; em três associações Quilombolas no estado do Rio Grande do Norte. Na área socioambiental, atua comercialmente pela Antropos Consultoria Socioambiental em programas de desenvolvimento e suas relações com as Populações Tradicionais e no NEGêDi-IFRN, que promove estudos e pesquisas na área da educação com foco nas questões de gênero e diversidade.

Introdução

A desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões históricas e culturais no Brasil. A extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos sob responsabilidade de organismos de estatística e de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) ou o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem) informam que grandes diferenciais raciais enfatizam marcas discriminatórias no campo da educação, da saúde, da renda, do acesso a empregos estáveis, da violência ou expectativa de vida e indicam dados em que os negros estão submetidos às piores condições. Em algumas dimensões, as variações observadas ao longo do tempo no sentido de uma redução das desigualdades mostram-se modestas em alcance e lentas em sua trajetória. Em outras, as desigualdades não apenas continuam estáveis como até vêm se ampliando em alguns casos (SILVA, 2007).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na luta pela terra e cidadania dos povos tradicionais remanescentes de quilombos, pois, com a inclusão do artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é assegurada a titulação das terras que estas comunidades utilizam como espaços de vida, de moradia e trabalho. Vale lembrar, ainda, os compromissos internacionais assumidos pelo Estado Brasileiro em favor das comunidades negras, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em 2008 completou 60 anos.

Conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), observa-se um acordo internacional firmado em 1989 no âmbito da OIT, que reúne organizações de trabalhadores e empregadores no mundo. No Brasil, só foi ratificada em junho de 2002 e entrou em vigor em julho de 2003. A Convenção 169 dispõe sobre direitos de povos indígenas, tribais e populações tradicionais em geral. Assim, as associações de remanescentes de comunidades de quilombos também se incluem nesta convenção, por conta do artigo 68, contido nos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição.

As décadas de 1980 e 1990, foram marcadas por um contexto em que o debate era mobilizado pela questão da existência ou não da discriminação racial no país. A democracia racial ainda sobrevive como um paradigma a ser questionado. O reconhecimento das desigualdades raciais e a reflexão sobre suas causas precisava se consolidar. A partir de meados dos anos 90, a questão racial se inflama e ganha uma nova dimensão. Reconhecida a injustificável desigualdade racial que, ao longo do século, marca a trajetória dos grupos negros e brancos, assim como sua estabilidade ao correr do tempo, a discussão passa progressivamente a concentrar iniciativas necessárias em termos da ação pública para o enfrentamento.

² “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”

Mas foi nos anos 2000 que as iniciativas de inclusão política ganham relevo, proliferando-se no âmbito do governo federal, nos governos estaduais e municipais, e, de forma autônoma, em algumas instituições públicas como as universidades e o Ministério Público do Trabalho. Programas como os de estabelecimento de cotas visando ampliar o acesso de estudantes negros ao Ensino Superior, assim como programas de combate ao racismo institucional vêm sendo adotados em várias localidades do país. Ações no campo da educação e do mercado de trabalho reforçam as demandas impedindo a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais e à possibilidade de seu usufruto.

As desigualdades raciais no Brasil configuram-se como um fenômeno complexo, constituindo-se em um dos grandes desafios para governos e para uma sociedade cuja história foi retratada por uma ideologia colonialista e elitista. Enfrentar as dificuldades que se colocam face à consolidação da temática da desigualdade e da discriminação na agenda pública e no espaço de governo surge como um dos grandes desafios no campo das políticas públicas de inclusão e reversão do racismo estrutural.

Compreendendo as desigualdades raciais como produto de um amplo e complexo processo de reprodução de iniquidades e de hierarquias sociais, seu enfrentamento não deve ficar restrito a ações isoladas que possam ser implementadas por um núcleo específico da ação pública. O reconhecimento da desigualdade racial e da necessidade de seu enfrentamento, assim como da eliminação do preconceito e da discriminação raciais pressupõem o reconhecimento de que esses problemas perpassam os mais diferentes espaços da vida social.

Nesse cenário, este artigo é tributário à proposta para a realização do “Diagnóstico socioambiental nas comunidades quilombolas de Afonso Bezerra, RN”. No ano de 2015, a iniciativa foi concebida com uma ação pioneira da prefeitura municipal com o objetivo de identificar, sensibilizar e organizar socialmente as comunidades quilombolas locais. Com esse propósito, criam-se condições e legitimidade ao acesso de ações do Programa Brasil Quilombola (PBQ).

Este diagnóstico, concebido com a participação efetiva dos atores locais, direcionou a instalação de um processo transformador que agregou conhecimento, qualidade e autonomia ao desenvolvimento comunitário. Diante desta situação transformadora, este artigo reflete sobre a construção dinâmica de políticas públicas ligadas à autonomia dos quilombos e inclusão social dos seus afrodescendentes.

Metodologia

Como recursos metodológicos, foram utilizadas técnicas próprias da Antropologia e da História. Assim realizou-se uma pesquisa histórico-documental, entrevistas, visita de campo, registro audiovisual fruto das iniciativas do diagnóstico.

Em relação à utilização da fotografia como recurso “auxiliar” na pesquisa, salientamos sua importância além do aspecto meramente ilustrativo. Sabe-se que:

A construção de narrativas através da imagem fotográfica vem a ser articulada com o texto verbal e a legitimidade que este alcançou contribuir no sentido de enriquecer e agregar, além de outras formas narrativas como a literatura ou a poesia, complexidade aos esforços de interpretação de universos sociais cada vez mais densos e complexos, onde imagens por sua vez tornam-se cada vez mais um elemento da própria sociabilidade. (ACHUTTI, 1997, p.38-39).

Entende-se a fotografia ou fotoetnografia como um recurso necessário à composição do Relatório Antropológico. Neste sentido:

Parece significativa a ideia dos colegas do Núcleo de Antropologia Visual da UFRGS, quando afirmam que a antropologia visual não se trata de uma disciplina independente, mas... Uma antropologia em imagens poderá ser feita mediante o domínio das técnicas de construção de um vídeo etnográfico, de um filme etnográfico ou de um trabalho fotoetnográfico. Futuramente estaremos fazendo a “velha” e tradicional antropologia também através de uma linguagem multimídia (ACHUTTI, 1997, p.39).

Em termos metodológicos:

A proposta aqui é do emprego da antropologia visual enquanto um recurso narrativo autônomo na função de convergir significações e informações a respeito de uma dada situação social (ACHUTTI, 1997, p.13).

Em relação à história oral, presente nos discursos e entrevistas realizados, considerou-se que “através da memória individual, será possível recuperar a memória coletiva de um período sobre o qual existe muito pouca documentação. Essa história, além de contribuir para um melhor conhecimento da comunidade[...]” (BECKER, 2001, p.286). Assim, podemos entender, em consenso que:

Usando a história oral como método e prática de pesquisa, somada às formas tradicionais, percorreremos, juntamente com nossos personagens, lugares da memória e do esquecimento, para “reconstruir” as suas trajetórias de vida, tentando assim montar um quadro histórico do período pesquisado (BECKER, 2001, p.286).

Assim, a antropologia visual e a história oral, como recursos metodológicos e técnicos, possibilitam suportes às pesquisas envolvendo populações tradicionais, em particular as comunidades negras rurais, que ainda se encontram em um processo de invisibilidade social. Para o historiador Josemir Camilo de Melo:

Quando se analisa a história do povo negro, não se deve usar da mesma metodologia que se usa para abordar a história dos povos europeus e seus descendentes nos trópicos. A história dos brancos é feita de documentos oficiais e particulares, já que estamos tratando aí de uma sociedade letrada. No caso dos africanos sequestrados e trazidos para o Brasil e seus descendentes aqui nascidos e mantidos como iletrados, os documentos para estudar sua história não são mais do mesmo caráter, ou seja, material escrito. Portanto, o historiador deveria proceder um desvio metodológico e teórico, optando então pela etnografia e buscar a fala do povo negro nas fontes antropológicas e etnológicas (MELO, 2001, p.189).

Essa situação vem ao encontro de uma demanda presente e crescente em toda a sociedade nacional. No caso do Rio Grande do Norte, o relatório realizado das iniciativas locais constituem um momento especial de um processo de apropriação das duas comunidades e construção de suas identidades quilombolas.

Construiu-se o momento político como uma ação revestida de uma importância maior para as comunidades de remanescentes de quilombos de Curralinho e Cabeço dos Mendes em sua trajetória de luta e superação de dificuldades.

A presença de comunidades quilombolas em Afonso Bezerra

Foto 1 - Reunião na comunidade quilombola Cabeço dos Mendes, realizada em janeiro de 2015



Foto 2 - Reunião na comunidade quilombola Curralinho, realizada em janeiro de 2015.



O Rio Grande do Norte é um Estado que mostra formas de apropriações territoriais bastantes complexas e distintas pelos diversos grupos de negros habitantes do local. A escravidão ocorreu, basicamente, em função dos engenhos de cana-de-açúcar, próximos do litoral, e da pecuária, nas fazendas do sertão.

Na região do Semiárido ou Seridó (ou ainda zona da caatinga), os fazendeiros não podiam sustentar muitos escravos devido aos longos períodos de estiagem. Os poucos que existiam viviam como vaqueiros hábeis, barbeiros, ferreiros, músicos, seleiros, amansadores de cavalos e burros. Era comum a fuga de escravos da região do Brejo, na Paraíba, para a região do Seridó, no Rio Grande do Norte. Aí conseguiam facilmente trabalho nas ocupações descritas. Não foram poucos os casos de escravos que ganharam glebas de terra, gado e até dinheiro como alforria. Explica-se que, nas secas, os patrões ficavam numa situação precária, muitos faliam. Os escravos, por sua vez, sempre tinham algum dinheiro em função de seus ofícios. Emprestavam a juros sob a tutela de sua ordem religiosa: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos.

As comunidades negras encontradas no Rio Grande do Norte são, em sua grande maioria, oriundas de dois processos de organização econômica: a pecuária no Seridó e a cana-de-açúcar, próxima ao litoral.

Neste artigo, encaminham-se fotos e falas dos moradores das comunidades quilombolas de Curralinho e Cabeço dos Mendes em relação ao seu universo socioambiental. Sua vida e seus valores expressos como verdades, possivelmente, questionáveis, porém sempre respeitados. Em ambos os casos, a história dessas comunidades não difere da história das comunidades negras no Brasil: uma história ligada à terra, como bem lembrou a antropóloga Neusa Gusmão:

A terra não é apenas realidade física, antes de tudo; é um patrimônio comum e, enquanto tal, difere de outras terras, de outros lugares e de outros grupos. A terra é sinônimo de relações vividas, fruto do trabalho concreto dos que lá estão, fruto de memória e da experiência pessoal e coletiva da gente, os do presente e os do passado (GUSMÃO, 2001, p.337).

Figura 1 - Mapa do RN com localização do município de Afonso Bezerra



A história do município de Afonso Bezerra é revelada por vestígios arqueológicos encontrados na região. Utensílios como panela de barro, lança de pedra, traços da cultura dos indígenas que habitaram na região. A partir do século XIX, por volta do ano de 1850, a fazenda Carapebas situada à margem do rio Salgado deu origem a um povoado de mesmo nome.

De forma geral, o município de Afonso Bezerra não foge às condições gerais das outras cidades vizinhas, uma típica cidade do interior com sua rotina pouco alterada. A renda é representada pelas atividades agropastoris, o pequeno comércio, o funcionalismo público e as aposentadorias.

O território é a condição essencial que define quem são os grupos negros, onde estão e por quê. A relação com a terra estrutura diferentes visões de mundo e constitui o direito de nela estar e nela permanecer. A terra-território torna-se um valor de vida, um espaço de sentido, investido pela história particular de cada grupo, tornando-se polissêmica, dinâmica e mutável (GUSMÃO, 2001, p.337).

Em relação ao município de Afonso Bezerra, segundo o MDS, existem quatro comunidades quilombolas, a saber:

Tabela 1 – Comunidades quilombolas de Afonso Bezerra

UF	IBGE	COMUNIDADE
RN	2400307	BARRA
RN	2400307	CARETA
RN	2400307	CURRALINHO
RN	2400307	LAGOA DA ILHA

Fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastronico/gestao-municipal/processo-de-Cadastramento/arquivos/levantamento-de-comunidades-quilombolas.pdf>.

Entretanto, na atualidade, somente são identificadas três comunidades quilombolas: Cabeço dos Mendes, Curralinho e Família Américo. Todas com origens, principalmente, na comunidade de Aroeira, localizada no município vizinho de Pedro Avelino. Entretanto, a formação dessas comunidades, também, inclui laços matrimoniais com pessoas de outras comunidades e, mesmo, de outros municípios (Como Santana do Matos).

Em relação à informação do MDS, entendemos que há, na atualidade, um erro de interpretação e de informação. Explica-se: a comunidade de Barra é, na realidade, uma denominação anterior da comunidade de Cabeço dos Mendes (está localizada na barra do rio que define os limites das terras da família Mendes). A comunidade de Careta foi despovoada, sendo que seus poucos habitantes (cerca de quatro famílias) residem atualmente na zona urbana. A comunidade de Curralinho tinha suas terras vizinhas à comunidade de Aroeira e à comunidade da Família Américo. A comunidade de Lagoa da Ilha é citada pelos moradores do município como não existente.

As duas comunidades de Afonso Bezerra, que foram objeto do diagnóstico, Cabeço dos Mendes e Curralinho, mantêm situações culturais comuns entre si: destacam-se o trabalho em uma agricultura, completamente dependente das chuvas (que são raras na região), falta de trabalho (a produção de carvão termina sendo uma das poucas opções de trabalho e renda), uma grande quantidade de casas de taipa e sem banheiros, baixa escolaridade entre os jovens, falta de perspectiva e uma grande dependência dos Poderes Públicos. Entretanto, têm em comum, como maior referência, a relação com o território como local definidor de uma identidade: *terra de negros*. Para a antropóloga Neusa Gusmão:

Os grupos negros contemporâneos buscam recuperar o passado, elaborando a percepção do presente e dando origem a uma territorialidade negra que se inscreve no imaginário, em relações sociais fundamentais, na organização do trabalho, do parentesco, da família. Uma territorialidade na qual se inscreve a visão de mundo, inscrevendo-se no próprio corpo e indo para além dele, realizar-se plenamente no espaço da terra e constituindo-se em campo de defesa da terra-território. Uma terra que não estando fora do sistema, exige deles, negros, a necessidade de operar com códigos diversos, os de seu mundo e tradição, os do mundo do “outro”, no qual buscam fazer valer os direitos postos pelo costume e tradição (GUSMÃO, 2002, p.346).

A exposição das comunidades de Curralinho e de Cabeço dos Mendes vai ao encontro

desta demanda, valorizando suas falas como História construída e legítima.

Assim, este texto vai tratar das comunidades quilombolas que foram objeto do Diagnóstico socioambiental de identificação realizado no ano de 2015. A terceira comunidade, hoje identificada (porém não diagnosticada e nem certificada, a Família Américo, localizada na Serra Nova) não será tratada aqui.

Comunidade quilombola Cabeço dos Mendes

Assim, o grupo étnico não está baseado nem na ocupação de territórios exclusivos, nem no isolamento, mas na reafirmação contínua de sua diferença na relação e em relação aos outros. Mesmo quando há o contato permanente entre grupos e uma tendência à redução de diferenças culturais entre eles, a reafirmação permanente das fronteiras étnicas se manifesta por meio de uma estrutura de interação, ou seja, um conjunto sistemático de regras, e códigos de conduta para interação, que regulam os encontros sociais interétnicos. As regras de interação selecionam e isolam certos segmentos da cultura de possíveis confrontações e mudanças, permitindo a redefinição e perpetuação da diferença e, assim, dos próprios enquanto entidades categoriais (ARRUTI, 2014, p.199)

O espaço geográfico de Cabeço dos Mendes é de uma comunidade implantada em pleno sertão. Está localizada a cerca de 8 km da sede do município. Atualmente, numa área de menos de 10 hectares, existem 20 casas, abrigando cerca de 100 habitantes. As casas, antes do ano de 2015, eram todas de taipa. Tinham energia elétrica domiciliar. Faltava abastecimento de água nas casas e os banheiros eram bastante precários (adaptações). Existe um poço artesiano e, também, cisternas de placas (com capacidade para 15mil litros) em todas as casas. Em janeiro de 2016, a Prefeitura Municipal de Afonso Bezerra construiu 16 casas de alvenaria para as famílias da Comunidade Cabeço dos Mendes. As outras 2 restantes estão em processo de construção. A grande maioria das casas tem cisternas de placas, com capacidade para 15 mil litros, obtidas através do Programa 1 Milhão de Cisternas – P1MC. A pouca água tem uso doméstico e na irrigação de quintais produtivos (avicultura, horticultura e agricultura). Nota-se que toda a água é aproveitada. Por exemplo, na base das torneiras, planta-se capim e outras ervas para uso dos animais e dos homens. As casas são agrupadas em função dos arranjos familiares. No geral, os filhos moram ao lado das residências dos pais.

As atividades de subsistência compreendem a extração de lenha e o fabrico de carvão (para uso e comércio), a busca por *bicos* ou trabalhos temporários, o acesso às rendas das políticas sociais (bolsa família, bolsa escola e aposentadoria) e iniciativas familiares em torno da agricultura de quintais.

Foto 3 - Casas de taipa, ano 2015



Foto 4 - Casas de alvenaria, ano 2016



Sobre a origem da comunidade, seguimos com a fala do Senhor João Bosco, que se destaca como pioneiro no local.

Foto 5 - João Bosco, liderança histórica da comunidade quilombola Cabeço dos Mendes



Contavam assim... porque meu avô... esses terrenos daqui eram dele, do meu bisavô. Essa terra começava aqui e ia até curralinho. Antigamente ele vendia para sobreviver, vendia as braças, sem muito valor, Chico Souza³ começou a comprar...Ele vendia tantas braças, eles vendiam algodão na folha, quando era no final do mês não dava para pagar, daí pagava em terras. Daí perdeu tudo, o único que ficou foi meu avô, que era outro besta...era um merda, Deus que me perdoe, (risos), mas era mesmo porque a pessoa ter o que é seu e dar aos outros, é besta... Chico Souza³ era o Deus dele, se ele plantasse duas carreiras de feijão uma era dele, e outra de Chico Souza, daí ele tomou tudo. Quando ele morreu, morava lá em cima, daí Chico Souza foi e passou a mão, como ele contava...não comadre esse terreno aqui ele me vendeu antecipado, antes dele morrer ele já tinha vendido o terreno, não tinha quem brigasse e se apossou, depois minha mãe comprou um pedaço ali, aí antes dele vender esse terreno aqui aí deixou essa área de terreno aqui para minha mãe, não dá nem dez hectares.

³ Famoso político local.

Em continuação, registra-se um trecho da entrevista:

Pesquisador: *Então hoje a área que ficou do cabeço do Mendes aqui é essa que ficou da sua mãe?*

João: É. Cabeço dos Mendes...porque aqui era Santa Luzia. Começava daqui até o Careta. Aí dissemos...

Pesquisador: Careta tem negros, seu João?

João: Não mais.

João: Aí o nome começou de uma brincadeira, a gente conversando: tu vai pra onde? vou lá pro Cabeço dos Mendes, aí pronto ficou... aí eu digo: _que bonito! Porque é o nome da minha família.

Pesquisador: O pessoal daqui veio de Aroeira?

João: Minha vó é de Santana do Mato⁴, a mãe da minha mãe, e o meu avô, pra mim que ela tinha me dito que ele era do Curralinho, acho que ele tem parte com o pessoal de Curralinho.

Pesquisador: Em Santana tem negros morando lá na serra: a família dos Limão.

João: Minha vó é de lá, é da serra mesmo.

Pesquisador: Lá tinha dois núcleos de família lá em cima, três em baixo e dois em baixo em cima da terra.

João: Minha vó é da família Canela⁵ lá de Santana do Mato.

Trabalho e renda

As famílias locais sobrevivem de programas sociais, da fabricação do carvão, de uma horticultura e avicultura (projetos recentes), da agricultura sazonal (quando chove) e de trabalhos como mão-de-obra em fazendas, obras e no cuidado de animais. O carvão atua como carro-chefe da renda familiar.

Foto 5 - João Bosco, liderança histórica da comunidade quilombola Cabeço dos Mendes



⁴ Sobre a família Canela, existe a citação em versos do ABC dos Canela que cita: “O velho João Batista canela de Ferro, residente no sítio Barra da Onça, no município de Santana do Matos, era pai de numerosa família conhecida por Canelas de Ferro. A 25 de dezembro de 1895, os filhos do velho Canela de Ferro foram a Santana para uma desforra com a polícia local. Eram eles: Antônio, João, Luiz, Manoel, Miguel e Paulino. Houve uma verdadeira batalha, na qual morreram o Sargento Rogério e quatro irmãos Canelas. A tradição oral conseguiu guardar o verso ABC DOS CANELAS... atribui-se sua autoria ao poeta cantador, conhecido como Preto Salvador e memorizada pelo meu amigo de saudosa memória Aurino Fernandes”.

A horticultura é realizada de forma tradicional (que inclui o plantio de coentro e cebolinha) e também existe a implantação de um experimento de horticultura no sistema de mandala.

A pecuária local inclui a caprinocultura e a avicultura. A criação de suínos é executada em uma área distante das casas. Está localizada na entrada da comunidade. Os chiqueiros são cercados, com o piso em cimento e coxos em alvenaria. Existe, visivelmente, uma preocupação local com a condição sanitária na criação destes animais. Recentemente, foi implantado, com algumas famílias, um projeto de avicultura nos quintais (galinhas caipiras) por meio da EMATER-RN. As aves pertencentes aos núcleos familiares são criadas soltas.

Foto 7- Sistema de Mandala



Foto 8 - Horta convencional



Foto 9 - Criação de aves



Foto 10—Avicultura convencional (com. animais soltos)



Foto 11 - Criação de caprinos soltos



Foto 12—Criação de caprinos soltos



Em termos gerais, os habitantes locais gozam de boa saúde. Não é apresentado quadro de desnutrição entre crianças e/ou idosos.

O transporte, pela proximidade com a zona urbana, é resolvido com motos (a comunidade usa do serviço de mototáxis) e com o ônibus escolar.

Referente aos dados sobre a educação, menos de 20 jovens concluíram ou estão cursando o Ensino Médio. Uma moradora já cursou uma graduação em uma faculdade privada em outro município (mas cancelou devido ao casamento, ao trabalho e à moradia em Afonso Bezerra).

A comunidade de Cabeço dos Mendes, atualmente, está articulada com o Movimento de Organização das Comunidades Quilombolas do RN. Entretanto, enfrenta desafios em sua organização política internamente. As famílias reclamam que, apesar de uma sede nova, não ocorrem reuniões para discutir e decidir os interesses da comunidade. A ausência de um programa de apoio por parte do Estado em assistência para essas comunidades é um dos fatores apontados. Por outro lado, uma parceria entre a Antropos Consultoria Socioambiental e o Instituto Tecnológico Federal do Rio Grande do Norte está sendo discutida para a realização de ações de apoio neste aspecto. Foi ressaltado que a associação local se encontra em situação de inadimplência, como também não desenvolve iniciativas culturais.

Foto 13 - Dona Nininha, liderança histórica da comunidade quilombola Cabeço dos Mendes



Comunidade quilombola de Currálinho

A comunidade de Currálinho está localizada a cerca de 9 km da sede do município. A exatidão da área não foi precisa no momento de visitação. Trata-se de uma área que já foi dividida entre famílias e compreende o que eles denominam de Currálinho de cima e Currálinho de baixo. O certo é a existência de 16 casas e 14 famílias, duas casas encontram-se fechadas. No total, a comunidade possui cerca de 46 habitantes.

As casas da comunidade de Currálinho são, em sua maioria, feitas de taipa e cobertas com telhas de barro. Existem algumas casas de alvenaria. As residências contam com energia elétrica. Nenhuma delas dispõe de água encanada dentro de casa. Os banheiros são adaptados. As cozinhas utilizam, em sua maioria, o carvão como fonte de energia. A grande maioria

das casas tem cisternas de placas, com capacidade para 15 mil litros, obtidas pelo Programa 1 Milhão de Cisternas – P1MC. Elas são abastecidas cerca de uma ou duas vezes ao mês.

Foto 14 - Casa de taipa



Foto 15 - Casa de alvenaria



O acesso à comunidade de Curralinho é feito por uma estrada de barro em meio à caatinga. Existe, como no Cabeço dos Mendes, uma área de baixio que, em períodos de chuva, vira um grande açude. Nestas áreas, é marcante a presença de carnaúbas.

A pouca água disponível é destinada ao uso doméstico. Um poço na comunidade e outro furado nos últimos anos. No entanto, esses poços não apresentam água apropriada para consumo, sendo salobra. Nota-se que a água é um bem escasso e compartilhado entre os moradores.

Apesar das limitações com a água e as condições de salubridade, devido à precária situação de saneamento, a saúde da população, em termos gerais, não apresenta graves problemas. Eles recebem a visita de um agente de saúde que acompanha a comunidade no tocante a estes aspectos. Os moradores que precisam de acompanhamento médico mais intenso são quatro diabéticos e cinco hipertensos, além de uma pessoa que apresenta crises epiléticas, porém são casos controlados, pois se tratam com medicações distribuídas pelo SUS.

Foto 16 - Estrada de Acesso para a comunidade quilombola Curralinho



Foto 17—Serrote: paisagem local



Foto 18 - Cisterna utilizada para captação de água da chuva



Foto 19-Transporte de água para consumo



A Comunidade de Currálinho, atualmente, está com um engajamento político em ascensão. São realizadas reuniões mensais na sede da associação. Todos os sócios estão pagando as mensalidades. Os jovens estão começando a participar das atividades. Existem três pessoas com curso superior (uma pós-graduada e dois graduandos).

A possibilidade da parceria da Antropos Consultoria socioambiental e o Instituto Tecnológico Federal Rio Grande do Norte está tendo a participação ativa da comunidade.

Através da memória de Dona Nazaré que se pode conhecer a história do Currálinho. Na entrevista realizada, ela cita a comunidade de Aroeira, no município vizinho de Pedro Avelino, como referência de ancestralidade; cita, também, a localidade de Espinheiro (que envolve a figura de Vovó, parente centenário e informante citado em redes sociais).

Foto 20—Dona Nazaré, liderança histórica da comunidade quilombola Currálinho



H1 – Disse que os primeiros daqui vieram uma parte veio de Aroeira né? Mas vieram de onde?

M2 – Do meu conhecimento... eu tô com sessenta e cinco anos completei agora né? Não. Eu morava lá naquele Currálinho de compadre Zé né? Mamãe morava lá... mamãe morava lá... e meu esposo morava aqui... nasceu aqui também... aí a casa do pai dele era ali Francisco aonde vocês passaram.

H1 – Não e o avô... o avô da senhora veio de onde? Lá do outro Currálinho...

M2 – Não... o meu avô... num sei nem de onde meu avô veio... meu avô é de espinheiro.

H1 – Espinheiro.

M2 – O meu avô... Não quer dizer o meu avô por parte de mãe né?

H1 – É.

M2 – Por parte de mãe é de Curralinho.

H1 – Curralinho.

M2 – É.

H1 – Já nasceu aqui.

M2 – Já nasci no outro Curralinho.

H1 – No outro Curralinho.

M2 – Agora num chame Curralinho não... (num plante um... uma divide) pronto num tem o lugar onde [...] aí diz “Curralinho do lado de lá” “Curralinho do lado de lá” aí [...] aí vieram e botaram Curralinho dois aqui e Curralinho um lá né? por que Curralinho era conhecido lá.

botaram Curralinho dois aqui e Curralinho um lá né? por que Curralinho era conhecido lá. Era Curralinho lá... esse aqui num era conhecido.

H1 – Curralinho lá é mais... é... o um é mais antigo?

M2 – O um é mais antigo por que esse toda vida foi antigo mas num diziam que era... era um Curralinho só né? aí dividiam do tempo da (sucan) aí dividiram.

H1 – E o povo do outro Curralinho?

antigamente era minha mãe era meu tio que mora aí... era...

H1 – Os avós da senhora já moravam lá também?

M2 – Já... moravam lá meus avós...

H1 – E os bisavós?

M2 – Os bisavós também eram de lá.

H1 – Eles disseram que eles vieram de onde quando eles falam assim?

M2 – Não aí eu num... minha bisavó já faz muito tempo que morreu que já foi que criou minha mãe foi minha bisavó... a vó de mamãe foi que já criou ela que a minha mãe... minha vó legítima por parte de mãe ela morreu... ela já foi que criou as netas... três filho... tia Socorro... Dedé... e mamãe.

H1 – Hum... Então Curralinho já existe há muito tempo?

M2 – Existe há muito tempo! Nasci e me criei lá. ((risos)) Nasci e me criei lá... Me casei passei pra esse outro Curralinho.

H1 – A mãe da senhora também... o avô da senhora também... a bisavó da senhora também foi de Curralinho?

M2 – É. Foi de Curralinho. Era de Curralinho.

H1 – Unhum... E sempre moraram os negros lá dona [...].

M2 – Mora mora. Tudo são negro. O povo tudo são negro.

M2 – [...] da energia esse aqui que ampliou o povo do outro Curralinho que morava lá

De forma geral, as condições de moradia, trabalho, renda, educação e saúde são em muito semelhantes nas duas comunidades; daí a opção em se ater, quase que exclusivamente, à História da comunidade. As raízes que as unem são muitas vezes relações matrimoniais, de compadrio, de ajuda mútua e reconhecimento de identidades comuns: negros resistentes no sertão de Afonso Bezerra.

Foto 21- Vovô (falecido recentemente) e sua esposa, referências de ancestralidade quilombola no Cabugi



Considerações finais

O exercício da prática antropológica como é o caso dentro de específicas condições de pesquisa, como é o caso da realização de estudos para a produção de relatórios, pareceres e laudos antropológicos que instruem procedimentos administrativos e judiciais que visem o reconhecimento das comunidades das terras de Quilombos, ao mesmo tempo em que nos tem feito refletir criticamente sobre as dificuldades de tal prática, também tem acenado com uma nova reconfiguração de saberes, propiciada por um campo de pesquisa que conjuga o envolvimento das comunidades pesquisadas, dos pesquisadores de várias áreas, militantes de movimentos sociais, dos profissionais de entidades e instituições públicas, entre outros. (CHAGAS, 2005, p.71)

Observou-se que o exercício da prática antropológica voltada para a realização de relatórios e reconhecimentos das comunidades como propõe Chagas (2005) abre um novo caminho para as populações quilombolas.

A identificação e a caracterização das comunidades negras remanescentes de quilombos supõem critérios de valorização através dos territórios ocupados, sua cultura e autoidentificação como “Terra de Pretos”, “Remanescentes de Quilombos”, “Comunidades Negras Rurais” e “Mocambo e Quilombo” (GUSMÃO, 2001).

Torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que possam reverter o assistencialismo e garantir autonomia e desenvolvimento autossustentável nas comunidades quilombolas, conforme aponta Ilka Boaventura Leite (2005).

Os dados apresentados retratam a expropriação e a perda de terras como parte da história dessas comunidades, ou seja, os territórios das comunidades quilombolas têm, geralmente, ao longo de sua história, mudanças significativas em relação à dimensão territorial.

Tornou-se visível a cultura, o mundo social e político que cerca as comunidades unidas por relações de parentesco, amizade e religiosidade. Diante das políticas públicas municipais ligadas à moradia, ao saneamento básico, à educação e à saúde, surgem novas condições de vida e sobrevivência. A demanda participativa e inclusiva dos sujeitos surge de forma construtiva para os novos tempos em que é marcante um sentido modernizado da cultura.

No momento, podemos verificar ações:

As instituições oficiais designadas por meio de Decreto Presidencial para implantar políticas e também autarquias, como o Incra, responsável direto pelas regularizações fundiárias. Além disso, o Governo Federal estabeleceu uma ampla rede administrativa de execução das políticas públicas nas comunidades quilombolas, além de programas como o chamado Brasil Quilombola (LEITE:2008, p.78)

Mesmo assim:

A implementação dessas políticas, contudo, tem caminhado em descompasso com a titulação dos territórios, ficando as associações quilombolas cada vez mais dependentes do assistencialismo e com menos autonomia para questionar o desenvolvimento autossustentado de seus territórios (LEITE,2008, p.80).

Um aspecto relevante, em se tratando de comunidades negras, é o espaço territorial no qual elas estão localizadas. Geralmente, na memória local, o território atual é menor que o ocupado anteriormente. A expropriação e a perda de terras é parte da história dessas comunidades. Ou seja; os territórios das comunidades quilombolas têm, geralmente, ao longo de sua história, mudanças significativas em relação à sua dimensão territorial. Assim, resta afirmar que as comunidades de remanescentes de quilombos de Cabeço dos Mendes e Curralinho representam mais uma face da sociedade brasileira que teima em ter visibilidade e acesso às políticas sociais.

Em tempo: No ano de 2020, as duas comunidades foram objeto de um estudo de impactos socioambientais devido à ampliação de uma linha de transmissão de energia que passa próxima ao seu território. Como resultado, foi elaborado um Plano Básico Ambiental quilombola de compensações socioambientais que trouxe benefícios significativos para as famílias quilombolas. Podemos destacar a construção de sedes com espaço para escritório (mobiadas e com 01 computador, datashow e cozinha com fogão e freezer), açude (em Curralinho).

Foto 22 - Sede da Associação Cabeço dos Mendes



Foto 23 - Sede da associação Curralinho



Foto 24- Detalhe de salão da sede Curralinho



Foto 25 - Detalhe de salão da sede Curralinho



Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho.** Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

ARRUTI, José Maurício. Etnicidade. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.** Salvador, EDUFBA, 2014.

CHAGAS, Mirian de Fátima. Estudos antropológicos nas comunidades remanescentes de quilombos: sinais que amplificam a luta por uma vida histórica, vida jurídica. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Laudos periciais antropológicos em debate.** Florianópolis: Co-edição NUER/ABA, 2005.

GODOI, Emília Pietrafesa de. Territorialidade. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa.** Salvador: EDUFBA, 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Herança quilombola: negros, terras e direitos. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil.** Maceió: EdUFAL, 2001.

LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Laudos periciais antropológicos em debate.** Florianópolis: Co-edição NUER/ABA, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso; MOMBELLI, Raquel (Org.) Territórios quilombolas: reconhecimento e titulação das terras. **Boletim informativo do NUER/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas**, v.2, n.2, Florianópolis, NUER/USFC, 2005.

MEDEIROS, Bartolomeu Tito Figuerôa de. Quando o campo é o quilombo: etnicidade, políticas patrimoniais e processos de negociação. In: TAMASO, Izabela Maria; LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural: trajetórias e conceitos.** Brasília: ABA, 2012.

MELO, Josemir Camilo de. Quilombos do Catucá: uma herança dos Palmares no Pernambuco oitocentista. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EdUFAL, 2001.

MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EdUFAL, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, Geraldo Barboza de; MARQUES, Josimeire Bezerra. **Diagnóstico socioambiental nas comunidades quilombolas de Afonso Bezerra**. Natal, RN, Antropos Consultoria socioambiental, 2015.

SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVA, Dimas Salustiano da. Constituição e diferença étnica: o problema jurídico das comunidades negras remanescentes de quilombos no Brasil contemporâneo. In: MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EdUFAL, 2001.

SILVA, Cláudia Maria Moreira. **Em busca da realidade**: a experiência da etnicidade dos Eleotérios (Catu/RN). 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SUNDFELD, Carlos Ari (Org.). **Sociedade Brasileira de Direito público**: comunidades quilombolas. Direito à terra (art. 68 de ADCT). Brasília: Fundação Cultural Palmares/ MinC/Editorial Abaré, 2002.

TAMASO, Izabela Maria; LIMA FILHO, Manuel Ferreira (Orgs.). **Antropologia e patrimônio cultural**: trajetórias e conceitos. Brasília: ABA, 2012.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

TRECCANI, Girolano Domenico. Os diferentes caminhos para o resgate dos territórios quilombolas. In: LEITE, Ilka Boaventura; CARDOSO, Luis Fernando Cardoso; MOMBELLI, Raquel (Org.) Territórios quilombolas: reconhecimento e titulação das terras. **Boletim informativo do NUER/ Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas**, v.2, n.2, Florianópolis, NUER/USFC, 2005.

As ocupações escolares como espaço de memórias e (re)conhecimento

School occupations as a space for memories and recognition

Marcos Galdino¹

Raiza Brustolin de Oliveira²

Resumo: O Movimento de ocupação das escolas e universidades públicas, ocorrido no Paraná em 2016, tornou-se um marco histórico no que diz respeito à participação política de adolescentes e jovens estudantes, que diante do novo conjunto de diretrizes apresentadas pelo governo federal, mobilizaram-se em todo o Estado, vindo a ocupar 850 escolas públicas estaduais, além de universidades e outros prédios públicos. Uma vez que este movimento teve abrangência também na cidade de Foz do Iguaçu, onde 23 escolas foram ocupadas, esta exposição apresenta como recorte espacial duas destas escolas, que servirão como objeto de análise, com a finalidade específica de compreender os principais elementos de identificação de seus participantes, que permite conceber memórias, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento.

Palavras-chave: Ocupações escolares; Identificação; Memórias; Reconhecimento.

Resumen: El movimiento de ocupación de escuelas y universidades públicas, realizado en Paraná en 2016, se convirtió en un hito histórico que no respeta la participación política de adolescentes y jóvenes estudiantes, quienes, bajo la nueva agenda presentada por el gobierno federal, se movilizarán a través de del estado, llevo a ocupar 850 escuelas públicas estatales, así como universidades y otros bienes públicos. Dado que este movimiento también afecta a la ciudad de Foz do Iguaçu, donde están ocupadas 23 escuelas, esta exposición presenta dos de esas escuelas como un corte espacial, que servirá como objeto de análisis, con el propósito específico de comprender los principales elementos de identificación. de sus participantes, lo que permite concebir recuerdos, a la vez que promueve el reconocimiento.

Palabras clave: Ocupaciones escolares; Identificación; Recuerdos; Reconocimiento.

¹ Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Graduado em Pedagogia pela UNIOESTE.

² Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras oferecido pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Graduada em Letras Português/Espanhol pela UNIOESTE.

Introdução

Nos anos de 2015 e 2016, o Brasil presenciou um fenômeno marcante na história da educação no país: o movimento de ocupação das escolas. Impulsionado por estudantes secundaristas em diferentes estados, esse movimento ganhou força como uma resposta direta às políticas educacionais vigentes e às demandas por uma educação de qualidade e mais participativa. As ocupações, que se mantiveram por todo o território nacional, foram um importante marco de resistência e engajamento cívico por parte dos jovens brasileiros.

Esse movimento emergiu em um contexto de insatisfação e descontentamento generalizado com as políticas governamentais no âmbito educacional. A proposta de reorganização escolar, anunciada pelo governo do estado de São Paulo, foi o estopim que desencadeou as primeiras ocupações. Tal medida, que previa o fechamento de escolas e a redistribuição de alunos, despertou a indignação dos estudantes, que viram nela uma ameaça ao seu direito à educação e à sua voz dentro das instituições de ensino. Ximenes destaca que

As ocupações, ao menos em seu primeiro ciclo, contaram com apoio popular massivo e vitórias significativas senão espetaculares, a maior delas se deu no dia 4 de dezembro de 2015, em São Paulo onde um constrangido Geraldo Alckmin, governador, em seu quarto mandato e principal quadro do PSDB, chamou a imprensa ao Palácio dos Bandeirantes e anunciou a revogação das medidas de “reorganização escolar”, reconhecendo a derrota imposta por mais de duzentas escolas ocupadas e, diariamente, dezenas de ações de trancamento de ruas e avenidas (XIMENES, 2019, p. 53).

A ocupação das escolas rapidamente se tornou um movimento de larga escala, ganhando visibilidade nacional e ecoando em outros estados brasileiros. Na cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, recorte espacial desta pesquisa, as primeiras escolas foram ocupadas pelos estudantes no dia 14 de outubro de 2016³. Suas ações, marcadas por assembleias, debates, atividades culturais e ações solidárias, defenderam uma nova forma de luta e resistência, pautada pela organização horizontal, pela democracia participativa e pelo protagonismo juvenil.

Embora o movimento de ocupação das escolas tenha enfrentado críticas e resistência de alguns setores, sua força e impacto não podem ser negligenciados. Ao instigar debates sobre educação e ampliar o alcance dessas discussões para toda a sociedade, os estudantes ocupantes levaram a pauta educacional ao centro da agenda política e social, evidenciando a necessidade de repensar e transformar a realidade das escolas brasileiras.

Por meio dessa análise, compreenderemos os fundamentos que permitam inferir quais as memórias construídas a partir das ocupações escolares, aqui entendidas como *fato histórico*, interpretando o caráter intencional ou espontâneo de sua construção, levando em consideração os princípios propostos por Pollak:

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos

³ QUADRA, Dante. **Estudantes ocupam seis escolas em Foz do Iguaçu**. Paraná: Rádio Cultura Foz, 2016. Disponível em: <https://www.radioculturafoz.com.br/2016/10/14/estudantes-ocupam-seis-escolas-em-foz-do-iguacu/>. Acesso em: 15 maio 2023.

pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p.2)

Deste modo, o caminho metodológico encontrado para resolver tais indagações passa por uma triangulação entre fontes distintas: observação, realizada em 2016, em duas das 23 escolas que, durante aquele período, encontravam-se ocupadas, entrevistas, realizadas com líderes das respectivas ocupações, além de análise em fontes bibliográficas capazes de dar sustentação teórica à compreensão das *Ocupações Escolares*, o que, em nível de hipótese, permite a compreensão do objeto em várias de suas facetas.

As ocupações escolares como espaço de construção de memórias individuais e coletivas

As entrevistas⁴ realizadas com líderes das ocupações escolares pesquisadas ocorreram em período posterior à reintegração de posse, determinada pelo poder judiciário estadual no mês de outubro de 2016. Em consequência dessa distância temporal, tanto a Líder 1, entrevistada em 3 de janeiro de 2017, quanto a Líder 2, entrevistada em 29 de agosto 2018, tiveram a possibilidade de refletir a partir das memórias produzidas com a experiência coletiva das ocupações escolares, além de estabelecer relações significativas com os fatos vivenciados pessoalmente, o que enriquece o relato e permite diversas aferições.

Salienta-se que a Líder 1 demonstrava, por ocasião da entrevista, alguma familiaridade com o contexto político que permeia o movimento de ocupação das escolas, revelando, por exemplo, seu engajamento em outros movimentos sociais anteriores ao movimento de ocupação das escolas, ao passo que a Líder 2, tendo conhecido o movimento por meio das redes sociais, fez desse sua primeira atuação em uma mobilização de caráter coletivo, passando a atuar de forma passional por uma causa que tratava como uma nobre iniciativa pessoal.

Segundo relato da Líder 1, havia um temor por parte dos ocupantes acerca de qual *imagem* seria transmitida à comunidade que residia no entorno do estabelecimento escolar ocupado, assim como aos próprios membros da comunidade escolar, pois, segundo ela, “era do conhecimento de todos [os ocupantes] de que não havia unanimidade entre alunos, pais, funcionários e professores” acerca da real intencionalidade da ocupação, assim como das consequências deste movimento para a continuidade das atividades letivas, o que representaria, “prejuízo para todos, mesmo para aqueles que não haviam aderido ao movimento” (LÍDER 1). Por isso, faziam-se necessários determinados cuidados quanto ao reordenamento do espaço, o que demandaria da liderança certa capacidade organizativa.

⁴ A pesquisa de campo contou com entrevistas de duas lideranças de ocupações distintas, que, para efeitos do presente artigo, serão referidas como *Líder*, seguida da numeração referente à distinção dos indivíduos na coleta de dados.

No começo foi um pouco mais difícil, pois quando se trata de uma ocupação, o pessoal achava que seria aquela bagunça, coisa e tal, e de repente chega uma “guria” dando ordem em todo mundo, e falando que “não, não vai ser uma bagunça, a gente vai fazer as coisas do jeito que tem que ser”. [...] Além de mim tinha mais cinco meninas que também me ajudavam nesta parte de organizar [...] (LÍDER 1).

De acordo com a Líder 1, as tarefas passaram a ser sistematizadas a partir de cronograma organizado pelos líderes da ocupação, separando os afazeres de acordo com as necessidades, levando em consideração as habilidades laborais de cada ocupante. Ao promover um rodízio na realização das atividades, buscava-se estimular a cooperação de todos os envolvidos. A tarefa das lideranças, além de se envolver no trabalho de organização do espaço, era de mobilizar e motivar os ocupantes a não permitir que a comunidade residente no entorno da ocupação acreditasse se tratar meramente de uma “invasão” do espaço público, despropositada.

A ação de ocupar, como forma de resistência ou reivindicação de direitos, não é novidade na história dos movimentos sociais brasileiros. Para efeitos deste trabalho, será compreendida como *Ocupação*, o espaço físico apropriado coletivamente por meio de luta política, de forma legítima (o que não significa, necessariamente, legalidade) com a finalidade de garantir a conquista, efetivação ou manutenção de direitos de um grupo, categoria ou classe social. Dentre os exemplos mais comuns de ocupação, presentes na história dos movimentos sociais brasileiros, elencamos as ocupações dos trabalhadores rurais sem-terra, ocupações de trabalhadores sem teto e as ocupações de prédios públicos por trabalhadores em greve.

A categorização do termo *ocupação*, nesse caso, faz-se necessária, principalmente em razão da *confusão* conceitual em relação ao termo *invasão*, tidos, por vezes, como equivalentes. Não raras vezes, os aparelhos midiáticos (em especial aqueles que se utilizam das redes sociais como instrumento de comunicação) retratam a ação de *ocupar*, própria dos movimentos sociais citados, por meio do verbo *invadir*, assim como se referem às *Ocupações* recorrendo ao substantivo *Invasão*.

Ambas as terminologias carregam consigo significados cujo sentido se relaciona muito mais à ilegalidade *da ação* do que ao *ato político* em si. Naturalmente, o ato de nomear não ocorre de forma neutra, mas é revestido de ideologia e carrega consigo um conjunto de elementos simbólicos que se fundamentam nas relações de poder próprias de uma sociedade capitalista, fundada sobre múltiplas contradições. Nas palavras de Guimarães:

A nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada da história (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Afinal, quem era a “comunidade” para a qual se buscava demonstrar a credibilidade da ocupação escolar, senão a própria comunidade de onde os jovens ocupantes eram provenientes? Neste sentido, cabe enunciar que a categoria *(re)conhecimento*, conforme disposta no título deste artigo, carrega em si uma provocação bastante contundente no que diz respeito ao processo dialógico de *conhecer* e *reconhecer*, tão presente na manutenção das comunidades hu-

manas, que ao associarem-se por laços de identificação, exercem um papel ambivalente, de conhecerem *ao* outro na mesma medida em que se reconhecem *no* outro.

Um dos desdobramentos da ideia de memória coletiva de Halbwachs está em sua crítica à nossa insistência em atribuir a nós mesmos ideias, reflexões, sentimentos e emoções que os grupos de que fazemos parte nos inspiraram. Muitas vezes expressamos reflexões tiradas do jornal, da conversa com amigos, de um livro, como se fossem nossas. “Quantas pessoas têm espírito crítico suficiente para discernir no que pensam a participação de outros, e para confessar para si mesmos que o mais das vezes nada acrescentam de seu?” (HALBWACHS, 2006, p. 65). O capítulo, entretanto, é finalizado com a ressalva de que, apesar de a memória coletiva ter como base um conjunto de pessoas, “são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo [...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”, que muda conforme o lugar que o indivíduo ocupa no grupo (WEBER; PEREIRA, 2010, p. 108).

Nesse *jogo de identificações* reside o principal papel de toda organização comunitária: garantir a existência da própria comunidade – o que inclui suas finalidades mais específicas –, dando continuidade às práticas por ela exercidas, que, no caso aqui exposto, das ocupações escolares, contribuem para a construção das memórias que atuarão como combustível para os momentos mais árduos da luta reivindicatória.

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p.5).

Em vista disso, *Ocupação* passa a ser compreendida não mais como espaço físico “invadido” ou ocupado, mas como espaço simbólico de organização social concretizada em um determinado território físico delimitado e, portanto, fundamentado sobre um novo conjunto de rigorosos ordenamentos que lhe garante a autonomização. A identidade, nesse caso, passa a ser remodelada na medida em que os estudantes se reconhecem como *ocupantes*, tomando para si as responsabilidades imbricadas na “missão” que assumiram, ao mesmo tempo em que se distanciam dicotomicamente daqueles grupos que se manifestavam em campo oposto ao do movimento por eles organizado.

Na prática, cada escola ocupada passa a ser resignificada, por meio de um processo ritualístico, em que a propriedade estatal ganha novos contornos, sendo legitimada pelos ocupantes como espaço de sua luta coletiva, assim como principal objeto de significação dos propósitos para os quais sua luta é organizada. Cada prédio público ocupado transforma-se em uma *Ocupação*, levando consigo todos os elementos simbólicos que a sustentam, assim como os principais estigmas que a caracterizam.

É importante salientar que, em trabalhos anteriores, como o de Kuboyama e Cunha, já foi demonstrado que “a ocupação enquanto processo de territorialização estudantil também gerou transformações na funcionalização do espaço escolar” (KUBOYAMA; CUNHA 2019, p.25), o que os autores denominam *refuncionalização*, uma vez que a escola, outrora gerenciada por meca-

nismos estatais de controle burocrático, passa a ser organizada a partir de uma nova lógica, mesmo que temporariamente, gerando novas relações de pertencimento ao espaço. Assim, *ocupar* não é sinônimo de *invadir*. Ao contrário: *ocupar* é, antes de tudo, um ato de *poder*, resultado de disputas territoriais que ocorrem não apenas no campo material, mas, sobretudo, no campo simbólico.

Compreender essas relações e os elementos que as compõem é de suma importância para estabelecer um panorama das relações de força presentes, uma vez que, ao apropriarem, mesmo que temporariamente, do espaço escolar, confrontavam diretamente com o poder do Estado, que nas palavras de Bourdieu, atua como um “metapoder capaz de interferir em diversos campos” (2014, p. 557).

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico, e em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 1989, p. 15)

Ao tratar das ocupações escolares como espaço de construção de memórias, sejam estas individuais ou coletivas, é natural que sua elaboração se estabeleça, sobretudo, pelas constantes adversidades, uma vez que o movimento de ocupação das escolas públicas não ocorreu ausente de conflitos e sim por meio de contraposição direta aos paradigmas sociais, e até mesmo culturais (se levarmos em consideração as concepções culturais acerca do uso adequado do espaço público, por exemplo).

Isso implica, necessariamente, admitir que “a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e, particularmente, em conflitos que opõem grupos políticos diversos” (POLLAK, 1992, p. 5), e que esses conflitos passam a fazer parte da memória daqueles indivíduos que vivenciaram as experiências que a produziram, de modo a compor, por meio dos mais diversos elementos, a sua identidade.

Quando foi pra ocupar eu não conhecia ninguém, fui com a cara e a coragem, não sabia muito como é que funcionava, só sabia o porquê, o motivo das ocupações. Corri atrás de tudo, ia atrás do que precisava para as pessoas que estavam ali, pra quem estava dormindo ali. Ia atrás de atividades, atrás de professor, não dormia direito, briguei com minha família e tudo, na época, entendeu? Quando fui para a assembleia, que reuniu todas as pessoas as pessoas que estavam à frente [do movimento de ocupação], o meu colégio foi desocupado, eu não tinha contato com ninguém no começo, só durante a ocupação, depois, ninguém falou mais comigo. Hoje em dia as pessoas passam por mim e não dão nem “oi”, as pessoas de fora, dos outros colégios, me reconheciam mais do que os que estavam ali dentro, a gente fazia de tudo pra ajudar o povo, depois virava a cara pra gente, mas, enfim, eu fiz minha parte. Hoje em dia não tenho mais contato com ninguém do colégio, nem com os professores, nem com ninguém. Não estou mais estudando, no momento estou trabalhando, cuidando do meu filho, casei, de lá pra cá [...] pra mim, o que mudou foi que, muitas vezes, a gente confia nas pessoas, quer o melhor pra elas, e a gente acaba se dando mal [...] mas, a gente tentou, né? Algumas coisas mudaram, outras não, mas, enfim. (LÍDER 2).

Ao relatar sua participação no movimento de ocupação, Líder 2 intercalou suas reflexões entre as perdas pessoais sofridas, por causa da dedicação à causa em que atuou como principal líder, e os revezes sofridos coletivamente pelo grupo, resultado, em seu entendimento, da ausência de consciência de parte significativa daqueles que se encontravam entre os estudantes ocupantes.

O caráter conflitivo da memória, neste caso, em alusão às ideias de Pollak, apresenta-se nos mais diversos matizes na memória individual, ao mesmo tempo em que atua diretamente na construção de uma memória coletiva. Esse movimento dialógico torna-se o epicentro do reconhecimento por parte daqueles que integram a comunidade: ao mesmo tempo em que o movimento de ocupação ocorre permeado de interesses políticos, em nível macrorregional, ou de interesses da organização local do movimento, na tentativa de “ocupar e resistir”⁵, este, por sua vez, ocorre no imaginário de cada um dos integrantes que o compõem, cada qual com suas aspirações, desejos e possíveis frustrações, o que reforça a afirmação de Pollak, de que, na constituição destas memórias, “há um preço a ser pago, em termos de investimento e de risco, na hora da mudança e da rearrumação da memória” (POLLAK, 1992, p. 7).

Assim, a construção da memória coletiva, de modo algum, se dá dissociada da memória individual, o que faz com que memória e identidade devam ser igualmente concebidas como constructos histórico-sociais, assumindo uma dupla dimensão, que se sobressai à natureza humana. Mesmo a elaboração das ideias, aparentemente forjadas no âmago da mais pura intimidade humana, ainda assim, só se concebem dotadas de significado quando associadas a elementos materiais que são diretamente resultantes da realidade social na qual os sujeitos estão inseridos.

Considerações finais

As ocupações escolares, como parte de um movimento histórico de reivindicação coletiva, possui significados distintos para cada um de seus participantes, que, deixando suas rotinas pessoais, passam a dedicar-se, quase que exclusivamente à organização dos propósitos da coletividade, ao mesmo tempo em que buscam, por meio de suas ações, demonstrar àqueles que, por quaisquer motivos, não fossem simpatizantes ao movimento, de que não se trata de uma *invasão* do espaço público e mera interrupção despropositada de suas atividades; ao contrário, visam demonstrar que a ação por eles realizada é revestida de nobreza no propósito e que se tornou inevitável diante das demandas que os oprimiam.

Assim, as escolas ocupadas passam por um necessário reordenamento dos espaços, não apenas do ponto de vista logístico, mas, sobretudo, de natureza simbólica, consolidando novas formas de poder que se legitimavam na autogestão e organização coletiva das tarefas realizadas no interior do local que, a partir de então, passa a ser reconhecido como *Ocupação*. Deste mo-

⁵ “Ocupar e resistir” foi o lema mais utilizado pelo movimento das ocupações escolares em várias partes do Brasil.

do, cada aluno que participa ativamente da mobilização passa a ser reconhecido como um ocupante, o que lhe permite ser revestido de uma nova identidade, que se perfaz em consonância com aqueles que dividem consigo os mesmos propósitos no interior da comunidade que se funda, e na oposição aos que se contrapõem à existência do grupo.

Essa dinâmica de natureza conflitiva, dicotômica, mas ao mesmo tempo dialógica, faz das ocupações escolares, espaços de construção de memórias por excelência, sejam estas memórias de natureza individual ou coletiva, que se tornam indissociáveis na medida em que atuam juntas para a manutenção, coerência, unidade, continuidade e organização da comunidade ou grupo que se intenciona manter, uma vez que tanto a memória quanto a identidade não são fixas.

As entrevistas realizadas com as lideranças das duas ocupações distintas demonstraram que as memórias, em ambos os casos, se construíram em meio a um conjunto de contradições e conflitos individuais, ao passo em que se conectam com a memória coletiva por meio do propósito para o qual a ocupação foi fundada, além de fortalecerem tanto a construção da identidade simbólica, quanto da identidade social. Assim, as ocupações escolares tornaram-se espaços de memória, mas, sobretudo, de reconhecimento, por meio das relações humanas estabelecidas entre os pares, e mesmo nas relações conflituosas estabelecidas entre os disparens, criando novas representações de si, do outro, do mundo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, set/1992 – ago/1993.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

KUBOYAMA, Rei; CUNHA, Fábio César Alves da. “A escola é nossa!”: territorialidades do movimento estudantil nas ocupações das escolas de Londrina (PR) em 2016. **Revista Nera**, v. 22, n. 49, mai-ago./2019.

LÍDER 1. **Entrevista sobre as ocupações escolares em Foz do Iguaçu**. Realizada pelo autor em 3 de janeiro de 2017.

LÍDER 2. **Entrevista sobre as ocupações escolares em Foz do Iguaçu**. Realizada pelo autor em 29 de agosto 2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.

10, 1992.

XIMENES, Salomão Barros. Contra quem os estudantes lutam? As ocupações secundaristas no epicentro das disputas sobre a escola pública. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúion. **Ocupar e Resistir**: Movimentos de Ocupação das Escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

WEBER, Regina; PEREIRA, Elenita Malta. Halbwachs e a memória: contribuições à história cultural. **Revista Territórios e Fronteiras**, v.3, n.1, jan-jun /2010.



Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente: um olhar para as licenciaturas em Matemática

National curricular guidelines for teachers' education: a view of the mathematics teaching courses

Ronaldo Antonio Gollo Júnior¹

Elisabete Ferreira Esteves Campos²

Resumo: Este artigo apresenta considerações sobre a investigação que teve como objetivo analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em cursos de licenciatura em Matemática de quatro instituições. Naquele momento, estava em vigor a Resolução CNE/CP 02/2015, porém, com a mudança de governo, uma nova Resolução foi publicada no final de 2019, revelando o embate político e ideológico que permeia a formação docente. A investigação, de abordagem crítico-dialética, demonstrou que a tendência bacharelesca dos cursos se manteve, sendo pacificada com a Resolução de 2019, caracterizada pelo retorno ao modelo tecnicista de base positivista. No entanto, a derrota do governo de extrema direita indica a retomada do debate, estando ainda em aberto a definição de novas Diretrizes Curriculares na expectativa de que a perspectiva crítico-transformadora na formação docente, como preconizava a Resolução de 2015, se constitua e fortaleça.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Licenciatura em matemática; Formação docente.

Abstract: This paper reports an investigation that aimed to analyze the implementation of the National Curricular Guidelines of Mathematics teaching undergraduate courses. At that time, Resolution CNE/CP 02/2015 was in effect, however, with the change of government, a new Resolution was published at the end of 2019, revealing the political and ideological clash that permeates teacher training. The investigation, with a critical-dialectical approach, demonstrates that the bachelor's trend of the courses was maintained, being pacified with the 2019 Resolution, characterized by the return to the technicist model with a positivist base. However, the defeat of the far-right government indicates the resumption of the debate, with the definition of new Curricular Guidelines still open in the expectation that the critical-transforming perspective in teacher training, as advocated in the 2015 Resolution, will be constituted and strengthened.

Keywords: Curricular policies; Mathematics teaching; Teachers' education.

¹ Mestre em Educação pela UMESP (2020); Licenciado em Matemática pela UNIAN (2016).

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Atuou na Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo, discutindo processos e práticas pedagógicas e a implantação de políticas educacionais na rede de ensino, tendo assumido a chefia da Seção de Educação Básica. Coordenou e ministrou cursos de formação em serviço de professores e gestores escolares. Participou da elaboração da Proposta Curricular da rede municipal de São Bernardo do Campo. Foi membro do GEPEFE-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da FE/USP (2006-2012) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire da UMESP (2004-2006 e 2012-2014). Atuou como docente em cursos de licenciatura e cursos de especialização no Centro Universitário Fundação Santo André, no Centro Universitário Padre Anchieta, na Universidade Cidade de São Paulo e na Universidade Católica de Santos como docente no stricto sensu. Atualmente, é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa "Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação" e do "Grupo de Estudos Paulo Freire". É membro o comitê de ética em pesquisa. Dedicase aos estudos sobre o pensamento de Paulo Freire para fundamentar investigações sobre políticas, processos e práticas de gestão escolar, formação docente e práticas pedagógicas na perspectiva da educação integral. É membro da ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Introdução

Este artigo apresenta considerações acerca da investigação realizada no período de 2018-2019, que teve como objetivo analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em cursos de licenciatura em Matemática de quatro instituições. Naquele momento, estava em vigor a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2015). Portanto, essas Diretrizes, pelo tempo que permaneceram como documento oficial, já haviam mobilizado as instituições de ensino superior – IES – para a implementação.

As Diretrizes definidas por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresentavam alterações significativas, o que levou a investigar os desafios das instituições que oferecem cursos de licenciatura em Matemática, tradicionalmente de caráter bacharelesco. Para a investigação foram selecionadas quatro universidades localizadas na Grande São Paulo, sendo uma federal, uma pública de direito privado, outra privada sem fins lucrativos, e a última privada em sentido estrito (com fins lucrativos).

O critério para a escolha das universidades considerou as especificidades institucionais nas diferentes modalidades administrativas. A inclusão de instituições privadas com e sem fins lucrativos justificou-se pelos dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Inep, informando que, das matrículas registradas nos cursos de licenciatura em 2018, “62,5% foram realizadas em instituições privadas” (BRASIL, 2019a), tornando relevante incluir tais instituições no processo investigativo.

A investigação, de abordagem epistemológica crítico-dialética, procedeu análises de pareceres e resoluções que definem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática e para as licenciaturas, realizando pesquisas bibliográficas as quais, para além dos trabalhos que já haviam discutido as DCN, permitiram compreender o ciclo das políticas públicas e as oposições epistemológicas presentes nos documentos. Posteriormente, procedeu-se à análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática das IES previamente selecionadas, e entrevistas com os coordenadores dos respectivos cursos.

Com base nos estudos bibliográficos, documentais e de campo, a análise dos conteúdos foi feita por categorização, ou seja, em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2009, p. 117). Tais critérios tiveram como propósito articular as pesquisas bibliográficas e documentais à pesquisa de campo, propiciando a compreensão das manifestações dos quatro coordenadores sobre cada um dos tópicos levantados.

Na primeira seção deste artigo, abordamos a práxis na formação, em função da mudança do paradigma epistemológico na Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, analisando os embates e resistência para sua implementação. Após a explicitação do desenvolvimento da pesquisa, relatamos

as considerações sobre as entrevistas para, em seguida, tratar das categorias de análise: i) o processo de implementação das DCN; ii) as mudanças em relação às DCN anteriores; iii) as propostas de estágio; iv) os docentes dos cursos de licenciatura em Matemática; v) teoria e prática na percepção dos coordenadores.

Considerando que, no final de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, discutiremos os resultados da pesquisa, tecendo considerações acerca da Diretriz Curricular formulada em 2019 para, em seguida, expressar expectativas em relação ao atual governo, que foi responsável pela elaboração da Resolução de 2015, ficando em aberto o debate sobre novas Diretrizes Curriculares.

A práxis na formação de professores

No Brasil, o primeiro curso de licenciatura em Matemática foi criado em 1934, na Universidade de São Paulo, inaugurada no mesmo ano. Os cursos foram implementados com base dominante no bacharelado, contemplando a didática apenas no último ano do curso, resultando na separação entre teoria e prática. Esse modelo ficou popularmente conhecido como 3+1, e já foi alvo de críticas por diversos autores, dos quais destacamos Moreira (2012), Junqueira e Manrique (2015), Fiorentini e Oliveira (2018).

Apesar das análises críticas e publicação de diretrizes indicando mudanças, a fragmentação curricular se manteve, separando os conteúdos das disciplinas e do ensino em dois blocos distintos, que derivam dos conteúdos do bacharelado. Moreira (2012, p. 1137) afirma que, apesar de a proporção de cargas horárias ter mudado e estar próxima ao 1:1, a lógica bacharelesca e de separação dos blocos de conteúdos permaneceram, de forma que “as licenciaturas saíram do 3+1, mas o 3+1 não saiu das licenciaturas”.

Com a Resolução CNE/CP 2/2015, definiu-se que os docentes seriam formados nos cursos de licenciatura, desvinculando-se do bacharelado. A ampliação da carga horária foi um avanço importante. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, regulamentou a carga horária de 2.800 horas para cursos de licenciatura, de graduação plena, com duração mínima de 3 anos (BRASIL, 2002b), a Resolução CNE/CP 2/2015 instituiu duração de 4 anos, ou 8 semestres, com carga horária de 3.200 horas (BRASIL, 2015).

Outra grande mudança foi o paradigma epistemológico para articular teoria e prática. A Resolução CNE/CP 01/2002, que definiu as DCN para curso de licenciatura, de graduação plena, apresentava “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a, p. 2). As DCN publicadas em 2015 afirmam o “reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que condiz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015, p. 6).

A práxis “é a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (SÁNCHEZ-VÁSQUEZ, 1990, p. 3). É a unidade dialética entre a teoria e a prática, onde as contradições e contraposições existentes levam ambas às suas superações, acarretando transformação da realidade. Quando a teoria e a prática não se superam mutuamente, quando não existe consciência dos sujeitos sobre a finalidade de suas ações, conforme Sánchez-Vásquez (1990), a prática e a teoria transformam-se em imitativas e reiterativas, ou seja, são práticas e teorias que acabam por estimular a alienação e a domesticação.

Nessa concepção, a epistemologia das competências é compreendida como teoria e prática alienante, domesticadora, que visa adaptar os sujeitos a uma sociedade que os compreende como objetos. Esse divórcio entre teoria e prática impossibilita o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos educandos, alinhando-se à lógica mercadológica, que prima por uma educação tecnicista para o mercado de trabalho (MORETTI, 2007; RAMOS, 2004; DUARTE, 2003).

Autores como Freire (2019) e Saviani (2005) questionam a educação tecnicista e defendem que a mudança implica a superação da fragmentação entre a teoria e a prática, deixando de enxergá-las como dois polos distintos para compreendê-las como uma unidade, de forma que o profissional possa engajar-se em um processo de construção contínua de sua própria práxis. A prática e a teoria, em uma relação dialética, recebem melhores sínteses na práxis, o que pode levar a um resultado diferente daquele inicialmente projetado, mas inevitavelmente por ele influenciado. Dessa forma, como diria Freire (2019, p. 102), “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”.

Reconhecer a docência como práxis é aceitar a natureza política da atividade docente, mas é também uma exigência de que as professoras e os professores se posicionem frente ao paradigma de educar para a transformação, engajando-se de forma consciente em sua práxis. O trabalho docente é político, ainda que o trabalhador não tenha a consciência sobre sua finalidade.

O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procura ser coerente com ela (FREIRE, 1991, p. 49).

A Resolução CNE/CP 2/2015, com o reconhecimento de que a articulação entre teoria e prática se faz na práxis, exigiu transformações nos cursos de formação de professores. Trouxe demandas a fim de que os docentes reconheçam a finalidade política de suas ações e posicionem-se frente às políticas de educação nacional - uma demanda a ser observada pelos cursos de formação docente.

Embates e resistências para a implementação da Resolução CNE/CP 02/2015

A Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, afirma que docência é práxis, porém, realizar ordenamentos legais, por si só, não muda a realidade. Conforme Bowe et al. (1992), as políticas seguem um ciclo para serem implementadas. Entre o momento de sua formulação e o momento de implementação, as Diretrizes passam por diferentes agentes, sendo na dinâmica de estudos e debates coletivos, no âmbito dos cursos de licenciatura, que os docentes universitários poderão ampliar e avançar na construção de conhecimentos sobre os processos formativos para a elaboração do Projeto de Curso. Mas, esse processo pode encontrar obstáculos, especialmente em função do histórico bacharelesco dos cursos.

Promulgada no contexto de um governo federal de tendência progressista, que assumiu o compromisso de implementar mudanças na política de formação docente como um dos pilares necessários para melhorar a qualidade da educação, a Resolução CNE/CP 02/2015 estabeleceu cursos de licenciatura de 4 anos, ou 8 semestres, desvinculados da formação de bacharéis, e instituiu mudanças conceituais do processo formativo.

No entanto, essa diretriz revelou o embate político e ideológico que permeia a educação brasileira, de tal forma que projetos progressistas na formação docente enfrentam resistências de grupos empresariais que exercem influência na educação do País.

A mudança do governo federal em 2016, seguida da publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), provocou novos embates. A determinação de se considerar a BNCC como referência na formação docente, com alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmou a política de alinhamento com a lógica neoliberal na educação. A indicação de alinhar a Resolução CNE/CP 02/2015 aos termos da BNCC, foi uma clara manifestação de recusa à concepção formativa da referida Resolução, voltando-se à formação (neo)tecnicista característica da BNCC.

Com isso, reivindicações feitas ao Ministério da Educação para ampliar o prazo de implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, inicialmente previsto para dois anos, tiveram como principal argumento a necessidade de maior tempo para adequação da matriz curricular à BNCC. As reivindicações partiram de grupos representantes das Associações do Ensino Superior.

No Brasil, o ensino superior se constituiu com maior participação de instituições privadas, com investimentos de grupos financeiros. Seus representantes nos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, conforme explicitam Pimenta e Lima (2019), atuam na defesa desses interesses, o que justifica as reivindicações pelo adiamento da implementação da referida Resolução.

O pedido de prorrogação de prazo enviado ao MEC pelo fundador e financista do Grupo Anhanguera Educacional teve aprovação do Conselho Pleno “por maioria, com 1 (uma) absten-

ção e 6 (seis) votos contrários, o voto do pedido de vista”, conforme Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018 (BRASIL, 2018, p. 10).

Em razão das sucessivas prorrogações, os cursos de licenciatura podiam manter em vigor, até dezembro de 2019, “a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que admite um curso com duração mínima de três anos, com a proposta de conciliar teoria e prática desenvolvendo competências no futuro profissional” (AUTOR 1, 2020).

Nessa luta de poder, o projeto formulado pelos empresários da educação, fundamentado na lógica das competências, consolidou-se no governo federal que teve início em 2019, substituindo a Resolução CNE/CP 2/2015 pela Resolução CNE/CP 02/2019, publicada em 14 de novembro de 2019 no portal “Todos pela Educação”, que participou ativamente do processo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

“Todos pela Educação” é uma organização da sociedade civil, tendo como apoiadores grupos empresariais e financeiros que vêm atuando nas políticas educacionais, imprimindo a lógica de mercado no campo da educação em todos os níveis de ensino. A definição de competências e os cursos voltados para a prática são pontos defendidos por esse grupo.

Na esteira de um ambiente de organização empresarial na educação, vigora a formação docente em instituições privadas, que se proliferaram nas últimas décadas, muitas de qualidade duvidosa. Essa política de privatização do ensino superior vem sendo foco de críticas por parte de grupos progressistas, por se constituírem como “universidades-empresas consideradas ‘de massa’, que têm como principal característica a cobrança de mensalidades mais baixas e um número muito grande de alunos” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 275).

A epistemologia da prática nesses projetos de formação “tem como foco o exercício de tarefas pré-estabelecidas para a transmissão de conteúdos constantes no material didático produzido por esses mesmos conglomerados que financiam grupos da educação privada” (AUTOR 1, 2020).

Para tal, projetam um professor que “seja prático sem teoria, um professor que não pergunta, que não questiona, que não propõe, que não pesquisa, que se submete a condições precárias de trabalho” (NONATO, 2016, p. 105).

Nesse modelo, a autonomia docente é rechaçada, mantendo os cursos de formação na lógica do 3+1, que separa o ensino de conteúdos específicos dos conteúdos da didática, trazendo a ideia de que para o ato de ensinar basta que o futuro professor possua conhecimentos sobre as disciplinas da Matemática e do ensino, ou seja, um pouco do bacharelado da Matemática e um pouco do bacharelado em Pedagogia, o que supõe um professor “como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111).

Diante desse quadro, fica evidente o embate entre a lógica que concebe o professor como um transmissor de conteúdos para o desenvolvimento de competências, que é a concepção hegemônica na educação brasileira, e aquela que continua, em um movimento de resistência, considerando o docente como um agente da práxis. Abre-se, assim, o questionamento sobre como essas mudanças promulgadas pela Resolução CNE/CP 02/2015 refletiram no interior dos cursos de licenciatura em Matemática, de tradição bacharelesca.

Os dados da investigação favorecem a compreensão dos atuais embates a serem enfrentados com o retorno, em 2023, de um governo progressista.

Desenvolvimento da pesquisa

A fim de manter o sigilo sobre as IES pesquisadas, utilizamos siglas para nos referirmos a cada uma das instituições: UFE para a universidade federal; USL para a universidade privada sem fins lucrativos; UDP para a universidade pública de direito privado e UP para a universidade privada. Para podermos apresentar os dados da pesquisa, as informações aqui relatadas foram retiradas do relatório de defesa (AUTOR 1, 2020).

Em 2018, ao iniciar as análises das matrizes curriculares, observamos que as quatro IES buscaram a superação do modelo 3+1 de forma semelhante. Foi organizado um bloco de disciplinas para integrar a didática com os conteúdos de matemática. As disciplinas desse bloco são as chamadas Metodologias de Ensino, Práticas de Ensino e Didáticas da Matemática. São disciplinas prioritariamente teóricas, que oferecem aos estudantes dos cursos de licenciaturas o contato com formas teóricas de ensinar a Matemática. Esse conjunto de disciplinas forma o terceiro bloco que pouco difere dos outros dois e se posiciona na fronteira entre ambos, pois as disciplinas da didática já possuem as formas de ensinar o conteúdo e, ao aprender os conteúdos da matemática, o aluno já está de frente com formas de ensino (AUTOR 1, 2020).

Conforme Moreira (2012, p. 1141), esse terceiro bloco começou a ser implementado nos anos de 1980 e configurou-se como uma grande “armadilha”, que nada integra, mas mantém os conteúdos da didática e da matemática em blocos separados que se “somam linearmente no cumprimento do tempo curricular e que se permitem, ao fim e ao cabo, deixar ao licenciado, como indivíduo, a tarefa que a instituição formadora e certificadora não consegue realizar”.

De acordo com Krygowka:

A Didática da Matemática está se desenvolvendo como uma típica disciplina de “fronteira”. Toda disciplina independente é caracterizada pela especificidade de seus problemas, de sua linguagem e de seu método de pesquisa. Na sua primeira fase de desenvolvimento, o tema de fronteira tem um status vago. Em particular, seus métodos de pesquisa podem ser bastante heterogêneos. Por um lado, a educação matemática desenvolve-se na fronteira da matemática, de sua filosofia e de sua história; por outro, na fronteira da pedagogia e da psicologia (KRYGOWKA, 1971, p. 118, apud SKOVSMOSE, 2005, p. 14).

Por outro ângulo, as disciplinas de fronteira apresentam o entusiasmo que todo curso de licenciatura deveria ter: o de ensinar a como ser um professor. O fato de não haver consenso sobre como se dá a conciliação entre teoria e prática faz com que a condução dessas disciplinas dependa muito de quem as ministra, pois elas abrem possibilidades tanto para o pragmatismo, quanto para a práxis, sendo que suas ementas possuem uma grande pluralidade de autores (AUTOR 1, 2020).

A respeito dos conteúdos mínimos específicos da matemática, instituídos com base no Parecer CNE/CES 1.302, de 6 de novembro de 2001, ou seja, “Cálculo Diferencial e Integral; Álgebra Linear; Fundamentos de Análise; Fundamentos de Álgebra; Fundamentos de Geometria; Geometria Analítica” (BRASIL, 2001, p. 6), estão presentes em todas as quatro IES pesquisadas, porém, apresentam diferentes níveis de aprofundamento em cada uma delas.

As matrizes curriculares da universidade federal que denominamos de UFE e da universidade pública de direito privado-UDP apresentam uma formação mais sólida da matemática, ou seja, uma formação técnico-formal que se ampara na matemática do bacharelado, sendo que, nessas IES, as mesmas aulas são compartilhadas pelos alunos da licenciatura e do bacharelado. As matrizes curriculares das universidades privadas - UP e USL - apresentam tais conteúdos com uma releitura para a licenciatura; as da UFE e da UDP apresentam “Cálculo I, II, III e IV”; enquanto a UP e a USL apresentam “Cálculo de uma variável para a Licenciatura” e “Cálculo de várias variáveis para a Licenciatura”.

As demais disciplinas específicas da Matemática são tratadas da mesma maneira, mantendo diferentes níveis de aprofundamento entre as IES. Enquanto a UFE e a UDP procuram aprofundar os conteúdos de Geometria, Aritmética, Análise e Probabilidade nas proposições lógico-dedutivas da Matemática acadêmica, a USL e a UP enfatizam os conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio, com menor aprofundamento nos conteúdos acadêmicos. São olhares distintos para a formação docente, mas que favorecem a separação entre teoria e prática.

As DCN indicam, ainda, a formação de um professor que domine os conteúdos “pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, p. 8).

Para cumprir tais demandas, as matrizes curriculares das IES pesquisadas apresentam as disciplinas do “Bloco da Didática”, bem como algumas disciplinas fronteiriças que caminham mais próximas à borda da didática. É importante notar que tais disciplinas não trabalham com o ensino da matemática, mas apenas com o ensino, pois essas disciplinas, nas quatro IES pesquisadas, são compartilhadas com outros cursos de licenciatura, como os de Filosofia, Biologia, Letras e História.

As ementas das disciplinas do bloco da didática mostram que os conteúdos têm a intenção de familiarizar o futuro professor com as diversas teorias da educação, apresentando dife-

rentes concepções de ensino, tal como a clássica, tecnicista, construtivista e crítica. Porém, tal como nos outros blocos, a abordagem fica a cargo de quem irá ministrar a disciplina.

Compreendemos a importância de o professor ter bons conhecimentos teóricos sobre a disciplina que ensina, sobre o desenvolvimento humano, a psicologia da educação e sobre métodos de ensino, mas entendemos também que a didática para a licenciatura em matemática é diferente da didática para o ensino de Filosofia, Letras ou História. Trata-se de uma racionalização organizacional que predomina nas universidades para diminuição de custos, causando prejuízos à formação docente.

Com relação aos estágios obrigatórios, instituídos com carga horária de 400 horas pela Resolução 2/2015, todas as IES pesquisadas mantiveram uma disciplina de estágio com um professor responsável. A questão do estágio assumido por um professor, no formato de disciplina, foi analisada por nós (AUTOR 2, 2021), indicando que pode levar à instrumentalização técnica (PIMENTA, 2001), não promovendo a indissociabilidade teórico-prática em todo o curso.

Consideramos, em outro trabalho (AUTOR 2, 2021), que as discussões durante as aulas nas licenciaturas, mediadas pelos conteúdos específicos das disciplinas, na perspectiva da práxis, não podem estar apartadas de análises da realidade, relacionadas com as situações vivenciadas no estágio. Esse “processo de estudo teórico associado à compreensão da realidade é fundamental para a formação crítica e emancipadora dos estudantes” (AUTOR 2, p. 13). Mas essa não parece ser a perspectiva dos cursos.

As análises das matrizes curriculares das quatro IES revelam que as alterações requeridas pela Resolução CNE/CP 2/2015 foram atendidas sob a forma de incluir diferentes disciplinas nos cursos de formação de professores de matemática, porém, as ementas das mesmas disciplinas abrem possibilidades tanto para a práxis como para manter a fragmentação, dependendo do ministrante da disciplina o rumo que ela tomará. Incluir disciplinas não conduz, necessariamente, à práxis, pois esse desenvolvimento vai além das teorias, na forma unitária com a prática e pela problematização da finalidade de suas ações (AUTOR 1, 2020).

As entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de licenciatura em Matemática nos forneceram mais subsídios para as análises.

As entrevistas: para início de conversa

A opção por entrevistas reflexivas presumiu a possibilidade de um “encontro interpessoal que inclui subjetividade dos protagonistas e se constitui num momento de construção de um conhecimento novo, nos limites da representatividade da fala e na busca por uma horizontalidade nas relações de poder” (SZYMANSKI, 2000, p. 197). Assim, o momento da entrevista caracterizou-se por ser um diálogo, mediatizado pela realidade presente, entre duas pessoas que se interessam e se aprofundam no mesmo assunto.

As entrevistas individuais com os coordenadores dos cursos ocorreram presencialmente, no ano de 2019, obedecendo aos protocolos éticos. A primeira entrevista foi com um professor que esteve na coordenação do curso de licenciatura na universidade federal (UFE) desde a sua criação, quando ainda vigorava a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002. No processo de implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, tinha retornado ao cargo de professor e pesquisador, tendo participado ativamente com o atual coordenador, que havia assumido recentemente.

A segunda entrevista foi com o coordenador da universidade pública de direito privado (UDP), uma das IES mais antigas da Grande São Paulo, fundada no início dos anos 1960, que não abriu turmas para o curso de Matemática em 2018 nem em 2019, por causa da baixa procura. O curso da UDP formava bacharéis e licenciados conjuntamente e, a partir de 2020, estava prevista a abertura do curso de licenciatura em Matemática. O coordenador trabalha nessa instituição há trinta e três anos e afirmou que “não temos procura para bacharelado, mas temos para licenciatura [...]. Para 2020, conseguimos abrir nova turma”. Apesar do esvaziamento dos cursos de licenciatura (ARANHA, SOUZA, 2013; PEREIRA, 2018), que não permitiu a essa instituição abrir o curso nos anos de 2018 e 2019, a previsão de abertura em 2020 pode ser consequência da oportunidade de emprego, uma vez que as escolas são consideradas grandes empregadoras.

A terceira entrevista foi com o coordenador da universidade sem fins lucrativos (USL). O curso de licenciatura em Matemática dessa instituição é um dos mais antigos do País, porém, não abriu novas turmas em 2019, nem havia previsão para abertura em 2020. O atual coordenador do curso está no cargo desde 2012 e afirma não saber o que será do curso no futuro, agora que a última turma está para se formar. “Não há procura, não conseguimos abrir turmas [...] os atrativos para se tornar professores são mínimos”. Além do menor interesse pela profissão docente, fatores como mensalidade, modalidade do curso – presencial ou EaD – dentre outros, implicam a escolha da instituição.

A quarta entrevista foi com o coordenador da universidade privada (UP), que inaugurou o curso de licenciatura em Matemática no ano de 2016. Em 2015, o curso dessa instituição havia sido reprovado pelo MEC. Com o desafio de criar um curso inovador, amparado na Resolução nº 2, de 2015, o coordenador afirmou que “as matérias sobre inovações, inclusão, as que abrangem realidade da sala de aula são muito mais importantes para alguém que vai ser professor do que as disciplinas da Matemática”.

É importante citar que, durante as entrevistas, foi mencionada a concepção da Resolução nº 2, de 2015, de unir teoria e prática para a construção da práxis, porém, tal termo não foi utilizado por nenhum dos entrevistados, que em suas falas evidenciaram as concepções epistemológicas sobre as quais os cursos são edificados, ou seja, cursos que não assumem a indissociabilidade teórico-prática.

As análises de conteúdo das entrevistas, conforme mencionado, seguiram um modelo de categorização das falas dos entrevistados, ou seja, um processo “de tipo estruturalista que comporta duas etapas” o “inventário”, que isola os elementos e a “classificação”, que procura certa “organização às mensagens” cujos elementos foram repartidos (BARDIN, 2009, p. 118). Pelos limites deste artigo, vamos apresentar alguns destaques de nossas análises.

As entrevistas: o processo de implementação das DCN

Todos os cursos que tiveram seus coordenadores entrevistados em 2019 já haviam implementado as DCN instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2015.

Questionando sobre como se deu o processo de implementação, encontramos, nas falas dos coordenadores, problemas com a gestão do curso, que variam conforme as especificidades da universidade. Enquanto nas universidades privadas as decisões são mais centralizadas no coordenador, com menor participação dos docentes, na pública, o processo de discussão envolve muitas pessoas e, portanto, é mais demorado, e os diferentes posicionamentos dos grupos envolvidos levam a disputas na medida em que há visões e interesses divergentes, vencendo, geralmente, as propostas de grupos dominantes. No caso da Federal, o grupo dominante pertence ao bacharelado, como revelou o coordenador.

O coordenador da UFE relatou extrema dificuldade em implementar mudanças no curso, afirmando que, para tal, é necessária a submissão em um “grande ritual”, passando por análise de diversos colegiados e o resultado acaba sendo diferente da proposta inicial. Os outros três entrevistados, que coordenam cursos em IES privadas, relataram que tiveram facilidade para implementar a nova matriz curricular, pois, apesar de também realizarem as reuniões com os colegiados, esses apenas verificam se as propostas estão de acordo com as normas e não opinam a respeito de mudanças. Conforme o Coordenador da USL, “temos autonomia para fazer o trabalho para o qual fomos contratados”.

Importante mencionar que a autonomia afirmada pelo coordenador nos remete às ideias de John Dewey (1970) sobre a democracia liberal, ou seja, um direito de exercer, sem interferências externas, tarefas que foram estabelecidas previamente.

Esse conceito diverge de Freire (2019), para quem a autonomia exige um engajamento político consciente que valorize a democracia participativa.

A gestão democrática, na perspectiva freireana, não está presente nos modelos centralizadores. O diálogo é interrompido pela decisão de grupos dominantes, ou no cumprimento de tarefas estabelecidas pelos cargos superiores. Conforme Pereira e Batista (2016, p. 72), “no contexto da gestão democrática, a participação dos diferentes atores da instituição escolar é essencial para uma descentralização do poder e tomada de decisão compartilhada”, ou seja, “a democracia é construída no cotidiano, na prática do diálogo, da escuta e da tolerância, uma vez que é comum a divergência de opiniões, própria da diversidade entre os sujeitos e suas experi-

ências” (PEREIRA; BATISTA, 2016, p. 75). No entanto, esse processo democrático foi restrito nas universidades privadas e enfrentou embates políticos na instituição federal.

Mudanças em relação às DCN anteriores

As DCN estabelecidas pela Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002 apresentavam um curso com duração mínima de três anos, 2.800 horas e articulação teórico-prática pelo desenvolvimento de competências nos estudantes (BRASIL, 2002a). A Resolução CNE/CP 2/2015 aumenta a carga horária para 3.200 horas em 8 semestres ou 4 anos, reconhece a especificidade da práxis na indissociabilidade teórico-prática e apresenta abordagem pedagógica de respeito à diversidade (BRASIL, 2015). No inciso II do parágrafo 5º, indica:

Formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

E, no inciso VI do artigo 6º, afirma que o projeto de formação deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5), estabelecendo, claramente, a perspectiva da formação integral com estudos críticos de temas contemporâneos.

Apesar das diretrizes propostas nessa Resolução, os coordenadores afirmaram que os cursos não sofreram grandes alterações. Algumas disciplinas foram incluídas, outras retiradas, mas a forma do curso e as exigências e cobranças sobre a formação do estudante permaneceram as mesmas.

O coordenador da UDP explicou que as mudanças para incluir disciplinas que contemplem a diversidade cultural brasileira já vinham ocorrendo desde 2007, com algumas revisões. Libras já estava no currículo desde 2007 e, para os próximos anos, foram incluídas disciplinas EaD, que contemplam meio ambiente e diversidades étnico-raciais.

Essa organização curricular parece indicar que esses temas estão dissociados dos conteúdos de matemática, constituindo-se em disciplinas oferecidas a distância, podendo significar apenas o cumprimento da legislação.

Segundo o coordenador, a ampliação do curso para quatro anos, em vez de três, foi um ganho, pois o aluno possui mais tempo de maturação, mas a grade horária de disciplinas não mudou, deixando apenas alguns dias livres para que os alunos realizem os estágios obrigatórios.

Os estágios

A Resolução CNE/CP 02/2015 indica a formação em sintonia com os sistemas de ensino, propondo investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão, com claro propósito formativo de docentes com uma compreensão ampliada sobre as questões educacionais, não se limitando ao ensino de conteúdos específicos da área. Essa sintonia preconizada no documento não pareceu fator de mudança nas matrizes curriculares analisadas.

O coordenador da USL apenas elogiou os estágios, afirmando ser um ótimo lugar para a integração teórico-prática e para que o aluno observe e aprenda sobre a realidade da profissão. Para os outros entrevistados, o estágio tem alguns problemas, mas esses costumam ser atribuídos às escolas que não deixam o futuro professor realizar as atividades, ao aluno desinteressado ou ao sistema, que pode ser facilmente corrompido. Conforme o coordenador da UP, “se os alunos vão conseguir fazer algo interessante ou não, depende da escola que eles foram. Algumas dão mais liberdade, mas a maioria não deixa interferir”.

Pelas entrevistas, compreendemos que existem problemas tanto na concepção, quanto na realização dos estágios. A inexistência de um diálogo estabelecido entre os cursos superiores e a educação básica faz com que raramente exista integração entre o que se aprende na universidade e os estágios nas escolas. Os profissionais das escolas de educação básica não se sentem corresponsáveis pela formação dos estudantes de licenciaturas e o estágio pode se tornar mera burocracia. A sintonia entre universidade e escola de educação básica, preconizada nas DCN, não se efetiva.

Há ainda de se destacar a menção feita pelo coordenador da USL sobre a abertura de dias vagos para que os alunos possam realizar os estágios obrigatórios. Conforme relatos dos coordenadores, as licenciaturas atraem estudantes de baixa renda, e grande parte precisa trabalhar para se manter durante o curso, inviabilizando a realização do estágio.

Constatamos que, nas universidades pesquisadas, o conceito de prática está vinculado aos estágios, o que é um grande problema para os estudantes que trabalham. A solução encontrada pela USL pode ser positiva, caso haja uma integração entre a universidade e a educação básica, de tal forma que os dias não sejam vagos, mas de práxis. No entanto, cabe ressaltar que a práxis vai além do estágio (AUTOR 2), que precisa ter sua concepção problematizada a práxis vai além do estágio (AUTOR 2), que precisa ter sua concepção problematizada.

Os docentes dos cursos de licenciatura

A lógica do 3+1, pela qual os conteúdos são apresentados em blocos distintos, ficou aparente nas quatro universidades pesquisadas. Os coordenadores entrevistados eram docentes da licenciatura em Matemática, porém, as disciplinas da didática possuem outro coordenador e são compartilhadas com licenciaturas de outros cursos.

Pelos relatos dos coordenadores entrevistados, pudemos observar que grande parte dos docentes da licenciatura em Matemática pesquisam em linhas do bacharelado. Conforme o coordenador da UP, o usual é que o professor de matemática goste de ensinar “matemática pura de forma tradicional”. Para o coordenador da UFE, um dos grandes problemas para promover mudanças nos cursos está na intransigência de muitos docentes que vêm do bacharelado e não se interessam por novas formas de ensinar, apenas ministram aulas tradicionais expositivas. Não há distinção entre alunos do bacharelado e da licenciatura, já que todas as disciplinas são compartilhadas pelos dois cursos.

Na UDP, a realidade é a mesma. Para o curso que será reinaugurado em 2020, o coordenador disse que muitos dos professores estão reclamando das aulas práticas que terão de ministrar. O coordenador da UDP afirmou que orienta os professores para trabalharem “com mais atividades lúdicas” e com “mais projetos”, mas muitos professores oriundos do bacharelado recusam as mudanças, já que as aulas da licenciatura e bacharelado eram compartilhadas e, para eles, basta transmitir o conteúdo da matemática.

A análise das entrevistas leva-nos a questionar se o problema é apenas de aceitação, ou se trata de um necessário projeto formativo com os professores universitários para que possam estudar e refletir coletivamente acerca das necessárias mudanças nas licenciaturas, visto que os professores de matemática, em sua maioria, foram formados em concepções da Educação Matemática que obstaculizam a construção de sua práxis, que é, em si, transformadora.

Historicamente, o curso de Matemática privilegiou os conteúdos específicos da área, e mudar esse paradigma formativo é um processo gradativo, lento, e requer um trabalho que envolve o conjunto dos docentes. Trata-se de um grande desafio, uma vez que os professores e professoras que trabalham em universidades privadas são horistas, e a participação em reuniões coletivas não está prevista em sua carga horária. Dependendo da gestão universitária, tais reuniões coletivas poderão ou não ser remuneradas, o que faz com que os docentes queiram ou não participar. É uma grave questão estrutural, que implica diretamente a política de formação de professores, com claro viés economicista.

Teoria e prática, a epistemologia dos coordenadores

O termo práxis não foi utilizado por nenhum dos entrevistados, transparecendo que, para eles, essa não foi uma mudança importante. Toda a organização do curso e as manifestações em relação à resistência da equipe docente para mudanças, revelam que a práxis não é central no processo formativo.

Dois dos entrevistados, o coordenador da UP e o da UDP, enfatizaram a importância de terem aprofundado os estudos em linhas de pesquisa da educação, e afirmaram que o primeiro contato que tiveram com teorias da aprendizagem foi na pós-graduação em Matemática.

O coordenador da UP afirmou que, por muitos anos, lecionou de forma tradicional, pois foi assim que aprendeu, mas, após realizar um segundo mestrado na educação, passou a compreender o aluno como o centro da aula, obtendo melhores resultados. O coordenador afirmou que orienta sempre os professores do curso a ensinarem a prática e a colocarem os alunos no centro da aula, desenvolvendo conhecimentos significativos e aplicáveis em suas vidas profissionais, mas reconhece que os professores são donos de suas aulas, e cada um possui sua própria metodologia. Sabe que professores de matemática gostam de ensinar matemática pura de forma tradicional, mas seu grupo de docentes possui muitos professores engajados em formar professores. As manifestações do coordenador indicam a necessidade de melhor compreensão sobre concepção de formação docente e o significado das finalidades da educação.

O coordenador da UDP possui mestrado e doutorado em áreas “bastante complexas” (sic) da matemática. Contou-nos que, apenas após o doutorado, foi ministrar aulas na educação básica e percebeu que muito conhecimento matemático não contribui em nada para saber como transmitir o conteúdo da educação básica. Naquele momento se familiarizou com a obra de Saddo ag Almouloud e transformou sua forma de ensinar. O coordenador afirmou que conversa com os docentes do curso, pedindo que transformem a sua prática, mas grande parte dos professores não demonstra esse interesse. Novamente a questão formativa dos docentes universitários se impõe: formar não significa conversar ou orientar os docentes.

O coordenador da USL e o da UFE possuem suas pesquisas na área da matemática e engenharia. Relataram que oferecem bastante liberdade para que os professores cumpram o cronograma e sempre enfatizam, em reuniões e conversas, a importância de os professores ensinarem a prática.

As análises das entrevistas parecem indicar que os matemáticos dificilmente entram em contato com epistemologias dialéticas e teorias críticas em suas formações, o que pode levar a diferentes interpretações ou mesmo à incompreensão do termo práxis.

Para os coordenadores entrevistados, a prática docente consiste em melhores formas de fazer o aluno compreender o objeto matemático. Não há problematização ou questionamentos sobre a finalidade de suas ações, tampouco a transformação da realidade objetiva, apenas a prática que possa melhorar a compreensão dos conteúdos, ainda que busquem métodos que fujam da concepção tradicional.

Fiorentini (2005, p. 112) argumenta que a matemática, em uma epistemologia crítica, pode “contribuir para alterar a visão e a concepção de Matemática, principalmente se o foco passa a ser não mais o conhecimento pronto e acabado [...], mas o saber em movimento em seu processo de significação e elaboração”.

Contudo, a influência do Movimento da Matemática Moderna e do construtivismo de Piaget molda grande parte da formulação desses cursos de licenciatura, pois foram essas concepções que os coordenadores e professores desses cursos estudaram (AUTOR 1, 2020). Dessa

forma, conforme o coordenador da UDP, o conteúdo Matemático é o mesmo de décadas atrás. A bibliografia de Cálculo, de 1970 e a de hoje, é a mesma e suas maneiras de ensinar parece que pouco mudaram.

As exigências por outras epistemologias de ensino, no entanto, na compreensão do coordenador da UP, posicionam o aluno como o foco do aprendizado, que se difere do antigo modelo de transmissão de conteúdo do professor para o aluno.

São compreensões que deslocam o foco do professor para o aluno, mantendo a dissociação entre teoria e prática, impossibilitando a práxis. O objeto continua sendo compreendido em sua forma rígida, acabada, servindo para a domesticação dos sujeitos, sendo a aprendizagem um fim em si mesma.

Em outra perspectiva, a abordagem crítica-transformadora não posiciona nem o educando, nem o educador como centro das aulas, mas utiliza o diálogo problematizador “mediatizado pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 94). Um mundo inacabado, que se forma e reforma pela práxis. Nesse sentido, é fundamental compreender a relevância da matemática como instrumento de leitura crítica do mundo para sua transformação.

Novas diretrizes no contexto das disputas políticas

A pesquisa que objetivou analisar a implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 nos cursos de licenciatura em Matemática revelou que, apesar de avanços dessas Diretrizes em relação à formação docente, persiste a ideologia de uma educação pragmática. Em 2019, as quatro IES já haviam promovido alterações nas matrizes curriculares, mas houve apenas alguns ajustes. As entrevistas com os coordenadores dos cursos confirmaram que as alterações não promoveram mudanças significativas na formação docente e nem no significado da matemática para a leitura crítica do mundo.

Os entrevistados revelaram que a maior parte dos docentes dos cursos de licenciatura em Matemática não entrou em contato com teorias críticas durante o processo de formação e, assim, concebe a disciplina Matemática em seu viés técnico-científico. O conceito de matemática emancipadora não esteve presente na formação docente. Os coordenadores, por sua vez não concebem a dimensão formativa de seu trabalho e se limitam a conversar e orientar os docentes.

Esta pesquisa encerrou-se na primeira quinzena de dezembro de 2019, sendo que, em 20 de dezembro, o Ministério da Educação do governo de extrema direita que havia assumido o poder, alinhado aos interesses dos grandes conglomerados financeiros da educação, revogou a Resolução 2/2015, que foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, com retorno à primazia da prática em detrimento da teoria, e retorno à epistemologia das competências, trazendo a novidade a respeito das competências socioemocionais (BRASIL, 2019).

As Diretrizes Curriculares de 2019 apresentam termos prescritivos e aplicacionistas, como o artigo 15, parágrafo 3º, no qual consta que “a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso” (BRASIL, 2019, p. 9). Os parágrafos 4º e 5º desse artigo seguem afirmando que:

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019, p. 9).

Essa apresentação de portfólios, organizando um compilado de evidências, nada mais é do que uma “instrumentalização técnica” (PIMENTA, 2001) em um claro retrocesso diante de um movimento que se fazia em outra direção.

Essa Resolução (BRASIL, 2019) obstaculiza a superação da dicotomia entre teoria e prática e pode, inclusive, ser melhor acolhida pelas equipes docentes, uma vez que, com o apoio da pedagogia das competências, mantem-se o tradicionalismo dos cursos de graduação.

Ressaltamos ainda que a concepção tradicional assumida pelas equipes das universidades interfere diretamente na formação dos futuros professores, e a falta de sintonia com as escolas de educação básica dificulta ainda mais a compreensão do significado da matemática na formação integral das pessoas para a leitura crítica do mundo.

Considerações finais

Concluimos que, embora políticas progressistas tenham levado a mudanças nas Diretrizes Curriculares em 2015 na perspectiva da construção de uma práxis transformadora, as marcas de uma educação tecnicista e a organização racional para atendimento às pautas econômicas, dificultam a mudança de mentalidade nas licenciaturas. A eleição de governos refratários à formação crítica promoveu retrocessos, culminando com a publicação da BNCC (BRASIL, 2017), de cunho (neo)tecnicista e, em seguida, a publicação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente (BRASIL, 2019), fundamentadas no modelo de competência e da epistemologia da prática.

No bojo dos embates políticos e ideológicos, o governo de extrema direita que esteve no poder de 2019 a 2022 foi derrotado e novamente um partido de centro-esquerda assume o poder em 2023, o mesmo que havia publicado a Resolução CNE/CP 02/2015, por nós analisada.

No bojo dos embates políticos e ideológicos, o governo de extrema direita que esteve no poder de 2019 a 2022 foi derrotado e novamente um partido de centro-esquerda assume o poder em 2023, o mesmo que havia publicado a Resolução CNE/CP 02/2015, por nós analisada.

No momento atual, início de 2023, está em curso um movimento que pretende instituir melhor qualidade para a formação docente, estando ainda em aberta a definição de novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Permanece o desafio de formar docentes que possam desenvolver o pensamento crítico, mas, como vêm demonstrando as análises dos diferentes períodos históricos, os avanços são lentos e repletos de entraves decorrentes das disputas ideológicas em que o currículo se encontra inserido, mantendo a qualidade dos cursos de formação de professores de matemática aquém das necessidades de uma sociedade democrática participativa. Apesar dos entraves, mantem-se a expectativa na formação crítica de docentes, de tal forma que o ensino de matemática seja instrumento de luta para que se alcance mais justiça social e respeito a toda forma de vida.

Referências

ARANHA, Antonia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 1.302/2001, de 6 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP02_2002.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 7/2018, de 3 de julho de 2018**. 2018a. Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília/DF, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN72018.pdf?query=PLENA Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2018** – notas estatísticas. Brasília, 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília/DF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2020.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: EDUSP, 1970.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxxkJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991355>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação: por que Donald Schön não entendeu Luria. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 107-115, junho 2005. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/266>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JJBw6TkhHnx4X9qQS4HjmMh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; MANRIQUE, Ana Lúcia. Reformas curriculares em cursos de licenciatura de matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciências e Educação**, Bau-ru, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/GyXHZcstxCCZHwZS5r6mHWM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 jul. 2022.

MOREIRA, Plinio Cavalcanti. 3+1 e suas (in)variantes (reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/r4yWF5GFmrggBdzvLxdy4Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

NONATO, Cláudia. Selma Garrido Pimenta: em defesa de um ensino público e com qualidade. **Comunicação & Educação**, ano 21, n. 1, p. 97-107, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/111520/112713>. Acesso em: 13 jan. 2020.

PEREIRA, Vanessa Souza; BATISTA, Neusa Chaves. A gestão escolar democrática na formação inicial do professor: elementos teóricos para pensar a formação política do professor da educação básica. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 71-87, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/114>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o programa institucional de bolsa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, online, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RAMOS, Maria. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIVATTA, M. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 31-52. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolf. **A filosofia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papiros, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia e Educação**, PUC-SP, n. 10/11, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/>

psicoeduca/article/view/41414. Acesso em: 15 jul. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise:** mudanças na formação inicial de professores aprovadas pelo CNE pode ser o início de grande transformação. Publicado em 14/11/2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/2019>. Acesso em: 15 jul. 2022.



Reflexão sobre as diretrizes e leis que implementaram o EaD no Brasil e o encaminhamento para o ensino híbrido

Reflection on the guidelines and laws that implemented EAD in Brazil and the referral to hybrid education

Patricia Margarida Farias Coelho¹

Frank Menezes Rodrigues²

Paulo César Pereira³

Resumo: A educação a distância no Brasil tem experimentado uma significativa evolução ao longo das últimas décadas, apoiado por uma normatização que vem desempenhando um papel fundamental em sua consolidação, e impulsionado pelos avanços tecnológicos e o uso cada vez mais ampliado de tecnologia digital de informação e comunicação no ambiente universitário, além da demanda por acesso ao ensino superior. Adotando-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, com a coleta de dados a pesquisa ancorou-se em publicações científicas, livros, artigos, normativas e outros tipo de materiais. O objetivo desta pesquisa foi (i) compreender o papel e o impacto das normativas da EaD no Brasil e sua evolução nas instituições de ensino privadas e (ii) identificar o atual contexto do ensino híbrido no Brasil.

Palavras-chave: Tecnologia Digital de Informação e Comunicação; Educação a Distância; Ensino híbrido.

Abstract: Distance education in Brazil has experienced a significant evolution over the last few decades, supported by a standardization that has played a fundamental role in its consolidation, and driven by technological advances and the increasingly widespread use of digital information and communication technology in the university environment, in addition to the demand for access to higher education. Adopting the methodology of bibliographic research, with the collection of data the research was anchored in scientific publications, books, articles, regulations and other types of materials. The objective of this research was to (i) understand the role and impact of these regulations of Distance Education in Brazil in its evolution in private teaching institutions, and to (ii) identify the current context of blended learning in Brazil.

Keywords: Digital Information and Communication Technology; Distance education; Blended learning.

¹Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universidade de Murcia e Pós-Doutora em Comunicação Digital pela Universitat Autònoma de Barcelona. Atualmente, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de São Paulo e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas na Universidade de Santo Amaro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1662-1173>.

²Mestre em Educação pela Universidade Ibirapuera e Doutorando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8184-0401> - O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³Mestrando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2195-7998>.

Introdução

Nesta pesquisa, partimos de uma reflexão sobre as diretrizes e leis que implementaram o Ensino a Distância em nosso país e o crescimento do ensino híbrido, modalidade presencial mais a modalidade a distância, ainda que, no Brasil não existam regulamentos e documentos exclusivos para esta modalidade também conhecida como *Blended Learning*. Evidenciamos que a Educação a Distância possui um funcionamento próprio:

Principalmente por se tratar de uma modalidade de ensino estabelecida há vários anos no país. O EAD começou a tomar espaço nas instituições de ensino brasileiras a partir da Lei n.º 9.394 de 1996, que regulamentou a educação a distância mas foi somente a partir de 1999 que o Ministério da Educação (MEC), iniciou o credenciamento das faculdades (PASSOS; MAGALHAES; COELHO, 2022, p. 15)

Dessa forma, neste artigo, destacamos que o EaD, a partir do momento em que a legislação brasileira o reconhece pela normatização, há uma ampliação na oferta de cursos superiores, que cresce com a implementação do EaD. Essa modalidade vem ao encontro da necessidade de transformação da educação superior no Brasil (MORIN ; DÍAZ, 2016), que apresenta problemas que emergiram para o enfrentamento da humanidade, e que produzem questionamento moral, científico e tecnológico, como, por exemplo:

- Danos aos seres humanos por produtos científicos e seu uso com fins políticos, ideológicos e militares que os colocam como inversos aos conceitos humanistas;
- A entrada da ciência, desde a revolução técnico-científica, como resultante no desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo dos modos de apropriação dos conhecimentos;
- A limitação de encontro de respostas morais precisas e definitivas e que contribuem na definição moral do que é bem e mal, sendo que as pessoas passaram a ter que julgar e definir a moralidade das ações com respaldo no conhecimento;
- A abertura do caráter do conhecimento e dos objetos que foram criados a partir da revolução técnico-científica e que são desconhecidos quanto à suacapacidade de emprego humano até mesmo por quem os produz;
- O questionamento moral urgente quanto à produção e ao uso dos conhecimentos, quanto ao seu uso amplo, exploração de sua capacidade, do dever fazer tudo o que se é capaz de fazer;
- A necessidade de formação de cidadãos eticamente responsáveis, conscientes dos dilemas éticos enquanto conflitos morais e engajados na busca de soluções (MORIN; DÍAZ, 2016).

Assim, defendemos, apoiados nas pesquisas dos autores, que a própria evolução do ensino superior requer a adoção de instrumentos que possam produzir mudanças mais profundas, que abarcam as questões mercadológicas, mas também as sociais e culturais que permeiam o percurso histórico das universidades no Brasil. Essa análise é feita por dois pontos relevantes que se traduzem na reflexão sobre as características, o histórico, a implementação e a evolução do EaD no Brasil. O primeiro ponto diz respeito às normatizações existentes e o Segundo ponto refere-se ao uso das TDICs no EaD e sua influência para o encaminhamento ao ensino híbrido no Brasil.

O ensino híbrido (doravante EH) é uma abordagem educacional que combina elementos do ensino presencial com o ensino a distância (doravante EaD). Também é conhecido como *blended learning* ou aprendizagem mista. Essa abordagem pode ser aplicada em diferentes

níveis de ensino, desde o ensino fundamental até o ensino superior, e tem sido cada vez mais adotada em escolas e instituições educacionais ao redor do mundo, cujo objetivo principal é proporcionar uma experiência de aprendizagem mais completa e eficaz, combinando o melhor dos recursos digitais e do ensino presencial.

Nesse modelo, os estudantes têm a oportunidade de combinar a aprendizagem que ocorre tanto em um ambiente físico, como uma sala de aula tradicional, quanto em um ambiente virtual, usando recursos e ferramentas *online*, aproveitando as vantagens da tecnologia para personalizar a aprendizagem, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, acessem recursos adicionais, recebam *feedback* imediato e colaborem com colegas de classe. Ao mesmo tempo, a interação presencial com os professores e outros estudantes é valorizada para a troca de ideias, discussões e atividades práticas.

Assim, o EH já é considerado como uma das grandes apostas para o processo de ensino e aprendizagem no século XXI devido ao seu modelo, que une o melhor das práticas do ensino presencial, com o melhor das práticas da modalidade EaD, podendo significar uma grande revolução na forma de ensinar e aprender em uma instituição de ensino superior (doravante IES), já que o uso das diversas tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDICs) está cada dia mais na pauta de discussão no meio acadêmico e na área de educação, inclusive na própria modalidade de EaD, no qual os números de vagas e ingressos vêm alcançando índices cada vez maiores. A pauta está em inovar e incrementar os processos educacionais, rever práticas pedagógicas, formar docentes, professores e tutores para uma educação transformadora e considerar os alunos como protagonistas, desenvolvendo sua autonomia no decorrer do processo de aprendizagem.

Essa proposta tornou-se mais evidente em março de 2020, em virtude da situação pandêmica que envolveu o mundo. Vimos, no Brasil, serem instaladas medidas sanitárias de distanciamento social, que acabaram sendo legitimadas e reforçaram o uso das TDICs como estratégia central para manter, dentre outras atividades, as práticas educativas no ensino presencial.

Dessa forma, com a autorização do Ministério da Educação (MEC) para efetivação do ensino remoto emergencial, as IES rapidamente adotaram a tecnologia de comunicação, a fim de continuar suas atividades acadêmicas.

Nesse modelo, as aulas passaram a ser desenvolvidas exclusivamente por meio da tecnologia, fazendo com que todo o currículo dos cursos de formação inicial se deslocasse para métodos virtuais. Dessa forma, o EaD, que já vinha se expandindo consideravelmente nos últimos anos, aproveitou para ampliar ainda mais a oferta de cursos diversos, sendo esta modalidade de ensino explicada, quanto à sua definição, por Coqueiro e Sousa:

Cabe assim destacar que a educação a distância é uma modalidade que consiste em um processo educativo planejado (não acidental ou emergencial) em que todo desenho didático, todas as atividades e interações ocorrem em um determinado ambiente virtual de

aprendizagem (AVA) ou plataforma de ensino de uma determinada instituição de ensino. Neste AVA é possível desenvolver fóruns, wikis, tarefas, conferências, diários, postar material de estudo em diversos formatos, em linguagem híbrida (COQUEIRO; SOUSA, 2021, p. 66062).

Portanto, diante do novo contexto pelo qual a educação está passando, faz-se pertinente aprofundar os conhecimentos acerca da formação universitária na modalidade de EAD, e observar quais são os parâmetros da formação nessa modalidade de ensino. Para tanto, o estudo tem como objetivo discorrer sobre a normatização do EaD no Brasil, suas características, sua evolução e qual caminho está tomando a partir do surgimento e expansão do ensino híbrido, isto apoiado pelo uso cada vez mais frequente das TDICs no ambiente universitário nas IES privadas no Brasil.

Adotam-se como hipóteses da pesquisa: 1) as normativas do governo federal ajudaram na consolidação do EaD no Brasil; 2) a ampliação no uso das TDICs auxiliaram na expansão da oferta de EaD nas IES privadas no Brasil; 3) o ensino híbrido vem se consolidando e surge com o próximo passo de modalidade de ensino do século XXI. Apresentados nossos objetivos, hipótese, justificativa, daremos continuidade com a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza bibliográfica, foi realizada em duas etapas. A primeira constituída pelo levantamento das principais normativas sobre EaD no Brasil e, para isto, consultamos o *site* do Ministério da Educação (MEC), que é o órgão oficial regulador do governo federal sobre assuntos da educação, no qual buscamos as leis, decretos e portarias publicados entre os anos de 1996 a 2020. E a segunda etapa se constitui a partir de pesquisas bibliográficas acerca do EH, da EaD e das TDICS, sendo as buscas feitas entre os dias 01 de fevereiro a 31 de março de 2023, em língua portuguesa e sem recorte de data.

De acordo com Gil:

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2002, p. 3).

Para Gil (2002), por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, documentos, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, dentre outros, objetivando, assim, recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. Desta forma, como a contextualização sobre a construção histórica do EaD no Brasil diz respeito a fatos ocorridos e em constante transformação, consideramos a abordagem bibliográfica apropriada para este

estudo.

Atos normativos para a educação a distância no Brasil

O governo federal, por meio de políticas públicas, vem publicando normativas a respeito da EaD no Brasil, as quais demonstramos de forma resumida na Figura 1 (a seguir), elaborada a partir de dados coletados nas publicações do governo federal.

Figura 1: Linha do tempo com os principais atos normativos do EaD no Brasil



O

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos atos normativos publicados pelo MEC

Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, trata-se de um marco regulatório, pois estabeleceu a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), órgão então responsável pelo planejamento, orientação e supervisão do processo de formulação e implementação da política da educação a distância no Brasil. Em 20 de dezembro do mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 9.394, popularmente conhecida como LDB, que, em seu artigo 80, autorizou a adoção do ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, inclusive no nível superior.

Em 1998, mais precisamente em 10 de fevereiro, foi proclamado o Decreto nº 2.494, que regulamentou o artigo 80 da LDB, portanto apenas dois anos depois, tivemos a regulamentação de como operacionalizar a adoção do EaD, tendo seus artigos 11 e 12 alterados em abril do mesmo ano (1998) por intermédio da publicação do Decreto nº 2.561, de 27 de abril, que regulamentavam o disposto no artigo 80 da LDB, conforme segue na íntegra:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

I - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

II - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

A normativa seguinte, mais de três anos e seis meses para ser publicada, a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, no meio acadêmico universitário conhecida como Portaria 20%, permitiu às IES do sistema federal de ensino introduzir, na organização curricular de seus cursos superiores devidamente reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, desde que não excedesse a 20% (vinte por cento) e, novamente, com um intervalo muito parecido com o anterior, mas desta vez com três anos e dois meses, foi publicada a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autorizou as IES a utilizarem modalidade semipresencial, desde que esta oferta nos currículos não ultrapassasse os 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso e as avaliações destas disciplinas fossem presenciais.

Ao final de 2005, pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro, houve nova alteração do artigo 80 da LDB, revogando-se, assim, os já publicados Decretos nº 2.494 e nº 2.561. Promulgou-se a autorização da oferta de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) em formato semipresencial, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 2007, dois anos depois, o Decreto nº. 5.622 teve seu artigo 34 revogado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Após um *gap* de quase nove anos sem publicações de normativas relevantes no Brasil, destaca-se a Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, que definiu as diretrizes e normas nacionais para a oferta de EaD na educação superior, sendo considerada de grande importância, conforme observado por Aguiar:

Para atender esse novo marco normativo, a IES deverá necessariamente rever o seu projeto institucional, ou seja, adequar as diretrizes específicas dos diferentes cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos), revendo a estrutura e organização curricular, o sistema de avaliação, a interação e complementariedade entre os processos presenciais e virtuais, garantindo o aperfeiçoamento permanente dos seus profissionais com a disponibilização de infraestrutura física e aparato tecnológico compatíveis com a oferta de uma educação de qualidade social e a gestão democrática. (AGUIAR, 2017, p.54).

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, alterou novamente alguns pontos do artigo 80 da LDB, relacionando, principalmente, as questões da mediação didático- pedagógica. No mesmo ano, foi publicada a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabeleceu as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057.

Posteriormente, foi publicada a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que aumentou de 20% (vinte por cento) para 40% (quarenta por cento), exceto para o curso de Medicina, a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES do Sistema Federal de Ensino, no entanto, o curso deveria alcançar, durante a avaliação externa *in loco* do MEC, conceito igual ou superior a 3, este documento foi popularmente conhecido no meio acadêmico como Portaria 40%.

Em relação à última normativa publicada até o momento, temos a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios

digitais enquanto durasse a pandemia da covid-19 no Brasil. Soares e Silva (2020) explicam a normativa que estabeleceu a imposição de substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia da covid-19, o que ampliou a tendência do EaD, embora considerem que esse não seja o único motivo da expansão de cursos em EaD no Brasil, mas enfatizam que existem dificuldades nessa adaptação, principalmente ausência de acesso à internet pelos alunos e limitações de estrutura e *know-how* adequados nas IES:

Outra normativa que poderá impulsionar a EaD no país é a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Esta pandemia está causando uma reviravolta em todo o mundo, e mudará, de forma irreversível, todos os setores do país, inclusive a Educação. Literalmente, da noite para o dia, todas as instituições de ensino, do fundamental à pós-graduação, se viram obrigadas a utilizar o ensino a distância a fim de vencer o isolamento social imposto pelo Ministério da Saúde. Entretanto, nem todas as instituições estão preparadas para oferecer essa modalidade de ensino a seus alunos, seja por não possuírem *know-how* e estrutura adequados, ou pelo fato de parte de seu alunado não dispor de acesso à internet em sua residência (SOARES; SILVA, 2020, p. 2).

Apesar de ainda incipiente se comparada com outras áreas reguladas, a legislação da EaD no Brasil desempenha um papel fundamental na promoção da educação acessível, flexível e de qualidade em todo o país, sendo de fundamental importância para garantir padrões de qualidade no ensino. Por meio de regulamentações específicas, o governo estabelece diretrizes que as instituições de ensino devem seguir para oferecer programas de EaD. Isso inclui requisitos para infraestrutura tecnológica, qualificação dos professores, conteúdos curriculares adequados e avaliação dos alunos. Essas medidas asseguram que os estudantes recebam um ensino de qualidade, equivalente ao oferecido nos cursos presenciais.

Outro aspecto importante da legislação do EAD diz respeito à validade e ao reconhecimento dos diplomas obtidos por meio dessa modalidade. Isso é essencial para garantir que os alunos que concluíam cursos de EAD sejam reconhecidos profissionalmente e tenham as mesmas oportunidades de inserção no mercado de trabalho que os formados em cursos presenciais. A legislação estabelece critérios e processos de certificação que garantem a equivalência dos diplomas, tornando-os válidos e reconhecidos nacionalmente.

A expansão do ensino a distância (EaD) no Brasil

O EaD no Brasil teve início com iniciativas pioneiras na década de 1930, principalmente por meio de cursos por correspondência. Nessa modalidade, os materiais de estudo eram enviados pelo correio, permitindo que os estudantes tivessem acesso ao ensino superior mesmo em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Essa abordagem possibilitou a expansão do acesso à educação para um número maior de pessoas.

Com o avanço das TDICs, o EaD passou por uma transformação significativa. A popularização da internet e o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem *online* permitiram o surgimento de novas modalidades de EaD. Essa mudança possibilitou uma

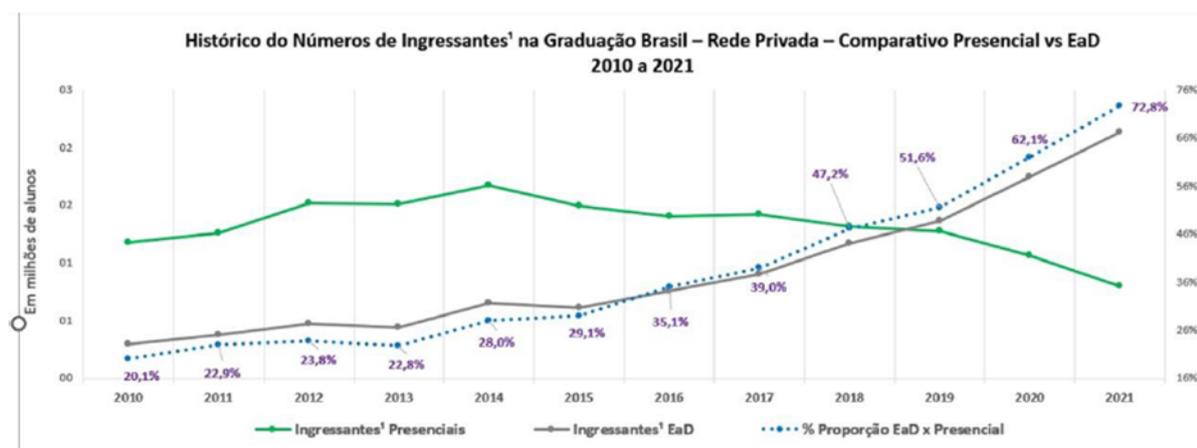
interação mais dinâmica entre estudantes e professores, bem como o acesso a recursos digitais diversificados, como vídeos, fóruns de discussão e atividades interativas.

Com o avanço das TDICs, o EaD passou por uma transformação significativa. A popularização da internet e o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem *online* permitiram o surgimento de novas modalidades de EaD. Essa mudança possibilitou uma interação mais dinâmica entre estudantes e professores, bem como o acesso a recursos digitais diversificados, como vídeos, fóruns de discussão e atividades interativas.

A regulamentação do EaD no Brasil também desempenhou um papel fundamental na sua evolução, pois estabeleceu normas e diretrizes para a oferta de cursos a distância, objetivando garantir a qualidade e a validade dos diplomas, o que trouxe mais segurança e confiança para os estudantes, incentivando o crescimento e a expansão do EaD por instituições de ensino privadas.

Diversas IES privadas adotaram essa modalidade como estratégia para ampliar o acesso ao ensino superior e atender à demanda por educação de qualidade. Essas instituições têm

Figura 2- Histórico de Número de Ingressantes em cursos de Graduação em IES privadas no Brasil



Fonte: Sinopese do Censo da Educação Superior 2021, elaborado com dados MEC/INEP

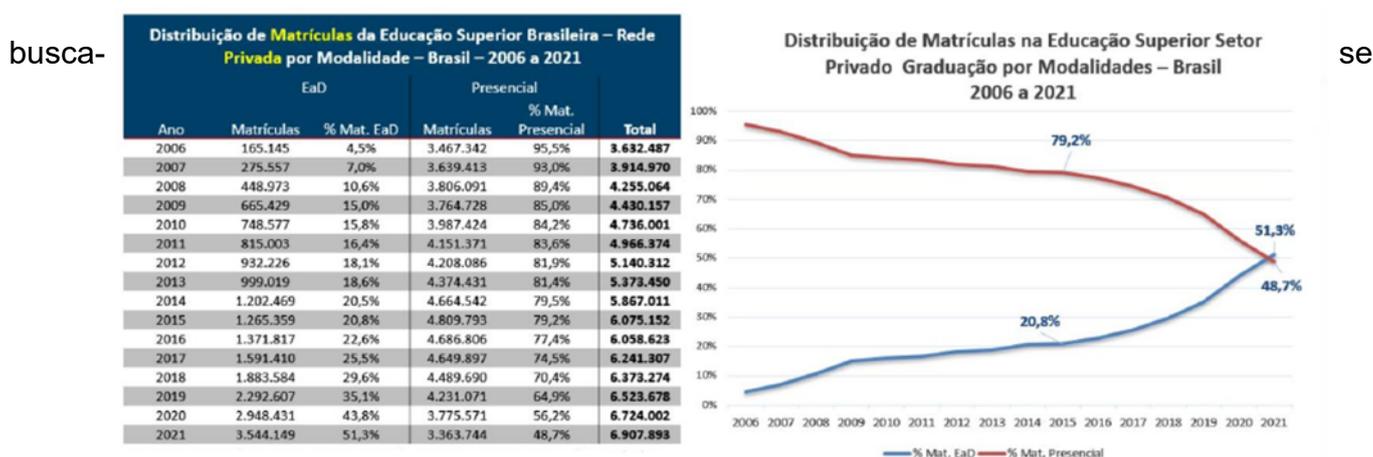
investido em infraestrutura tecnológica, formação de professores e desenvolvimento de recursos educacionais para oferecer uma experiência de aprendizagem enriquecedora e flexível, o que pode ser identificado nas Figuras 2 e 3 a seguir, demonstrando que, nos últimos anos, o EaD tem experimentado um crescimento exponencial no Brasil.

Oliveira *et al.* (2021) consideram que o EaD no Brasil vem crescendo de forma mais acirrada nos últimos anos e destaca o uso das TDICs no ensino superior, embora atribuam, mesmo ao formato de EaD, o aumento expressivo na oferta dos cursos a distância:

No Brasil, enquanto as matrículas nos cursos de graduação presenciais registraram decréscimo por dois anos seguidos, nos cursos à distância elas aumentaram e muito. Por trás dos smartphones, tablets e computadores e das mudanças na forma de estudar, muitas pessoas conseguem superar barreiras de locomoção, financeiras, de tempo e até idade para ir ao encontro do diploma universitário e realizar seu sonho (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 921).

Neves (2019) considera que são amplas as discussões sobre a abrangência social da tecnologia no setor educacional porque existe um fluxo contínuo de inovações tecnológicas que Neves (2019) considera que são amplas as discussões sobre a abrangência social da tecnologia no setor educacional porque existe um fluxo contínuo de inovações tecnológicas que acometem os processos de ensino e aprendizagem, refletindo na sala de aula. Adotando tal argumento,

Figura 3 - Distribuição de matrículas em graduação nas IES privadas no Brasil



Fonte: Sinopese do Censo da Educação Superior 2021, elaborado com dados MEC/INEP

compreender que o EaD e o uso das TDICs no ensino superior precisam ainda adquirir mais maturidade para se consolidar um modelo educacional adequado e que, para isso, é preciso superar desafios. Além disso, o EaD tem sido amplamente utilizado em programas de capacitação profissional, cursos de extensão e educação continuada. Essa modalidade permite que profissionais em diferentes estágios de suas carreiras atualizem seus conhecimentos e adquiram novas habilidades de forma conveniente e adaptada às suas rotinas.

A evolução do EaD no Brasil reflete a importância crescente do acesso à educação e da flexibilidade na forma de aprendizagem. Com o avanço das TDICs e o desenvolvimento de metodologias inovadoras, o EaD tem se consolidado como uma alternativa viável e eficaz para promover a democratização do ensino superior e ampliar as oportunidades educacionais para uma parcela maior da população brasileira.

O crescimento do EaD também está relacionado à necessidade de atender demandas específicas da sociedade. O Brasil possui um território vasto e uma população diversa, com diferentes realidades socioeconômicas. O EaD se apresenta como uma alternativa para alcançar regiões remotas e possibilitar o acesso ao ensino superior em locais onde a oferta presencial é limitada.

No contexto das IES, a evolução do EaD tem sido impulsionada pela busca por competitividade e pela necessidade de ampliar a oferta de cursos e atender a uma demanda crescente por educação superior. A adoção do EaD permite que essas instituições ampliem seu alcance, conquistem novos públicos e ofereçam opções de ensino flexíveis, adaptadas às necessidades dos estudantes (PASSOS; MAGALHAES; COELHO, 2022).

Costa e Sousa (2020) inferem que o EaD não foi massificado durante o período da pandemia de covid-19, pois expandiu-se com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e não pode ser copiado ou transferido para outros modelos educacionais, como o que ocorreu durante o período de isolamento social, uma vez que não houve adaptações e contribuições relevantes para isso. Broilo e Broilo Neto (2021) entendem que, embora a pandemia não seja responsável pela expansão de cursos em EaD, contribuiu para expandir o conhecimento dos brasileiros sobre esta modalidade de ensino:

Como consequência ao ingresso da EaD em todos os níveis escolares, prontamente a comunidade acadêmica teve que se moldar às plataformas de ensino virtuais, seja utilizando a internet, o computador, a televisão, o rádio, o aplicativo de troca de mensagens conhecido como Whatsapp, dentre outros. Visto isso, mesmo com a resistência por parte de professores, pais e responsáveis e os próprios alunos, a EaD se tornou uma realidade na vida estudantil em todo o Brasil e, com isso a sua disseminação foi mais abrangente do que no período pré-pandemia (BROILO; BROILO NETO, 2021, p. 146).

Com o passar dos anos, esta evolução do EaD está diretamente relacionada aos avanços tecnológicos, que proporcionaram uma série de recursos e possibilidades para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e interativo e uma das principais transformações no EaD foi a adoção de plataformas de aprendizagem *online*, que possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Esses ambientes oferecem recursos como videoaulas, materiais interativos, fóruns de discussão, chats e atividades colaborativas, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e engajadora (PASSOS; MAGALHAES; COELHO, 2022).

Nogueira e Batista (2020) trazem uma crítica à tentativa de oferta de ensino de forma remota durante a pandemia de Covid-19, em que os autores acreditam ser um formato de ensino remoto que não pode ser considerado como oferta em EaD:

[...] o que temos, no Ensino Superior é uma avalanche de tentativas de trasladar as ações realizadas presencialmente para uma plataforma que dê conta de acessos múltiplos pelos alunos, a fim de assistirem às aulas. Ficando evidente a falta de planejamento. Por isso, o melhor é nominar tal ação de ensino remoto mediado por tecnologia, e não de EaD (NOGUEIRA; BATISTA, 2020, p. 6).

Também, Soares e Silva (2020) colocam que há necessidade de prestar atenção à

qualidade do ensino, às condições estruturais das IES na oferta de cursos EaD, na atuação docente e, sobretudo, pela ampliação do acesso dos alunos à internet para que possam cursar a formação universitária inicial em EaD e com o uso das TDICs. Dutra e Sitoie (2020) defendem que o EaD pode se constituir em oferta de aulas síncronas e assíncronas que contribuem para a democratização do ensino, mas precisa evoluir no estabelecimento da relação entre pessoas e tecnologias.

Outro avanço significativo foi o uso de tecnologias de comunicação síncrona, que permitem a realização de aulas ao vivo, webconferências e interações em tempo real entre professores e estudantes. Isso possibilita uma maior aproximação e interatividade, mesmo a distância, tornando o EaD mais próximo do modelo presencial.

Além disso, a evolução do EaD no Brasil está diretamente relacionada à ampliação da infraestrutura tecnológica e à maior disponibilidade de acesso à internet em todo o país. Com o aumento do acesso à banda larga e a popularização dos dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, mais pessoas têm a possibilidade de participar de cursos e atividades de EaD de maneira conveniente e flexível.

É importante ressaltar que a evolução do EaD no Brasil também enfrentou desafios. A qualidade dos cursos e a garantia de padrões educacionais adequados são aspectos que requerem atenção e fiscalização por parte das autoridades regulatórias. É fundamental que as instituições de ensino mantenham o compromisso com a excelência acadêmica e promovam ações para garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

Em suma, a evolução do EaD no Brasil tem sido marcada pela incorporação de tecnologias, pela maior disponibilidade de recursos e pela ampliação do acesso à educação, permitindo que mais pessoas tenham acesso a oportunidades educacionais e contribuindo para a formação de uma sociedade mais qualificada e inclusiva.

Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas IES e o encaminhamento do ensino a distância para o ensino híbrido

Não é possível adentrar o tema de tecnologias nas IES sem considerar as perspectivas que dão ensejo à sua inserção nos meios educativos. Busca-se, assim, uma forma de inovação que vem sendo produzida a partir da inserção de inovações provenientes das TDICs, em que Morin e Díaz (2016) explicam que há conservadorismo, regeneração e geração de conhecimentos que fazem parte da uma institucionalização da educação superior, e por esse turno a universidade tem como missão ir do passado até o futuro por meio do presente, prevendo, nesta prática, um reexame, atualização e transmissão das heranças cognitivas, o que se faz pela problematização, porém, a partir da reforma universitária do século XX que introduz como foco a ciência disciplinar, ou seja, a mudança que se opera na missão das universidades é que

elas não mais formam apenas para o exercício profissional, mas também devem formar para a pesquisa e para a vida.

Santana e Sales (2020) explicam que houve expansão das normativas legais para a expansão do EaD no Brasil, como por exemplo o Decreto nº 9.057/2017, que determina o conceito de EaD e sua forma de oferta:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados (BRASIL, 2017).

Soares e Silva (2020) destacam que a modalidade de ensino EaD vem crescendo no Brasil desde a década de 1990, reforçando sua importância no ensino brasileiro pela expansão da internet, que superou o paradigma espaço-tempo, e que contou com um incentivo governamental para isso:

Por meio de diversos decretos e leis, o Governo Federal vem normatizando a EaD, de forma a democratizá-la e qualificá-la, em consonância com a evolução da ciência e tecnologia. Dentre estas normativas, estão a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (SOARES; SILVA, 2020, p. 2).

Nogueira e Batista (2020) aludem a esta perspectiva explicando que os cursos em EaD foram criados a partir da globalização, que provocou transformações econômicas que também geraram reflexos na cultura e no campo educacional, o que, para os autores, é um movimento positivo do ponto de vista da evolução da educação e do papel do professor nesse processo, pois apresenta uma mudança relevante de transição do ensino que coloca o educando no centro e favorece sua autonomia, sendo esta base da proposta de Freire (1996), em que o aluno deve deter autonomia e liberdade como forma de construção do seu conhecimento.

Neste sentido, devemos analisar o avanço tecnológico no Brasil nos últimos anos em relação à necessidade de planejamento que acompanhe essa evolução, pois, conforme Coelho *et al.* (2021):

No Brasil, os avanços tecnológicos dos últimos anos não foram acompanhados pelos planejamentos educacionais em diversos aspectos (COELHO; COSTA; MATTAR, 2018). Temos um público cada vez mais conectado às redes de computadores e às mídias sociais e, por outro lado, um caminhar caudaloso e moroso no cenário nacional em favor da expansão e da integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Diversos estudos nacionais recentemente publicados têm apontado a necessidade de se repensar o letramento, os usos das TIC e a atuação dos professores (BONILLA; PRETO, 2015; FARR, 2014; GIACOMAZZO, 2015; OLIVEIRA; GIACOMAZZO, 2017; SOUZA, 2007). (COELHO; COSTA; MOTA, 2021, p. 2)

Coqueiro e Sousa (2021) enfatizam que é no âmbito da comunicação que a estrutura de EaD passa a funcionar. Nogueira e Batista (2020) explicam que o EaD, conforme o uso da comunicação, apresenta gerações em sua operacionalização, conforme os recursos disponíveis

em cada época, sendo consideradas cinco gerações: 1) material impresso enviado por correio; 2) transmissão por rádio e TV; 3) tecnologias de telecomunicação viabilizadas a partir das universidades abertas; 4) teleconferências viabilizadas por computador e internet e 5) aulas virtuais com uso de computador e internet, o que demarca formalmente a inserção das TDICs no EaD.

Os autores ainda corroboram que, frente à expansão do EaD, surgem outros equipamentos e tecnologias que ampliam a participação das TDICs no EaD: “A quinta geração - momento atual - é marcada pelo uso de computadores, tablets, celulares e conexão com a internet, além das tecnologias digitais de informação e comunicação” (NOGUEIRA; BATISTA, 2020, p. 3).

Morin e Díaz (2016) entendem que o movimento de uso das tecnologias na educação não se dá somente pela evolução tecnológica, mas consideram que é proveniente de uma questão mais profunda que diz respeito às funções sociais da universidade e de sua atuação, sua relação com o campo do trabalho:

Ainda que a tecnologia tenha sempre desenvolvimento próprio e independente da ciência, depois da revolução industrial produziu-se um processo de aproximação e dependência da primeira com relação à segunda. A tecnologia serviu-se do saber científico e, muitas vezes, sua contribuição consistiu em estendê-lo à prática da produção (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 21).

A adoção dos recursos tecnológicos vem ampliar o conhecimento e as potencialidades humanas a partir da postura de evocar o ir além no contexto do saber e do que fazer com esse saber, o que dá vida ao conhecimento não é apenas o uso das tecnologias, mas a mudança de perspectiva da transmissão de saberes para a construção de saberes, conforme reflete Petraglia sobre o computador:

O computador produz conhecimento isento de subjetividade. Não tem emoção nem apresenta características particulares, originais e única. Ele está a serviço e em total dependência dos seres que o criaram ou programaram. O computador está subjugado aos desejos e objetivos dos seres humanos (PETRAGLIA, 2011, p. 81).

Coelho *et al.* (2021) ressalta que as TICs não devem ser relegadas a segundo plano no processo de ensino: “As TIC não podem ser consideradas como ferramentas secundárias, plano de fundo ou algum equipamento suplementar. Se quisermos, de fato, a integração pedagógica, as TIC devem participar do fazer social, didático e instrucional do professorado” (COELHO *et al.*, 2021, p.2).

Neste sentido, Garrison e Vaughan (2008) corroboram com o tema, relatando que um importante fator para o sucesso do modelo de EH é a transformação do ensino centrado na figura docente para o ensino focado no estudante. Dessa forma, compreendemos que o pensamento de Petraglia sobre o computador, em que ela traz uma análise de Morin sobre as características individuais que se apresentam no processo de construção do conhecimento e esta abordagem é relevante para explicitar o desejo do saber, o desejo de conhecimento que permeia a condição humana. Sendo assim, é possível observar que o computador é de domínio

humano, portanto, suas funcionalidades e potencialidades em termos de conhecimento serão exploradas caso haja esta busca e a condução das ferramentas para tanto.

Com a expansão dos computadores e a acessibilidade de compra pela população, o ensino na modalidade a distância, EaD, torna possível e crescente o EH, que se caracteriza por ser uma abordagem educacional que combina o ensino presencial com o ensino *online*, integrando as vantagens de ambos os ambientes para otimizar o processo de aprendizagem. Nesse modelo, os estudantes têm acesso a materiais e recursos *online*, além de participarem de atividades presenciais que promovem interação, colaboração e aplicação prática do conhecimento. A definição original de EH é descrita como:

[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52)

Valente (2015) destaca que no EH a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do estudante, que deve assumir uma postura mais participativa e de protagonista, desenvolvendo projetos, resolvendo problemas, criando oportunidades para a construção de seu próprio conhecimento. Assim, o docente tem a função de mediador, de consultor do estudante que busca aprender.

Uma das características essenciais do ensino híbrido é a personalização do ensino. Por meio do uso de tecnologias e recursos digitais, os estudantes podem ter acesso a conteúdos customizados, adaptados às suas necessidades e ritmo de aprendizagem. Isso fortalece a autonomia do estudante, permitindo que eles assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Buscando agregar os pontos comuns das diferentes definições e possibilitar a sugestão de boas práticas, o EH pode então ser considerado como a combinação que visa aproveitar as

Uma das características essenciais do ensino híbrido é a personalização do ensino. Por meio do uso de tecnologias e recursos digitais, os estudantes podem ter acesso a conteúdos customizados, adaptados às suas necessidades e ritmo de aprendizagem. Isso fortalece a autonomia do estudante, permitindo que eles assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Buscando agregar os pontos comuns das diferentes definições e possibilitar a sugestão de boas práticas, o EH pode então ser considerado como a combinação que visa aproveitar as vantagens dos elementos existentes tanto no ensino presencial como no EaD, necessitando a integração de diferentes tempos, espaços, ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas, necessitando sobretudo de planejamento, o qual representamos de forma adaptada por *framework* na Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Framework do Ensino Híbrido adaptado



Fonte: Adaptação dos autores

Oliveira *et al.* (2021) defendem o ensino híbrido como uma tendência que se expande nas IES no Brasil, que consiste em oferta de formação universitária inicial parte presencial na universidade e parte cumprida em EaD. Os autores acreditam que o EaD possui maior aderência por parte dos alunos pelos aspectos metodológicos, pois ressaltam que o conhecimento e o uso de tecnologias são menos importantes do que a adoção de metodologias ativas que vem sendo inseridas no EaD, tais como a gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem em pares e que isso chama a atenção dos alunos e gera maior satisfação neles. Já o EH se destaca pelos custos menores, flexibilidade e pela perspectiva metodológica.

O conceito de EH, portanto, é polissêmico, sendo caracterizado de diferentes formas e a partir de diversos critérios, abarcando outros termos e definições, como: *blended learning*, *hyflex*, aprendizagem flexível, *b-learning*, *mixed mode*, *hybrid flexible*, modalidade semipresencial educação híbrida, aprendizagem combinada, aprendizagem híbrida etc., que se contrapõem ou se aproximam a depender dos autores e autoras analisados.

Em relação ao aumento do uso de tecnologias, Radomysler *et al.* (2002) citam que:

Na perspectiva institucional, há tendência de aumento da exploração de diversas metodologias de ensino *on-line* (DESHMUKH, 2020, p. 137) e reconhecimento de que movimentos em direção ao ensino híbrido devem persistir (OLC, 2020; EDUCAUSE, 2021). No entanto, não basta apenas passar a utilizar *softwares*, *hardwares* ou aplicativos diferentes de maneira irrefletida. Novos tipos de aprendizagem remota requerem uma remodelação dos formatos de ensino e uma compreensão profunda das potencialidades e limitações do ambiente virtual (DESHMUKH, 2020; EDUCAUSE, 2021). Assim, incentiva-se uma maior reflexão sobre quais são os objetivos e as justificativas para a adoção da tecnologia, a fim de tornar a experiência de ensino significativa, propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional e aproximar os alunos dos objetos a serem estudados. (RADOMYSLER *et al.*, 2022, p. 49)

Na breve análise de como se deu a inserção das TDICs para o fomento do EaD no Brasil, pode-se observar que há uma discussão mais ampla na ampliação da oferta, que diz respeito mais às condições de oferta frente à mudança de perspectiva da formação universitária que leva à noção de busca de conhecimento pelo aluno, de sua autonomia na construção do seu

conhecimento.

Considerações finais

A pesquisa apresentou uma reflexão sobre as normativas, o surgimento, expansão e características da implementação do EaD no Brasil e mostrou que há necessidade de repensar as práticas de ensino nas IES e que isso vem sendo modificado pelo uso das TDICs e também pela proposta do EaD, pois ambos auxiliam no estabelecimento de uma mudança na perspectiva do foco das instituições de ensino, que é o aluno no centro do conhecimento e do processo formativo, construindo seu próprio conhecimento, que vai além de uma formação tecnicista somente com foco no campo do trabalho, mas que abrange aspectos relevantes de sua vida.

Mostra-se que a massificação do uso das TDICs na expansão da oferta de EaD é uma realidade direcionada mais a questões práticas do cotidiano, redução de custos que permite a procura por uma formação no ensino superior, mas, sobretudo, nas metodologias que vêm sendo utilizadas como recursos de aprendizagem, que atraem os alunos por sua dinâmica, tais como as metodologias ativas, assim como o domínio das TDICs pelas populações mais jovens.

Assim, o aumento de oferta de cursos universitários em EaD traz consigo a expansão de uso das TDICs pelos alunos e universidades. Para além da disseminação do EaD enquanto modalidade de ensino na ampliação de sua oferta, é preciso resgatar os elementos que deram origem a este formato, que correspondem a uma análise sobre a necessidade de repensar o modelo de ensino superior brasileiro, as formas de oferta, a estrutura dos cursos e seus direcionamentos, como modo de atender às necessidades sociais brasileiras, com maior democratização do ensino superior no país, e é neste sentido que o hibridismo surge como uma grande aposta para o ensino neste século, porém, apesar dos benefícios do EH, sua implementação requer planejamento cuidadoso e consideração de diversos desafios.

É necessário investimento em infraestrutura tecnológica, formação de professores e suporte técnico. Além disso, é fundamental garantir a qualidade do conteúdo e das atividades oferecidas tanto no ambiente *online*, quanto no presencial, e denota-se, sobretudo, a necessidade de instrumentos normativos emitidos pelo governo federal que assegurem essa implementação de forma satisfatória, evidenciando-se, assim, que este estudo não tem a intencionalidade de esgotar o assunto, mas apontando a necessidade de explorar-se ainda mais esta temática.

Referências

AGUIAR, Maria Angela da Silva. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do Currículo**, v.10, n.1, p.49-61, jan.-abr. 2017.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.

BRASIL. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 1996a. Seção 1, p. 9.213.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril 1998b. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1998b.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1.

BRASIL. Decreto Presidencial nº. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 110, 9 jun. 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p.4.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 100, 26 mai. 2017a. Seção 1, p.3.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27.834-27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 mar. 2016. Seção 1, p. 23-24.

BRASIL. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utili-

zem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 238, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 239, 11 dez. 2019. Seção 1, p. 131.

BRASIL. Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.118, 22 jun. 2017b. Seção 1, p. 14.

BROILO, Liane; BROILO NETO, Gilberto. Pandemia 2020 e a EaD: o impacto do Covid-19 no ensino brasileiro. **ECCOM**, v. 12, n. 23, p. 139-150, jan./jun. 2021.

COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MOTTA, Everson Luiz Oliveira. Formação de professores e integração pedagógica das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): da usabilidade técnica ao letramento digital. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-20, e 11014, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.11014>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2023.

COQUEIRO, Naiara Porto da Silva; SOUSA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 66061-66075, jul.2021.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. ESPECIAL, p. 124-135, 2020.

DUTRA, Jurandir; SITOIE, Carlitos Luís. O Ensino a Distância em Tempos de Pandemia e suas Adequações, Interações, Afetividades e Resultados. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, p. e1085, 25 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

RADOMYSLER, Clio Nudel *et al.* **Futuro do ensino superior**: tendências, perspectivas e questionamentos. São Paulo: FGV Direito SP, 2022.

GARRISON, D. Randy; VAUGHAN, Norman D. **Blended Learning in Higher Education**: Framework, Principles and Guidelines. San Francisco: John Wiley & Sons. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). **Censo da educação superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 01 fev 2023.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NEVES, Barbara Coelho. **Inclusão digital na educação**: ciborgues, hackers e políticas públicas. Curitiba: CRV, 2019.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Gomes; BATISTA, Valter Pedro. A educação superior em tempos de pandemia: EAD ou ensino remoto emergencial. **Anais**. CIET: EnPED:2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020.

OLIVEIRA, Muriel Batista; SILVA, Luiz Claudio Tavares; CANAZARO, Joelmir Vinhoza; CARVALHIDO, Maria Luiza Lacerda; SOUZA, Rômulo Rodrigues Coelho Delfino; BUSSADE NETO, Jamil; RANGEL, Daniele Perissé; PELEGRINI, José Fernando de Menezes. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932, jan. 2021.

PASSOS, Iara De Azevedo.; MAGALHAES, Marleti Rodrigues.; COELHO, Patrícia Margarida Farias . Mudanças no Ensino Superior a partir do cenário pandêmico: uma revisão bibliográfica. **REVISTA EDUCAONLINE**, v. 16, p. 74-97, 2022.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTANA, Camila Lima Santana; SALES, Katia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SOARES, Rodrigo de Araújo; SILVA, Glaucia Alves. Regulamentos da EaD no Brasil e o Impacto da Portaria Nº 343/2020 no Ensino Superior. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 5 ago. 2020.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-17.

Guia de aulas de campo: um processo de construção

“Field lessons guide”: a construction process

Gilson Pedro Ranzula¹

Luciana Alves Ranzula²

Resumo: A realização de aulas de campo é de suma importância para o discente aprimorar o que tem compreendido na disciplina, construindo, por meio da prática, os conhecimentos necessários para a formação de suas perspectivas científicas e cidadãs. Ressaltado por autores como Villela e Ferreira (2017), Saito et al. (2008) e Seniciato e Cavasan (2004), as aulas de campo são importantes por levarem os estudantes a aprendizagens com significado, ao passo que ampliam as trocas entre o ambiente, o educador e o educando. Dessa forma, este trabalho propõe a exposição de um processo de formulação de um guia de aulas de campo, tendo como sustentação os princípios teóricos alcançados com a revisão bibliográfica. Neste sentido, procurou-se, por meio da essência dos argumentos dos autores que se debruçam sobre a temática, formular um caminho propositivo para possíveis realizações de aulas de campo na região do Vale do Guaporé, nos municípios de Pontes e Lacerda-MT e Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, tendo como ponto de apoio/partida para o desenvolvimento do trabalho o Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste, localizado na Rodovia MT-473, entroncamento com a rodovia BR-174B, SN, Zona Rural, distante 450 km da capital Cuiabá.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Aulas de campo; Trabalho docente.

Abstract: Field classes are important for students to improve what they have understood in the discipline, building, through practice, the necessary knowledge for the formation of their scientific and citizenship perspectives. As emphasized by authors such as Villela and Ferreira (2017), Saito et al. (2008) and Seniciato and Cavasan (2004), field classes are important because they lead students to meaningful learning, while expanding the exchanges between the environment, the educator and the learner. In this way, this work proposes the exposition of a formulation process of a field class guide, based on the theoretical principles reached through the literature review. In this sense, it was sought, through the essence of the arguments of the authors who deal with the theme, to formulate a propositional path for possible realizations of field classes in the region of Vale do Guaporé, in the cities of Pontes e Lacerda-MT and Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. The Campus Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste is located on MT-473 Highway, at the junction with BR-174B Highway, SN, Rural Area, 450 km from the capital Cuiabá.

Keywords: Teaching-learning; Field classes. Pprofessor labor.

¹ Pós-graduado em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Paranaíba (2011), graduado em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Professor EBTT no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), *Campus* Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste entre 09/2017 e 08/2020. Coordenador do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio entre 05/2018 e 08/2020 no IFMT *Campus* Pontes e Lacerda - Fronteira Oeste. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Atualmente, é professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Cacoal. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no ensino de Geografia.

² Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). Especialização em Libras e Educação de Surdos pela Faculdade de Tecnologia do Ipê (2016). Especialização em Química em Tecnologia de Alimentos pela Faculdade de Educação e Meio Ambiente (2010). Curso-técnico-profissionalizante em Técnico em Meio Ambiente Subsequente ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (2015). Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Professora EBTT - Biologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – *Campus* Jaru. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral.

Introdução

As aulas de campo são facetas importantes da realidade educativa, compondo um fator presente em quase todas as unidades de educação escolar no país. Como as disciplinas são relacionadas, sobretudo, aos fatores mais amplos que ocorrem no mundo para além dos muros das escolas, é significativo que estes momentos se desenvolvam da melhor maneira e produzam resultados expressivos na relação ensino-aprendizagem.

Assim, julga-se a importância das aulas de campo como forma de rever os conceitos teórico-metodológicos e expressar o diálogo produzido em sala de aula por meio da descrição dos fenômenos-localidades, com a construção de conceitos a partir de observações feitas no desenvolvimento técnico-científico.

Como ressalta Vilella e Ferreira (2017, p.6), “[...] a prática facilita o aprendizado e desperta nos alunos a vontade pela investigação dos conceitos trabalhados [...]”. Desse modo, considera-se que as aulas de campo são de suma importância para o discente aprimorar o que tem estudado em sala, observando empiricamente os aspectos gerais da teoria.

Sobre aula de campo, Oliveira e Assis expõem um enfoque interessante,

[...] é uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido (OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p.198)

Neste sentido, objetiva-se, com este trabalho, apresentar uma reflexão conceitual sobre as aulas de campo e, a partir disto, evidenciar um caminho analítico de construção de um guia para tais aulas.

Dessa forma, realiza-se uma abordagem sobre as características das aulas de campo, analisando sua construção no processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente e por meio dos referenciais estudados, encaminha-se um processo para o desenvolvimento de aulas de campo, o que foi chamado de “guia”.

Metodologia

Num primeiro momento, foi constituída uma revisão bibliográfica sobre a temática das aulas de campo. Constatado em Abreu, a partir da obra de Matias Pereira, é possível compreender que:

[...] pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, teses e dissertações, manuais, normas técnicas, revisões, trabalhos de congressos, abstracts, índices e bibliografias, meios audiovisuais. Inclui também outras formas de publicação, tais como: relatórios técnicos, científicos, leis, contratos, pareceres, entre outros (PEREIRA, 2007, apud ABREU, 2014, p.20).

Abreu (2014) ainda expõe que uma pesquisa necessita do levantamento de variadas fon-

tes, trazendo consigo a possibilidade do diálogo teórico. Severino (2007) aponta que uma pesquisa bibliográfica se dá com informações já apresentadas e disponibilizadas em documentos prévios.

Gil (2000) caracteriza que a pesquisa bibliográfica permite que o profissional que realiza a procura por dados, informações, conceitos etc. possa ter contato com marcos mais amplos que aqueles constatados no recorte estabelecido com a investigação empírica.

Dessa forma, procurou-se estabelecer um diálogo com diferentes autores para demarcar os aspectos gerais das aulas de campo e, com isso, poder gerar um guia no que corresponde às possibilidades dos trabalhos docentes.

Para a elaboração do guia, foram sistematizados os elementos centrais da teoria que sustenta o debate sobre os trabalhos de campo, revelando, ao mesmo tempo, um material produzido e um caminho para a construção de aulas de campo.

Aspectos teóricos: revisão bibliográfica

No exercício prático de sua função, o professor necessita produzir recursos capazes de viabilizar o desenvolvimento de aulas que motivem o aprendizado dos estudantes. Segundo Lima (2008), foi Célestin Freinet (1896-1966), na década de 1920, um dos primeiros professores a sair com seus alunos do espaço escolar para promover, em outros lugares, o estudo de elementos nele indispensáveis da realidade.

Freinet (1896-1966) costumava utilizar técnicas diferenciadas, como as aulas livres, o próprio desenho, a utilização de jornais, livros e outros instrumentos mais amplos da abordagem pedagógica para a época (SCARPATO, 1999; MILCAREK, 2003).

Pode-se depreender que tais investidas construíram objetivos de desenvolvimentos naturais nas linguagens, concepções lógicas, além das sociais e ambientais (SCARPATO, 1999; MILCAREK, 2003). As técnicas, não sendo um fim em si mesmas, podem contribuir com os processos de aprendizagem, ou seja, com tudo aquilo que dá condição para a produção e a apropriação sobre o conhecimento (SCARPATO, 1999; MILCAREK, 2003).

As aulas de campo, objetivos deste trabalho, consistem na prática do que foi visto na teoria, e, também, a teorização/reflexão do que foi abordado no local analisado, destacando a interdisciplinaridade e alguns aspectos fundamentais do ensino-aprendizagem no âmbito da educação escolar.

Para Lima (2000, p. 23-26), as aulas de campo poderiam ser definidas como: “aula extra sala” que “coloca ‘cara-a-cara’ a teoria, o didático, o pedagógico, com a prática, com a realidade nua, crua e, muitas vezes, indigesta”.

Dessa forma,

[...] todos os discentes precisam ter a oportunidade de conhecer e verificar as aulas de

campo [...] forma de rever os conceitos teórico- metodológicos e expressar o diálogo produzido em sala de aula (SANTOS, 2006, apud MENEZES et al., 2017, p.1).

Pensando nas concepções sobre as aulas de campo, Monezi e Almeida Filho auxiliam o entendimento expondo que:

[...] é de extrema importância como ferramenta de ensino para o professor, um apoio que o auxilia na condução das aulas, e o que é mais importante, permite ao aluno o contato com a aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula [...] (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p.2).

Em complemento, Monezi aponta:

[...] devem ser formuladas de acordo com a temática de estudo. Por exemplo, uma visita técnica que aborde as questões de processos de fabricação requer que o mediador da disciplina disponha de um breve estudo sobre processos, apresentando os conceitos que retratem as questões relacionadas com a temática em estudo (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p.4).

Adicionalmente, “[...] é necessário que os alunos façam pesquisa sobre o assunto antes do trabalho no campo, como forma de planejamento” (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p.4).

Para Santana e Gomes (2016), as dinâmicas fora de sala de aula são significativas em termos pedagógicos por auxiliarem o papel investigativo do estudante, analisando diversos fenômenos.

Deste modo, as aulas de campo mostram-se como um instrumento de ensino favorável, pois tendem a implicar maior interatividade e interesse por parte dos estudantes, pelo envolvimento deles durante a realização das atividades, pois poderão vivenciar lugares e experiências novas que trarão muitas interpretações para a sua formação.

Outros apontamentos referentes à importância da aula de campo para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio lógico dos educandos são feitos por Carbonell (2002). Este destaca que os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender, pois se caracterizam como locais estimulantes e que, quando bem aproveitados, classificam-se como um relevante cenário para a aprendizagem (CARBONELL, 2002).

Sousa acrescenta que:

[...] quando se relaciona os conteúdos vistos com a situação vivenciada na aula de campo, é construída uma forte tendência em desenvolver no aluno uma sensibilização maior ao mundo natural e cultural, além de propiciar o enriquecimento harmonioso da personalidade do aluno e a aquisição de conhecimentos de conteúdos relacionados à visita [...] (SOUSA,2016, p.14)

Essas atividades são muito importantes, pois o/a estudante deixa a sala de aula para realizá-las efetivamente, podendo utilizar, inclusive, os espaços de ensino não-formais.

Jacobucci define que:

[...] espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação Formal e com lugares não-institucionalizados, tais como: Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários e Zoológicos (JACOBUCCI, 2008, p.57).

Para Villela (2017), esses espaços não-formais de ensino e aprendizado são comuns na bibliografia sobre o tema, sendo corrente o uso dos termos espaço de aprendizagem não escolar e espaços educadores.

Moura *et al.* aponta:

o que determina que o ser humano possa dominar os conhecimentos e as práticas sociais necessárias à produção é a necessidade vital de produzir a própria existência por meio do trabalho, para isso será necessário que sejam formados, mas nem sempre em instituições específicas destinadas a esse fim (MOURA *et al.*, 2015, p.1059)

Diante disso, busca-se, por meio da pesquisa, formas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado, averiguando um meio de inserir uma educação voltada para a formação humana em toda a sua essência. Uma educação que defenda uma perspectiva de integração, o que pode ser verificado com ampla proficiência nas aulas de campo.

Assim, parte-se para a elaboração de um guia de aulas de campo a partir da conceituação levantada com a pesquisa bibliográfica, procurando contribuir com o processo de atuação docente.

A construção de um guia de aulas de campo

A perspectiva inicial para a produção de um guia tem de se basear num aporte conceitual que dê sustentação e encaminhamento para as atividades propostas.

Neste sentido, alinhado aos aspectos teóricos demonstrados na revisão bibliográfica, elencou-se o caminho do direcionamento dialógico, ou seja, aquele em que os estudantes observam a realidade e, a partir de suas constatações, verificações e anseios, apresentam novas perguntas sobre o local em que se está analisando (SAITO *et al.*, 2008).

Por este caminho, fica complementado o movimento da abordagem pela seguinte conceituação:

[...] a meta é explicitar na interface ensino-investigação-aprendizagem, a interação entre educador-educando e educandos-educadores, mediadas pelos conhecimentos científico-tecnológico e tradicional e contextualizada para a realidade concreta a ser compreendida e transformada [...] (SAITO *et al.*, 2008, p.3).

Neste contexto, é importante frisar que a proposta deste guia é permitir a constante indagação pelos estudantes sobre os múltiplos aspectos que possam envolver os seus cotidianos de vida.

Saito *et al.* fundamentam a abordagem, evidenciando que:

[...] promover uma consciência socioambiental científico-tecnologicamente embasada é promover a interação entre educador-educando, mediada pelo conhecimento científico-tecnológico e contextualizada pela realidade concreta a ser compreendida e transformada (SAITO, 2008, p.4).

Deste modo, apresenta-se um Guia de Aulas de Campo exibindo-o como um manual básico

co, permitindo aos docentes a facilidade de execução de tais atividades por ter um parâmetro sistematizado, o que otimizará o processo de planejamento de aulas, organização dos estudantes e obtenção de recursos.

De forma ampla, justifica-se a aplicação de um Guia de Aula de Campo por meio da necessidade de integração entre as formações bases, também chamadas de núcleo comum em algumas instituições.

Os cursos, em ampla medida, requerem um conhecimento geral sobre a realidade concreta do mundo, o que coloca a necessidade de abordagens para além dos muros das salas de aula, trazendo para o/a discente a possibilidade de pensar o dia a dia que o/a cerca e ocasionar, assim, indagações e reflexões para construir soluções aos diversos problemas que se levantam no que corresponde à sociedade, ao ambiente e à economia.

Sistematização da proposta – o processo em curso

A partir do exposto, alguns eixos centrais encontrados no referencial teórico foram balizadores da organização do produto – Guia de Aulas de Campo, sendo eles:

- a)“é necessário que os alunos façam pesquisa sobre o assunto antes do trabalho no campo, como forma de planejamento” (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 4).
- b)“auxiliarem o papel investigativo do estudante” (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 2).
- c)“vontade pela investigação dos conceitos trabalhados” (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 3).
- d)“rever os conceitos teórico-metodológicos e expressar o diálogo produzido em sala de aula” (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 3).

Todas essas verificações, anteriormente citadas, resumem o enquadramento da análise teórica abordada e permitem a criação de um trabalho propositivo, de maneira que este texto tem como possibilidade tanto a utilização de um guia, por estar expresso nas bases da pesquisa teórica, quanto demonstrar uma reflexão para a construção de um produto a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o Guia de Aulas de Campo possui três grandes percursos para a sua realização:

- 1) Levantamentos prévios – história, localização e importância dos locais a serem abordados;
- 2) Estratégias para a aula de campo;
- 3) Um encaminhamento avaliativo.

Para isto, desenha-se o roteiro do Guia:

É necessário fazer um levantamento prévio dos dados essenciais do local a ser estudado – esse movimento deve ser organizado pelo/a docente e executado pelos/as estudantes; os itens a serem levantados são os aspectos cartográficos/locacionais, as dinâmicas ambientais, a história e a importância regional das localidades (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 6);

O que realizar no campo? A partir dessa pergunta, aporta-se na necessidade de iniciar

com o destaque oral para os aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos e ambientais do local; orientar os estudantes ao registro de imagens, sensações, ideias e, sobretudo, de perguntas sobre as observações; demonstrar como as relações entre a sociedade e a natureza se desenvolvem no local especificado (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 6);

A sistematização e avaliação dos estudantes podem se dar por meio da solicitação de que os/as discentes escolham uma pergunta para cada local visitado; O/A estudante deverá levantar as informações por meio de pesquisas para responder à pergunta que construiu durante o trajeto realizado. É muito importante que as informações obtidas no local, junto às imagens, estejam no documento de respostas dos estudantes. Isso se somará às informações documentais e permitirá uma visão de produção do conhecimento (MONEZI; ALMEIDA FILHO, 2005, p. 6);

Especificamente sobre a avaliação, o professor poderá abordar a seguinte perspectiva: foram utilizados outros materiais de pesquisa para a resolução da pergunta?; os registros de campo foram mobilizados para a pergunta e exemplificações nas respostas?; houve apontamentos que indicam o entendimento das relações observadas no campo?; o/a estudante conseguiu vincular natureza e sociedade a partir da aula de campo?

Por este aspecto, desenha-se a formatação de um roteiro para a construção de uma aula de campo, comportando-se como um guia para a otimização do processo realizado pelo trabalho docente, apoiado, necessariamente, numa revisão bibliográfica sobre as discussões teórico-conceituais da área.

Dados da pesquisa

Tendo em vista as realidades obtidas com as verificações de bibliografias antecedentes e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso abordado, foram criadas indicações para a realização de aulas de campo no Posto Telegráfico Marechal Rondon, no Parque Estadual Serra de Ricardo Franco e nas ruínas da Matriz de Vila Bela de Santíssima Trindade.

No entanto, o método que seria utilizado inicialmente para a realização das aulas a campo teve que ser alterado, para um curso *online*, devido à pandemia de Covid-19, que assolou grande parte do planeta, impossibilitando a realização prática da aula de campo.

O curso foi ministrado em dois dias, tendo como público-alvo 32 estudantes do 1º Ano do Curso Técnico em Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste.

Por meio de um curso *online*, foi retratada uma possível aula de campo, de forma interdisciplinar, com a participação de professores das áreas de Biologia, Educação Física, Geografia e História, explicando os aspectos geo-históricos e ambientais do Parque Estadual Serra de Ricardo Franco, das Ruínas da Igreja Matriz, ambos em Vila Bela da Santíssima Trindade e também o Posto Telegráfico Marechal Rondon, localizado na cidade de Pontes e Lacerda.

A aplicação do curso *online* teve como principais objetivos conhecer a opinião dos estudantes quanto ao grau de relacionamento, adequação das aulas, expectativas de aprendizado, cronograma e interação com os docentes e as pessoas ligadas aos locais de visitação, com o intuito de verificar, por meio das respostas, se eles atribuem relevância   realização de aula campo para o processo ensino-aprendizagem.

Os participantes responderam livremente ao questionário e não havia obrigatoriedade de que fossem respondidas todas as questões, dessa forma, houve questões que não foram respondidas por todos os estudantes.

A estrutura do questionário e a forma escolhida para aplicá-lo buscou preservar o anonimato dos participantes e das respostas, evitando-se qualquer tipo de indução, manipulação de respostas ou constrangimentos.

Destaca-se, também, que os dados foram tratados com  tica e responsabilidade, características imprescindíveis na realização de pesquisas científicas.

Foi aplicado um questionário elaborado na plataforma do *Google forms* contendo 7 (sete) questões objetivas entre múltipla escolha e caixa de seleção, todas voltadas à verificação das percepções obtidas pelos discentes quanto à proposta de realização das aulas de campo.

Considera es finais

Seguindo a abordagem desenvolvida por meio do referencial teórico apresentado e da sistematização de um processo para a construção de um guia de aulas de campo, apresenta-se um exemplo efetivo erguido previamente para o trabalho junto da atuação docente.

Procurou-se organizar aspectos que, muitas vezes, ficam abertos nas múltiplas dimensões teóricas ofertadas na literatura sobre educação, permitindo o enquadramento pragmático sobre como estruturar as aulas de campo por meio das necessidades prévias, das a es que se pode realizar em campo e de como avaliar a participação dos estudantes.

Após a análise dos dados obtidos na pesquisa, pôde-se perceber que 56,3% dos participantes (18 discentes) consideraram que o grau de relacionamento entre uma aula de campo em rela o às disciplinas do curso Controle Ambiental   médio. Já 25% (8 discentes) atribuíram um grande relacionamento com os conteúdos apresentados. Para 9,4% (3 discentes), foi atribuído pequeno relacionamento e 9,4% (3 discentes) atribuíram "prefiro não responder para esse aspecto".

Diante dos resultados obtidos, acredita-se que a realização de aulas de campo seja viável, pois 81,3% dos estudantes responderam entre médio e grande o relacionamento da aula campo com as disciplinas do curso de CTA, uma vez que foram abordados temas relacionados aos aspectos geográficos, históricos e ambientais.

Para 25 participantes, que representam 78,1% do total, as propostas da realização de aulas de campo são adequadas ao curso. 4 alunos (12,5%) responderam talvez, deixando a probabilidade de se adequarem a proposta de aula campo e 3 alunos (9,4%) preferiram não responder.

Percebe-se, assim, que a maioria dos alunos se identificaram com as aulas *online* e que nenhum dos participantes respondeu negativamente à realização dos eventos.

Por se tratar de um curso Técnico em Controle Ambiental, o enfoque nas questões ambientais foi mais frequente, pois foram abordados os biomas presentes no Parque Estadual Serra de Ricardo Franco, bem como a questão do desmatamento e de sobreposição do CAR – Cadastro Ambiental Rural – em sua área.

Por meio da Lei 9.985/2000 – SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, que trata das unidades de conservação, o Parque está inserido como unidade de proteção integral: manutenção dos ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana, admitido apenas o uso indireto dos seus atributos naturais.

No artigo 11, é apresentado o objetivo básico: a preservação de ecossistemas naturais, de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento das atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

Para 24 dos participantes, que representam 75% dos estudantes, a Biologia foi relacionada como principal disciplina a qual estão articuladas as aulas de campo propostas. Diante deste resultado, acredita-se que as habilidades constantes na BNCC estão relacionadas com as disciplinas do curso técnico em Controle Ambiental.

Discutir a importância da preservação e a conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta é uma habilidade que implica desenvolver nos estudantes o sentimento de pertencimento à sociedade como agentes atuantes e responsáveis na criação de projetos que envolvem políticas ambientais, de preservação e conservação da biodiversidade e do meio ambiente (BNCC, 2017).

Sendo uma das protagonistas principais, a Geografia aparece com 40,6%, 13 participantes no total. A Geografia na BNCC tem como pressuposto a ideia de que, para compreender o mundo em que se vive, é preciso aprender sobre as distintas sociedades, existentes nas diversas regiões do planeta e formar o conceito de identidade. Assim, ela propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, que permitem ao aluno resolver problemas, dominar o conhecimento factual e exercer a cidadania (BNCC, 2017).

A disciplina de Educação Física aparece com 34,4%, equivalente a 11 participantes no total, na qual foram trabalhados os esportes de aventura na natureza, tratando das formas de experimentação corporal, em ambientes desafiadores para o praticante, seja na natureza, seja em espaços urbanos. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos, como por exemplo: corridas de orientação, corridas de aventura, *mountain bike*, rapel, tirolesa, arborismo e *slackline*.

A Educação Física, segundo a BNCC, aborda a expressão dos alunos por meio das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica.

A disciplina de História com 31,3%, ou seja, 10 participantes do total, apresenta aspectos históricos da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, como as ruínas da Igreja Matriz da época em que a cidade foi capital do Estado de Mato Grosso. Por meio da utilização de mapas, fotografias e notícias, é possível demonstrar o que havia no passado e comparar com a atualidade.

Outros discentes atribuíram 3,1% (1 aluno) para teste, 3,1% (1 aluno) para a disciplina de Física, 3,1% (1 aluno) para Técnicas de Laboratório e 3,1% (1 aluno) para Noções de Geologia.

Quanto à opinião dos participantes sobre o que espera alcançar com a realização de aulas de campo, foram obtidas 55 respostas (trata-se de uma questão com caixa de seleção, onde o participante pode escolher mais de uma resposta) das quais 32 participantes, que representam 100% do total. 16 participantes (50%) atribuíram a expectativa ao conhecimento amplo dos locais. 16 participantes (50%) atribuíram a expectativa ao conhecimento dos aspectos práticos.

Diante do exposto, salientamos que todas as disciplinas podem incluir uma atividade de campo, assim, alterando a rotina do educando e propiciando maior interação entre os participantes. Para Rodrigues e Otaviano (2001), quando relacionamos os conteúdos vistos com a situação vivenciada na aula de campo, temos uma forte tendência em desenvolver no aluno uma sensibilização maior ao mundo natural e cultural, além de propiciar o enriquecimento harmonioso da personalidade e a aquisição de conhecimentos de conteúdos relacionados à visita.

No que diz respeito ao cronograma de realização da aula de campo, 21 participantes, que representam 65,6% do total, concordaram que o cronograma proposto é adequado para realização das aulas de campo, 3 alunos (9,4%) responderam talvez e 8 alunos (25%) preferiram não responder. Percebe-se que 34,4% dos participantes, que equivale a 11 alunos do total, apesar de não opinarem negativamente sobre a proposta, não interferiram no resultado final, portanto a maioria da turma aprovou o cronograma.

Infelizmente, o Cronograma proposto não pôde ser realizado, devido à pandemia da COVID-19, como já foi informado anteriormente, inviabilizando a visita *in locu*.

Na pesquisa, foram feitas indicações para visitação *in locu*, que seria realizada no Parque Estadual, Serra de Ricardo Franco e nas ruínas da Igreja Matriz, ambas localizadas no município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT.

O cronograma de visitação por meio de uma logística bem elaborada pôde ser trabalhado em um dia de viagem, pois a distância a ser percorrida seria de 141 km saindo do IFMT – Pontes e Lacerda em direção a MT-473. Percorrendo na mesma 75 km no trajeto de aproximadamente uma hora de viagem, chegar-se-ia ao primeiro destino: a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade onde seriam visitadas as ruínas da Igreja Matriz.

Quando questionados sobre a interação do professor ou de pessoas relacionadas ao local, para as explicações/apresentações, 50% dos participantes, 16 no total, responderam: maior envolvimento de pessoas relacionadas ao local e 43,8% maior envolvimento do professor e apenas 2 preferiram não responder, correspondendo a 6,2%.

Nestes dois contextos, evidenciou-se que a participação das pessoas da comunidade é de extrema necessidade, pois são os responsáveis pela história local, vivenciadas pelos moradores. Isso nos leva a crer que é necessário que órgãos responsáveis possam capacitar pessoas que residem nesses locais para que trabalhem com a conservação, preservação da natureza e educação ambiental. O uso do parque é indireto permitindo a recreação, turismo ecológico, pesquisa científica e a educação ambiental.

Podemos perceber quais as áreas de conhecimento que mais despertam interesse nos discentes, para que possa ampliar seu leque de conhecimentos. 22 participantes (68,8%) gostariam de obter mais informações na área de Biologia, 10 participantes (31,3%), na área de Educação Física, 9 participantes (28,1%), na área de Geografia, 7 participantes (21,9%), na área de História, 1 participante (3,1%) digitou teste e 1 participante (3,1%) na área de Noções de Geologia.

Dessa maneira, os dados analisados e apresentados nesta pesquisa evidenciaram que, de modo geral, o Produto Educacional, “Guia para Aula de Campo” agradou a grande maioria dos participantes, cujas respostas permitem concluir que as aulas de campo poderão auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, abre-se a indicação para pesquisas futuras relacionadas à aplicação de itinerários de campo com bases em referenciais teóricos, procurando compor abordagens sobre a validação da prática e a composição de otimizações nos contextos do trabalho docente.

Referências

ABREU, Denise Coimbra de. **Biblioteca solidária**: inserção da leitura terapêutica no ambiente hospitalar. 2014. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Informação e Comunicação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia Do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2000.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LIMA, Anselmo Pereira de. (Re) pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, n. 3, p. 113-126, 2010.

MENEZES, Henrique Model et al. VISITA TÉCNICA COMO ATIVIDADE COMPLEMENTAR AOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS DE FLORICULTURA E PAISAGISMO. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 1, 2018.

MILCAREK, Luciana. **Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a educação infantil**. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. 2003. Mestrado em Educação.

MONEZI, Carlos Alberto; ALMEIDA FILHO, Carlos Oscar Corrêa. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de engenharia. **In: Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, v. 33., 2005, Anais... Campina Grande - PB, 2005.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 195-209, 2009.

RODRIGUES, Antônia Brito; OTAVIANO, Cláudia Arcanjo. Guia metodológico de trabalho de campo em Geografia. **Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35- 43, jan./jun. 2001.

SAITO, Carlos Hiroo; BASTOS, Fábio da Purificação de; ABEGG, Ilse. Teorias-guia educacionais da produção dos materiais didáticos para a transversalidade curricular do meio ambiente do MMA. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, Madri (Espanha), v. 45, p. 1-10, 2008.

SANTANA, Edsom Rosalino; GOMES, Fabiana. Visita Técnica como prática pedagógica para o Ensino de Química. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)**. Florianópolis/SC, 2016. Disponível em: < <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0150-2.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2023.

SCARPATO, Marta Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física/Unicamp, Campinas, 1999.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação (Bauru)**, p. 133-147, 2004.

SOUSA, Cristiane Aureliane de et al. A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 25, 2016.

VILLELA, Reicla Larissa. FERREIRA, Maria Salete Ferraz. **Parques urbanos da cidade de Cuiabá. Ambientes educativos para prática de ensino de ciências e biologia**. Guia do Professor. Cuiabá: UFMT, 2017.



A importância da afetividade entre professor e aluno na Educação Infantil: como a afetividade pode influenciar no processo da aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, sob a teoria de Henri Wallon

The importance of affection between teacher and student in early childhood education: how affection can influence the learning process and the integral development of the child, according to Henri Wallon's theory

Siderly do Carmo Dahle de Almeida¹

Álvaro Martins Fernandes Júnior²

Franciele Prado Toalhari Endo³

Resumo: Segundo a teoria de Henri Wallon, a afetividade entre professor e aluno é essencial para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento infantil. É nessa tessitura que se delinea a atual pesquisa do curso de Graduação de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, tendo como objetivo geral apresentar de que modo a afetividade pode influenciar no processo da aprendizagem da criança, explicitando suas contribuições para o desenvolvimento integral. A fundamentação teórica é embasada nos estudos de Henri Wallon (1968), sendo complementada pelos estudos de Izabel Galvão (1995), Heloysa Dantas (1992), Abigail Alvarenga Mahoney (2009) e Laurinda Ramalho de Almeida (2009), que estudam a afetividade na teoria de Wallon. Foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, tendo uma abordagem qualitativa, utilizando as obras dos respectivos autores citados. Baseado no estudo realizado, concluiu-se que a afetividade é de fundamental importância para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da criança na educação infantil, e que, por meio dela, a criança pode desenvolver as suas capacidades mentais. Ficou evidente, nas pesquisas de campo que foram citadas, que a criança se desenvolve melhor nos aspectos cognitivo, motor e social, quando há vínculos afetivos entre ela e o professor, e quando há a interação dela com o meio em que está inserida.

Palavras-chaves: Afetividade; Educação infantil; Henri Wallon; Desenvolvimento infantil.

Abstract: According to Henri Wallon's theory, the affection between teacher and student is essential for the learning process and for child development. The current research carried out in the Pedagogy Graduation course at Universidade Estadual do Norte do Paraná has as its general objective to present how affectivity can influence the child's learning process, explaining its contributions to the integral development. The theoretical basis is the studies of Henri Wallon (1968),

¹Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), Mestre em Educação pela PUCPR (2006). Especialista em Gestão da Informação pela Fundação de Estudos Sociais do Paraná (1999) e em Educação a Distância pela Faculdade Educacional da Lapa (2009). É graduada em biblioteconomia pela Universidade Federal do Paraná (1988), em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2010), em Filosofia pela UNINTER (2018) e em Letras pela UNINTER (2019). Coordenou por 6 anos o Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter onde, atualmente, exerce funções docentes. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEd - da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

²Doutor em Educação: Currículo- PUCP/SP - Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações. Bacharel em Comunicação Social. Licenciado em Pedagogia e Filosofia. Atua como docente no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Áreas de atuação: Formação de professores para o uso de tecnologias; neurociências e educação; inteligência artificial.

³Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado no NSE- Núcleo Superior de Educação. Professora do maternal no N.E.I. Vereador Álvaro Ribeiro de Moraes em Ourinhos/SP.

being complemented by the studies of Izabel Galvão (1995), Heloysa Dantas (1992), Abigail Alvarenga Mahoney (2009) and Laurinda Ramalho de Almeida (2009), who study affectivity in Wallon's theory. Bibliographical and documentary research was carried out, taking a qualitative approach, using the works of the respective mentioned authors. It was concluded that affectivity is of fundamental importance for the learning process and for the development of the child in early childhood education, and that, through it, the child can develop his mental abilities. It was concluded that the child develops better in the cognitive, motor and social aspects when there are affective relations with the teacher, and when there is interaction with the environment.

Keywords: Affection; Education for children; Henri Wallon; Development.

Introdução

O cenário contemporâneo da educação infantil aponta para a necessidade de afetividade nas relações educacionais, tendo em vista o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem que tal ato representa.

Este estudo parte da teoria de Henri Wallon, um dos teóricos que pesquisou a fundo sobre a afetividade no processo de desenvolvimento da criança. Na perspectiva do autor, pode-se dizer que a afetividade é essencial na relação entre o professor e aluno e pode influenciar positivamente no processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Nesse sentido, insere-se, neste estudo, a teoria do autor composta pelos seus aportes teóricos sobre os campos afetivo, cognitivo, motor e social da criança, de modo que sejam pensados no processo educativo dela, de forma a contribuir para a sua aprendizagem, com um olhar específico para a afetividade.

A afetividade, na teoria walloniana, vai muito além do que simplesmente pensá-la como uma simples demonstração de afeto, pois, segundo os estudos do autor, ela pode ter um sentido muito mais complexo, que se relaciona com o processo cognitivo da criança. Pode ser vista, também, no sentido de afetar o outro, de forma positiva ou negativa. Desse modo, é fundamental no processo da aprendizagem da criança, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento integral.

O autor, ao estudar a criança, não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: a motora, a afetiva e a cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada. Wallon defende que o processo de evolução depende não só da capacidade biológica da criança, mas também do ambiente que a afeta de alguma forma, seja positiva ou negativamente.

Heloyssa Dantas (1992), baseada nos estudos teóricos de Henri Wallon, enfatiza que a afetividade tem papel de grande significância para o desenvolvimento infantil e para o processo da aprendizagem da criança. Para a autora, na teoria de Wallon, a afetividade está intimamente ligada à inteligência, e as duas constituem a personalidade do ser humano, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira (DANTAS, 1992, p. 90).

Diante desse pressuposto, o problema de pesquisa deste estudo é: com base nos estudos de Henri Wallon, como a afetividade entre professor e aluno pode influenciar no processo da aprendizagem da criança na Educação infantil? Assim, como objetivo geral se delineia: apresentar de que modo a afetividade pode influenciar no processo da aprendizagem da criança, explicitando suas contribuições para o desenvolvimento integral.

Temos, assim, como objetivos específicos desta pesquisa: apresentar os estágios do desenvolvimento infantil sob a perspectiva de Wallon e mostrar como se dão os processos de interação entre professor e aluno por meio da afetividade.

Esta pesquisa se fundamentou nos estudos de Henri Wallon (1968) e de suas estudiosas nacionais, Izabel Galvão (1995), Heloysa Dantas (1992), Abigail Alvarenga Mahoney (2009) e Laurinda Ramalho de Almeida (2009). Para todos, a afetividade (emoções, sentimentos e paixões) está presente no contexto educativo e pode ser um dos fatores que contribui para o processo de desenvolvimento cognitivo da criança e, numa interação entre professor-aluno e ambiente, o processo da aprendizagem pode ou não acontecer de forma significativa.

Assim, para alcançarmos o objetivo proposto neste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Lakatos e Marconi:

é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.158).

Faz-se, também, o uso da pesquisa documental, com análise dos documentos legais que tratam sobre a educação infantil no Brasil. Vale ressaltar que, segundo Lakatos e Marconi (2003), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Neste contexto, o estudo aqui apresentado será de abordagem qualitativa, trazendo os dados levantados sobre o tema apresentado. Vale ressaltar que “a pesquisa qualitativa, de forma muito ampla, segue a mesma rota ao realizar uma investigação, ou seja, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações” (TRIVINOS, 1987, p.131). Por isso, a escolha por esta abordagem, pois o tema aqui a ser analisado traz como relevância o estudo de Wallon sobre a afetividade e a sua efetividade na Educação Infantil.

Assim, se considerarmos a escola como um ambiente social, em que os sentimentos e emoções estão em todo tempo presentes, não é possível ignorarmos a importância de uma educação que ressalte a dimensão afetiva (DANTAS, 1992, apud GALIANI, 2013, p.55).

O educador, nesse processo, tem papel fundamental na educação da emoção, em que ele exerce a função de mediador, desenvolvendo uma prática pedagógica que priorize a interação do processo cognitivo e emocional, ou seja, a escola precisa entender todo esse processo e compreender que educar não se trata apenas de desenvolver a inteligência, mas necessita ser um processo interligado pelas duas dimensões (RODRIGUES; GARMS, 2007, *apud* GALIANI, 2013, p.55).

É importante enfatizarmos que, segundo Mahoney (2009, p.9), “entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor”.

Por meio deste estudo, espera-se contribuir para um melhor entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança, a fim de que possamos compreender que a afetividade não é só demonstrar afeto pela criança, mas é algo de extrema importância para o seu desenvolvimento motor e cognitivo.

É, portanto, relevante que o professor de Educação Infantil tenha conhecimento sobre de que forma ele pode trabalhar a afetividade para a construção cognitiva, motora e social da criança, e como a afetividade pode contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento global. Desse modo, é importante que os professores possam refletir sobre a importância da interação na formação da criança pequena.

Esta pesquisa está dividida por seções: em um primeiro momento, foi necessário discorrermos sobre a trajetória da educação infantil no Brasil; em seguida, apresentamos a afetividade na teoria de Henri Wallon e, numa subseção, os estágios do desenvolvimento.

A trajetória da educação infantil no Brasil

A educação no Brasil voltada para a criança pequena nem sempre foi da forma como se vê atualmente. Era uma educação voltada para o caráter assistencialista e não pedagógico (GALIANI, 2013, p. 22). Nesse sentido, tratava-se de atender as crianças de classes sociais menos favorecidas visando às necessidades de alimentação, higiene e cuidados físicos.

Partindo desse pressuposto, olhando para a história da criança no mundo e em específico no Brasil, pode-se dizer que houve grandes transformações que resultaram nos avanços que hoje vemos. Vale ressaltar que, por volta da segunda metade do século XIX, devido aos acontecimentos mundiais, crises econômicas e a Revolução Industrial, surgiram as primeiras creches, jardins-de-infância e escolas maternas (KUHLMANN, 1998, *apud* MOREIRA; LARA, 2006, p.6).

Tais creches não foram criadas pelo poder público, mas por instituições filantrópicas que se preocupavam com a situação das crianças de famílias pobres, as quais viviam em condições precárias e, muitas vezes, sem ter como se alimentar e até mesmo algumas eram abandonadas por falta de condições econômicas e sociais de suas famílias (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81).

Na passagem do século XIX para o século XX, o Brasil vivia um período em que a influência europeia já deixava de ocupar um lugar central e dava espaço para a influência dos EUA, com seus ideais inovadores (KUHLMANN JR., 1998). Nesse momento, com a Constituição de 1988, deu-se início um novo processo de escolarização da criança com “o reconhecimento da Educação como dever do Estado”, conforme o art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em 13 de julho de 1990, também foi aprovada a Lei nº 8.069 do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), que dispõe, em seu art. 1º, “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”, e, em seu art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990). Logo, a sociedade em geral começa a enxergar a criança como um sujeito de direitos reconhecidos perante a lei, que precisam ser respeitados, algo que só foi possível com a implantação dessas leis que vigoram até os dias atuais. É importante ressaltar, também, que o ECA assegura à criança e ao adolescente “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamentou a Educação Infantil definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade principalmente o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, incluindo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 traz em seu texto, na seção III:

Artigo 29, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E o artigo 30, o qual traz nos incisos I e II, que a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

Foi apenas em 2009 que a Educação Infantil se tornou obrigatória, com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro, que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal de 1988 e traz em seu texto:

Art. 208: I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
VII-atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

A partir desse momento, a Educação Infantil passa a ser vista como uma etapa da educação essencial para o desenvolvimento e formação da criança, de modo que é importante olhar para ela de forma diferenciada e como a principal etapa da educação básica, pois é nela que a vida escolar da criança inicia, quando os primeiros conhecimentos escolares devem ser compar-

tilhados de forma adequada, a fim de contribuir para o processo de desenvolvimento. Portanto, é necessário que o professor conheça os documentos que norteiam esse nível de ensino e priorize os direitos da criança, tendo empatia, solidariedade e respeito para com ela.

Após dois anos da implantação da LDB, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”, o qual teve como contribuição para a educação da criança pequena a formulação de diretrizes e normas (BRASIL, 1998) e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que contribuiu para a implementação de práticas educativas de qualidade” (BRASIL, 1998).

O RCNEI traz a concepção de criança como ser que pensa e sente o mundo de um modo peculiar e, em suas interações com o meio e seus pares, adquire o conhecimento. Inclusive, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) “sugere que as atividades devem ser inseridas às crianças não só por meio de brincadeiras, mas também através de atividades pedagógicas direcionadas e intencionais, a fim de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança” (BRASIL, 1998).

Assim, é possível afirmar que a Educação Infantil tem como prioridade o preparo da criança pequena para a formação social e cultural e para a sua inserção na sociedade. É preciso entender que o cuidar, o amparar e o educar estão intimamente ligados no processo e nessa etapa da educação.

Cabe ressaltar que, em 17 de dezembro de 2009, com a resolução nº 5, foram fixadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais trouxeram como objetivo estabelecer as Diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para esse nível de ensino (BRASIL, 2010).

É de fundamental importância enfatizar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as propostas pedagógicas devem respeitar alguns princípios, que são: éticos, políticos e estéticos, os quais têm como prioridade o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, ao ambiente e à cidadania, da criticidade, da criatividade, da sensibilidade e da liberdade de expressão, entre outros. Para tanto, as DCNEIs definem a criança em seu art.º 4 como:

Subjeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a Educação Infantil engloba o cuidado, a educação e as necessidades básicas, como higiene, alimentação e saúde, e o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais. Assim, é preciso que o educador tenha em mente que essa etapa da educação não envolve apenas o cuidar, mas deve estar também associada ao educar. São processos que não se separam, pois a criança pequena precisa de cuidados, mas também se faz necessária

sua inserção no processo educacional, para que ela se desenvolva de forma integral.

Outro documento normativo que traz novas modificações e melhoras para a educação Infantil é nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ressalta, em sua proposta pedagógica, direitos de aprendizagem e desenvolvimento⁴, estabelecendo as condições necessárias para que as crianças aprendam desempenhando papel ativo no ambiente em que estão inseridas e que as convidam a vivenciar desafios que contribuem para a construção de significados do eu, do outro e do mundo social e cultural (BRASIL, 2017). Importante ressaltar que

para que isso se efetive, percebe-se que há uma precípua necessidade de unir esforços, tanto entre as esferas de governo – federal, estadual e municipal, a fim de superarem a fragmentação das políticas educacionais – quanto entre os níveis educacionais, especialmente no que diz respeito à formação de professores para atuação na Educação Básica e na Educação Superior. Neste último segmento, deve ser considerado, além da graduação, o *stricto sensu*, que muito pode contribuir, por meio de suas pesquisas, para promover a esperada qualidade da Educação (FERNANDES JUNIOR; ALMEIDA; ALMEIDA, 2022, p. 621).

Portanto, entende-se que a Educação Infantil precisa respeitar os direitos de aprendizagem e cidadania da criança, desenvolvendo práticas pedagógicas que a auxiliem em seu desenvolvimento global. É necessário, assim, que haja uma educação de qualidade, que respeite a individualidade e especificidade de cada criança, num processo de interação com o meio, desenvolvendo as suas capacidades mentais, físicas e sociais. A etapa da Educação Infantil deve ser vista como um processo formativo integrado da criança e como um processo contínuo ligado ao Ensino Fundamental.

Da mesma forma, é relevante olhar para essa etapa da educação nos aspectos afetivo, cognitivo e social, que são campos interligados num mesmo processo e contribuem para o desenvolvimento integral da criança, pois, não se pode pensar a educação da criança pequena somente nos aspectos cognitivos, mas é necessário que haja uma interligação de todos os aspectos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, os quais contribuem para o seu desenvolvimento adequado, respeitando as individualidades e necessidades de cada criança.

Conceito da afetividade na teoria de Henri Wallon

A afetividade, segundo a teoria de Henri Wallon, é fundamental para o processo de aprendizagem da criança, ela é determinante para o desenvolvimento das suas capacidades mentais e sociais. Nessa perspectiva, vai além do simples gesto de afeto, podendo ser definida como o modo como o ser é afetado por alguém ou pelo ambiente (WALLON, 1968).

Ao falarmos sobre a afetividade na teoria de Wallon, faz-se necessário conhecer a história desse teórico que trouxe relevantes contribuições para a educação no Brasil. Henri Wallon nasceu na França em 1879, viveu em Paris e faleceu em 1962. Em 1902, já demonstrava grande pre-

⁴ Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

ocupação com as causas sociais e discordava dos métodos que eram utilizados para disciplinar os alunos. Em sua biografia, é possível enxergar um homem que buscava uma integração da atividade científica com a ação social, numa atitude de coerência e engajamento (GALVÃO, 1995, p.11).

Com o tempo, Wallon passou a se interessar pela psicologia da criança, que, devido aos seus conhecimentos adquiridos da neurologia e da psicopatologia, tornam-se fundamentais para a construção de sua teoria. Para o autor, por meio da psicopatologia, é possível entender os diferentes tipos de comportamento da criança (GALVÃO, 1995, p. 43). Em 1925, ele funda um laboratório destinado às pesquisas e ao atendimento clínico de crianças que eram tidas como “anormais”. Nesse mesmo ano, Wallon publica sua tese de doutorado intitulada *A criança turbulenta* e assim inicia um período marcante em sua vida, com publicações de obras relevantes voltadas à psicologia da criança.

Após a Segunda Guerra Mundial (1947), junto com o físico Langevin e outros educadores, com as suas obras voltadas para a educação, desenvolve o Projeto Langevin-Wallon, com o objetivo da reforma completa do sistema educacional francês.

O autor foi se aproximando cada vez mais da área educacional e acreditava que deveria existir uma relação recíproca entre a psicologia e a pedagogia, que ambas pudessem contribuir na constituição da personalidade da criança. Observa-se que Wallon via no estudo da criança um meio para conhecer o psiquismo humano, parte fundamental de sua teoria, ele acreditava que a psicologia contribuía para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas e, da mesma forma, que a pedagogia oferecia campo de observação para a psicologia, ou seja, uma está ligada a outra, enriquecendo o processo de aprendizagem da criança.

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere”. Para o autor, o homem é determinado fisiologicamente e socialmente, sendo formado por disposições internas e externas, que contribuem para a formação do seu próprio “eu”. (WALLON, 1968, *apud* GALVÃO, 1995, p. 20).

Wallon utilizou o materialismo dialético como referência metodológica para seus estudos, pois, segundo ele, era a única abordagem que permitia superar as ideologias ou doutrinas que adentravam a objetiva compreensão da realidade. Para o autor, “a existência do homem, sendo indissociavelmente um ser biológico e social, só é possível pelas exigências do organismo e da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência” (WALLON, 1968, *apud* GALVÃO, 1995, p.30). Desse modo, o estudo do psiquismo, para Wallon, deve considerar os dois fatores e tratá-los de forma dependente, para que ele seja situado entre o campo das ciências naturais e sociais.

Para Wallon (1968), o fator biológico é indissociável do fator social, pois os dois são complementares desde o nascimento do indivíduo por meio de relações recíprocas, ou seja, o de-

envolvimento biológico está condicionado ao desenvolvimento social e vice-versa. (WALLON, 1968, apud ZAZZO, 1968, p.13).

Pode-se observar, também, que, de acordo com sua teoria, o ser humano não pode ser estudado somente em um aspecto isolado, o autor propõe um estudo integrado do desenvolvimento, em que são englobados os campos funcionais, que se constituem pela afetividade, motricidade e inteligência. Wallon traz, em sua teoria, a Psicogênese da pessoa completa, que enfatiza a criança como um ser geneticamente social, contextualizada e em pleno desenvolvimento em suas relações com o meio. Assim tem seus pilares na psicologia genética, sendo ela a psicologia que estuda os processos mentais, tais como pensamento, percepção, memória, atenção, resolução de problemas e linguagem, visando à aquisição de conhecimentos precisos sobre como os processos mentais funcionam e como são aplicados na vida cotidiana.

Essa Psicologia Genética de Wallon estuda as origens, ou seja, a gênese dos processos psíquicos nos indivíduos, que, para o autor,

É o único procedimento que não dissolve em elementos estanques e abstratos a totalidade da vida psíquica, que constitui no método de uma psicologia geral, em que o conhecimento do adulto é concebido por meio da criança. (WALLON, 1968, apud GALVÃO, 1995, p. 31).

Assim, Wallon elege a observação como instrumento privilegiado para seus estudos na psicologia genética, afinal ela permite o acesso à criança no ambiente em que está inserida, contextualizando com sua realidade.

Galiani (2013) observou, em sua pesquisa de campo, que as interações entre a professora da Educação Infantil e as crianças tiveram maior incidência por meio das atitudes afetivas e expressões verbais vivenciadas no cotidiano escolar. A autora traz, ainda, que, numa interação de diálogo da professora com a criança, houve uma relação de afeto e cognição, em que a professora demonstrou interesse pelo que a criança lhe queria comunicar, agindo, assim, como mediadora no processo de fala e escuta, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança, favorecendo sua autoconfiança. Assim, foi possível observarmos que a afetividade teve papel fundamental nessa relação de interação em sala de aula.

Desse modo, é importante destacar que, para Wallon (1968), é necessário que se faça o estudo do desenvolvimento infantil tendo como ponto de partida a própria criança, compreendendo suas diversas manifestações mediante as possibilidades existentes, sem fazer a comparação com a lógica adulta. (WALLON, 1968, apud GALVÃO, 1995, p.37).

Wallon acreditava que, para se ter um estudo mais eficaz em relação ao desenvolvimento humano, seria imprescindível estudar a criança contextualizada nas suas interações com o meio e com as pessoas próximas. Dessa maneira, entende-se que os estágios do desenvolvimento são determinados pelos fatores orgânicos e sociais e podem variar de acordo com a idade e as características de cada indivíduo. Para o autor (1968), cada fase do desenvolvimento é constituída por relações recíprocas entre a criança e o meio, o qual não pode ser o mesmo em todas as

idades, sendo, assim, composto por tudo aquilo que possibilita a satisfação das necessidades da criança (WALLON, 1968, p. 48).

De maneira progressiva, o fator social vai ocupando espaço determinante no desenvolvimento infantil, pois é por meio de aquisições da cultura e da linguagem, ou seja, do conhecimento, que o pensamento do indivíduo passa a evoluir e sucessivamente as habilidades cognitivas mais complexas começam a se desenvolver, promovendo, assim, na criança, o desenvolvimento integral de suas habilidades motoras e psíquicas. Wallon (1968, p.149) acentua que “as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na evolução mental”, de modo que, nessa relação, ocorre a mistura do social com o orgânico, permitindo, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades motoras e cognitivas.

Destaca-se, ainda, que, na teoria walloniana, “a pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, com predominância do social” (GALVÃO, 1995, apud GALIANI, 2013, p.49). Diante desse contexto, compreendemos que a criança se desenvolve de maneira progressiva conforme o meio em que está inserida e a interação com os pares à sua volta.

Nesse sentido, a afetividade, segundo Henri Wallon, é vista como uma fase do desenvolvimento que está intimamente ligada à inteligência e juntas formam a personalidade do indivíduo. Em sua teoria, o autor acredita que a criança já nasce com recursos biológicos que a tornam capaz de se desenvolver, porém será através do meio em que está inserida que suas potencialidades serão desenvolvidas. Diante desse pressuposto, entendemos que a afetividade é essencial para o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sendo extremamente relevante na relação entre o professor e aluno no processo educacional.

Galiani, citando a pesquisadora brasileira walloniana Galvão (1995), afirma que:

A afetividade é fator preponderante na construção do conhecimento, pois, segundo ele, duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto (GALIANI, 2013, p.58)

Observa-se, assim, a importância dos aspectos afetivos e intelectuais na teoria walloniana e a influência de ambos no desenvolvimento da criança. A afetividade, na concepção de Wallon, inicia-se desde o nascimento do bebê, quando começa a permear movimentos, choros, risos e soluços, podendo ser expressa por meio das emoções, sentimentos e paixões.

Conforme já foi ressaltado, a afetividade vai muito além do que uma simples demonstração de afeto pela criança, mas se relaciona com aspectos cognitivos muito mais complexos, podendo ser compreendida no sentido de afetar o outro de maneira positiva ou negativa.

Em outra pesquisa de campo, realizada por Gasparim (2012), foi evidenciada a teoria de Wallon ao observar as interações entre as professoras e as crianças, mostrando, assim, como o autor aponta, que a afetividade é fundamental para o processo de aprendizagem. A autora divi-

diu sua pesquisa em quatro categorias: relação entre professor e aluno; qualidade das vinculações afetivas; linguagem emocional em sala de aula; verbalização das emoções, as quais foram essenciais para nortear o questionamento de tal pesquisa, mostrando que o vínculo afetivo entre as professoras e as crianças da Educação Infantil é essencial para o bom andamento das atividades escolares e para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Percebeu-se, também, que “a qualidade das interações interfere na elaboração do eu, bem como nas situações de aprendizagem” (GASPARIM, 2012, p. 138).

Outro ponto relevante na teoria walloniana é o que aponta Dantas (1992), afirmando que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, mas é uma fase do desenvolvimento, a mais antiga, aquela que já nasce com o indivíduo, e a qual se diferencia da vida racional lentamente. É importante entender que ela está intimamente ligada à inteligência, num processo de reciprocidade e com alternâncias preponderantes. Ou seja, a afetividade converge para dar espaço à atividade cognitiva, num processo de maturação, em que o equipamento sensório-motor é posto em ação sendo necessário para a exploração da realidade (DANTAS, 1992, p. 90).

Dessa forma, a pessoa vai sendo constituída por momentos sucessivos e alternados da dimensão afetiva e cognitiva, de modo integrado, dando continuidade ao processo de desenvolvimento. Ou seja, a afetividade depende das conquistas realizadas pela inteligência para a sua evolução, e o mesmo ocorre com a dimensão cognitiva, uma depende da outra para ocorrer o desenvolvimento integral da pessoa.

Cabe ressaltar que, para Wallon, segundo Almeida (2009), a afetividade, a qual inclui emoção, sentimentos e paixões, é constituinte da construção psíquica, motora e social do ser humano e refere-se à capacidade do ser humano em ser afetado pelo mundo interno e externo e pelas sensações de tonalidades desagradáveis e agradáveis (WALLON, 1968, apud ALMEIDA, 2009, p.13). Ou seja, a afetividade tem relação com a forma como o indivíduo ou o ambiente pode afetar a criança positivamente, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, ou pode afetar negativamente, retardando o seu desenvolvimento. A evolução da afetividade é marcada pela sucessão dos três momentos marcantes que a constituem: a emoção, o sentimento e a paixão. Os três são resultantes de fatores orgânicos e sociais, que são integrados e configurados de diferentes maneiras.

A emoção é a forma de a afetividade se exteriorizar por meio de expressões corporais e motoras, sendo um recurso de ligação entre o orgânico e o social, estabelecendo, assim, os primeiros laços com o mundo humano e, conseqüentemente, com o mundo físico e cultural (ALMEIDA, 2009, p.17).

Segundo Dantas (1992), a emoção, na perspectiva de Wallon, é extremamente original e é vista como um instrumento de sobrevivência típico da espécie humana, ou seja, se não fosse a capacidade do bebê em se mobilizar em função do ambiente para o atendimento de suas neces-

sidades, certamente ele pereceria, pois é por meio do choro que suas necessidades são atendidas pela mãe. Então, é nesse sentido que Wallon considera a emoção como um fator fundamentalmente social e ela fornece o primeiro vínculo entre os indivíduos (DANTAS, 1992, p.85).

É relevante compreender que a atividade emocional, segundo Wallon, é ao mesmo tempo social e biológica em sua natureza, transitando entre o estado orgânico do ser, para o racional, ou seja, pela mediação do social, o cognitivo é alcançado (DANTAS, 1992). A consciência afetiva, ao se vincular com o ambiente social, faz com que o indivíduo tenha acesso ao universo da cultura, sendo assim a dimensão afetiva dá origem à dimensão cognitiva. Dantas (1992) aponta ainda que a emoção, segundo Wallon, tem sua origem na função tônica, ou seja, ela compõe atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinados com intenções de momentos diferenciados.

De acordo com Almeida (2009), com base na teoria de Wallon, a emoção estimula o desenvolvimento cognitivo e, com isso, ela vai diminuindo, estabelecendo, dessa forma, um antagonismo entre a emoção e o cognitivo, ou seja, onde há predominância da emoção, as imagens mentais ficam mais confusas; e onde há predomínio do cognitivo, as imagens ficam mais claras, isto é, quando o indivíduo age por emoção, não consegue raciocinar de forma objetiva e clara.

Dantas (1992) descreve que, segundo Wallon, a emoção é regulada por estruturas nervosas que, quando passam pelo processo de maturação cerebral, perdem a sua autonomia, mantendo, assim, uma relação de antagonismo, que se reflete na oposição entre os dois níveis de funcionamento cerebral, os quais são o subcortical e cortical. Dessa forma, segundo a autora, é como se a razão nascesse da emoção e vivesse da sua morte, ou seja, conforme a emoção é transformada em ativação intelectual, ela vai reduzindo. A emoção descontrolada, portanto, corresponde ao nível subcortical do cérebro.

Por sua vez, o sentimento, segundo Almeida (2009), é colocado como a expressão representacional da afetividade, ou seja, ele impõe controles capazes de fragmentar a emoção. Os sentimentos são expressos pela mímica e pela linguagem e são utilizados pelo adulto, pois eles sabem como e onde expressá-los e refletem antes de fazê-lo (WALLON, 1968, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 18). Já a paixão é o aparecimento do autocontrole como forma de dominar uma situação, configurando, assim, o comportamento como meio de atender às necessidades afetivas.

Embora Wallon trouxesse a compreensão das outras formas de expressão de afetividade para a sua teoria, a emoção foi aquela a que ele mais se dedicou, realizando um estudo aprofundado de grande relevância para o entendimento do desenvolvimento infantil. Dantas (1992) aborda importantes contribuições em relação à teoria da emoção em que aponta a compreensão das características da vida emocional, por meio da análise dos componentes fisiológicos presentes na emoção, identificando flutuações do tônus muscular, ou seja, por meio das emoções vividas pelo indivíduo, o tônus muscular pode sofrer diversas oscilações, como exemplo, quando o bebê chora por alguma necessidade e o adulto atende a essa necessidade, o tônus muscular do

bebê relaxa, trazendo a sensação de satisfação.

Vale ressaltar que a emoção, segundo Dantas (1992), tende a reduzir a efetividade do funcionamento cognitivo, fazendo com que o indivíduo aja de forma impulsiva e sem refletir sobre a sua ação, afinal, quando o sujeito age por pura emoção não consegue raciocinar e acaba agindo por impulsos e de maneira explosiva. Porém, quando o sistema cerebral cortical assume o controle da situação, o indivíduo consegue agir com a razão.

Daí o caráter da emoção ser tão difícil de ser enfrentado na parte pedagógica nas escolas, visto que as crianças agem mais por emoção do que pela razão e os educadores precisam conhecer a fundo a complexidade da afetividade para que possam desenvolver em sala de aula práticas pedagógicas eficientes, que auxiliem a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sabendo lidar com as diversas manifestações emocionais.

É importante destacar que a emoção, segundo Dantas (1992), possui um caráter contagiante e é de fácil visibilidade, principalmente na criança, que, desde os seus primeiros momentos de vida, já faz demonstração clara, por meio dos bocejos, risos, choros e movimentos corporais, com atenuação tônica, contagiando, assim, todos que estão à sua volta.

Wallon aprofundou seus estudos sobre a afetividade no processo de desenvolvimento humano, de modo a contribuir para a educação, pois é necessário entender que a afetividade não é apenas demonstrar carinho e afeto pelas crianças, mas ela tem um sentido muito mais complexo que abrange a parte cognitiva e motora, e que por meio dela, a criança pode desenvolver suas habilidades intelectuais alcançando uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral.

Estágios do desenvolvimento infantil na teoria de Wallon

Dentro do processo de desenvolvimento infantil, segundo a teoria de Wallon, há a definição de estágios como forma de entender o processo do desenvolvimento integral da criança nos aspectos afetivo, motor e cognitivo. Segundo Mahoney (2009), na teoria de Wallon:

O afetivo, o motor, o cognitivo se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão como resultado a pessoa individual, única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas, próprias de cada sujeito, com as situações objetivas que ele encontra ao longo de seu desenvolvimento. (MAHONEY, 2009, p. 17).

É importante ressaltar que Wallon, segundo Mahoney (2009), dedicou-se ao desenvolvimento da criança, tendo como foco o estudo da consciência e com a busca de entendimento pela sua origem. Com a análise de suas observações, sinalizando as diferenças e semelhanças entre o desenvolvimento de crianças patológicas e normais, e entre crianças e adultos, Wallon “foi extraindo os princípios reguladores desse processo e identificando seus vários estágios”, criando a teoria do desenvolvimento (WALLON, 1968, apud MAHONEY, 2009, p. 11).

Dantas (1992) faz importante contribuição para a compreensão do processo de desenvol-

vimento segundo a teoria walloniana, ressaltando que, para Wallon, nos momentos em que a afetividade é dominante no desenvolvimento, é a construção do sujeito que está em primeiro plano, dando-se pela interação entre os indivíduos; e nos momentos em que a inteligência predomina, é o objeto, ou seja, a realidade externa que é modelada com a aquisição do conhecimento elaborado culturalmente. Desse modo, “os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; e no segundo, é o equivalente de cultural” (DANTAS, 1992, p. 91).

Wallon, em seus estudos, vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente cognitiva e afetiva (DANTAS, 1992). Para se ter uma melhor compreensão de cada fase do desenvolvimento humano, Wallon descreve cinco estágios em sua teoria: o estágio impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; o categorial; e o estágio da puberdade e da adolescência.

O estágio impulsivo-emocional é relacionado ao primeiro ano de vida da criança, sendo determinado pela emoção, a qual é fator preponderante na interação com o meio. É nesse estágio que a afetividade (emoção, paixão e sentimento) orienta as primeiras reações do bebê com o meio, quando as reações são puramente fisiológicas, incluindo os espasmos, o choro, o riso, os gritos e as contrações (GALVÃO apud GALIANI, 2013, p. 94).

Esse primeiro estágio do desenvolvimento contém dois momentos, os quais são o da impulsividade motora e o emocional. A criança, por ser totalmente dependente nos primeiros momentos de sua vida, reage conforme suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene, e suas reações são de bem-estar e mal-estar, dessa forma, o adulto precisa compreender as reações do bebê para assim poder assisti-lo e “construir um repertório de significados comuns”. (WALLON, 1968, apud DUARTE; GULASSA, 2006, p. 19).

O segundo estágio do desenvolvimento infantil é o sensório-motor e projetivo, em que:

as atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, etc., auxiliadas pela fala que se acompanha por gestos. Inicia-se assim o processo de discriminação entre objetos, separando-os entre si. Toda essa atividade motora exuberante do sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio (MAHONEY, 2006, p.13).

Esse estágio inicia-se por volta de um ano e atinge os três anos de idade, quando a criança passa a responder a estímulos exteriores, transformando-os como instrumentos de interesse e manipulação. Sendo oposto ao estágio impulsivo emocional, o sensório-motor e projetivo é caracterizado pela investigação e exploração da realidade pela criança, ou seja, “é o momento em que a inteligência dedica-se à construção da realidade” (WALLON, 1968, apud COSTA, 2006, p. 32).

Dando seguimento, o próximo estágio é o estágio do personalismo, em que surge a exploração da criança de si mesma diferenciando-se dos outros seres, construindo a sua própria subjetividade, por meio da imitação do outro ou por oposição. É nesse estágio que a criança passa

a fazer a discriminação do eu e do outro, ou seja, começa a ter atitudes de separação, usando “expressões como eu, meu, não, etc.” (WALLON, 1968, apud MAHONEY, 2006, p. 13).

Ressalta-se que, nesse estágio, segundo Bastos (2006), há um enriquecimento do eu e a construção da personalidade, em que a criança adquire, de maneira gradativa, a consciência corporal, sendo uma condição fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

O quarto estágio do desenvolvimento é o categorial, que compreende a faixa etária da criança numa primeira etapa, dos três aos seis anos de idade, e numa segunda etapa, dos seis aos onze anos; tendo “a afetividade como fio condutor do desenvolvimento” e, como marca, a diferenciação entre o eu e o mundo exterior, em que a criança passa a compreender o que é dela própria e o que é do outro (WALLON, 1968, apud AMARAL, 2006, p. 51).

O quinto e último estágio é o da puberdade e da adolescência, que ocorre por volta dos onze e doze anos de idade, em que a criança rompe o equilíbrio que mantinha no categorial, gerando “a crise da puberdade, que afeta a vida da criança nas dimensões afetiva, cognitiva e motora”, quando procede a passagem da infância para a adolescência (WALLON, 1968, apud SIMÕES, FERRARI, 2006, p. 59). Nesse último estágio, a criança deixa a infância e se torna um adolescente, passando a compreender o mundo exterior como uma construção ordenada e tangível. É quando os seus objetivos começam a ser direcionados para responsabilidades dos estudos e trabalhos, definindo escolhas, então, é o momento em que está deixando a adolescência para iniciar a vida adulta.

Wallon traz em sua teoria que a pessoa está em um constante processo, com transformações e mudanças que ocorrem em todo o tempo de sua vida, num movimento contínuo; essas mudanças são relacionadas ao exterior e ao interior, alternadamente entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras (ALMEIDA, 2006, p.16). O educador, ao entender esse processo contínuo, pode desenvolver práticas pedagógicas que envolvam a afetividade de maneira a contribuir para a aprendizagem da criança, olhando para os momentos de frustrações e desafios que ela enfrenta, pois são essenciais para a maturação dos processos mentais e sociais.

Mahoney (2006, p.16) enfatiza que, segundo a teoria walloniana, “em cada instante desse processo a pessoa é uma totalidade, um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo”. Assim, é preciso enxergar a criança nesse processo de integração constante entre o meio, entre os pares e o adulto; por meio da afetividade, ela alcança o desenvolvimento cognitivo necessário à sua evolução e à formação de sua personalidade. “Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida” (WALLON, 1968, apud GRANDINO, 2010, p. 36).

Wallon (1968) conclui que a criança não é um ser fragmentado, ela se constitui em uma pessoa indissociavelmente e original, por meio das sucessões de suas idades, em cada estágio, em que as mudanças, os contrastes e os conflitos são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

A pesquisa apresentada ressaltou a importância da afetividade no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, enfatizando a interação entre o professor e o aluno na Educação Infantil, na perspectiva de Wallon, o qual trouxe importantes contribuições para a educação e uma melhor compreensão dos processos psíquicos e mentais.

A afetividade, nessa teoria, excede uma interpretação equivocada de muitos educadores, que entendem se tratar apenas de demonstração de afeto pela criança, quando na verdade, vai além desse entendimento, pois é fator fundamental para o processo da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo da criança. É por meio dela que a criança desenvolve as suas habilidades intelectuais e motoras. Dessa forma, podemos compreender a afetividade intimamente ligada à inteligência.

Assim, é necessário entendermos que a afetividade é relevante para a formação da personalidade da criança e, ao lado da inteligência, ela forma a pessoa em sua totalidade, num processo contínuo, com mudanças e transformações constantes. Ela é o modo como o ser pode ser afetado pelo ambiente e pelos seus pares e adultos, num processo de interação social, que contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Conclui-se, portanto, que o professor precisa entender a complexidade da afetividade para assim planejar atividades pedagógicas que contemplem essa importante dimensão afetiva no processo do desenvolvimento infantil, pois a forma como o professor atuará em sala de aula pode influenciar na aprendizagem da criança e em seu desenvolvimento. Dessa maneira que Wallon via a necessidade de o professor compreender a criança em cada estágio do seu desenvolvimento para poder contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento integral. É relevante apontar que, para o autor, os conflitos e as contradições não são problemas que devam ser combatidos pelos educadores, mas eles são características que impactam no desenvolvimento infantil, portanto, as crises devem ser vistas de forma natural, ou seja, benéficas para a criança.

Assim, o professor deve ter disposição para olhar o desempenho da criança e entender como pode contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando a etapa em que ela se encontra e não impondo limites, mas sim, oferecendo meios para que possa se desenvolver de forma adequada e significativa. Desse modo, foi possível chegar à resposta da problemática deste estudo que, por meio das pesquisas de campo analisadas, conseguimos observar a efetividade da afetividade na Educação Infantil e como ela é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, que, por meio da interação e dos vínculos afetivos, consegue desenvolver melhor as suas potencialidades e habilidades intelectuais.

Por fim, é necessário que haja uma melhor compreensão dos professores sobre essa dimensão afetiva na perspectiva walloniana, de maneira que possam contribuir para fortalecer os aspectos educativos e sociais que envolvem a criança desde pequena, trabalhando, assim, propostas pedagógicas que contemplem essa dimensão.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. In: **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique; DÉR SIMÕES, Leila Christina. Estágio do personalismo. In: **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562 p. 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas. São Paulo: Summus, 1992.

DÉR SIMÕES, Leila Christina; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da puberdade e da adolescência. In: **Henri Wallon**: Psicologia da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio impulsivo emocional. In: **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins; ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 30, n. 116, p. 620-643, jul. 2022. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2943>>. Acesso em: 21 may 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-403620220003002943>.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa da pessoa na educação Brasileira. In: **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. (Coleção Educadores)

GALIANI, Simone da Silva. **A afetividade nas práticas pedagógicas**: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon. 2013. 113 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia- Presidente Prudente-SP, 2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis- RJ. Vozes, 1995.

GASPARIM, Liege. **Interações em sala de aula**: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon. 2012. 148 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação- Curitiba- PR, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KULMAHNN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Brasil. ago, 2000, p. 5-18.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) **Henri Wallon**: Psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Educação Infantil no Brasil**: História e políticas educacionais. Maringá- PR. 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da educação infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Risetabr. Campinas, n.33. p.78-95. mar.2009.

TRIVINIOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 131.

WALLON, Henri. **Henri Wallon**: A evolução psicológica da criança. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa, PT. Edições 70, 1968.

ZAZZO, René. In: **Henri Wallon**: A evolução psicológica da criança. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa:Edições 70, 1968.



Ensino de filosofia na rede estadual de educação de São Paulo e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: a interdisciplinaridade como construtora do saber¹

Mestre Jovino José Balbinot²

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos³

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise do ensino de Filosofia na Rede Estadual de Educação de São Paulo e suas contribuições para a formação e preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, programa do Governo Federal que avalia e classifica candidatos a uma vaga em universidades públicas. O estudo busca compreender o sentido e a especificidade da Filosofia, enquanto disciplina, e como colabora para a construção do ser humano, enquanto ser de relações. Do mesmo modo, busca avaliar como esse campo do conhecimento perpassa o ENEM, isto é, em que medida os conteúdos de Filosofia ministrados em escolas estaduais de São Paulo se distanciam ou se aproximam do ENEM, avaliação que permite ao jovem educando prosseguir em seus estudos como preconiza o Sistema de Seleção Unificada. A Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, altera o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, portanto, analisar como a disciplina atravessa esse contexto de avaliação educacional justifica o presente trabalho. O *locus* da pesquisa, a Rede Estadual de Educação de São Paulo, foi analisado por intermédio da consulta de registros, como conteúdo da disciplina de Filosofia, Caderno do Professor e Caderno do Alu-

¹Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Santo Amaro. São Paulo, 2018.

²Licenciatura Plena em Filosofia pela UNIFAI Faculdades Associadas do Ipiranga; Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Mestrado em Ciências Humanas pela Universidade Santo Amaro (UNISA); Especialização em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Anhanguera (UNIDERP); Especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Claretiano; Especialização em História - Sociedade - Cultura pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Professor da Educação Básica (experiência de 19 anos); Professor de Graduação (experiência de 21 anos); Experiência Magistério Superior - Ensino a Distância (13 anos); Autor de material didático-pedagógico para o ensino a distância. Docente nas modalidades EaD e Presencial nos Cursos de Pedagogia, História, Letras, Superior de Tecnologia Em Processos Escolares e Filosofia da Universidade Santo Amaro; Coordenador Adjunto no Curso de Pedagogia EaD e docente nos Cursos de Pedagogia, Superior de Tecnologia Em Processos Escolares e Filosofia da Universidade Santo Amaro (UNISA).

³Licenciado em História (1993) pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, Mestre em História (1997) com bolsa FAPESP (1994-1997) e Doutor em História (2003) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Assis com pesquisa de Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Doutorado da Universidade de São Paulo na Escola de Enfermagem - EE/USP com bolsa FAPESP (2006-2010). Professor Visitante no Programa de Doutorado em Cultura de los Cuidados da Universidade de Alicante - U.A. Espanha (2008). Pesquisador do Laboratório de Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação - LEER/USP e Líder do Grupo de Pesquisa Ciência, Saúde, Gênero e Sentimento da Universidade Santo Amaro - CISGES/UNISA/CNPq. Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e da Graduação em História da Universidade Santo Amaro - UNISA, São Paulo, com atuação nas áreas de Teoria da História, História das Mulheres, História do Brasil República, História da Saúde e das Artes de Curar e Metodologia Científica.

no, considerados, nesses termos, como material didático para o ensino de Filosofia no âmbito em que se insere. Nesse percurso, a abordagem metodológica qualitativa amplia as fontes de pesquisa para a Legislação Brasileira, o Currículo do Estado de São Paulo em Ciências Humanas e Suas Tecnologias e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – do ano 2015, os quais permitem considerar o tema em sua especificidade. O resultado aponta que o ensino de Filosofia segue as orientações curriculares para o ensino médio em Ciências Humanas e suas tecnologias como proposto pelo Ministério da Educação e objetiva a formação do educando por intermédio do desenvolvimento de competências e habilidades para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. As considerações finais permitem afirmar que os conteúdos de Filosofia estudados por jovens educandos da Rede Estadual de Ensino de São Paulo encontram ressonância com o ENEM. Do mesmo modo, no diálogo interdisciplinar, contribuem para a construção de conceitos necessários na busca do sentido do ser e do existir na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Palavras-chave: Rede Paulista de Educação. Currículo. Ensino de Filosofia. Material Didático. Interdisciplinaridade.

Globalização, desglobalização e impactos na soberania estatal

Angela Limongi Alvarenga Alves¹

Resumo: Com a intensificação do processo de globalização a partir da década de 1990, a soberania estatal sofre vertiginoso declínio, enfraquecendo-se enquanto conceito de concentração de poder estatal e monopólio de produção normativa. A soberania, assim, passa por adaptações a fim de se adequar aos novos tempos e rumos provenientes da globalização, abandonando as suas feições de concentração em favor de uma formatação relacionada à cooperação. Porém, a partir do contexto pós-11 de setembro e das chamadas “guerras falhas” que se seguiram, o declínio da política global, bem como do direito no plano internacional revelaram que o processo de globalização não é ascendente, mas ao contrário: há um vigoroso movimento pela desglobalização. Esse movimento consistente nas falhas dos mecanismos de governança global indica a retração do integracionismo, dando azo ao contramovimento de retorno à soberania estatal, à centralização, à concentração de poder e à exclusividade normativa dos Estados. Assim, buscase analisar a soberania estatal a partir do vínculo entre direito, Estado e soberania, impactado pela globalização e pela desglobalização a fim de compreender de que forma ambos os processos impactam a soberania estatal e se é possível que a soberania retome seus contornos originais concentradores e exclusivistas, mediante alterações e adaptações que a (re)formataram desde os anos 1990 e, por fim, demonstrar que a soberania sofre profundas alterações, tanto em face da globalização quanto da desglobalização, revelando trato híbrido.

Palavras-chave: Soberania estatal. Globalização. Desglobalização. Hibridismo.

¹ Livre-Docente, Doutora e Pós-Doutora em Direito pela Universidade de São Paulo (USP-Brasil). Visiting Research na Universidade de Durham (Reino Unido). Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Santos (UniSantos-Brasil).