



TECNOLOGIA & CULTURA

Revista do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET/RJ | N. 26 | Ano 17 | jul./dez. 2015

TECNOLOGIA & CULTURA



**CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA**



CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

Ministério da Educação - MEC
Secretaria de Educação Profissional
e Tecnológica - SETEC

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA

TECNOLOGIA & CULTURA - Revista do Cefet/RJ
N.26, Ano 17 - jul./dez. 2015
Tiragem: 300 exemplares
Edição eletrônica: acesso em <http://revistas.cefet-rj.br/>

Av. Maracanã, 229 - Rio de Janeiro/RJ
CEP 20271-110
Telefone geral: (21) 2566-3022 r.3160
Telefax: (21) 2284-6021
<http://www.cefet-rj.br>
E-mail: revista@cefet-rj.br

Diretor-Geral

Carlos Henrique Figueiredo alves

Vice-Diretor

Maurício Saldanha Motta

Diretora de Ensino

Gisele Maria Ribeiro Vieira

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação

Pedro Manuel Calas Lopes Pacheco

Diretor de Gestão Estratégica

Marcelo Sampaio Dias Maciel

Presidente do Comitê Técnico-Científico

Marcelo Borges Rocha (Cefet/RJ)

Conselho Editorial

Adelaide Maria de Souza Antunes (UFRJ/INPI)
Cristina Gomes de Souza (Cefet/RJ)
Luiz Flávio Autran Monteiro Gomes (Ibmec/RJ)
Maria Lucia Alvares Maciel (UFRJ/SBPC/IBICT)
Pedro Manuel Calas Lopes Pacheco (Cefet/RJ)

Comitê Técnico-Científico

Tecnologia & Sociedade

Marco Braga (Cefet/RJ)
Ana Margarida Campello (Fiocruz)
Carlos Fiolhais (Universidade de Coimbra - Portugal)
Christiane Maria Cruz de Souza (IFBA)
Gaudêncio Frigotto (UFF)
Gisele Porto Sanglard (Fiocruz)
Guilherme Cordeiro da Graça de Oliveira (UFRJ)
Heloisa Helena Albuquerque Borges Quaresma Gonçalves (UNIRIO)
Isabel Malaquias (Universidade de Aveiro - Portugal)
Katia Rebello (Cefet/RJ)
Marisa Brandão (Cefet/RJ)
Olival Freire Junior (UFBA)
Pedro Henrique Ribeiro de Souza (Cefet/RJ)
Regina viegas (Cefet/RJ)

Tecnologia & Gestão

Antonio Pithon (Editor - Cefet/RJ)
Antônio Mauricio Castanheiras das Neves (Cefet/RJ)
José Dinis Carvalho (Universidade do Minho - Portugal)
José Luiz Fernandes (Cefet/RJ)
Luis Enrique Valdiviezo (Uenf)
Marcelo Fonseca Monteiro de Sena (IFRJ)
Rui Manoel Souza (Universidade do Minho - Portugal)

Tecnologia & Inovação

Hector Reynaldo (Editor - Cefet/RJ)
Américo Scotti (Universidade Federal de Uberlândia)
Ari Sauer Guimarães (UFRJ)
Carlos Henrique Figueiredo Alves (Cefet/RJ)
Dayse Haime Pastore (Cefet/RJ)
Ivani de Souza Bott (PUC-Rio)
Marcelo Borges Rocha (Cefet/RJ)
Maurício Motta (Cefet/RJ)

Editoria

Marcelo Borges Rocha

Revisão

Natasha Julilana Mascarenhas Pereira Lago

Biblioteca Central

Divisão de Programação Visual - DPROV
Fernando da Silveira Bracet
Isabela Menezes

Impressão

Setor Gráfico do Cefet/RJ

Observações

Os conteúdos dos artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores. Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização dos autores.

Tecnologia & Cultura. _ N° 26, Ano 17 (jul./dez. 2015) -
Rio de Janeiro : Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.
v. : il.; 28 cms.

Semestral
ISSN 1414-8498

I. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca

ACESSO DE JOVENS NEGROS À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEFET/RJ	7
Samantha Rodrigues de Oliveira Carlos Henrique dos Santos Martins	
ANÁLISE DOS DISCURSOS RACIAIS DO BRASIL DA DÉCADA DE 1930	14
Viviane Rodrigues Santos Angelo	
ASTRONOMIA NO ENSINO BÁSICO E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA CTS	24
Emerson Nunes da Costa Gonçalves Inácio Alves de Amorim Junior José Renato de Oliveira Pin Leandro Mattos	
OS MAPAS CONCEITUAIS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM SAÚDE COLETIVA	34
Antônio Vanderlei dos Santos Rosane Teresinha Fontana Zaléia Prado de Brum	
SOBRE SER PROFESSOR E PODER ENSINAR	45
Francisco José Dias de Moraes	
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: O PROJETO EDUCACIONAL DE ANDRÉ REBOUÇAS	54
Maria Renilda Barreto Tereza Fachada Cardoso Wladimir Barbosa da Silva	
GUIA DO EDUCADOR PARA O FILME FILADÉLFIA	62
Marcelo Diniz Monteiro de Barros Patrícia Maria de Carvalho Campos Rafaela Correia do Carmo Soares Soleane Mendes Batista	

Prezados membros da comunidade acadêmica, servidores e pesquisadores do Cefet/RJ e de universidades e escolas do Brasil: é com satisfação que lhes apresentamos mais um número de nossa revista Tecnologia & Cultura, dando seguimento a uma trajetória iniciada há 15 anos.

Importante ressaltar que o esforço empreendido nesta gestão, apoiando os grupos de pesquisa e a pós-graduação do Cefet/RJ, produz seus frutos, gerando pesquisa de qualidade e, conseqüentemente, mais suporte para nossos cursos lato e stricto sensu, realimentando um círculo virtuoso, com mais produção acadêmica.

Nossa revista faz parte desse processo, divulgando trabalhos de nossos pesquisadores e de universidades irmãs, apresentando a relevância de nossa instituição para o ensino e a pesquisa no Brasil.

Confiamos no aprimoramento da qualidade das publicações científicas de nosso periódico, cuja classificação Qualis aspiramos elevar a fim de alcançar o padrão das melhores revistas acadêmicas brasileiras.

Reforçamos o desejo de que todos os membros da comunidade do Cefet/RJ e de instituições parceiras considerem os trabalhos divulgados e submetam suas pesquisas a futuras edições de nossa revista.

Boa leitura a todos.

Atenciosamente,

Prof. Carlos Henrique Figueiredo Alves/D.Sc.
Diretor-Geral do Cefet/RJ



ACESSO DE JOVENS NEGROS À EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEFET/RJ

Samantha Rodrigues de Oliveira

Carlos Henrique dos Santos Martins

RESUMO: A Lei nº 12.711/12 é um importante instrumento para organizar o debate a respeito da obrigatoriedade das cotas no ensino superior e, mais recentemente, nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Este trabalho surge com a necessidade de abrir o debate, de contextualizar e compreender a forma como ocorreu a instauração dessa mesma ação afirmativa no ensino técnico integrado ao médio. Fruto de pesquisa em andamento, problematiza a existência das cotas no seu recorte racial e o modo como estas podem contribuir para a ampliação do acesso do jovem negro ao ensino de nível técnico e médio no Cefet/RJ. Tendo como ponto de partida a análise documental, tal apreciação indica que trabalhos como este ainda se fazem necessários a partir do momento em que visam ir na contramão do silenciamento observado em diversos segmentos da instituição acerca da política de cotas.

Palavras-chave: Cefet/RJ. Lei nº 12.711/12. Juventude negra. Cotas raciais.

ABSTRACT: The law 12.711/12 is an important tool to organize the debate about compulsory quotas in higher education and more recently in federal institutions of Integrated Technical Education. This work comes up with the need to open the debate, to contextualize and understand the way was the establishment of that Affirmative Action in the average integrated technical education. The result of research in progress, questions the existence of quotas as a racial perspective and how these may contribute to the increased access of the black youth to technical and mid-level education in the Cefet/RJ. Taking as its starting point the document analysis and quantitative data, such an assessment indicates that work like this still are needed as soon as they are intended to go against the silencing observed in several segments of the institution on the quota policy.

Keywords: Cefet/RJ. Law 12.711/12. Black youth. Racial quotas.

INTRODUÇÃO

Para alguns setores da sociedade brasileira, o ingresso de estudantes no ensino superior sempre se configurou como um problema a ser enfrentado, especialmente pelos grupos minoritários de negros e indígenas. Tendo em vista as desigualdades sociais, políticas, econômicas a que estão submetidos, além das dificuldades de acesso à educação encaradas por tais grupos, algumas instituições públicas de ensino (Universidade de Brasília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense), desde 2002, vêm adotando o sistema de cotas em seus processos seletivos na tentativa de permitir não só a entrada através de critérios mais justos que contemplem esses grupos, mas também a permanência desses sujeitos até a conclusão dos cursos de graduação. Assim, a política de cotas surge da necessidade de reparação de um processo discriminatório sofrido por grupos vulneráveis e como importante instrumento para a reconfiguração da realidade destes em nossa sociedade. Contudo, as dificuldades de acesso ao ensino estão evidenciadas não apenas no nível superior, mas também na educação básica – e, aqui, faz-se menção prioritariamente ao ensino médio –, momento em que as tensões raciais apresentam-se de forma mais efetiva e acabam por influenciar no convívio e permanência desses grupos no espaço escolar. As formas sutis através das quais o preconceito se expressa, bem como o silenciamento marcado, dentre outros aspectos, pela minimização dos episódios de cunho racista, são alguns fatores que ainda estão presentes no sistema educacional brasileiro e acabam por influenciar negativamente as trajetórias desses mesmos sujeitos. Nesse cenário, importa destacar o papel preponderante do Movimento Negro Unificado como historicamente necessário e que é marcado pela ação no combate ao prolapado mito de democracia racial¹ no seio da sociedade brasileira. Dentre suas lutas e conquistas, custa ressaltar as políticas de ações afirmativas como ganho reconhecidamente eficaz por diversos segmentos sociais no combate às desigualdades que marcam a população negra no Brasil. Nesse processo, vale lembrar algumas leis (10.639/2003², 12.711/2012), cujos objetivos são combater a discriminação, reparar as desigualdades entre negros e brancos no acesso a determinados setores e espaços sociais, além de repensar e interferir na reformulação da educação brasileira tornando-a mais inclusiva e cada vez menos reprodutora dessas mesmas desigualdades.

Este trabalho sugere dar prosseguimento a essa discussão através de um olhar direcionado para o tratamento do recorte racial na Lei nº 12.711/2012, promulgada com a finalidade de instituir a obrigatoriedade da implantação das cotas nos processos seletivos, não apenas nas instituições de ensino superior, mas também em todos os estabelecimentos de ensino técnico de nível médio. Esse olhar justifica-se pela necessidade de trazer para os distintos espaços educacionais a retomada do debate a respeito da quase ausência do negro nas instituições públicas de ensino, uma vez que a referida lei prioriza a questão de classe e secundariza o recorte racial em sua redação, conforme pode ser visto na próxima seção. Baseado na recente implantação das cotas no ensino médio e a realidade de acesso e permanência enfrentada por jovens de grupos minoritários (pretos, pardos e indígenas), o presente texto propõe-se a trazer alguns elementos que contribuam para a reflexão a respeito do processo de criação e ampliação do sistema de cotas para a educação básica, tendo como locus de observação e pesquisa o campus Maracanã do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ³.

Para efeitos de pesquisa, faz-se necessária a compreensão de alguns aspectos presentes na referida lei e que definem a distribuição de cotas de acordo com a identificação de grupos específicos nos quais os recortes social e racial estão atrelados. Essa forma de ingresso, a nosso ver, já de antemão, produz certo esvaziamento do debate em torno da presença equânime da juventude negra nas instituições de ensino. Desse modo, de acordo com a referida lei, assim estão divididos os respectivos grupos:

Art. 1º A implementação das reservas de vagas de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, por parte das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior e pelas instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio observará o disposto nesta Portaria. [...]

Art. 10º O número mínimo de vagas reservadas em cada instituição federal de ensino que trata esta Portaria será fixado no edital de cada concurso seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento:

I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo;

II - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas;

III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita;

IV - reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita.

V - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita (BRASIL, 2012, p. 2).

Cabe observar que o artigo 1º da lei dispõe sobre a implantação da política de cotas para instituições de nível superior e instituições federais de ensino que ofertam vagas em cursos técnicos de nível médio. Já o artigo 10º dispõe que 50% das vagas do concurso estão destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino fundamental ou médio em escola pública. Desse percentual de vagas, 50% são destinadas a alunos com renda inferior a 1,5 salário-mínimo; alunos autodeclarados pretos, pardos e índios; e alunos pretos, pardos e índios com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo.

Conforme informado acima, a pesquisa em andamento propõe um estudo de caso que ora ocorre no campus Maracanã do Cefet/RJ, a fim de realizar uma discussão sobre a efetiva implantação das cotas ao longo desses três anos de implementação da referida lei (2012-2015) e como esta contribui ou não para a construção de um caminho distinto e de possibilidades ampliadas para o tratamento da diversidade multirracial brasileira. Mais que um trabalho quantitativo, a presente pesquisa busca entender se de fato a instituição está sendo conduzida em direção à inclusão dos grupos minoritários e que, no caso dos negros, constitui-se de significativa maioria. Antes de apresentar como esses percentuais estão traduzidos em números de vagas de acordo com os editais dos processos de seleção, vale contextualizar alguns conceitos com os quais o diálogo é estabelecido no sentido de facilitar a sua compreensão, bem como

oferecer subsídios para possíveis problematizações. Na próxima seção, busca-se contextualizar o cenário que o jovem negro cotista encontra ao acessar vagas na instituição na qual a pesquisa vem sendo realizada e se, de fato, essa política contribui para um acesso mais justo e igualitário desse sujeito ao ensino público de qualidade.

O JOVEM NEGRO E AS COTAS RACIAIS

De acordo com o que foi destacado anteriormente, um dos principais atores políticos em favor da inserção do negro na sociedade é o Movimento Negro Unificado que, com anos de luta, paulatinamente, busca dar visibilidade à população negra e, mais precisamente, propor soluções para que esta tenha a sua identidade e cultura devidamente reconhecidas. Nesse contexto, importa destacar como as cotas, como uma importante ação afirmativa, vêm sendo implantadas na prática, seus limites e possibilidades, os entraves que surgem no percurso. Para a presente reflexão, vale a apropriação da seguinte definição de ação afirmativa proposta pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, que confere bastante pertinência ao presente estudo:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA, 2011, p. 1).

Assim, é possível pensar a situação de absoluta desigualdade do negro no acesso aos bens materiais e simbólicos marcada por disparidades de toda ordem e, no caso do acesso ao ensino, importa assinalar que a dificuldade de acesso e permanência nas instituições educacionais vivenciada por negros ocorre não apenas no nível superior, mas também na educação básica, principalmente em sua última etapa. Observada tal realidade, a sanção da Lei nº 12.711/2012 no governo de Dilma Rousseff surge com o propósito de permitir o acesso de grupos minoritários aos cursos técnicos de nível médio em institutos federais, ainda que consideremos certa timidez expressa nos percentuais propostos pela referida legislação.

A tentativa de contemplar a obrigatoriedade das cotas nos exames de ingresso para os institutos federais de educação surge como uma oportunidade de permitir, ao menos no papel, que o negro também tenha a oportunidade de acessar não só o ensino médio, mas também a formação tecnológica e, assim, amplie as suas chances de entrada no mercado de trabalho. Observa-se que:

Os jovens compõem um dos grupos mais atingidos pelo problema do desemprego no Brasil. Há crescente dificuldade para conseguir uma ocupação entre aqueles que querem trabalhar (frequentemente, a primeira ocupação). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), para o grupo de 15 a 19 anos, a taxa de desemprego passou de 13% para 23% entre 1995 e 2004, enquanto, para os jovens entre 20 e 24 anos, saltou de 10% para perto de 16% (CARDOSO; GONZALES, 2007, p. 1).

Em tempos de debilitação do processo de pleno emprego, é a juventude brasileira o segmento social que mais intensamente vem sofrendo com as dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Acreditava-se que a certificação através da conclusão do curso técnico tenderia a minimizar esses efeitos apontados acima, o que iria ao encontro de uma das missões da instituição na qual a pesquisa acontece. Nesse contexto, é insensato não questionar a situação do jovem negro que, na maioria das vezes e em quase todos os setores produtivos, tem grandes dificuldades de acesso às vagas de emprego tendo em vista, principalmente, a cor da pele. Pois é sabido que esse jovem negro sofre estigmatização e eficaz discriminação tanto na escola quanto no acesso ao mercado de trabalho. Nesse processo, há a necessidade de compreender como ocorrem efetivamente as ações que visam diminuir a grave situação enfrentada por esses jovens desde a educação básica e o processo de acesso ao Cefet/RJ parece contribuir pouco para a alteração desse quadro. Para isso, fez-se necessária a análise dos dois últimos editais de seleção de novos alunos da referida instituição para que fosse possível observar como vem sendo realizada a distribuição de vagas do concurso tendo em vista a referida lei e que pode ser observado na tabela 1:

Tabela 1 – Distribuição de vagas por curso e por reserva de vagas (Fonte: editais de seleção de 2013 e 2014).

Curso	Ampla concorrência 2013	Vagas de Cotas Raciais 2013	Ampla Concorrência 2014	Vagas de Cotas Raciais 2014
Edificações	30	8	32	8
Estradas	18	5	16	4
Meteorologia	15	4	16	4
Eletrônica	30	8	32	8
Eletrotécnica	30	8	32	8
Mecânica	30	8	32	8
Segurança	15	4	16	4
Administração	15	4	16	4
Informática	30	8	32	8
Telecom	15	4	16	4
Turismo	18	5	16	4
Total de vagas	246	66	256	64

A partir da análise preliminar da tabela acima, cabe problematizar a respeito da efetividade do sistema de cotas na instituição em questão. Tomando por base o processo seletivo de 2013 (com ingresso previsto para 2014) e o processo seletivo de 2014 (com ingresso previsto para 2015), pode-se observar que a Lei de Cotas oferece, respectivamente, em cada ano, 66 e 64 vagas, que são divididas entre os cinco grupos contemplados por esta, tornando mais acirrada a concorrência para pretos, pardos e indígenas (PPI) se comparada à ampla concorrência.

Tendo como metodologia a análise multimétodos, que associa o método qualitativo ao quantitativo, observou-se que as vagas para alunos cotistas diminuíram de 21,15% no primeiro ano de implantação das cotas para 20% no segundo ano. É possível verificar, durante essa análise, que ocorreram dois fenômenos importantes os quais, somados, resultaram na queda de oferta de vagas. O primeiro fenômeno observado foi que de um ano para o outro houve um decréscimo de duas vagas para alunos cotistas e, isso, por si só, já refletiria uma redução na porcentagem de vagas oferecidas para alunos pretos, pardos e indígenas. O segundo fenômeno analisado torna a situação ainda mais grave, pois se

compreendeu que, de um ano para o outro, houve um acréscimo de dez vagas para ampla concorrência no total de vagas oferecidas pelo Cefet/RJ campus Maracanã.

É importante ressaltar que as políticas de cotas com seu recorte racial vêm com o intuito de ampliar as oportunidades para alunos PPI e vale destacar que essa política afirmativa está em processo de adaptação e ajustes, com previsão de ser avaliada e rediscutida em 2022 através de um comitê de acompanhamento instituído pelo governo federal. Além disso, durante esses dez anos de lei, as instituições devem aumentar progressivamente o número de vagas destinadas às cotas até que seja alcançado o patamar de 50% do total das vagas ofertadas em cada processo seletivo. Nesse aspecto, observa-se o esforço da instituição em questão no sentido de atender a esse percentual nos seus exames de seleção desde que a lei foi promulgada. Tendo em vista o caráter inovador que marca a implantação das cotas no nível médio/técnico, busca-se ampliar a discussão e trazer para o debate os ganhos decorrentes, ou melhor, verificar se as cotas, no presente momento, estão de fato sendo benéficas para negros no sentido de ampliar oportunidades, de “enegrecer” os diversos espaços institucionais.

Soma-se a essa discussão o fato de que o número de negros na sociedade brasileira vem crescendo ao longo dos anos. De acordo com o Censo 2010, a população negra passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%), o que demanda cada vez mais, e com maior intensidade, políticas públicas que se efetivem como promotoras da igualdade racial.

Importante, nesta abordagem, é não ter a pretensão de esgotar a questão proposta a fim de ampliar a discussão e a reflexão desse tema no seio da sociedade brasileira, tendo em vista a necessidade de criar dispositivos concretos de combate à desigualdade racial no Brasil. Como vem sendo abordado, as cotas raciais possuem um caráter democratizante e esse dispositivo legal está em processo de implantação e avaliação, cabendo a nós acompanhar e problematizar a sua eficácia no sentido de democratização do acesso de todos e todas ao ensino público de qualidade. Por ora, vale indicar que:

A adoção de cotas para estudantes de baixa renda da rede pública de ensino é importante, mas não atende diretamente à população negra. Tal medida reforça a ideia equivocada de que não existem mecanismos de exclusão racial nas escolas,

sendo esse justamente um dos fatores que mais reproduzem desigualdades entre estudantes negros (as) e brancos (as). Assim, se abrissemos caminhos para a inclusão de pessoas pobres, não estaríamos resolvendo o problema da maioria negra. Mesmo entre pobres, assistiríamos a uma maior inclusão de pessoas brancas (IBASE, 2010, p. 22).

Complexidades e oscilações à parte, a discussão aqui iniciada busca levar a reflexão da premente necessidade de se respeitar o percentual de negros na população brasileira, que esse percentual se traduza nos editais no sentido de adequar proporcionalmente o número de vagas das cotas raciais disponíveis em cada processo seletivo. Atualmente, a população negra brasileira já chega a cerca de 100 milhões, o que representa um aumento significativo ao longo dos anos, fato que exige a ampliação do número de vagas para esse segmento. Entretanto, é possível observar empiricamente que essa mesma proporção ainda não se expressa no universo estudantil do Cefet/RJ.

Somado a essas questões, é possível provocar mais uma última questão. Estaria de fato a população negra crescendo ou estaríamos os negros reconhecendo-se como negros e, portanto, havendo uma valorização da identidade e da cultura negra que esteja traduzida pela pressão necessária ao cumprimento das demandas desses sujeitos de direitos historicamente negados? Apesar de a intenção deste artigo não ser a de responder a esse tipo de questionamento, o mesmo tem-se o objetivo de provocar reflexões para que o próprio leitor chegue às suas conclusões após os diversos assuntos e questões problematizadas no presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses três anos de promulgação da Lei nº 12.711, é possível ter acesso a diversos estudos voltados para a questão da implementação das cotas nas instituições de ensino superior. Isso foi possível graças a um debate acumulado desde o começo da última década em decorrência das ações empreendidas por instituições pioneiras nessa luta. Por outro lado, esse debate é muito recente quando se refere às instituições de ensino técnico integrado ao ensino médio. O aspecto inovador não só deste trabalho, mas também, e principalmente, da pesquisa da qual este se

origina constitui-se em um desafio que o grupo de pesquisadores da instituição decidiu enfrentar mesmo correndo riscos de avaliações precipitadas. É o preço que se paga pelo pioneirismo. As análises empíricas aqui apresentadas trazem algumas reflexões e provocações, dentre as quais se destaca se é possível considerar que o Cefet/RJ ainda não se configura como sendo um ambiente multirracial e que a experiência da política de cotas ainda está conformada como um processo que carece de acompanhamento, de aperfeiçoamento e intensos questionamentos. Com este trabalho, propõe-se produzir alguns debates, tais como discutir e repensar a respeito de uma tendência de branqueamento que ainda está intrínseca e que parece marcar fortemente o espaço escolar em questão. É oportuno destacar que, para caminhar em direção ao aperfeiçoamento dessa política afirmativa, faz-se necessário repensar se, ao diminuir o percentual de vagas no decorrer dos dois processos seletivos, não estaria havendo um progressivo negligenciamento do acesso igualitário à educação tecnológica para alunos pretos, pardos e indígenas, o que pode representar a manutenção da situação de privilégios na qual o Cefet/RJ encontrava-se antes da promulgação da lei em questão.

No contexto dessa discussão, o texto propõe a retomada do debate em torno da política de cotas e a necessidade de não deixar de lado a preocupação com o acesso e permanência, nas instituições de ensino, de grupos minoritários que ainda necessitam de um olhar mais atento por parte da sociedade e das autoridades constituídas. Ainda nessa direção, vale ressaltar que a situação desses jovens negros se vê agravada pelo tímido número efetivo de vagas oferecidas pelo recorte racial em cada processo realizado pela instituição. Mesmo compreendendo a obediência à legislação em vigor fica a esperança de debates que caminhem para a efetiva democratização do acesso de forma equânime.

Essa reflexão teve seu início pontuando a realidade do ingresso que o jovem negro encontra ao optar pelo acesso às vagas na instituição Cefet/RJ campus Maracanã. É possível finalizar provisoriamente este trabalho questionando se a política de cotas já se faz suficiente para o acesso de um jovem negro e se de fato a pluralidade cultural está acontecendo na instituição. Nos dias atuais, o Brasil possui um quantitativo de negros elevado, conforme os dados apontados, e a oferta de cerca de 65 vagas

por processo seletivo não constitui uma oportunidade de acesso justo e igualitário desses sujeitos. Como se pode observar, os números são desproporcionais e a necessidade de equiparação do número de vagas para pretos, pardos e indígenas se faz necessária no seio de uma sociedade que se propõe à democratização da educação. Desse modo, fica a questão para debate: estaria, de fato, a instituição na qual a pesquisa se desenvolve contribuindo para a própria mudança de cor, para tornar seu cotidiano mais plural?

A fim de ilustração e para efeitos de pesquisa, elegeu-se a instituição de ensino básico Cefet/RJ, mas cabe acrescentar que a realidade discutida acima acerca das cotas não se limita apenas a essa instituição e excepcionalmente é uma adversidade que se propaga e se expressa, inclusive, no mercado de trabalho. Vale reafirmar que as ações afirmativas são instrumentos que ainda se fazem fundamentais em nossa sociedade e, dessa forma, prevalece a importância do aperfeiçoamento e adequação das instituições ao proposto por estas mesmas ações, especialmente no que diz respeito à necessidade de rever o processo de implementação das cotas através do recorte racial.

NOTAS

¹ Acredita-se que, no Brasil, não existiria mais racismo e que não haveria prejuízo ou ascensão social com base na raça. Portanto, a democracia racial não passaria de um mito, um infortúnio ainda vivido pela sociedade brasileira.

² Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. É acrescido o artigo 26–A que passa a ter a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.”.

³ É essa instituição de ensino que, tendo recebido outras designações em sua trajetória – Escola Técnica Federal da Guanabara (em 1965, pela identificação com a denominação do respectivo estado) e Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca (em 1967, como homenagem póstuma ao primeiro diretor escolhido a partir de uma lista triplíce composta pelos votos dos docentes) –, transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Para efeitos de pesquisa, o interesse em adotar o campus Maracanã como centro a ser investigado consiste, dentre outros aspectos, no fato de “A Unidade Maracanã acumular a trajetória histórica do Cefet/RJ, que, iniciada em 1917, com a Escola Normal de Artes e Ofícios do então Distrito Federal, ganha na Escola Técnica Nacional, em 1942, a referência da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, e assiste, posteriormente, à transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, em 1978”. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA, 2015, p. 1)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

CARDOSO, J.; GONZALES, R. Desemprego juvenil e políticas de trabalho e renda no Brasil: a experiência recente dos Consórcios Sociais da Juventude. Inclusão Social. Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 30-46, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA. Edital nº 019/2013. Disponível em: <<http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2013/09/edital-019-20136.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. Edital nº 041/2014. Disponível em: <<http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2014/09/edital-n%C2%BA041-20142.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

_____. A história do Cefet/RJ. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-16-38-34>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

GEMAA – GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. (2011) Ações afirmativas. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-aco-es-afirmativas.html>>. Acesso em: 24 maio 2015.

IBASE – INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. Cotas raciais: Por que sim? 3. ed. Rio de Janeiro: IBASE, 2010.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

DADOS DOS AUTORES

Samantha Rodrigues de Oliveira (samantha1011@hotmail.com), mestranda e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Cefet/RJ.

Carlos Henrique dos Santos Martins (chlobo@oi.com.br / chsmlobo@gmail.com), doutor em Educação (UFF), professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Cefet/RJ.

ANÁLISE DOS DISCURSOS RACIAIS DO BRASIL DA DÉCADA DE 1930

Viviane Rodrigues Santos Angelo

RESUMO: A análise dos discursos raciais do Brasil é desenvolvida neste artigo através das marcas enunciativas de três canções populares à luz dos referenciais teóricos da disciplina de Análise do Discurso, encaminhando a pesquisa para o resgate do contexto racial que operava o pensamento social brasileiro no início do século XX. Dentro dessa perspectiva de análise, seremos levados a ampliar o olhar ao gênero musical buscando relacioná-lo ao seu contexto de produção para apreensão dos sentidos, uma vez que as palavras são vivas e com o tempo ganham novos sentidos. Nesse resgate, também são observadas as marcas enunciativas contemporâneas que se interconectam com alguns dos discursos de um período passado em que a miscigenação, resultante da mistura das três raças, passava por uma ressignificação de sentidos, a ponto de refletir a imagem de uma sociedade democrática do ponto de vista racial.

Palavras-Chave: Análise do discurso. Canções populares. Pensamento Social Brasileiro.

ABSTRACT: The analysis of racial discourse in Brazil is developed in this article through the enunciative marks three popular songs the light of the theoretical framework of discourse analysis discipline, directing the search for the rescue of the racial context that operated the Brazilian social thought at the beginning of the century XX. Within this analytical perspective, we will be taken to broaden perspectives to the musical genre seeking to relate it to your production environment for apprehension of sense, since the words are alive and in time acquired new meanings. In this redemption, it is also observed contemporary enunciative marks that interconnect with some of the speeches of a past period where miscegenation resulting from the mixture of the three races was undergoing a redefinition of meanings as to reflect the image of a democratic society racial point of view.

Keywords: Speech Analysis. Popular songs. Brazilian Social Thought.

INTRODUÇÃO

A análise proposta neste trabalho é inspirada na obra de Schwarcz (2012) intitulada *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. Nessa obra, no capítulo “Nos anos 1930 a estetização da democracia racial: somos todos mulatos”, a autora identifica, através da análise de produções culturais do período, tais como trechos da literatura brasileira e de algumas canções populares, o cenário sociocultural sob influência da dinâmica das relações raciais que se fundiam na formação do pensamento social brasileiro e que, até hoje, norteiam nossas convivências em uma sociedade multirracial.

A proposta de analisar os discursos raciais que circulavam na década de 1930 operando as ideologias da época nos parece relevante para melhor observação e análise dos discursos contemporâneos que são transversalizados por alguns aspectos da temática racial daquele período. Ainda hoje, podemos observar marcas enunciativas carregadas dos efeitos socio-históricos do período retratado, quando um dos vieses do debate político nos parece influenciado por uma ideia de democracia racial que caracterizava a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, a visão de mundo estava articulada com a conjuntura social e ideológica na qual a mestiçagem era o caminho para a consolidação do embranquecimento e a gradual eliminação do negro como solução para o problema racial brasileiro.

O trabalho consiste em possibilitar o rastreamento dos sentidos e as negociações contidas em três canções produzidas na década de 1930, à luz das perspectivas da análise do discurso, que tem como um dos pressupostos teóricos extrapolar os limites da linguagem, atendo-se ao contexto de sua produção, através da articulação da análise entre as dimensões materiais de textos verbais ou não, e das dimensões sociais, buscando pistas da materialidade das mensagens abordadas para além das intenções dos sujeitos.

O PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1930

A temática sobre a mestiçagem constituiu tema central em diversas sociedades multirraciais no debate sobre a modernidade. Pesquisadores como Maio e Santos (2008)

contribuem esquematicamente, identificando três vertentes explicativas para a questão racial na tradição intelectual brasileira que se estende desde as últimas décadas do século XIX adentrando o século XX com desdobramentos até o presente. Os autores destacam o paradigma racial, inaugurado por volta de 1870, o paradigma cultural, que tem como representante maior Gilberto Feire nos anos de 1930, e o paradigma da estrutura social que emerge basicamente a partir dos anos 1950. Acrescentam ainda que “a vertente sociológica desdobra-se, a partir da década de 1970, nos estudos de Carlos Hansebalg, Nelson do Valle Silva e outros, que em larga medida influenciam os contornos da discussão sobre raça que acontece até os dias atuais.” (MAIO; SANTOS, 2008, p. 87)

Para melhor compreendermos o pensamento social brasileiro no que diz respeito à temática racial, recorreremos à organização didática dos períodos feita por Oliveira e Sacramento (2010), na qual classificaram como “Fases do pensamento racial brasileiro”, percorrendo a análise a partir do final do século XIX às primeiras décadas do século XX, até os dias atuais, quando o tema sobre raça prolonga-se.

Segundo as autoras, o pensamento racial brasileiro classificado em quatro fases tem a primeira representada pelo Racismo Científico, que vai do final do século XIX até 1914, fase em que parte dos intelectuais brasileiros se apropriava das teorias originadas na Europa, considerando a raça como fator determinante do futuro da nação, e de sua suposta inviabilidade diante da presença significativa principalmente da população negra em território nacional. Nesta fase, temos inauguradas as discussões sobre o branqueamento por meio da imigração europeia e do controle da africana e asiática, e para parte dos intelectuais a mestiçagem ameaçava o país por representar a possível degeneração humana, comprometendo o futuro da nação.

O determinismo racial à brasileira entra em declínio nos anos de 1920 e 1930, abrindo caminhos para o que chamam de segunda fase, compreendida aqui como intermediária, representada pela consolidação do ideal do branqueamento, e a instauração do mito da democracia racial que vai dos anos 1920/1930. Segundo Bernardino (2012), “o ideal de embranquecimento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro através da

gradual eliminação do negro, que seria assimilado pela população branca. Nesse processo, a mestiçagem era apenas um processo; logo, era tomada como transitória.” (BERNARDINO, 2002, p. 253).

Nesse período, os intelectuais da fase anterior que faziam parte do grupo que acreditava na mestiçagem como anúncio da prosperidade veem a prevalência do seu discurso, quando a raça deixa de ser considerada um fator exclusivo na determinação da nação. Naquele período, segundo Oliveira e Sacramento, “se consolida o ideal de branqueamento, sua aceitação implícita e o aparecimento da ideia de existência da democracia racial” (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 223). As autoras chamam atenção sobre a obra publicada em 1933, *Casa grande e senzala*, do autor Gilberto Freire, que contribuiu para a consolidação da ideia do mito da democracia racial, quando apresenta uma relação otimista da interação racial no Brasil. Nesse momento, críticos brasileiros ganhavam espaço e “afirmavam a necessidade de buscar soluções brasileiras para os problemas nacionais, com a consequente redução da crença na raça como um fator mais importante na determinação dos destinos da nação.” (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 223)

A democracia racial seria uma espécie de falsa consciência, exercendo o papel de impedir a alteração do padrão tradicional brasileiro de relações raciais. Em lugar de promover a tolerância, a crença de que no Brasil não haveria discriminação funcionaria como um dispositivo para que o problema racial não fosse encarado. (MAIO; SANTOS, 2008, p. 90)

Embora a terceira e a quarta fase sejam posteriores ao período em análise, entendemos que são resultados de um processo construído ao longo de todas as fases anteriores, além de nos permitir melhor analisar a contemporaneidade. Assim, na terceira fase, de acordo com as autoras, encontramos o questionamento sobre a democracia racial e a subordinação da raça à classe, com o destaque para as pesquisas produzidas pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo que nos anos de 1940/50, num contexto em que o tema foi colocado na agenda das ciências sociais do Brasil, quando o Projeto UNESCO, de fins políticos, patrocinava várias investigações comparativas sobre as relações raciais brasileiras nas suas diferentes regiões. Segundo Maio (2000), a difusão no exterior sobre a

democracia racial brasileira gerava esperanças na agência intergovernamental criada num momento de profunda crise da civilização ocidental, após o holocausto, sobre a possibilidade de um modelo de superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais, entretanto:

Evidenciou-se uma forte correlação entre cor ou raça e status socioeconômico. A utopia racial brasileira foi colocada em questão. Inaugurou-se, dessa forma, no campo das ciências sociais, uma preocupação acadêmica que julgava como falsa consciência o mito da democracia racial brasileira. (MAIO, 2000, p.116)

Na quarta fase, ocorre a comprovação da autonomia entre raça em relação à classe e, na contemporaneidade, Oliveira e Sacramento (2010) destacam a inauguração da nova fase, na qual o poder público vem reconhecendo a existência da discriminação racial e da necessidade da promoção de reparação, reconhecimento e valorização por meio das políticas de ações afirmativas, com a criação de órgãos específicos para o tratamento das questões.

A partir dos anos de 1990, alguns segmentos do movimento negro passaram a enxergar em uma agenda anti-racista racializada uma forma de atuação importante em busca de uma sociedade mais justa. No governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a existência de racismo foi oficialmente reconhecida, o que levou à ampliação da discussão e ao surgimento de algumas iniciativas de políticas de ação afirmativa no Brasil. (MAIO; SANTOS, 2008, p. 103)

Com os olhos voltados para os discursos contemporâneos, observamos reflexos de ideologias que se originam na década de 1930 que ainda hoje nutrem o imaginário social a respeito das relações raciais no contexto brasileiro.

Diante das disputas ideológicas da contemporaneidade a respeito da questão racial, identificamos algumas marcas enunciativas, em determinados posicionamentos políticos, nutridos com base em crenças inspiradas pelo mito de vivermos em uma democracia racial. Identificamos nesses enunciados resquícios da segunda fase do pensamento racial brasileiro, no qual a mestiçagem passava por um momento de ressignificação no contexto das expectativas sobre o futuro nacional, havendo uma metamorfose no trato das relações raciais:

O avanço das relações capitalistas no país, impulsionado pelo processo de industrialização e urbanização, engendra uma outra lógica societária, no qual o negro vê ampliado sua inserção como força de trabalho no sistema produtivo brasileiro. Essa inserção não mais se dará com o discurso oficial do negro enquanto estorvo para efetivação da nação brasileira. Pelo contrário, se dará como uma das três raças formadoras do povo brasileiro, ao lado do índio e do europeu, e um dos responsáveis pelo seu futuro. Agora sob os termos da ideologia da democracia racial, passou-se a pregar que no país não havia um conflito racial de grande porte e, principalmente, não havia impedimento de ordem racial a ascensão econômica e social do negro. (SOUZA, 2013, p.11)

Em uma análise ampla da situação sociorracial convivente na sociedade brasileira, que está atravessada por diversos discursos influenciados pelo presente e pelo passado, nos deparamos com o uso de argumentos que se utilizam de aspectos biológicos, na tentativa de invalidar políticas públicas como as cotas raciais. É possível identificar em alguns discursos que se manifestam contra essas políticas a utilização de argumentos baseados nas análises que fazem uso do plano biológico, para justificar que a maioria da população tem origens genéticas africanas, devido à miscigenação brasileira, nos remetendo aos discursos sobre a mestiçagem que circulavam no início do século XX.

Podemos identificar através do artigo de Berino (2007), que faz referências à publicação do livro *Não somos racistas*, publicado em 2006 pelo jornalista Ali Kamel, um dos discursos que entremeiam a sociedade contemporânea no que diz respeito às relações raciais, baseadas em alguns aspectos que podemos identificar ao analisarmos a segunda fase do pensamento racial brasileiro:

Para Ali Kamel, a miscigenação, como um patrimônio estimável, é uma constante da sociedade brasileira e a proposta de reservas de vagas a partir de critérios raciais não é coerente com essa nossa história e impõe o risco de vermos o país dividido entre brancos e negros e, aí sim, vermos nascer o ódio racial. O livro reúne textos produzidos a partir de artigos que publicou no jornal *O Globo* desde 2003, tomando parte nas discussões sobre os programas governamentais para discriminação racial e reparação social. (BERINO, 2007, p. 533)

Os discursos pautados no plano biológico e que apenas consideram que “nas veias dos brancos brasileiros continua a correr sangue com profundas marcas de ancestralidade

ameríndia e africana” (MAIO; SANTOS, 2008, p. 85) negligenciam as questões que permeiam o plano social, sendo que sabemos que nas relações multirraciais brasileiras são considerados socialmente afrodescendentes “os mestiços de traços faciais parcialmente característicos de negros e, ou, de peles mais escuras, de ascendência africana ou não” (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 16). E para esse grupo da população brasileira é que se destina a materialização do racismo, manifestado pelas vias das ações preconceituosas e discriminatórias que privilegiam um grupo em detrimento de outro. As condições socioeconômicas da maioria da população negra, desde o período após a abolição, atesta o grau de exploração e exclusão que reinam na sociedade brasileira, pois “o racismo deixa de ser uma mera divisão moral e intelectual entre grupos raciais distintos, para se transformar numa fonte de poder e exclusão que se materializa, com objetivos e interesses bem definidos, no conjunto das correlações de forças que marcam a sociedade” (SOUZA, 2013, p.9).

Ainda hoje, podemos observar a dificuldade classificatória no Brasil para promoção de políticas de ações afirmativas, uma vez que não possuímos uma distinção clara entre brancos e negros, principalmente quando o que está em jogo é a distribuição de vantagens para a população negra. Analisando a década de 1930, podemos identificar os derivados dessa tendência, situados na constituição dos elementos ideológicos que influenciaram o pensamento racial brasileiro, tais como a valorização da mestiçagem, o mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento no interior de uma sociedade especificamente híbrida, cuja classificação racial é oriunda de um meio-termo, diferentemente do caso norte-americano que se baseia em um modelo monorracial.

Entretanto, tratando-se de uma análise das ciências sociais, entendemos que seja essencial e necessária a observação das práticas sociais, pois sabemos que, no caso brasileiro, “a posse de determinadas características físicas mais ou menos desejáveis corresponde a um tipo de passaporte para diferentes formas de inserção de cada pessoa no interior de uma determinada sociedade” (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 15).

Entendemos que é importante registrar a inexistência de raças como uma realidade biológica, todavia as formas mentais e

comportamentais fundadas em critérios de aparência e origem ainda levam à perpetuação dessas ideias e, portanto, a inexistência biológica não implica a inexistência do racismo. E compreendendo esses mecanismos, “é impossível não se continuar adotando a palavra raça, nesse caso, utilizada como um índice das diferenças físicas entre os humanos e causa eficiente de diferentes modos de inserção social, mais ou menos favoráveis ou valorizados.” (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 18).

Para melhor compreensão do fenômeno ideológico com base na raça e no racismo, é importante refletirmos sobre sua conceituação:

uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. (MUNANGA, 2008, p.24)

Embora, saibamos que o racismo nasce da hierarquização das chamadas raças superiores e inferiores, quando caracteres biológicos são utilizados como justificativas para dominação de um determinado grupo, compreendemos que a comprovação científica por meio dos geneticistas contemporâneos e os biólogos moleculares, que inviabilizam a classificação da espécie humana em raças distintas, faz com que os múltiplos usos do racismo sejam recriados do ponto de vista sociológico, desembocando para discussões do campo da etnia.

Retomando as reflexões sobre a década de 1930, analisamos que, no contexto da segunda fase do Pensamento Racial Brasileiro, convive um plano ideológico, com a inversão do antigo pessimismo na sociedade multirracial brasileira, para tornar a miscigenação uma questão de ordem geral, em que “o cruzamento das raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade” (SCHWARCZ, 2012, p. 49). É nesse período que se reduz a crença na raça como fator mais importante na determinação do destino da nação, pois “estava em curso um movimento que negava não só o argumento

racial como o pessimismo advindo das teorias darwinistas sociais” (SCHWARCZ, 2012, p. 46). Naquele momento, os problemas advindos do cruzamento experimentado no Brasil convertiam-se em argumento fundamental para a cultura mestiça que passa a ser a representação oficial da nação na década de 1930.

O movimento nacionalista daquele período demandou a criação dos símbolos nacionais, e o “discurso da identidade nasce na ambiguidade que envolve concepções privadas e cenas públicas, na qual noções como povo e passado constituem elementos essenciais para elaboração de uma nacionalidade imaginada.” (SCHWARCZ, 2012, p. 47).

No interior de uma sociedade híbrida e influenciada pela ideia de valorização de sua mestiçagem, é possível identificar, no contexto da década de 1930, que as ações de inclusão foram combinadas com a exclusão, através de um discurso oficial que ressignificou os diversos elementos culturais, principalmente os de origens africanas. Contudo, a inclusão e a valorização de costumes particulares e elementos étnicos faziam parte da seleção de uma determinada cultura popular e mestiça, escolhidas como ícones do país, a exemplo da feijoada que sai das senzalas para ser transformada em prato tradicional.

O mesmo ocorre com a capoeira, que anteriormente constituía-se em crime, incluído no Código Penal de 1890, que, na década de 1930, passa a ser oficializada como modalidade esportiva nacional, a partir de 1937. O samba, que também foi reprimido, e visto como dança de preto, sai da marginalidade para virar canção brasileira para exportação. Foi também nessa década que as escolas de samba e os desfiles passam a ser subvencionados.

Não é também por uma feliz coincidência que o novo regime introduz, nesse período, novas datas cívicas: o Dia do Trabalho, o aniversário de Getúlio Vargas, e o Dia da Raça – 30 de maio de 1939 –, criado para exaltar a tolerância de nossa sociedade. Da mesma maneira, a partir de 1938, os atabaques do candomblé passam a ser tocados sem interferência policial. (SCHWARCZ, 2012, p. 59)

Os elementos culturais que, nesse período, foram promovidos para representar o novo modelo de nação no plano cultural indicavam os limites da experiência política na

produção de uma cultura democrática, pois embora o tema da miscigenação tenha sido ideologicamente assimilado e amplamente propagado, ficou evidenciado que o racismo e suas formas de discriminações no terreno do privado eram presentes, pois:

Numa sociedade marcada historicamente pela desigualdade e separada pela distância de padrões confortáveis à consolidação da democracia, sobretudo no nível do mundo, da vida e da sociedade civil, a cor se estabelece no cotidiano e o racismo se afirma basicamente de forma privada. (SCHWARCZ, 2012, p. 66)

Com base nesse cenário sociorracial enunciado, acreditamos que as canções produzidas na década de 1930 poderão constituir terreno fértil para o melhor rastreio das marcas discursivas que revelam as dinâmicas da sociedade daquele momento através das distinções dos posicionamentos enunciativos, produzidos pelos sujeitos que participam e interagem com as relações de força que se constituem socialmente.

PERSPECTIVAS DISCURSIVAS NAS CANÇÕES POPULARES PRODUZIDAS NA DÉCADA DE 1930

Compartilhando da crença de que os enunciados são ideológicos por possuírem significados e expressarem um posicionamento social valorativo, além de funcionarem como uma corrente articulada aos diversos discursos conectados com o presente, passado e futuro, acreditamos que o gênero musical produzido na década de 1930 poderá favorecer o reconhecimento do embate de vozes, que se instauram no discurso musical com base nos caminhos discursivos expressos pela música popular. Na perspectiva dos estudos do discurso, em diálogo com o jogo entre o significado e o significante das palavras, seremos levados a ampliar a análise do gênero musical ao seu contexto social de produção, uma vez que consideramos que, inseridas num determinado contexto discursivo, as palavras se tornam vivas e ganham novos sentidos.

Buscaremos observar a década de 1930 como um tempo histórico brasileiro, produtor de discursos ideológicos influenciados pelo arcabouço teórico pseudocientífico europeu acerca da degenerescência da mestiçagem que, no contexto brasileiro, aparecia "ora como meio para estragar e degradar a boa raça, ora como

um meio para reconduzir a espécie a seus traços originais." (MUNANGA, 2008, p. 47.) O período era de enfrentamento do problema racial e, para isso, era necessária a elaboração de propostas originais, ou seja, soluções ideológicas, que propusessem caminhos para a construção da nacionalidade, a partir da ressignificação de aspectos culturais, e tornando as novas perspectivas em ideia universal.

Nessa proposta, as canções populares serão consideradas fontes de um processo discursivo no qual as produções estabelecem interconexões com a vida social do seu tempo, através da utilização da linguagem e das atividades humanas que interagem, pois "não se produzem enunciados fora das esferas de ações, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados" (FIORIN, 2006, p. 61).

As canções da década de 1930 selecionadas para análise serão: "Aquarela do Brasil", composta pelo mineiro Ary Barroso em 1939; "Samba de fato", canção composta por Pixinguinha e pelo baiano Cícero de Almeida em 1932; e "Feitiço da Vila", canção composta por Noel Rosa em 1934. E será através das letras que formam os enunciados dessas canções que buscaremos, com vistas aos elementos culturais exaltados no período, recolher na história pregressa os sentidos iniciais conferidos em uma dimensão racial da leitura da sociedade. Nesse sentido, "a canção popular é assimilacionista do plano cultural, mas confirma o racismo e as formas de discriminação no terreno privado." (SCHWARCZ, 2012, p. 66).

A canção popular, "Aquarela do Brasil", de 1939, gravada por diversos cantores de todos os tempos, foi considerada um samba de exaltação, ao enunciar as qualidades e as grandiosidades da nação brasileira que, naquela década, vivia o que Schwarcz (2012) denominou "operação ideológica", que destituía os sentidos iniciais de certos elementos, reinventando-os como elementos identitários, relacionados à sua condição de nação miscigenada. Nesse período, em que o cruzamento das raças passava a singularizar um momento de tolerância, dentro de uma perspectiva positiva de sociedade, parecia propício modificar a imagem anterior e as interrogações sobre o futuro da nação, tornando a cultura mestiça, como a representação oficial e positiva nos anos de 1930.

Brasil! Meu Brasil Brasileiro
Meu mulato inzoneiro
Vou cantar-te nos meus versos
Brasil, samba que dá (refrão)
Bamboleio, que faz gingar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor...

Abre a cortina do passado
Tira a mãe preta do cerrado
Bota o rei congo no congado
Canta de novo o trovador
A merencória à luz da lua
Toda canção do seu amor
Quero ver essa dona caminhando
Pelos salões arrastando
O seu vestido rendado... (refrão)
Brasil! Terra boa e gostosa
Da morena sestrosa
De olhar indiferente
Brasil, samba que dá
Para o mundo se admirar
O Brasil do meu amor
Terra de Nosso Senhor... (refrão)
[...]

Com o foco nos enunciados que fazem conotações com as questões raciais do período, observamos, logo no início da letra da canção, uma tentativa eufórica de apresentar o momento otimista do país, com a confissão do orgulho da nacionalidade brasileira através da frase “meu Brasil brasileiro”, e logo em seguida com a menção da figura que, naquele período, foi incorporada como representante do traço positivo da singularidade nacional e da solução para os seus dilemas relacionados à integração, na figura do “mulato inzoneiro” que, possivelmente, ainda estava marcado pela herança da mistura racial entre o branco e o negro, quando lhe é atribuído um jeito intriguista, mentiroso e manhoso de ser, mas que, naquele momento, era digno de ser cantado nos versos que enunciavam positivamente a nação Brasil.

Na sequência, identificamos elementos como o samba e seu estilo de dança, sendo enunciados como frutos da nacionalidade brasileira: “Brasil, samba que dá, bamboleio, que faz gingar”. Novamente percebemos que elementos culturais que outrora eram considerados marginalizados pela herança e influência dos descendentes de africanos, ganham novos significados e, como diz Schwarcz (2012), são “desafricanizados” e destituídos de sua pluralidade ao serem adotados como símbolos da cultura nacional, já que é no Brasil que ele “nasce”.

A canção também sugere um retorno ao passado, como se reconhecesse que, embora os impasses e problemas advindos do cruzamento racial já não simbolizavam um problema

nacional, algo naquelas relações multirraciais ainda precisava ser descortinada: “Abre a cortina do passado, tira a mãe preta do cerrado, bota o rei congo no congado”. É possível que a reivindicação que se refere ao rei congo tenha relações com a população negra, que contraditoriamente ao novo discurso, naquele período ainda se encontrava socialmente às margens de uma sociedade em que a cor e o racismo afirmavam-se basicamente de forma privada.

No trecho, “Brasil! Terra boa e gostosa, da morena sestrosa, de olhar indiferente”, a partir da qualificação da morena sensual, graciosa e cativante rimando com a referência de uma terra boa e gostosa, somos remetidos ao que Schwarcz (2012) define como a transformação da categoria da mulata em uma espécie de acerto desse ideal pretendido, em cuja figura “claramente idealizada e exotizada, residia a possibilidade de promover um precário equilíbrio, em que as diferenças conviveriam intensa ambiguidade” (SCHWARCZ, 2012, p. 66). Ou seja, podemos identificar a figura da mulata em transição simbólica valorativa.

Naquele período da produção musical, a seleção e a idealização do povo para a narrativa oficial da nação foi consagrada pela união das raças, mas constituída a partir da supressão das pluralidades. O projeto de nação estava em curso, uma operação ideológica na qual a mestiçagem era reconhecida como símbolo nacional, dentro da seleção de certos elementos identitários, muitas vezes destituídos do seu sentido inicial para serem conferidos a outras dimensões. E o que mais chama atenção nesse contexto é o fato de a metamorfose ocorrida com os símbolos que se tornam mestiços converterem os olhares para uma pretensa convivência cultural miscigenada como modelo de igualdade racial, menosprezando as desigualdades e as violências da vida privada no seu cotidiano.

Na seleção de elementos identitários no discurso oficial da década de 1930, “o mestiço vira nacional, ao lado do processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados” (SCHWARCZ, 2012, p. 58), tais como a feijoada, a capoeira, o samba, o batuque do candomblé, a escolha da padroeira do Brasil e a figura simbólica do malandro brasileiro.

A segunda canção é conhecida como “Samba de Fato” e sua letra enuncia que o samba de partido-alto era simbolicamente um

recinto onde o samba e a democracia racial caminhavam juntos, pois era bem-vindo o encontro das misturas raciais, que compunham a nacionalidade brasileira:

Samba do partido-alto
Só vai cabrocha que samba de fato
Samba do partido-alto
Só vai cabrocha que samba de fato (refrão)

Só vai mulato filho de baiana
E a gente rica de Copacabana
Dotô formado de anê de oro
Branca cheirosa de cabelo louro, olé
(refrão)
Também vai nêgo que é gente boa
Crioula prosa, gente da coroa
Porque no samba nêgo tem patente
Tem melodia que maltrata a gente, olé
(refrão)
[...]

E quando o samba tá mesmo enfezado
A gente fica com os óio virado
Se por acaso tem desarmonia
Vai todo mundo pra delegacia, olé
[...]

O samba considerado como um dos gêneros musicais tipicamente brasileiros, se originou de uma imensa mistura de ritmos e tradições que atravessam a história do Brasil. Muito influenciado pelos batuques trazidos pelos africanos, sempre possuiu uma essência popular que veio sofrendo valorações de acordo com as oscilações do pensamento social brasileiro.

Naquele contexto, segundo a letra da canção, frequentam o samba a mulata que samba de fato, o mulato filho da baiana, a gente rica de Copacabana e o doutor com anel de ouro, ou seja, era o tempo em que aquela manifestação cultural se fazia democrática entre as classes e as raças, as quais, inclusive, aparentemente conviviam em harmonia, pois do contrário todos poderiam ir parar na delegacia. Com base no período eleito, observamos que a canção reflete a abertura para cultura mestiça, que despontava na década de 1930, quando o samba era eleito um dos símbolos nacionais, constituindo a nacionalidade idealizada, em que as diferentes raças eram conformadas em um só povo.

Nos versos da canção, notamos o reconhecimento do negro como sujeito que entende e se relaciona bem com o estilo musical, quando é enunciado que no samba vai “nêgo que é gente boa, porque tem patente”. Ou seja, numa fase em que ocorre a seleção e a idealização de um povo a partir da supressão das pluralidades dos elementos culturais que são

simbolicamente clareados, a canção deixava as marcas da qualificação dos descendentes de africanos com aquela tradição musical. A canção também enuncia que, naquele período, o samba refletia a integração democrática, promovida pelo gênero musical popular em uma convivência e relação igualitária das práticas sociais.

Analisada também por Schwarcz (2012), ela considera que os versos desta canção:

apontavam para o ideal normativo de uma democracia alargada pela prática do samba, que parecia funcionar como uma espécie de franquia política devidamente universalizada, apta a produzir uma efetiva inclusão de todos os brasileiros no seio da sociedade, em plena igualdade de condições e de participação na vida pública. (SCHWARCZ, 2012, p. 63)

Na terceira canção, “Feitiço da Vila”, observamos que Noel Rosa realiza referências aos aspectos da religiosidade de matriz africana, que é enunciada a partir da analogia e oposição sobre o termo feitiço como algo benigno quando se tratava de uma feitiçaria não proveniente dos cultos africanos.

Quem nasce lá na Vila
Nem sequer vacila
Ao abraçar o samba
Que faz dançar os galhos,
Do arvoredo e faz a lua,
Nascer mais cedo.
[...]
A Vila tem um feitiço sem farofa
Sem vela e sem vintém
Que nos faz bem
Tendo nome de princesa
Transformou o samba
Num feitiço decente
Que prende a gente
O sol da Vila é triste
Samba não assiste
Porque a gente implora:
“Sol, pelo amor de Deus,
não vem agora
que as morenas
vão logo embora”
[...]

Embora se trate de um samba exaltação para o bairro de Vila Isabel, situado no município do Rio de Janeiro, cujos enunciados homenageiam o lugar dentro de um contexto histórico polêmico entre compositores que duelavam a partir de composições musicais, notamos a existência de elementos que fazem referências ao discurso racial no que diz respeito à religiosidade afro-brasileira.

O título da música denota que o bairro do compositor possui um feitiço que, ao longo da

letra da música, é considerado decente, se distinguindo de outros tipos de feitiços. Através de elementos que nos remetem a aspectos das oferendas realizadas em cultos de religiões afro-brasileiras, tais como a vela e a farofa, observamos que a canção subliminarmente faz um juízo de valor ao comparar o que pejorativamente chama de feitiço e ainda relaciona a algo indecente.

Novamente encontramos referências positivas a respeito do gênero popular samba, reafirmando que, naquele período, o que antes era marginalizado, naquele momento era elevado, ganhando novos status, dentro de uma assimilação no plano cultural. O samba passa a ser abraçado por quem mora no bairro de Vila Isabel. O samba, que na década de 1930 era incorporado aos elementos identitários da nação, passa a ser distanciado da antiga relação com a cultura e religiosidade de matriz africana. Naquele contexto, parecia se destituir de suas raízes tornando-se aberto a outras receptividades sociais.

Outro aspecto observado na primeira canção se repete nesta, através do uso do termo “morena” quando sua presença é valorizada no samba, nos remetendo novamente ao período em que a figura da mulata passa por uma transição simbólica naquele contexto em que o branqueamento por meio da mestiçagem era visto como ideal.

Diante desses destaques, nos chama atenção, nas três canções escolhidas, certas marcas que nos remetem à memória histórica da dinâmica racial, que dialogavam com o período no qual os diversos elementos culturais passavam por uma fase de resignificação ideológica, tornando-se símbolos nacionais de uma sociedade em transição. No plano político e ideológico, deixavam-se de lado as ideias pessimistas relacionadas ao futuro da nação diante da mistura das raças conviventes em território nacional, para o momento em que a mestiçagem torna-se socialmente exaltada. E através de apreensões dos sentidos como o dessa conjuntura, no conjunto das unidades da língua que compõem os enunciados, observamos as relações dialógicas que permeiam o seio daquela sociedade através da música popular.

Na tentativa de compreender os enunciados destacados, utilizamos Fiorin (2006, p. 27), que destaca, nas teorias de Bakhtin, que “a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social”, e que todo enunciado é dirigido a mais de um destinatário, não necessariamente a um

destinatário imediato, mas também a um superdestinatário, cuja identidade poderá variar de grupo social, de época e de lugar, concluindo que “na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, os enunciados são sociais” (FIORIN, 2006, p. 27).

Por meio das canções populares, buscamos apreender os enunciados relacionados ao seu contexto social, uma vez que esse gênero musical possui como propriedade a interdependência com os gêneros da vida cotidiana, que se desenvolvem através da comunicação verbal espontânea, em relação direta com os contextos mais imediatos, pois “os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros que ocasionam novas maneiras de ver a realidade” (FIORIN, 2006, p. 69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de análise das marcas enunciativas do passado, reproduzidas em três canções populares da década de 1930, em paralelo com a observação de discursos contemporâneos permeados por marcas que nos remetem a um período brasileiro em que o mito de uma democracia racial era latente nos oportunizou melhor compreender as interconexões entre passado e presente, bem como as disputas ideológicas que ainda operam na sociedade brasileira.

Uma vez que os enunciados não existem fora das relações dialógicas, sempre carregando emoções, juízo de valor, entre outros sentimentos, além de se constituírem em relação aos enunciados que os precedem e o sucedem na cadeia de comunicação, consideramos que o gênero musical, se torna mais uma fonte que reafirma o período histórico ilustrado, como réplicas de diálogos, que participaram de outros diálogos e com outras vozes discursivas do seu contexto social. Ilustra também a força ideológica de outrora que até os dias atuais permeia nossos imaginários e ainda nos posiciona em diversos embates relacionados à questão racial, principalmente no quesito referente as políticas públicas.

Para o exercício dessa análise, foi necessário considerar a realidade heterogênea dos sujeitos dialógicos, que sempre vão revelar pelo menos duas posições, uma vez que são

construídos em oposição a outros discursos. E nas três amostras musicais percebemos que seus autores produziram sua arte de forma alinhada ao projeto nacional e com a narrativa oficial da nação que operava ideologicamente, convertendo o pessimismo nacional anterior em êxito, através da consagração da harmonia entre as três raças. As canções reconhecem a mestiçagem e embarcam no jogo simbólico de envolvimento e exaltação dos novos elementos que compunham o novo período instaurado na sociedade brasileira.

são entendidos como parte das relações sociais, muitas vezes de interesses divergentes, em que seus significados podem reservar lugar de contradições entre os diversos grupos, sendo também terrenos de luta entre as diversas vozes sociais e ideológicas. Na seleção de músicas proposta, não foram identificadas marcas que se opunham as ideias em vigor da década de 1930, ao contrário, seus enunciados são construídos como réplicas do novo modelo de sociedade que se instaura.

Nessa proposta, os discursos enunciados

NOTAS

¹ Segundo (Rocha; Deusdará), a Análise do Discurso propõe o entendimento de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico.

² Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, essa situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

³ Compositor Alfredo da Rocha Vianna. Orquestrador. Flautista. Saxofonista.

⁴ É um estilo de samba, surgido no início do século XX, dentro do processo de modernização do samba urbano do Rio de Janeiro. Tem suas origens nas umbigadas africanas e é a forma de samba que mais se aproxima da origem do batuque angolano, do Congo e de regiões próximas.

REFERÊNCIAS

- BERINO, Aristóteles de Paula. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 533-535, dez. 2007.
- BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, 24(2), p. 247-273, 2002.
- BRANDÃO, Helena H. N. Introdução à Análise do discurso. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2004.
- FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.
- MAIO, Marcos C. O Projeto Unesco: ciências sociais e o "credo racial brasileiro". São Paulo: Revista USP, n. 46, p. 115-128, 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/46/09-marcoschor.pdf>>.
- MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricardo V. Genótipo e fenótipo: qual o retrato do Brasil? Raça, biologia, identidades e políticas. In: SANSONE, Lívio.; PINHO, Osmundo A. (Org.). Raça: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Cadernos PENESB, Número 5. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-35.
- OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Monica Pereira. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças. MULLER, Tânia Mara Pedrosa (Org.). Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. (N.12) Rio de Janeiro, Ed. Alternativa, 2010.
- PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (Org.) Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem Preto Nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade da sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 45-69.
- SOUZA, Mário. Racismo como instrumento epistemológico e político para o entendimento da situação da população negra na sociedade brasileira. Revista da ABNP, v. 6, n. 12, nov. 2013–fev. 2014.
- RODRIGUES, I.; ROCHA, D. Implicações de uma perspectiva discursiva para a construção de uma metodologia de análise das práticas linguageiras. Gragoatá (UFF), v. 29, p. 205-222, 2010.

DADOS DA AUTORA

Viviane Rodrigues Santos Angelo (vividenzel@hotmail.com), mestrandista do Programa em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; especialista em História da África e do Negro no Brasil pela UCAM; especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – UFF; graduada em Pedagogia pela Universidade Gama Filho.

ASTRONOMIA NO ENSINO BÁSICO E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PERSPECTIVA CTS

Emerson Nunes da Costa Gonçalves
Inácio Alves de Amorim Junior
José Renato de Oliveira Pin
Leandro Mattos

RESUMO: O aprendizado sobre temas de Astronomia contribui para o rompimento de concepções geocêntricas às quais o ser humano foi submetido por séculos. Este trabalho apresenta uma sequência didática (SD) aplicada a turmas de 6º ano do ensino fundamental, com as quais se discutiram conceitos ligados à Astronomia, tais como: Universo, Sistema Solar e os seus planetas, o planeta Terra, movimentos de rotação e translação, dentre outros. Por meio de seis aulas, partiu-se da problematização do tema, dando seguimento para momentos de discussões, experimentações, aula de campo no planetário da Universidade Federal do Espírito Santo e avaliação. A prática diversificada e contextualizada dessa SD permitiu uma participação discente ativa durante todas as etapas, bem como uma postura mediadora dos professores envolvidos. Constatou-se que, durante a SD trabalhada, os estudantes estavam estimulados a práticas investigativas e os docentes a reflexões de caráter axiológico sobre sua ação educativa.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Astronomia. Sequência didática. Alfabetização científica. CTS.

ABSTRACT: Learning about astronomy topics contributes to the disruption of geocentric conceptions of which man was subjected for centuries. This paper presents a didactic sequence (SD) applied to students from 6 years of elementary school where they discussed concepts related to astronomy such as: Universe, Solar System and its planets, Planet Earth, rotation and translation movements, among others. Through six classes starting point was the subject of questioning, continuing to moments of discussions, trials, field class in the planetarium of the Federal University of Espírito Santo and evaluation. The diversified and contextualized practice this SD enabled an active student participation during all stages as well as a mediating posture of the teachers involved. It was found that during SD crafted the students were encouraged to investigative practices, and teachers to axiological character reflects on his educational activity.

Keywords: Science Education. Astronomy. Sequence didactic. Scientific literacy. STS.

INTRODUÇÃO

Ciência e Tecnologia (C&T) estão cada vez mais constituintes nas sociedades contemporâneas e fazem-se presentes no cotidiano das pessoas, em seu modo de vida, nos tratos sociais, como também no uso de instrumentos e máquinas. Porém, existe uma distância entre as apropriações e utilizações tecnológicas e o conhecimento acerca das implicações advindas da C&T, o que, de certa forma, provocou o surgimento de muitos espaços de aprendizagens que possibilitam o acesso a uma quantidade expressiva de informações que levam a uma reflexão a esse respeito (DINIZ; DUTRA; FARIA, 2011).

A produção científica e tecnológica corporifica práticas sociais relevantes e necessárias para a resolução ou encaminhamentos de muitos problemas humanos, constituindo-se na forma mais eficiente de gerar e utilizar conhecimentos significativos no âmbito das sociedades humanas (VALE, 2009).

Para tanto, o ensino de ciências formalizado no ambiente escolar é fundamental para a alfabetização científica, quando a preocupação com o nível de conhecimento sobre a ciência e tecnologia da população se intensifica em todo o mundo, desencadeando, também, aqui no Brasil, uma série de ações em diferentes níveis, individual, institucional e governamental, de iniciativa pública ou privada (MARANDINO; KRASILCHIK, 2007).

Cachapuz et al. (2011) alertam que a educação científica é uma necessidade de todos os cidadãos e que propor um ensino que vá além da tradicional transmissão de conhecimentos científicos favorece a participação dos cidadãos na tomada fundamental de decisões na sociedade, identificando que:

Para uma renovação do ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação didática-metodológica de suas aulas. Agora não é só uma questão de tomadas de consciência e de discussões epistemológicas, é também necessário um novo posicionamento do professor em suas classes para que os alunos sintam uma sólida coerência entre o falar e o fazer. Este é um ponto bastante complexo, pois os professores para o desenvolvimento de suas aulas necessitam de materiais instrucionais coerentes com uma proposta de ensino como investigação o que implica uma renovação também destes programas de atividades (CACHAPUZ et al. 2011, p. 10).

Nesse entendimento, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) identificam o professor na sala de aula como o porta-voz de um conteúdo escolar, que para eles não é só um conjunto de fatos, nomes e equações, mas também uma forma de construção de conhecimentos específicos a partir de um cenário histórico e de procedimentos próprios, constituindo-se mediador por excelência no e do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os autores levam o questionamento de como trazer o aluno para uma apropriação de novos conhecimentos, muitas vezes entendidos pelos discentes como “árduos”, por serem diferentes do que já conhecem:

Tornar a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula num desafio prazeroso é conseguir que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto dos alunos que compõem a turma. É transformá-la em um projeto coletivo, em que a aventura da busca do novo, do desconhecido, de sua potencialidade, de seus riscos e limites seja a oportunidade para o exercício e o aprendizado das relações sociais e dos valores (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p.153).

Sobre o perfil do professor em Oliveira et al. (2013), tendo como aporte Pereira (2007), verifica-se que, na primeira metade da década de 70, a dimensão técnica da formação dos professores confere um caráter instrumentalista, em que o professor era tido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais de alta eficácia e eficiência. Para os autores:

Esse caráter técnico e funcionalista é convertido numa nova perspectiva a partir da segunda metade da década de 70, por influência de estudos de perfil filosófico e sociológico, passando o professor de uma postura neutra a uma prática educativa transformadora. O objetivo é buscar a possibilidade de entendimento de que os problemas da educação brasileira são problemas sociais e históricos, a partir das relações históricas e políticas que o determinam (OLIVEIRA et al., 2013, p. 05).

Bernardo, Vianna e Silva (2011), preocupados com o perfil de um cidadão bem informado sobre problemas globais e capaz de exercer sua cidadania de forma crítica, convidam a pensar em como a escola como um todo contribui com metodologias que introduzam discussões relevantes sobre o papel social da C&T. Numa análise que fazem de

Santos e Mortimer (2009), o trabalho de Bernardo, Vianna e Silva (2011) identifica que, ao enfatizar o caráter humanista de educação CTS, surgem assuntos que incorporam aspectos sociocientíficos nas aulas de ciências, podendo o professor, a partir desses aspectos, desenvolver uma abordagem humanística que explore temas da vivência dos alunos e que estimule debates sobre questões de valores e atitudes.

Nessa perspectiva, este trabalho configura um relato de experiência que tem por objetivo apresentar reflexões sobre o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) elaborada para alunos do ensino fundamental sobre temas relacionados ao Sistema Solar. Buscou-se resgatar a construção histórica da Astronomia, demonstrar a estrutura do Sistema Solar e promover a construção do conhecimento sobre os movimentos de rotação e translação do planeta Terra. Destaca-se que os temas relacionados à Astronomia, preconizados pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN) – Ciências da Natureza e pelo Currículo Básico Comum, do estado do Espírito Santo, devem tornar o estudante, ao final do ensino fundamental, capaz de situar o homem no seu lugar no mundo e no Universo.

ASTRONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nas últimas décadas, muito dos avanços científicos e tecnológicos apresentam raízes nas pesquisas com intuito de conquista do espaço cósmico. Encontramos, na Astronomia, a consolidação de uma ciência de forte expressão, que trouxe às gerações atuais, além do deslumbramento com o cosmos, também a utilização de equipamentos eletrônicos que consolidaram conhecimentos milenares, como lunetas e telescópios de grande alcance. O acompanhamento e o estudo dos fenômenos celestes, a criação de espaçonaves cada vez mais potentes com acomodações viáveis para a realização de longas viagens espaciais, além de equipamentos de coletas e análises de materiais em outros planetas expõem uma pequena amostra do desenvolvimento que envolve os temas ligados à Astronomia.

Brito, Leonês e Guimarães (2011), apresentam no seu estudo sobre essa temática e identificam a Astronomia como a ciência que estuda o movimento, a constituição e a formação dos astros e suas relações, derivando seu nome do grego “áster”, que significa “astros” e “nomos”, que “se preocupa com a forma,

grandeza, distância, organização, origem, evolução, composição e movimento de todos os corpos celestes”.

A Astronomia é fortemente solicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ensino básico, com o ensino de Ciências e Física, sendo possível percebermos a presença desse tema nos currículos escolares, livros didáticos e exames de seleção universitária. Nesse sentido, torna-se importante a atenção a como esses conhecimentos são abordados e trabalhados durante o ensino básico (CONCHETI et al., 2011).

Corroborando com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), quando falam da relação professor e aluno para uma prática que leve ao processo real de construção do conhecimento, Martínez et al. (2012) focalizam a necessidade de “traduzir” a Astronomia, na busca por sua melhor compreensão por parte de adolescentes e adultos do ensino básico e ainda apontam que uma linguagem lúdica oferecerá grande incentivo ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para melhor compreensão de assuntos e de termos específicos da área.

Assim, entendendo que o aprendizado sobre os temas da Astronomia contribuem para a formação do indivíduo pleno, quando focamos a existência do Universo e a presença do discente frente à sua imensidão, desvincilhando-o da visão geocêntrica à qual o ser humano foi submetido por séculos (SIMÕES, 2009), busca-se, neste artigo, apresentar um relato de experiência envolvendo alunos de 6º ano do ensino fundamental. Por meio de uma sequência didática (SD), buscou-se a interatividade e a contextualização como pressupostos à alfabetização científica em Astronomia.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS SOBRE ASTRONOMIA

Para desenvolvimento do tema, foi proposta uma sequência didática (SD) com o título “Conhecendo o Universo: uma viagem pelo Sistema Solar”, cujo público-alvo foram os alunos do 6º ano do ensino fundamental regular, no ensino básico, com desenvolvimento previsto de seis aulas.

Na elaboração da SD, utilizamos o modelo estrutural proposto por Guimarães e

Giordan (2011), seguindo suas orientações de validação a partir do método de Elaboração-Aplicação-Reelaboração (EAR).

A SD foi desenvolvida no segundo trimestre letivo de 2013, na escola pública EEEF Saturnino Rangel Mauro, na disciplina Geografia, por ser um conteúdo contemplado no Currículo Básico Comum do estado do Espírito Santo nessa disciplina, mais especificamente na série em questão.

Para cada uma das aulas, de acordo com o método proposto, foram definidos os objetivos específicos a serem alcançados com a aula, os conteúdos acadêmicos e as dinâmicas a serem realizadas em cada uma delas. Abaixo, segue, no quadro 01, a estruturação e etapas sugeridas.

Quadro 01: Estruturação e etapas da SD “Conhecendo o Universo: uma viagem pelo Sistema Solar”.

<i>Aulas 01 e 02</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Dinâmicas</i>
03/06 e 04/06	- Apresentar o Sistema Solar e a disposição dos planetas nas suas respectivas órbitas; - visualizar os tamanhos dos planetas comparados ao do sol.	- O Sistema Solar e os seus elementos constituintes; - proporcionalidade de tamanho dos astros do Sistema Solar.	- Tempestade de ideias; - confecção de um modelo de Sistema Solar utilizando recortes de papel com diâmetros proporcionais entre o Sol e os astros do Sistema Solar, utilizando o Sol como base para a produção.
Aula 03	Objetivos Específicos	Conteúdo	Dinâmicas
10/06	- Demonstrar que o planeta Terra não é uma estrutura estática e que seus movimentos definem a duração dos dias e das noites, do nosso calendário e das estações do ano.	- Movimento da Terra: os movimentos de rotação e translação.	- Apresentação de um DVD interativo.
Aula 04	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
11/06	- Estimular os alunos na abstração do conhecimento produzido sobre o Sistema Solar, valorizando a atividade prática no processo ensino aprendizagem.	- Sistema Solar, estrutura e relações.	- Elaboração de maquete do Sistema Solar, em grupo. Obs.: Materiais utilizados: massa de modelar, papelão, jornal, fita adesiva.
Aula 05	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
12/06	Conhecer as características gerais dos principais elementos do Sistema Solar.	- O sol, os planetas e os astros menores que compõem o Sistema Solar e as suas características gerais; - a dinâmica de movimento dos astros que compõem o Sistema Solar.	- Visita técnica ao planetário da Ufes.
Aula 06	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
17/06	Avaliar de forma lúdica os conhecimentos desenvolvidos nesta SD.	- Todos os conteúdos abordados na temática em questão.	Aplicação de um bingo sobre os conteúdos apresentados.
Avaliação:	Além da participação individual e coletiva ao longo de toda a SD, também será utilizado um jogo: bingo sobre os conteúdos apresentados.		
Recursos materiais	- Massinha de modelar, folhas de papelão, jornal, fita adesiva, papel cenário, cartolina, tesoura sem ponta, cola (colorida e branca), folhas de papel A4, palitos de picolé e barbante; - computador; <i>kit</i> multimídia; - ônibus para visita ao planetário.		
Bibliografia consultada	- REVISTA NOVA ESCOLA. Sistema Solar e seus componentes. Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/pratica-pedagogica/sistema-solar-seus-componentes-511471.shtml >. Acesso em: 13jul.2012 - RODRIGUES, M. A. Os planetas do Sistema Solar em livros didáticos de Ciências da quinta série do ensino fundamental. <i>Experiências em Ensino de Ciências</i> , V2(2), p. 01-10, 2007. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID36/pdf/2007_2_2_36.pdf >. Acesso em: 15 maio 2012. - TVCULTURA. De onde vem o dia e a noite – KIKA (vídeo). Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=QrRDgr7rs74 >. Acesso em: 15 maio 2012. - TEIXEIRA, W. (Org.). <i>Decifrando a Terra</i> . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. - SAMPAIO, F. S. <i>Para Viver Juntos</i> . São Paulo: SM, 2009.		

Fonte: Elaborado pelos autores (2013).

Aplicação da sequência proposta: observação e constatações

Aula 01: Na primeira aula, foi desenvolvida uma breve exposição sobre a criação do Universo e do Sistema Solar com seus planetas, astros e estrelas, oferecendo condição de liberdade para que os alunos questionassem, explorando os conhecimentos prévios destes. Foram abordadas algumas curiosidades, como a corrida espacial na segunda metade do século XX e as características físicas dos planetas do nosso Sistema Solar. O conhecimento sobre a criação do Universo também foi outro ponto abordado. A aula foi essencialmente expositiva, sem o desenvolvimento de qualquer prática lúdica.

Aula 02: A turma foi dividida em pequenos grupos de quatro pessoas e, em seguida, foram entregues materiais como papel cenário, cartolina, tesoura, cola e barbante. A partir daí, os alunos construíram modelos de representação do Sistema Solar com todos os planetas pertencentes a ele e o sol. A dinâmica, conforme mostrada no quadro 02, foi interessante e o envolvimento dos alunos permitiu que fossem realizadas algumas conclusões sobre o tema, como a diferença de tamanho do sol para os planetas, sendo os conhecimentos produzidos com essa atividade pré-requisito para o desenvolvimento da aula 04.

Quadro 02: Imagens das práticas desenvolvidas na aula 02 da SD "Conhecendo o Universo: uma viagem pelo Sistema Solar".



A: Atividade prática de representação comparativa da dimensão entre os astros dos Sistema Solar.



B: Atividade desenvolvida por um dos grupos de alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores com fotografias de seus acervos pessoais.

Aula 03: Constatou-se a participação efetiva dos alunos no desenvolvimento desta aula. Os alunos apresentaram-se motivados a conhecer os movimentos dos corpos celestes e a trocar experiências com seus colegas. Observamos que estavam atentos às informações que recebiam e a todo o momento comparavam com seus conhecimentos, dialogando entre si sobre o conteúdo apresentado. Houve, também, a ocorrência de questionamentos e colocações dos alunos, demonstrando que estavam atentos aos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores, nas quais foram desenvolvidos conteúdos da Astronomia que se relacionam com os movimentos do nosso planeta, surgindo, ao longo da aula, novos questionamentos, como: "Por que a lua fica diferente no Céu?", "Por que os planetas não se chocam?".

Foi realizada a exibição de um vídeo educativo interativo com animações que demonstravam as principais características dos movimentos de rotação e translação, assim como suas respectivas consequências, o dia com duração de 24h e a formação dos dias e das noites, assim como as quatro estações e a formação do ano.

Aula 04: No primeiro momento, conforme mostrado no quadro 03, foi apresentada uma aula expositiva, no Laboratório de Informática da escola, na qual foi destacada a relação do sol com os planetas, a ordem de cada planeta em relação a essa estrela, o formato das órbitas e o movimento de rotação dos planetas com enfoque para as dimensões de cada um (volume), um conhecimento construído na aula 02.

Quadro 03: Imagens das práticas desenvolvidas na aula 04 da SD “Conhecendo o Universo: uma viagem pelo Sistema Solar”.



A: Apresentação do Sistema Solar no Laboratório de Informática.



B: Apresentação comparativa em vídeo das dimensões dos astros celestes.

Fonte: Elaborado pelos autores com fotografias de seus acervos pessoais.

Em seguida, foi pedido que os alunos formassem grupos de quatro componentes, o que resultou em seis grupos. Retornando à sala de aula, cada grupo recebeu material (folhas de papelão, cartolina preta, massinhas de modelar, cola colorida, lápis, tesoura sem ponta) para que, após uma discussão em grupo, montassem uma maquete representando o Sistema Solar.

Nesse momento, o professor atuou como mediador, atendendo constantemente aos grupos individualmente, a fim de estimular discussões, criar hipóteses, procedimentos e consensos entre os alunos, preparando o ambiente para que a maquete fosse construída.

Várias vezes, além do atendimento individualizado nos grupos, o professor chamou atenção da turma para que percebessem a importância da discussão de como fazer o trabalho, sobre os tópicos apresentados na aula expositiva no Laboratório de Informática e sobre o consenso dos integrantes em como se daria a construção efetiva da maquete. Os alunos participaram ativamente do processo, de forma dialógica, quanto aos consensos e conflitos. Foi estimulado o entendimento de que as opiniões de cada componente seriam sempre ouvidas e, dentro do entendimento consensual, poderiam ou não ser aplicadas na maquete.

Ao final da aula, conforme mostrado no quadro 04, cada grupo recebeu palitos para que as massinhas de modelar, representações planetárias, fossem fixadas na plataforma de isopor. Em seguida, cada grupo apresentou seu trabalho para os colegas da turma e as maquetes foram posteriormente expostas no espaço específico para apresentações de trabalhos pedagógicos da escola.

Quadro 04: Imagens das práticas desenvolvidas na aula 04 da SD “Conhecendo o Universo: uma viagem pelo Sistema Solar”.



A: Elaboração de maquete do Sistema Solar - aplicação de conhecimentos construídos na aula 02.



B: Maquete do Sistema Solar.



C: Exposição dos trabalhos construídos pelos alunos ao longo da sequência didática.

Fonte: Elaborado pelos autores com fotografias de seus acervos pessoais.

Aula 05: Em um ônibus locado pela direção da EEEF Saturnino Rangel Mauro, às 6h50, os alunos e professores envolvidos saíram da escola e chegaram à Ufes às 7h40. O grupo foi recebido por uma monitora que apresentou o planetário e as normas da instituição e logo após foram dirigidos à sala de projeção.

Foi apresentada, para os alunos, uma projeção que simulava o funcionamento do Sistema Solar, na qual a monitora, de forma expositiva, pontuava as características gerais desse sistema, assim como da dinâmica de movimento deste. O diálogo estabelecido entre a monitora e os alunos foi muito interessante e rico de informações que partiram dos dois lados. A todo momento, a monitora fazia perguntas que eram respondidas pela turma com muita clareza e propriedade, frutos dos diálogos que foram estabelecidos a partir de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos científicos apresentados nas aulas anteriores que proporcionaram novos saberes e também despertaram curiosidades nos alunos. A discussão foi muito rica e receptiva, deixando clara a importância da metodologia utilizada para apresentação do tema.

Em seguida, foi realizado um momento recreativo (lanche) ao lado da lagoa da universidade, onde os alunos receberam um lanche fornecido pela direção da escola e, logo depois, ocorreu o retorno para esta, chegando às 11h. O quadro 05 retrata as etapas ocorridas durante essa aula no planetário da Ufes.

Quadro 05: Imagens das práticas desenvolvidas na aula 05 da SD “Conhecendo o Universo: uma viagem pelo Sistema Solar”.



A: Direcionamento dos alunos para a sala de projeções do Observatório.



B: Interatividade dos alunos durante a apresentação da monitoria.



C: Momento de recreação e lanche durante a visita científica.

Fonte: Elaborado pelos autores com fotografias de seus acervos pessoais.

Aula 06: Para finalizarmos a SD, realizamos o jogo “Bingo de Sistema Solar”, a partir da sugestão de 17 conceitos trabalhados no decorrer das atividades (estrelas, movimento de rotação, planetas, órbita, entre outros). Os alunos elencaram oito desses assuntos para compor sua cartela da sorte. Assim, foi realizado o sorteio dos temas, e os alunos, ao chegarem a um consenso sobre as respostas sugeridas, marcavam em suas cartelas as respectivas respostas.

A interação e a coletividade puderam ser observadas nesta atividade. Os alunos estavam muito entusiasmados e participativos, foi um trabalho coletivo no qual a participação individual, quando determinado colega respondia ao conceito sorteado, logo se transformava em uma atividade coletiva, em que os demais alunos ora tentavam ajudar na construção dos conceitos, ora na elaboração de uma resposta “correta”.

CONCLUSÃO

A possibilidade de se fazer inferências a partir não somente do saber, mas do fazer, teve destaque especial nos momentos da sequência didática (SD). As propostas foram simples, mas a conjugação entre teoria e prática nos permitiu estabelecer conceitos e levar o educando a construir seu próprio conhecimento. Dessa forma, identificamos que a escolha da temática Astronomia esteve em voga também devido ao deslumbramento que esta desperta nos alunos pelas imagens e projeções que lhes foram proporcionadas, contribuindo para o aprendizado do tema.

Verificou-se, também, que com o desenvolvimento das atividades da SD, todas as propostas que valorizavam a aula expositiva como método isolado não ofereceram subsídios suficientes, sendo necessários outros meios motivadores para essa temática, sendo isso constatado nitidamente na comparação entre a primeira e a segunda aula, na qual as práticas divergiram. Visivelmente, na aula 02, os alunos eram solicitados como agentes do processo de construção do conhecimento.

Segundo Caniato (1973, p. 39-40), “o estudo do Céu sempre se tem mostrado de grande efeito motivador, como também dá ao educando a ocasião de sentir um grande prazer estético ligado à ciência: o prazer de entender um pouco do Universo em que vivemos”. Esse fato foi constatado na terceira aula, a partir da transmissão do vídeo proposto, instigando os alunos a partir da interatividade dos movimentos das imagens e cores, considerando-se essa uma prática eficiente no processo de construção de conhecimentos propostos nessa atividade, ao demonstrar que o planeta Terra não é uma estrutura estática e que seus movimentos definem a duração dos dias e das noites do nosso calendário e das estações do ano.

Percebeu-se, também, que, na aula 03, as atividades propostas estimularam questionamentos que proporcionam ao professor trabalhar os conhecimentos prévios construídos na aula 02, na que os alunos trouxeram com a sua experiência, tornando-se um momento propício para explorarmos o potencial dos alunos, estimulando-os na construção de novos saberes, identificando como é importante que o professor ofereça a eles a noção de proporção entre os astros do Sistema Solar.

A proposta de utilizar um espaço não formal promoveu o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados em sala de aula desde o início da sequência didática. O observatório da Universidade Federal do Espírito Santo consistiu em um espaço não formal lúdico, atrativo e motivador que proporcionou aos alunos uma vivência da ciência, no caso, a Astronomia, bem diferente das práticas realizadas em sala de aula. O ambiente do observatório criou todo um clima que estimulou os alunos a prestarem mais atenção e também a tirarem suas dúvidas e explorarem suas ideias.

Ao utilizar o jogo na educação, transportamos para o campo do ensino-aprendizagem condições de maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2002). Dessa forma, ficou evidenciado, por meio da execução da atividade “Bingo do Sistema Solar”, que trabalhar de forma lúdica é muito positivo, pois se efetiva um envolvimento mais ativo dos alunos, possibilitando, assim, a construção do conhecimento científico. Percebeu-se, neste momento, que alguns alunos que, em aulas tradicionais, não costumam ser participativos foram recíprocos com a prática sugerida, respondendo aos questionamentos e/ou tentando ajudar aos colegas nas respostas do jogo. As respostas dos alunos durante a execução do bingo evidenciaram que o aprendizado foi significativo, pois expuseram a todos, de forma clara, respostas aos questionamentos que foram feitos durante a atividade.

Evidencia-se, com a SD aplicada, que os temas relacionados à Astronomia no ensino fundamental exigem uma atenção especial do professor quando seu objetivo é promover a alfabetização científica dos alunos sobre essa temática. Deve-se entender que a diversificação das práticas pedagógicas para esses conteúdos curriculares é de fundamental importância para a real apropriação de seus conceitos e que isso só será alcançado quando essas práticas estiverem conectadas aos diversos contextos sociais em que esses conhecimentos dialoguem, contribuindo, assim, para uma visão além da mera transmissão de conhecimento, o que promove, de forma contextualizada, a conexão entre ciência, tecnologia e sociedade.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, J. R. R.; VIANNA, D. M.; SILVA, V. H. D. A construção de proposta de ensino em Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS) para abordagem de temas sociocientíficos. In: SANTOS, W. L. P.; AULES, D. (Org.). CTS e educação científica: desafios tendências e resultados de pesquisa. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2011. p. 273-393.
- BRITO, P. E.; LEONÉS, A. S.; GUIMARÃES, E. M. Reflexões do Ensino de Astronomia segundo os PCN e as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal em Planaltina DF. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC. Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- CACHAPUZ, A. et al. (Orgs.). A necessária Renovação do Ensino de Ciências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CANIATO, R. Um projeto brasileiro para o ensino de Física. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1973.
- CONCHETI, A. F.; MARTINS, V. R.; GARCIA, A. A. L.; LEITE, C. A Astronomia em exames vestibulares e no ENEM: uma análise das questões quanto à temática e à problematização. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ, A. C. S.; DUTRA, J. A. L.; FARIA, P. L. Aprendizagem no planetário: concepções e conhecimentos adquiridos por alunos do ensino fundamental. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- GUIMARÃES, Y. A. F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de seqüências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Campinas, 2011.
- KISHIMOTO T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARANDINO, M.; KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e cidadania. São Paulo: Moderna, 2007.
- MARTÍNEZ, I. G.; FERREIRA, I. S.; BRITO, P. E. Kit – Astronomia: um recurso didático para inserção das ciências no ensino básico. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/listaresumos.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- OLIVEIRA, E. A. M.; FALK, J. E. W. M.; CARVALHO, M. P.; GONÇALVES, E. N. C. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, formação docente e a gestão escolar. Cadernos ANPAE 2013, V. 16. 2013.
- PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, W. L. P.; MORTINER, E. F. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: possibilidades e limitações. Investigações em Ensino de Ciências. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 192-218, 2009.
- SIMÕES, C. C. Elementos de Astronomia nos livros didáticos de física. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- VALE, J. M. F. Educação científica e sociedade. In: NARDI, Roberto (Org.). Questões atuais no ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras, 2009.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DADOS DOS AUTORES

Emerson Nunes da Costa Gonçalves (mesonbio@gmail.com), mestre em Educação em Ciências e Matemática, Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – SME, Formação de Professores – Ciências.

Inácio Alves de Amorim Junior (inacio_de@yahoo.com), mestre em Educação em Ciências e Matemática, SEDU/ES; professor de Geografia.

José Renato de Oliveira Pin (jrtpin@hotmail.com), mestre em Educação em Ciências e Matemática; doutorando pelo PPCTE – Cefet/RJ.

Leandro Mattos (mattoslean@ig.com.br), mestre em Educação em Ciências e Matemática, SEDU/ES.

OS MAPAS CONCEITUAIS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM SAÚDE COLETIVA

Antônio Vanderlei dos Santos

Rosane Teresinha Fontana

Zaléia Prado de Brum

RESUMO: Trata-se de um estudo do tipo descritivo, de abordagem qualitativa, realizado no segundo semestre de 2012, que teve como objetivo investigar a percepção dos acadêmicos de um curso de Enfermagem, matriculados numa disciplina de saúde coletiva, sobre o uso de mapas conceituais. A coleta de dados foi feita mediante entrevistas junto aos alunos e, posteriormente, se realizou análise temática. Como vantagem do uso da ferramenta, foi citada a autonomia que a técnica possibilita ao discente na construção de seus saberes e a desvantagem foi associada a alguma dificuldade encontrada pela complexidade e resistência ao novo. O estudo revelou que o uso dos mapas conceituais favorece a aprendizagem significativa, necessária ao profissional comprometido com a saúde coletiva.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Enfermagem.

ABSTRACT: This is a descriptive study with a qualitative approach, during the second half of 2012, which aimed to investigate the perceptions of students of a Nursing Course and enrolled in a course of public health, on the use of concept maps. Data collection was done through interviews with students and the analysis was done by thematic analysis. The advantage of using the tool was cited autonomy that the technique allows the students to build their knowledge and disadvantage was associated with some difficulty encountered by the complexity and resistance to new. The study revealed that the use of concept mapping promotes meaningful, necessary for the public health committed to professional learning.

Keywords: Learning. Teaching. Nursing.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) inclui, entre suas finalidades, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo atual e a prestação de serviço especializado à população, reafirmadas pelas Diretrizes Curriculares da maioria dos cursos da área de saúde, que aditam importância ao atendimento às demandas sociais com foco no Sistema Único de Saúde. Dessa forma, é exigida das instituições formadoras a mudança nas suas práticas pedagógicas, numa tentativa de aproximação à realidade social e incitando seus corpos docente e discente a tecerem novas redes de conhecimentos (MITRE et al., 2008).

A graduação dura poucos anos, mas a atividade profissional pode permanecer por décadas. Os conhecimentos, por sua vez, transformam-se rapidamente, tornando-se imprescindível o uso de metodologias de ensino atrativas e libertadoras, com vistas à formação de um profissional ativo e capacitado a aprender a aprender e, utilizando-se de metodologias ativas, por meio da problematização como estratégia, é possível motivar o discente, para que, frente a um problema, possa examinar, refletir, e relacioná-lo à sua história, ressignificando suas descobertas. A problematização pode conduzi-lo ao contato com as informações, produzindo conhecimentos, solucionando nós, agenciando seu próprio desenvolvimento (MITRE et al., 2008).

Abordagens pedagógicas ativas de ensino e aprendizagem, alicerçadas no princípio da autonomia, como defendido por Paulo Freire, se fundamentam em formar atores sociais com competências éticas, políticas e técnicas, provisionados de conhecimento, raciocínio, crítica, responsabilidade e sensibilidade para as demandas da vida e da sociedade, habilitando-os para intervirem em conjunturas incertas e complexas, de forma autônoma. A educação contemporânea deve vislumbrar um discente capaz de autogerenciar seu processo de formação (MITRE et al., 2008, p. 2135).

Há de se conjecturar que a missão da educação hoje é fortalecer as condições que possibilitem a emergência de uma sociedade composta por cidadãos protagonistas,

conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. O objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo, de cidadania cosmopolita. O ensino pode “deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 98).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre as amplas e profundas dissociações entre os saberes e os problemas sociais, que são multidimensionais, polidisciplinares, globais e planetários. Uma nova perspectiva de educação, que permita o desenvolvimento de princípios que organizem e liguem os saberes dispersos, está sendo solicitada pela sociedade contemporânea. Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se ao ponto de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, no enfrentamento dos grandes desafios atuais. É preciso lembrar que o conhecimento pertinente é aquele com capacidade de situar qualquer informação em seu contexto (MORIN, 2003).

A educação, hoje, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, por meio de educação contínua e permanente; aprender a fazer, oferecendo-se oportunidades para que se desenvolvam competências para o enfrentamento do mundo do trabalho; aprender a conviver, cooperando com os outros, e aprender a ser, oportunizando-se condições que forneçam ao indivíduo a autonomia e o discernimento. Nessa discussão, para atender as diretrizes curriculares e a formação de pessoas críticas, reflexivas, ativas, dinâmicas e adaptáveis às demandas do mundo do trabalho (DELORS, 1996; FARIA; CASAGRANDE, 2004), pode ser estratégico o uso de ferramentas de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento dessas competências com autonomia.

A prática docente universitária exige criatividade e educação permanente e o ensino, a pesquisa e a extensão integram diferentes saberes, com os quais o corpo de professores mantém diferentes relações. Por isso, o saber

docente envolve um saber plural, por abranger, no exercício da ação docente, conhecimentos bastante diversos e oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e da experiência (TARDIF; LESSARD, 2002 apud ALMEIDA; BIAJONE, 2007) e, pode-se inferir, circunscrito a uma dimensão transdisciplinar necessária ao ensino para o fortalecimento da cidadania do discente.

O professor contemporâneo deve renovar seu exercício, por meio da apropriação de novos modelos focados no ensinar a pensar. O modelo de transmissão de conhecimentos deve dar espaço a práticas inovadoras que convertam a sua ação e a dos estudantes em um processo investigador. Além disso, é preciso reconhecer que a própria natureza da aprendizagem é constituída como uma experiência individual, na qual nenhum sujeito é igual ao outro (PEÑA, 2005).

Há aprendizagem significativa quando o novo conteúdo é coligado às estruturas de conhecimento do discente; quando adquire significado a partir da relação com seu saber prévio. Uma nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico, o que Ausubel denominou de conceito “subsunçor”, ou ancoradouro. Se não for assim, configura-se como uma aprendizagem mecânica ou repetitiva, considerando que não foi imputado significado a ela e o novo conteúdo está sendo armazenado de maneira isolada ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI, 2002). Incumbe ao professor do ensino superior aproveitar a “bagagem” disponibilizada pelo discente, por meio do método dialógico, da interação professor-alunos-conhecimento, e agenciar uma discussão que oportunize ao aluno refletir, pensar sobre seus saberes e, diante da apresentação do conhecimento científico, levá-lo a ressignificar seu conhecimento anterior. Dessa forma, há possibilidades de o professor criar meios pelos quais o aluno seja capaz de se apropriar de uma aprendizagem duradoura, a partir de uma elaboração personalizada, construída por ele, sobre o objeto ensinado (BALDOINO, 2012). Na aprendizagem mecânica,

o indivíduo só consegue expressar as ideias repetindo as mesmas palavras,

memorizadas de forma arbitrária e literal, sem ter, de fato, assimilado os conteúdos envolvidos. Os conhecimentos aprendidos mecanicamente, só são aplicáveis a situações já conhecidas que não impliquem compreensão e, portanto, não instrumentalizam o indivíduo para agir de forma autônoma na sua realidade. (LEMOS, 2005, p.5)

E, para que ocorra aprendizagem significativa, são necessárias duas condições: ter a disposição para aprender e o conteúdo a ser aprendido tem que ser significativo, tem que ser lógico e psicologicamente significativo; o lógico depende somente da natureza do conteúdo psicológico, é “uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio” (PELIZZARI, 2002, p.38).

Nesse contexto, é válida e complementar uma reflexão sobre a aprendizagem significativa subversiva, postulada por Neil Postman e Charles Weingartner considerando que, em tempos de rápidas e radicais mudanças, a aprendizagem deveria ser não apenas significativa, mas também subversivamente significativa. Assim, quando o discente formula uma pergunta relevante, apropriada e substantiva, ele emprega conhecimento prévio de caráter não arbitrário e não literal, o que demonstra a aprendizagem significativa, mas, quando aprende a formular questionamentos de forma sistemática, o realce é de aprendizagem significativa subversiva, ou seja, uma aprendizagem libertadora, crítica, que detecte enganações e irrelevâncias e que permitirá ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela, manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente diante dela, trabalhar com a incerteza, o relativo, o provável, a não dicotomização das diferenças, apreendendo que o conhecimento é sua construção (MOREIRA, 2006).

É necessário mudar o foco do ensino de modo a facilitar a aprendizagem significativa, o que pressupõe aprender/ensinar perguntas em vez de respostas; aprender a partir de distintos materiais educativos e não mera adoção de livro-texto; aprender que o estudante é perceptor e representador do mundo; aprender que a linguagem está implicada em toda e qualquer tentativa humana de perceber a

realidade e aprender que o significado está nas pessoas e não nas palavras (MOREIRA, 2006).

No movimento de sua estruturação, se revelam “conflitos cognitivos e espaços para a tomada de consciência acerca de discrepâncias, problemas, dificuldades, erros que, quando analisados, confrontados, discutidos e explorados”, promovem avanços e superações (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010a, p. 805) e permitem descobrir as concepções equivocadas ou interpretações não aceitas de conceitos que, estruturalmente, devem ser hierárquicos, ou seja, os conceitos mais gerais devem posicionar-se na parte superior e os conceitos mais específicos e menos inclusivos, na inferior (PELIZZARI, 2002), em consonância com os aportes da aprendizagem significativa.

Entendendo que a educação implica o destaque à empiria e crítica à compartimentalização e à estratificação do conhecimento em disciplinas isoladas, é perceptível que tais fundamentos sustentam aproximações com os pressupostos da “metodologia ativa”, “aprendizagem significativa”, “aprendizagem baseada em problemas” e seus correspondentes (PEREIRA; LAGES, 2013). A partir desse contexto e apreendendo que os princípios da aprendizagem significativa permitem a autonomia do sujeito e trazem possibilidades de aplicação na formação profissional em saúde, favorecendo, além de desenvolvimento cognitivo, profícuas contribuições para a formação do homem (GOMES et al., 2008), é que optou-se por trabalhar com mapas conceituais, uma ferramenta possível à aprendizagem significativa.

O mapa conceitual é entendido como um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições, uma forma esquemática de representar graficamente os conceitos de um determinado campo de conhecimento; uma ferramenta de visualização (CORREIA; SILVA; ROMANO JR., 2010). O mapa conceitual é um recurso que pode ser utilizado como estratégia para a aprendizagem significativa; como organizador curricular, disciplinar ou temático; como instrumento avaliativo, entre outros. Os mapas conceituais, utilizados na qualidade de

ferramenta avaliativa e observando os propósitos formativos, caracteriza-se por

(a) promover feedback frequente e de alta qualidade que ativa os processos cognitivos e metacognitivos dos educandos; (b) possibilitar a regulação do ensino e a conseqüente promoção de variabilidade didática; (c) favorecer a autorregulação da aprendizagem, gerando condições para os alunos responsabilizarem-se progressivamente pelas suas aprendizagens; (d) situar o erro como etapa do processo de aprendizagem, rompendo com a dicotomia saber-não saber e favorecendo a edificação de pontes entre o que se considera importante ensinar e o que é possível aprender; (e) alargar o envolvimento do educando com a gestão de seus percursos de aprendizagem, melhorando sua autoestima e ampliando sua motivação; (f) não segmentar o processo de ensino do processo avaliativo [...]. (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010b, p. 213)

Isto posto, o objetivo deste estudo consistiu em investigar a percepção dos acadêmicos de um curso de Enfermagem sobre o uso de mapas conceituais.

METODOLOGIA

Pesquisa do tipo qualitativa e descritiva desenvolvida junto aos acadêmicos do curso de graduação em Enfermagem de uma universidade regional, matriculados numa disciplina de Saúde Coletiva, a qual necessita da transversalidade de saberes das ciências sociais, articuladas à realidade brasileira, à sociologia, à antropologia e às ciências da saúde, constituída por todo o arcabouço teórico referente à reforma sanitária e ao Sistema Único de Saúde (SUS).

Na busca de novas ferramentas que pudessem motivar e encantar o acadêmico, desenvolveu-se a disciplina, utilizando o mapa conceitual. Primeiramente, foi realizada uma apresentação da ferramenta para os alunos buscando esclarecer a definição de mapas conceituais e suas fundamentações teóricas. Na sequência, foram solicitadas leituras individuais e preparatórias, indicadas leituras e discutidas com os acadêmicos durante as aulas que

precederam a construção dos mapas, de modo a estabelecer relações conceituais entre a história da saúde coletiva, as políticas públicas de saúde e a gestão e o planejamento do SUS, o que proporcionou a interligação dos saberes.

Após esse período de leitura e discussões coletivas, a turma foi dividida em grupos de cinco ou de seis pessoas a fim de promover o desenvolvimento da proposta, construir os mapas conceituais e apresentá-los em um seminário de integração.

Os alunos confeccionaram seus mapas em folhas de ofício sobre temas simples, circunscritos na referida disciplina e realizaram a apresentação destes para a turma, numa espécie de seminário, conforme acordado e, tendo em vista que os mapas conceituais não são autossuficientes, foi preciso explicá-los. É sempre necessário que sejam explanados por quem os faz, seja o professor ou o estudante. Escrever sobre as linhas que conectam os conceitos uma ou duas palavras-chave que apontem a relação simbolizada por elas é uma forma de diminuir a necessidade de muitas explicações. Ao explicar os mapas, os discentes têm a oportunidade de percorrer novamente o raciocínio utilizado para desenvolvê-los, além de que o momento favorece a interação do grupo, há oportunidade de os colegas realizarem perguntas ou contribuírem para o enriquecimento do mapa (PACHECO; DAMASIO, 2009).

A partir disso, foi oferecido aos acadêmicos um questionário, contendo uma questão norteadora sobre suas impressões a partir do uso da ferramenta pedagógica “mapa conceitual” e quais as implicações para sua aprendizagem.

A análise dos dados foi feita utilizando-se a análise de conteúdo na modalidade temática. Após leitura exaustiva, procedeu-se a organização dos dados, a codificação e categorização e a interpretação, para, à luz da literatura sobre o tema, discuti-los (MINAYO, 2008). Foram respeitados os preceitos éticos da resolução 466/12, que regulamenta pesquisas realizadas em seres humanos, e o projeto foi aprovado sob o número 264.003. Aos sujeitos que aceitaram participar, foi solicitada a

assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e uma Declaração de Instituição Coparticipante foi oferecido ao gestor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vantagens do uso dos mapas conceituais

De um total de 27 sujeitos, grande parte dos discentes considerou positiva a experiência da construção de mapas conceituais, apesar de algumas dificuldades, características do confronto com o novo. Emergiram das falas a possibilidade de trabalhar com autonomia e a facilidade na articulação de saberes.

Foi um caminho importante de aprendizado, tive que ir à luta e me superar em vários aspectos, principalmente dentro do grupo. (Acad 3)

A metodologia foi fácil e clara, mas precisa muito do aluno. Gostei e me senti importante apresentando o trabalho, dando significado aos conceitos ligando uma coisa na outra; senti como se fosse uma viagem pelo SUS. (Acad 15)

Amei! Viajei no SUS. Agora entendi porque fui obrigada a ler. Não gostava, não tinha paciência para ler lei, portaria. Agora tivemos que ler todas as coletivas e juntar isso tudo. (Acad 23)

Autonomia. E precisa se esforçar até entender, porque se não ligar um conceito no outro não adianta, então a gente é chamada à responsabilidade. (Acad 27)

O uso de mapas conceituais no processo de ensino-aprendizagem favorece a constituição de um caminho para práticas docentes norteadas pela autoria, autonomia e corresponsabilidade, além de avanços e conquistas na trajetória do aprender, ensinar e formar, considerando que “propor novos lugares para o professor implica, dentre outros desafios, a construção de saberes que possibilitem uma atuação crítica, ética e comprometida com um aprender significativo” (RUIZ-MORENO et al., 2007, p. 454).

A autonomia parece ser o fio condutor desta prática pedagógica e apresenta-se contrariamente às concepções positivistas de aprendizagem. Oportuno é salientar que o fracasso das ações pedagógicas alicerçadas no

positivismo, e, ainda, fortemente usadas pelos docentes, implica práticas que silenciam os alunos, enclausuram-nos e os submetem ao domínio do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas da instituição, conduzindo-os a um único resultado: o falso conhecimento e a subordinação (GIUSTA, 2013). As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Enfermagem, Medicina e Nutrição propõem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, de modo a assegurar a qualidade da formação (BRASIL, 2001).

A autonomia é fundamental no campo da Enfermagem, pois, ao aluno, permite a busca pelo seu conhecimento e, ao enfermeiro, possibilita que se mantenha atualizado quanto às práticas de cuidado, capacitando-o a atuar como um sujeito crítico, apto a decidir e responsabilizar-se por tais decisões, tanto no âmbito assistencial como na gestão (SILVA; PEDRO, 2010).

Essa ferramenta pode servir, também, para a superação do paradigma do ensino fragmentado, em especial num contexto em que o sujeito necessita de uma visão global e integrada de saberes para a resolução das necessidades de saúde, tais como a realidade circunscrita na área da Enfermagem. A interdisciplinaridade ainda é um grande desafio e decorre de uma cultura pré-existente de desarticulação do processo de conhecimento, vivenciada pelos professores e transmitidas para os discentes, tornando-se um círculo vicioso que precisa ser rompido (PACHECO; DAMASIO, 2009).

Ainda sobre as vantagens da ferramenta para o ensino da Enfermagem, é válido citar um estudo feito por discentes do programa de pós-graduação cujo objetivo foi relatar a aplicação do mapa conceitual como estratégia para desenvolver habilidades de pensamento crítico, na identificação dos diagnósticos de Enfermagem prioritários numa situação clínica,

assinalou que a utilização do mapa conceitual facilitou o desenvolvimento do pensamento crítico, além de instigar a criatividade, a curiosidade e a flexibilidade, considerando a exigência de habilidades como análise e aplicação de padrões e de raciocínio lógico no desempenho da tarefa educativa. Além disso, os autores ressaltaram que o conhecimento técnico-científico e a intuição foram fundamentais para a compreensão da diversidade de opiniões presentes na discussão do caso clínico estudado (BITTENCOURT et al., 2011), reforçando a excelência do método para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da Enfermagem.

A interação com o grupo foi oportunizada pela proposta e envolveu avanços, possibilitados pelas discussões, diversidade no entendimento dos textos e arcabouços gráficos, auxílio mútuo na superação das dificuldades, fatores que, por si, já revelam a positividade dessa atividade pedagógica.

Cada um do grupo entendia de forma diferente, explicar para os outros, fazê-los entender me ajudou a entender. Gosto desta autonomia [...]. (Acad 18)

A troca no grupo foi importante; discutimos muito depois de ler e isso ajudou muito, conversamos muito para fazer o trabalho, pois não é fácil o conteúdo e uns têm mais facilidade que outros. (Acad 1)

[...] o grupo foi fundamental para o aprendizado, a troca de informação no grupo. A mesma coisa falada de forma diferente ajuda. (Acad 22)

Uma experiência positiva no uso de mapas conceituais envolveu uma investigação a partir de uma visita de um grupo de alunos ao Museu da Vida (RJ), com o objetivo de compreender a influência da visita na formação de concepções de jovens do ensino médio sobre saúde. Os autores perceberam que, a cada atividade proposta pelo estudo, os jovens estabeleciam relações, contribuindo para ampliar as concepções sobre saúde trazidas por eles antes da visita. Comparando as respostas, um ano depois, foi verificado que todos os sujeitos associavam ideias não explicitadas anteriormente. Sendo assim, as relações

estabelecidas entre experiências vivenciadas antes e após a visita resultaram em aprendizagem significativa sobre saúde e que pode ser promotora de práticas para a melhoria da realidade (ROCHA; SCHALL; LEMOS, 2010).

O educar é um processo em que a pessoa convive com o outro e, diante disso, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço social, e a conversa, na ação educativa, é elemento central na relação que produz o conhecimento. A palavra “conversa” deriva da união de duas raízes latinas, “cum” (com) e “versarem” (dar voltas), significando que conversar é dar voltas com o outro. A linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de conduta (MATURANA, 1998 apud VIEIRA, 2004).

Sendo assim, a conversa no grupo se torna, nesse sentido, um espaço relacional de excelência; a linguagem permite que os processos educativos deixem de ser atividades que apenas depositem informações para constituir-se numa conversa, configurando-se como espaços de diálogo e inclusão. E conviver não se resume a haver dois ou mais sujeitos intocáveis e refratários lado a lado; supõe uma relação em que um ser toca o outro ser, neste contato. Se há relação, há, conseqüentemente, transformações dos sujeitos envolvidos (VIEIRA, 2004).

As desvantagens da construção dos mapas conceituais

Alguns discentes manifestaram dificuldades no processo, por problemas advindos da complexidade da ferramenta e, até mesmo, pessoais. Observou-se alguma resistência ao novo, manifestada pela criação de obstáculos à atividade e insistência no modelo tradicional que informa passivamente.

Muito material para ler. Sugiro dar em “slide” que daí fica mais fácil, pois uma noite acordada e a outra lendo PDF não é fácil; a disciplina foi para matar. (Acad 26)

Comecei a entender a partir da realização da árvore dos problemas, pois lia e não conseguia me lembrar do que tinha lido. (Acad 2)

Gostei da metodologia, mas tive muita dificuldade, pois a teoria é muito diferente da prática [...]. (Acad 24)

São identificadas, na literatura, dificuldades na construção de mapas quando em contato pela primeira vez, como as limitações em formular e identificar conceitos, substituindo-os por pequenos textos, a insistência em equações e reações, em determinadas áreas do conhecimento, a inserção indiscriminada de figuras com função decorativa, que não auxiliam na explicitação dos conceitos, tampouco nas suas ligações (PACHECO; DAMÁSIO, 2009). Os mapas conceituais têm a finalidade de representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições, que são compostas de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras com o fim de formar uma unidade semântica (NOVAK; GOWIN, 1988).

As dificuldades podem ser expressas graficamente. Exemplo disso é a opção pelas representações do tipo “guarda-chuva” e “teia de aranha”, com ligações pobres. São dados que denotam pobreza na hierarquização e relação de conceitos e demonstram a aprendizagem prévia dos discentes de forma mecânica, na qual os novos conceitos são absorvidos pela estrutura cognitiva destes sem interação com os pré-existentes. O uso constante das flechas também denota esse tipo de aprendizagem, pois demonstra direcionalidade entre os conceitos sem explorar uma relação mais ampla e rica (PACHECO; DAMÁSIO, 2009). Muitos sujeitos referiram crescimento a partir do enfrentamento das dificuldades.

Dificuldade de entendimento da proposta do que era mapa conceitual, nunca li tanto e tive muita dificuldade, mas, quando entendi, entendi o conteúdo todo, algumas coisas foi necessário ler 3 vezes. (Acad 3)

Incerteza se a reflexão que estava fazendo estava correta; aí eu perguntava (para a professora) que em vez de me responder, fazia mais perguntas. No início fiquei “fula”, depois entendi que era Paulo Freire e fui fazendo ação-reflexão-ação e amei! (Acad 17)

Foi uma superação das dificuldades, uma leitura difícil; a professora falou que o problema era português; peguei o dicionário de política e sociologia e me apaixonei, gostei muito. (Acad 7)

Desde os anos iniciais de formação educativa já é ressaltado que, mais do que reproduzir dados ou identificar símbolos, formar-se para a vida, num mundo de tão rápidas transformações e de contradições, significa “saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de abordar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado” (BRASIL, 1998, p. 9). Nesse panorama é que atividades que propiciem vivências práticas e/ou atividades com elementos capazes de estimular o sujeito à busca de respostas às suas perguntas podem conferir valor ao processo educativo, neste caso, em ações do campo da saúde coletiva, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem, Medicina e Nutrição, que objetivam

levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2001, p. 4).

Tais objetivos estão atrelados às concepções da aprendizagem significativa, crítica, construtivista. Para Marco Antônio Moreira, citado por Infante-Malachias (2011), são princípios da aprendizagem significativa crítica:

Princípio do conhecimento prévio: aprender que aprendemos a partir do que já sabemos; Princípio da interação social e do questionamento: aprender e ensinar perguntas e não respostas; Princípio da não centralidade do livro-texto: aprender a partir de diferentes materiais educativos, potencialmente significativos; Princípio do aprendiz como perceptor/representador: aprender que somos perceptores e representadores do mundo; Princípio do conhecimento como linguagem: aprender que a linguagem está totalmente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade; Princípio da consciência semântica: aprender que o significado está nas pessoas, não nas palavras; Princípio da aprendizagem pelo erro: aprender que o ser humano aprende

corrigindo os seus erros; Princípio da desaprendizagem: aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência; Princípio da incerteza do conhecimento: aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar; Princípio da aprendizagem pelo erro: aprender que o ser humano aprende corrigindo os seus erros; Princípio da não utilização do quadro de giz: aprender a partir de distintas estratégias de ensino; Princípio do abandono da narrativa: aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão (INFANTE-MALACHIAS, 2011, p. 17-20).

A partir do momento em que o mundo passou a ser visto sob o prisma do movimento, fluxo de energia e em processo de mudança, alteraram-se as maneiras de enxergar o mundo que, por sua vez, trazem implicações para toda a sociedade e para a educação. Segundo Chaddad (2010), descobertas científicas, que durante séculos foram consideradas como verdades inquestionáveis, constituem o que se pode chamar de o velho paradigma em Ciências e trazem repercussões que podem comprometer o processo educativo e a transformação da realidade social.

As mudanças de paradigmas concebem que, diferente do velho paradigma em que descrições científicas eram objetivas e independentes do observador humano e do processo de conhecimento, o novo assinala interdependência entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento. Além disso, o ambiente não separa os sujeitos do mundo em que vivem e de seus relacionamentos, reconhecendo que a vida está entrelaçada com a natureza (CHADDAD, 2010).

Isto posto, entende-se que a aprendizagem não pode separar-se do mundo interno e externo de quem apreende os conceitos e que ainda é proposto o conhecimento como algo distante da realidade do discente, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas. Dessa forma, pode agregar valor à educação uma aprendizagem que possibilite comunicação eficaz, respeite e conduza o sujeito a “imaginar-

se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele”, tal como a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (PELIZZARI, 2002). Para Lemos:

A potencial contribuição de se aprender significativamente o conceito de aprendizagem significativa para um indivíduo é a possibilidade dele perceber-se como sujeito construtor do próprio conhecimento e, portanto, autogestor da própria formação. E é com base nessa premissa que consideramos que o processo educativo à luz da Teoria de Aprendizagem Significativa corresponde a um contexto no qual indivíduos, que se percebem como sujeitos em permanente formação, ajudam outros sujeitos a se perceberem como tal e a aprenderem a autogerir-la, isto é, a aprender a aprender (LEMOS, 2005, p.6).

A partir dessa reflexão, pode-se inferir que os mapas conceituais constituem-se como uma estratégia para o alcance de novas formas de redescobrir, criar e evoluir para novos modos de aprender e de saber recomendados por Baruffi (2000) para a educação na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, facilitando-se que os discentes trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos ampliando habilidades para sua operacionalização, confronto e contextualização. Pela análise dos dados e observação da prática desenvolvida pelos acadêmicos, percebe-se que os mapas conceituais podem, de fato, contribuir para a aprendizagem significativa, pois se evidenciou a evolução cognitiva dos sujeitos no que se refere aos conceitos nas suas estruturas hierárquicas e de relação, além de autonomia na busca de seus saberes e de modo interativo.

Assim como descrito por Pacheco e Damásio (2009), diante das suas experiências com o uso de mapas conceituais, observou-se evolução significativa dos acadêmicos relacionada à estruturação dos mapas. Foi possível identificar certa desenvoltura e apropriação de autoria na apresentação da atividade aos colegas, além de que, em alguns momentos, os próprios colegas contribuíram, sugerindo relações ou conceitos que poderiam ter sido anexados aos mapas, favorecendo a

aprendizagem significativa de todos os atores envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento em que se vive é, de certa forma, privilegiado, pois o ensino superior e seus educadores estão voltados aos novos paradigmas educacionais do perfil do profissional para o novo milênio. O professor deve usar as tecnologias de aprendizagem não apenas como modismo, mas adaptá-la à sua área, situação positiva, visto que a produção do conhecimento contemporâneo exige novas práticas, novas posturas, transformação e compromisso, que, por sua vez exige que o professor assuma-se como um sujeito capaz de mudanças (BARUFFI, 2000).

A Enfermagem como ciência, atenta às transformações do mundo contemporâneo, tem empreendido esforços na capacitação de recursos humanos para utilização, com competência, de novas tecnologias, de recursos da comunicação e no desenvolvimento de estudos com novas arquiteturas cognitivas, para suprir o que sociedade requer quanto ao atendimento de suas necessidades de saúde. Algumas dessas estratégias, entre outras que utilizam tecnologias de informação, de comunicação e de estudo de novas estruturas cognitivas, estão os mapas conceituais utilizados no ensino, tanto da comunidade, como dos alunos de graduação (ZANETTI, 2011) e também da pós-graduação. O que é imperioso, no entanto, é que estas práticas sejam socializadas, discutidas no meio acadêmico, de modo a constituir-se como técnica para a aprendizagem significativa do aluno e conseqüente construção de um profissional cidadão, comprometido com os determinantes sociais da saúde coletiva.

A partir dessa reflexão e dos dados advindos da pesquisa, pode-se inferir que o uso de mapas conceituais favorece a aprendizagem significativa e pode ser uma forma eficiente de ensinar e aprender, valorizando o pensamento, o saber e a autonomia do discente, na medida

em que oportuniza o desenvolvimento da confiança, tornando-o produtor de sua própria aprendizagem e supera o modelo de simples transmissão da informação. Como recurso didático, o uso de mapas conceituais permitiu que o docente fosse um facilitador da aprendizagem e, também, um observador na construção do conhecimento do SUS.

Sugerem-se mais estudos sobre esta ferramenta na área da Enfermagem e em outros campos do conhecimento em saúde, de modo a possibilitar a inclusão de recursos didáticos de expressivo valor para a construção do saber e fazer no cuidado, oferecendo-se ao discente a possibilidade de ser um sujeito ativo nesse processo e, portanto, capaz de transformar-se num ser autônomo e transformador, em consonância com as diretrizes da educação na área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P.C.A; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v.33, n.2, p. 281-295, 2007.
- BALDOINO, E.F. Ensinar e aprender na educação superior: possibilidades de uma prática progressista. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 25-34, 2012.
- BARUFFI, A.M.Z. O professor do ensino superior: realidade e desafios. *Revista Jurídica UNIGRAN*. v. 2, n. 4, p.181-188, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 set. 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1.133, de 7 de agosto de 2001, sobre as Diretrizes Curriculares da Medicina, Enfermagem e Nutrição. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2001. Seção 1E, p. 131.
- BITTENCOURT, G.K.G.D. et al. Aplicação de mapa conceitual para identificação de diagnósticos de Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 5, 2011.
- CHADDAD, F.R. Implicações do velho e do novo paradigma em ciência para a educação. *Revista UNIARA*, v.13, n.2, p. 22-34, 2010.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Lisboa (PT): UNESCO/ASA, 1996.
- INFANTE-MALACHIAS, M.E. Desafios da docência no ensino superior: a proposta da Teoria da Aprendizagem Significativa crítica. *Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH)*. Universidade de São Paulo, 2011.
- FARIA, J.I.L.; CASAGRANDE, L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 12, n. 5, 2004.
- GIUSTA, A.S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista* [on-line]. 2013, v.29, n.1, pp. 20-36.
- GOMES, A.P. A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. *Revista brasileira de educação médica*, v.32, n.1, 2008.
- LE MOS, E.S. (Re)situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 5, n. 3, 2005.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade* (Org. Magro, C.; Graciano, M.; Vaz, N.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1977. In: Almeida, M. da C. *Revista Eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário- Labirinto*. Ano VI, nº 9, Jan-Jun 2006.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2008.
- MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.13, sup 2, p. 2133-2144, 2008.

- MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa subversiva. Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, p.15-32, 2006.
- MORIN, E.; CIURANA, E.R.; MOTTA, R.D. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. Teoría y practica de la educación. Madrid: Ed. Alianza, 1988.
- PACHECO, S.M.V.; DAMASIO, F. Mapas conceituais e diagramas V: ferramentas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação no ensino técnico. Ciência e Cognição, v.14, p. 166-193, 2009.
- PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, 2002.
- PEÑA, A.O. Mapas Conceituais: uma técnica para aprender. São Paulo: Loyola, 2005.
- PEREIRA, I.D.F.; LAGES, I. Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 11, n. 2, 2013.
- ROCHA, V.; SCHALL, V.T.; LEMOS, E.S. A contribuição de um museu de ciências na formação de concepções sobre saúde de jovens visitantes. Interface (Botucatu), v.14, n.32, p. 183-196, 2010.
- RUIZ-MORENO, L. et. al. Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. Ciência & Educação, v. 13, n. 3, p.453-463, 2007.
- SILVA, A.P.S.S. da; PEDRO, E.N.R. Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de Enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino. Rev. Latino-Am. Enfermagem, v.18, n. 2: [08 telas], 2010.
- SOUZA, N.A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 795-810, 2010a.
- SOUZA, N.A. de; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 195-217, 2010b.
- VIEIRA, A.J.H. Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento. Revista Humanitates, v. 1, n. 2, 2004. <Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/maturana.htm>>. Acesso em: 12 out. 2013.
- ZANETTI, M.L. Doenças crônicas não transmissíveis e as tecnologias em saúde. Revista Latinoamericana de Enfermagem, v. 19, n. 3, 2011.

DADOS DOS AUTORES

Antônio Vanderlei dos Santos (vandao@urisan.tche.br), doutor em Ciências; professor na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus Santo Ângelo/RS.

Rosane Teresinha Fontana (rfontana@urisan.tche.br), doutora em Enfermagem; professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus Santo Ângelo/RS; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Enfermagem, Saúde e Educação (GEPSE/URISAN).

Zaléia Prado de Brum (zaleia@urisan.tche.br), mestre em Educação; professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – campus Santo Ângelo/RS; membro do GEPSE/URISAN.

SOBRE SER PROFESSOR E PODER ENSINAR

Francisco José Dias de Moraes

RESUMO: O presente artigo trata da deliberação enquanto aspecto fundamental da atividade docente e especula, a partir de Aristóteles, sobre o alcance e o significado da ação em contraste com a atividade técnica e produtiva.

Palavras-chave: Ensino. Deliberação. Aristóteles.

ABSTRACT: This paper focus on deliberation as a fundamental aspect of teaching activity and reflects, under the point of view of Aristotle, about the reach and meaning of the action in opposition to the technical and productive activity.

Keywords: Education. Deliberation. Aristotle.

INTRODUÇÃO

A pergunta que gostaríamos de colocar é a seguinte: pode o professor deliberar sobre o que deve ser ensinado? Acrescente-se a essa uma outra questão, estreitamente relacionada: o que significa deliberar quando quem delibera e tem de deliberar é precisamente um professor?

Tais questões, é forçoso que se reconheça, agridem o entendimento mais amplamente difundido e hegemônico sobre a atividade e a função do professor. É que o professor, na melhor das hipóteses, diríamos nós, nada mais é do que um mediador. Como mediador, seu trabalho consistiria menos em ensinar determinado conteúdo ou “matéria”, responsabilizando-se por ele, do que em promover um ambiente de aprendizado favorável, no interior do qual o aluno, finalmente, aprenda por si mesmo. Além disso, como mediador, o professor ficaria mais livre para operacionalizar o aprendizado, enriquecendo-o com novos métodos e ferramentas, de modo a tornar o ato de aprender o mais significativo possível para quem está aprendendo. Enquanto mediador, o professor poderia deixar de lado, em larga medida, a preocupação relativa ao que deve ser ensinado. Outros podem e devem encarregar-se disso em seu lugar¹. Caberia a ele decidir, unicamente, o melhor modo de encaminhar o aprendizado em dado contexto. Na verdade, tanto mais consciente de sua função mediadora o professor se torna e tanto menos ele se preocupa em encaminhar o próprio aprendizado dos alunos. Bastaria disponibilizar as diferentes possibilidades de aprendizado, a fim de que os próprios alunos decidam por si mesmos. O professor apenas informaria, adaptaria e difundiria diferentes modalidades de aprendizado. Ao fim e ao cabo, como mediador, este último terminaria não deliberando e não decidindo nem sequer sobre o melhor método de aprendizagem, estando, portanto, fora de questão pretender deliberar sobre o conteúdo a ser ensinado. Daí nos surge outra questão: poderia o professor ser ainda professor se ele se impede, precisamente, de deliberar sobre os aspectos essenciais que envolvem sua atividade?

Antecipando a resposta a essa questão, diremos que ser professor, na contramão do que hoje é tomado por tal, pressupõe necessariamente poder deliberar e decidir tanto sobre o conteúdo a ser ensinado quanto também sobre a melhor maneira de ensiná-lo. Dizendo de modo mais incisivo e direto: o professor só é professor à medida que de fato se encontra em plenas condições de deliberar. Para ser professor, não basta, de forma alguma, dispor de informações ou de conhecimentos acumulados e metodicamente dispostos. Ser professor não é o mesmo que estar atualizado em relação às últimas metodologias e ferramentas disponíveis. Também não é o mesmo que ter o compromisso político, previamente assumido, com a emancipação dos alunos mediante a transformação de relações opressivas e viciadas. Otimizar o aprendizado ou deixá-lo mais confortável para quem aprende não é o mesmo que ensinar e poder ensinar. Parece que nos esquecemos disso. Parece que não mais queremos ser lembrados disso.

Nossa compreensão atual sobre o ser professor e a sua atuação é, portanto, essencialmente técnica, mesmo ali onde se cerram fileiras contra o assim chamado tecnicismo. Sinal manifesto disso é o amplo predomínio das metodologias. Combate-se uma metodologia apenas para fazer a apologia de outra, a qual, finalmente, solucionaria todas as mazelas da educação. O viés técnico e metodológico pretende conferir certa objetividade e transparência ao ato de ensinar, livrando-o de um indesejável arbítrio por parte de quem leciona. Este último possuiria agora diretrizes seguras e opções metodológicas coerentes, de modo a não ter de decidir nada sozinho. Crê-se, assim, que a atuação do professor e o próprio ensino ganhem em qualidade. No entanto, se quisermos encontrar algo mais elementar sobre o modo de conceber o ser professor e o poder ensinar, alguém das disputas metodológicas, teremos as seguintes visões mais aceitas e difundidas: 1. O professor é aquele que pode ensinar por dispor de um conhecimento mais amplo e sistemático do conteúdo a ser transmitido; 2. O professor é aquele que pode ensinar por conhecer as metodologias e ferramentas disponíveis,

estando, assim, em condições de proporcionar um ambiente de aprendizado adequado a seus alunos. Essas duas concepções ora entram em conflito e disputam entre si, ora buscam harmonizar-se uma com a outra. Na verdade, elas estão longe de ser excludentes ou incompatíveis. A oposição, tantas vezes sentida e afirmada, entre um suposto ideal de onisciência por parte do professor, que a cada vez faria questão de afirmar seu saber frente à insciência do aluno, e o ideal “construtivista” do professor que apenas estimula o aprendizado, é que acaba encobrendo e dissimulando a situação mais elementar em sala de aula, segundo a qual o professor deve, antes de tudo, responsabilizar-se por aquilo que se propõe a ensinar, uma vez que o legado não se faz por si mesmo. Gostaríamos de encontrar um caminho seguro para compatibilizar o domínio sistemático do conteúdo com a criação de um ambiente favorável de aprendizado. Mas não é isso o que se verifica sempre que um professor é de fato professor? Dizendo de outro modo: o domínio sistemático do conteúdo só estimula o aprendizado se e somente se um professor, que o é de fato, tiver condições de atuar e atue, o que significa dizer que nenhum dos dois ou mesmo os dois juntos constituem o ser professor. Ser professor não é o resultado de uma combinação casual ou de uma síntese milagrosa entre o conhecimento adquirido e a habilidade de transmiti-lo, mas algo que vem antes de tudo isso. Ensaíamos dizer que professor é, antes de tudo, aquele que pode ensinar unicamente na medida em que está em condições de deliberar, ou seja, na medida em que, pelo exercício da deliberação, consegue manter aberta a diferença entre o conteúdo transmitido e a dignidade da própria coisa a ser ensinada.

Para ser professor uma única coisa parece absolutamente indispensável: possuir uma relação viva e madura com aquilo que, antes de tudo, se mostra, a partir de si mesmo, digno de ser ensinado. Portanto, o que estamos dizendo é simplesmente que a relevância do ato de ensinar depende mais da dignidade da coisa a ser ensinada do que do método de ensino empregado, das intenções ou da “competência” de quem o utiliza. E aqui deparamos com a seguinte situação, aparentemente inusitada: a

própria dignidade da coisa a ser ensinada exige e impõe o exercício da deliberação e a decisão acerca do que deve ser ensinado, ao ponto de podermos dizer que ensinar implica ter de deliberar e decidir sobre o que deve ser, a cada vez, ensinado. É preciso agora ver mais de perto por que isso acontece, ou seja, é preciso investigar o nexo presumivelmente existente entre dignidade da coisa a ser ensinada e a deliberação sobre o que deve ser, a cada vez, ensinado.

A primeira desconfiança que precisamos afastar é aquela que identifica a deliberação e a decisão com o arbítrio indiscriminado de um eu que delibera. Afinal, nem tudo que envolve a ação, em especial a ação de ensinar, pode tornar-se objeto de deliberação. Enquanto professores, não nos cabe decidir ou deliberar sobre a dignidade da coisa a ser ensinada², sobre o interesse (ou sua ausência) dos alunos e nem tampouco sobre a forma como foram disponibilizados os conteúdos (livros didáticos, ementas etc.) para a atividade docente. Quem assim pretenda proceder não está em condições de ensinar, sendo, no máximo, capaz de difundir informações. A dignidade da coisa a ser ensinada, por exemplo, deve estar inteiramente fora de questão para quem ensina, sendo evidente por si mesma. Todavia, a coisa em sua dignidade própria, tal como a estamos nomeando, admitindo que também ela deva ser ensinada, e talvez sobretudo ela, só poderá sê-lo por meio de determinadas escolhas e decisões concernentes aos conteúdos mediante os quais ela foi transmitida e chegou até nós. Dizendo de outra maneira: a coisa mesma a ser ensinada nunca se reduz ao conteúdo mediante o qual ela chega a ser transmitida, embora tampouco possa prescindir deste último. Na verdade, o conteúdo das disciplinas ensinadas nada mais é do que o resultado de certas escolhas, as quais, com o tempo e com o uso, deixaram de ser vistas e tomadas como tais. Por isso, e é o que queremos sustentar, o trabalho do professor consiste em fazer escolhas e não dissimulá-las, deixando aberta a diferença entre o conteúdo transmitido e a própria coisa em sua dignidade própria. Em síntese, o trabalho do professor parece consistir todo ele em selecionar o que a cada vez se deve ensinar, fazendo aparecer o

sentido orientador das escolhas (as suas próprias e as já estabelecidas) em seu nexos com a dignidade da coisa a ser ensinada. Somente então o professor pode realmente ensinar e o aluno realmente aprender, sem que ensino e aprendizado se reduzam à simples transmissão alienante de conteúdos já dados e a um treinamento burocrático e sem vida.

DECISÃO E DELIBERAÇÃO EM ARISTÓTELES

Do que dissemos anteriormente resulta que, para deliberarmos sobre qualquer coisa, melhor, para que haja algo a ser deliberado e decidido, é preciso que justamente aquilo que ao fim e ao cabo se quer alcançar com a deliberação já esteja firmemente estabelecido para nós. Isso significa que não é o exercício deliberativo e a decisão dele resultante que produzem o fim por eles almejado, mas antes acontece que é o fim almejado que possibilita deliberação e decisão. Essa relação entre fins e meios no âmbito do processo deliberativo foi pensada, pela primeira vez, por Aristóteles no contexto de uma diferenciação fundamental entre ação e produção, entre práxis e poíesis. Para Aristóteles, agir não é o mesmo que fazer. Nesse sentido, também o processo que conduz ao fim e a própria natureza do fim não se deixam caracterizar da mesma maneira. É que o fim da ação, diferentemente do que acontece no processo produtivo, é algo imanente à própria ação. O que Aristóteles chama de fim (télos) corresponde, na verdade, ao limite (perás) para o qual se encaminha a atividade como para o seu próprio acabamento. Ninguém produz alguma coisa para ficar indefinidamente produzindo. Com o produto, que é algo distinto e separado, chega a seu termo o processo produtivo e nada mais se espera dele. No caso da ação, porém, não é isso que se verifica. A ação não termina com um resultado distinto dela própria, mas com um ato revelador da disposição do próprio agente³. Não consideramos concluída uma ação até que ela atinja o ponto em que fique suficientemente clara a intenção com a qual ela foi praticada. É essa revelação da intencionalidade da ação que constitui o seu limite interno. A ação só termina propriamente

quando há alguém que dela seja o seu autor e que com ela esteja identificado. O sentido da ação está no agente agindo de determinada maneira, e não em alguma outra coisa distinta e separada.

O fato de que a ação tenha em si mesma o seu fim e o seu possível acabamento, se bem compreendido, leva a consequências muito significativas, dentre as quais destacamos as seguintes: 1. Na ação, eficácia ou competência, na medida em que ainda se possa falar delas, precisam ser reinterpretadas a partir da natureza do fim correspondente; da mesma forma que ser justo não significa, de forma alguma, aplicar de maneira mais estrita e literal a lei, assim também ninguém é mais eficaz ou competente, em termos de ação, por manter-se o mais fiel possível a um procedimento testado e comprovado; 2. Na ação, não há como verificar se agimos da melhor maneira ou não simplesmente observando os resultados e os comparando com outros. Nossas ações não são nunca objetos que podemos ter diante de nós. Elas não estão aí para serem vistas e analisadas de maneira objetiva e tampouco podem ser repetidas, tal como acontece nos experimentos científicos ou mesmo no aprendizado técnico; 3. Como iniciantes na ação, não dispomos nunca de um espaço de aprendizado por assim dizer neutro, no interior do qual pudéssemos nos exercitar sem risco ou com o mínimo risco possível. Agir é sempre estar disposto a correr riscos.

Todas essas consequências listadas apontam para a singularidade de a deliberação e a decisão, como bem salienta Aristóteles (2008), não incidirem diretamente sobre os fins intencionados pela ação, mas sempre sobre as coisas (meios) a eles relacionados:

Deliberamos não sobre os fins, mas sobre as coisas que conduzem aos fins. Com efeito, nem o médico delibera se há de curar, nem o orador se há de convencer, nem o político se há de fazer uma boa constituição, nem ninguém mais delibera sobre o fim, mas, tendo posto um fim, investigam como e através de que o obterão; e, parecendo ocorrer através de vários meios, investigam através de qual mais rápida e belamente ocorrerá; sendo produzido por um único meio, investigam

como ocorrerá através disso e este através de que meio, até chegarem à primeira causa, que é a última na ordem da descoberta. (EN, III, 5, 1112 b 11)

Assim como não cabe ao orador decidir ou deliberar se deseja ou não convencer seu público, assim como não cabe ao médico decidir ou deliberar se deseja ou não curar seu paciente, a ninguém que se ponha a deliberar cabe decidir sobre os fins intencionados pela ação, mas unicamente sobre os meios a eles conducentes. Por conseguinte, para que a deliberação tenha lugar, duas condições devem ser previamente satisfeitas: é preciso que se alcance uma visão concreta do fim almejado, ou seja, o fim não pode ser algo simplesmente genérico (uma vaga ideia), mas algo passível de ser atingido⁴ e, além disso, é preciso também que se conheçam as circunstâncias particulares. O raciocínio prático acontece invariavelmente da seguinte maneira: dado que o fim visado é uma ação deste ou daquele tipo, de que modo agora, nas circunstâncias atuais a mim dadas, devo proceder a fim de viabilizar semelhante ação? Entre o fim visado e as circunstâncias a mim dadas, devo proceder à busca de uma ou mais ações intermediárias, estreitamente conectadas entre si, capazes de conduzir-me ao pleno acabamento da própria ação. Se bem compreendermos o que acaba de ser exposto, veremos que deliberar nada mais significa do que conduzir uma ação, dada desde o início como o bem intencionado, ao seu pleno acabamento, passando pela busca e pela escolha de uma ou mais ações intermediárias. Como as ações intermediárias devem, forçosamente, possuir o mesmo caráter da ação de início intencionada, o fato de não deliberarmos sobre o fim das ações não significa, de forma alguma, que ele não se faça presente todo o tempo. Na verdade, a deliberação e a decisão constituem tão somente o percurso imanente de uma ação até o seu pleno acabamento. Que essa ação deva consistir na interconexão de ações intermediárias, isso não significa que ela perca o caráter de ser uma única e mesma ação. Somente assim, compreendendo o processo deliberativo, faz pleno sentido afirmar que quem quer o fim deve também querer os meios a ele conducentes⁵.

Aristóteles, como visto acima, está longe de entregar a ação e a decisão, bem como o exercício deliberativo, às flutuações das circunstâncias, como se agir fosse o mesmo que tirar proveito da situação presente. Tanto quanto os ideais abstratos, em sua nostalgia e utopia características, também o imediatismo das circunstâncias mostra-se incompatível com a deliberação. As circunstâncias não estão aí para que nos beneficiemos oportunisticamente delas; elas são antes a oportunidade (kairós) sem a qual nenhuma ação ou decisão poderia ter lugar. Mas será que justamente as circunstâncias não podem levar-nos a tomar um mal por um bem? Posso perfeitamente supor um bem, buscar atingi-lo e, na verdade, estar buscando um mal. Não seria melhor, então, a fim de evitar semelhante situação, se renunciássemos a buscar o bem a partir do que a nós parece ser tal? Não protegeríamos melhor a integridade ou a dignidade dos fins se os retirássemos de todo convívio com o que não passa de um elemento circunstancial e passageiro, isto é, relativo?

Olhemos novamente para a deliberação e para aquele que vem a ser o seu objeto. O que é propriamente objeto de deliberação? Já vimos que os fins não podem sê-lo, ao menos diretamente. Ninguém delibera se quer ou não ser feliz, se é melhor viver livremente ou na prisão. Parece que deliberamos apenas sobre os meios que conduzem aos fins. Nesse sentido, deliberamos sobre as ações capazes de nos conduzir à felicidade, desde que tenhamos, é claro, uma ideia concreta do que vem a ser esta última; deliberamos sobre a melhor maneira de preservarmos a nossa liberdade, desde que tenhamos, é claro, feito a experiência da liberdade como um bem. Homens existem, porém, que com nada mais se preocupam além de sua mera sobrevivência, seja porque jamais tiveram acesso à outra experiência, por falta de educação, seja porque mesmo já a tendo acessado permitiram que ela se corrompesse. Para estes, o bem será invariavelmente o bem aparente (tò phainómenon agathón), uma vez que este último não é buscado como tendo dignidade própria. Eis como Aristóteles (2008) coloca o problema do chamado bem aparente:

Foi dito que o querer concerne ao fim, mas a uns parece concernir ao bem; a outros, ao bem aparente. Aos que dizem que o objeto do querer é o bem, decorre que não é objeto do querer o que quer aquele que não escolhe corretamente (pois, se for objeto do querer, será então um bem; era, no entanto, no caso, um mal); por sua vez, aos que dizem que o bem aparente é objeto do querer, decorre que não existe objeto do querer por natureza, mas é objeto do querer o que parece bom a cada um (a pessoas diferentes coisas diferentes parecem boas, mesmo, no caso, coisas contrárias). Se, então, estas posições não são satisfatórias, não se deve dizer que é objeto do querer sem mais e segundo a verdade o bem, enquanto o que aparece a cada um é o bem aparente? Assim, ao homem virtuoso é objeto do querer o bem segundo a verdade; ao homem de pouco valor, o que é aleatório, assim como, com respeito aos corpos, aos que estão em bom estado são saudáveis aquelas coisas que são tais segundo a verdade; aos que estão doentes outras coisas o serão (e similarmemente as coisas amargas, doces, quentes, pesadas e outras desse tipo). Com efeito, o homem virtuoso julga corretamente cada coisa e em cada uma a verdade se manifesta a ele, pois há coisas belas e agradáveis próprias a cada disposição e presumivelmente o homem virtuoso se distingue sobretudo pelo fato de ver o verdadeiro em cada coisa, como se fosse um padrão e uma medida delas. A turba o engano, parece, engendra-se devido ao prazer, pois, não sendo de fato um bem, parece ser. Buscam, ao menos, o agradável como um bem e evitam a dor como um mal. (EN, III, 1113 a 15)

O bem aparente, tal como Aristóteles o compreende, não corresponde à simples aparência do bem, a qual poderia ser superada mediante uma crítica bem conduzida ou por experiência própria, mas a uma espécie muito peculiar de cegueira⁶. Essa forma de cegueira diz respeito à incapacidade de ver qualquer coisa como sendo boa e importante por si mesma. Já não se consegue divisar coisa alguma para além das inclinações imediatas e, por isso, qualquer coisa pode parecer um bem. Analogamente, é o que acontece com aquele náufrago que, no auge da secura e em pleno desespero, enxerga a água salgada como seu próprio bem e salvação. Mas tal semelhança entre a aparência do bem (água salgada tomada como doce) e o bem aparente logo se desfaz quando notamos que, num caso, o engano não se sustenta, enquanto, no outro,

ele tende a perpetuar-se indefinidamente. A cegueira que corresponde ao bem aparente não está em condições de descobrir a si mesma e de perceber-se em falta. Onde a cada vez algo diverso pode figurar como um bem, onde o bem é ele mesmo circunstancial, não pode haver nenhum bem que de fato o seja.

O que o problema do bem aparente nos faz perceber, no fim das contas, é que há uma perfeita coincidência ou concomitância entre a existência de um sujeito capaz de deliberar e a capacidade que este último deve apresentar de deixar vigorar o bem como algo que importa por si mesmo e que não mude de figura conforme as circunstâncias. Somente assim a ação ela mesma pode ser plena de consequências para aquele que age, e não algo que somente será significativo em virtude dos resultados obtidos através dele.

Mas como é que esse bem em si mesmo vigora? Afinal, dizer que o bem deve ser reconhecido sem se amoldar às circunstâncias não é o mesmo que dizer que ele deve se sobrepor a estas, o que implicaria tornar irrelevante ou inconsistente o ato mesmo de deliberar. Deixar vigorar o bem em si mesmo deve, assim, ser algo bem diverso do que enquadrar as circunstâncias em uma visão previamente estabelecida de como “as coisas devem ser”. O bem deve ser descoberto e sustentado nas próprias circunstâncias, tais como estas se oferecem. Não podemos deixar de notar que o próprio raciocínio prático não considera o fim almejado na forma de um simples ideal abstrato, mas antes enquanto uma ação determinada correspondente a uma exigência igualmente determinada. Só existe homem e deliberação à medida que há algo exigindo algo de alguém. Esse algo exigente, que funda a urgência da deliberação, é dádiva das circunstâncias e jamais poderia ser encontrado fora delas. A esse ente Aristóteles dá o nome de *práktos*. Por isso, pretender que o bem poderia ser protegido de deturpações sendo assegurado contra as circunstâncias e contra toda e qualquer parcialidade, em uma espécie de idealidade vazia e universal, acarretaria tão somente em deturpar e desconsiderar isso que é concretamente o bem.

O bem só pode vigorar enquanto bem mediante um processo vital de exposição, no interior do qual o agente traz a si mesmo para aquilo que o concerne diretamente na ação. O bem buscado na ação é aquele que depende de nós para vir a ser o que é, embora nunca sejamos simplesmente os seus autores⁷.

ENSINAR E DELIBERAR

Retomando a questão que deu início e ensejou o presente trabalho, temos agora de verificar em que medida o ato de ensinar guarda consigo uma particular referência ao exercício deliberativo ou, melhor dizendo, temos de ver se e como ensinar já é, em si mesmo, deliberar. Ensinar, dissemos antes, significa responsabilizar-se pelo que está sendo ensinado, e isso de modo a deixar aberta a diferença entre a dignidade da coisa a ser ensinada e o conteúdo por meio do qual ela foi transmitida, isto é, legada. Dissemos também que isso só é possível quando o professor faz escolhas e não as dissimula. Queremos agora fundamentar melhor essas afirmações a partir do que conquistamos na análise da deliberação em Aristóteles. Assim procedendo, objetivamos confrontar o entendimento essencialmente técnico do ato de ensinar e do que significa ser professor.

Ser professor, como insistimos, significa poder ensinar e só estamos realmente em condições de ensinar quando não resta dúvida sobre a dignidade da coisa a ser ensinada. Essa coisa a ser ensinada, todavia, não é sem mais a “matéria”. O que o professor visa, antes de tudo, em seu ato característico não é a um conteúdo a ser repassado, mas àquilo que torna esse conteúdo significativo, ou seja, o que possibilita o aprendizado. Ensinar é, assim, possibilitar o aprendizado.

O professor, em sua atividade, nunca dispõe do que possibilita o aprendizado. Isso acontece porque, a cada vez, ele deve colocar-se na posição de aprendiz; é assim que o conteúdo pode tornar-se, ele próprio, significativo. Como é possível, todavia, que o professor aprenda de novo e a cada vez justamente o que já aprendeu?

O professor, ao ensinar e possibilitar o aprendizado, não faz outra coisa senão aprender. O professor ensina à medida que aprende e pode aprender. Isso não corresponde, evidentemente, à obviedade de que para ensinar o professor deve primeiro ter aprendido o que vai ensinar. O que está em questão é um tipo todo especial de retorno e de repetição do ato mesmo de aprender, mediante o qual este último vê-se finalmente liberado daquilo que o estorvava. Ora, o que mais estorva o ato de aprender é a presunção de saber. É por afastar a própria presunção de saber que o professor está em condições de fazer aprender, devendo, primeiramente, ser capaz de fazer aprender a si mesmo. Fazendo aprender a si mesmo o professor, frequentemente, se torna ensinável. Daí que não seja nada raro que o aluno, aprendendo, ensine e que o professor, ensinando, aprenda. Isso pertence à própria dinâmica do aprender e ensinar, ou seja, o professor é mais ensinável do que os alunos. Nesse ser mais ensinável reside, justamente, a sua autoridade.

Mas se o professor, ao ensinar, nada mais faz do que aprender, como então ele pode fazer escolhas e deliberar a respeito do conteúdo e da melhor metodologia? Ao professor, dissemos antes, cabe selecionar o que a cada vez deve ser ensinado. O aprendiz, pelo contrário, encontra-se privado desse poder. Ora, sendo o professor igualmente um aprendiz, segundo quais critérios objetivos ele faria suas escolhas? Digamos, de passagem, que esse é o mesmo tipo de problema que pode ser encontrado na recusa aristotélica de compreender o bem como o objeto de um tipo de conhecimento separado da ação e do contexto do agente.

Para responder a essa objeção, diremos que a diferença fundamental entre o aprendiz-professor e o aprendiz-aluno consiste no fato de que o aprendiz-professor sabe perfeitamente aonde quer chegar, apesar de nunca dispor, a princípio, dos meios que conduzem ao fim almejado. Sua aprendizagem é constante nesse sentido, ou seja, ele precisa sempre de novo pôr-se a caminho do fim, ou seja, deliberar. Para o aprendiz-professor, porém, o fim não é simplesmente algo já conhecido, mas antes algo insistentemente visado, algo que, ao fim e ao

cabo, constitui-se enquanto o objeto de sua paixão. Por isso, somente o aprendiz-professor está em condições de deixar vigorar a coisa ensinada em sua máxima dignidade, em sua dignidade própria e inconfundível. Professor de filosofia, ou de qualquer outra “matéria”, não é aquele que domina o conteúdo e que conhece de cor a história da filosofia, mas aquele que resguarda, em sua atividade, o que nela há de mais próprio. Do contrário, teríamos a aberração de um professor de filosofia, por exemplo, que detesta ter de perguntar e se fazer perguntas incômodas e que, ao invés disso, compraz-se no inventário de respostas supostamente autorizadas a perguntas que ninguém colocou ou precisa colocar.

O professor, como dissemos, é o responsável por manter aberta a diferença entre o conteúdo ou “matéria” e a dignidade da coisa a ser ensinada. Não fosse, porém, a identidade entre ambos, ou seja, se o conteúdo fosse algo perfeitamente distinto e separado da coisa em sua dignidade própria, jamais se identificando com ela, não seria possível nem deliberar e nem ser professor. O mesmo ocorre com a relação necessária entre as circunstâncias e o fim

almejado na deliberação. O bem não é nunca algo simplesmente separado das circunstâncias nas quais ele deve ser buscado e das ações conducentes a ele, embora não seja ele mesmo circunstancial. Analogamente, a dignidade da coisa a ser ensinada não deve ser buscada fora do conteúdo e das circunstâncias, como se ela pudesse existir de maneira isolada. O professor sabe que, no próprio conteúdo já estabelecido, estão em vigor determinadas orientações de conjunto e diretrizes que presidiram as escolhas originais, e que essas diretrizes e escolhas remetem finalmente à própria coisa em sua dignidade. Por isso, fazer as próprias escolhas não significa o mesmo que negar as escolhas já feitas. Quem escolhe precisa, ao contrário, também escolher as escolhas já feitas. Daí que seja um falso dilema supor que o empenho de seguir o conteúdo programático estabelecido exclua a possibilidade de fazer as próprias escolhas. Na verdade, ambos são necessários. Uma única coisa, porém, em tudo isso, é absolutamente indispensável: que o professor se responsabilize por aquilo que se propõe a ensinar. Com isso, cremos ter dissolvido a suspeita de arbitrariedade que envolvia a identidade entre ser professor e ter de deliberar. No fim das contas, era o que desejávamos.

NOTAS

¹Em “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”, Kant afirma a respeito dos que se apegaram à sua menoridade, preferindo ser tutelados a terem a coragem singular de fazer uso de seu próprio entendimento. No entanto, no famoso texto citado, o filósofo alemão trata de separar claramente um uso público da razão, que seria necessariamente ilimitado, e um uso privado da mesma, que poderia ser muito estreitamente limitado sem, contudo, prejudicar o processo do esclarecimento. Pelo fato de Kant entender o uso privado da razão como aquele que o sábio faz dele no exercício de certo cargo ou função a ele confiados, nosso trabalho segue aqui uma direção contrastante, uma vez que pretendemos estender o exercício deliberativo e a escolha ao professor no exercício mesmo de sua função. Este só seria de fato professor na medida em que deixasse de ser simplesmente um funcionário. Ver a esse respeito meu artigo “Niilismo e educação: Questões em aberto” in Revista Teias (UERJ), v. 14, 2013.

²O que estamos chamando de “dignidade da coisa a ser ensinada” corresponde menos ao conteúdo formal transmitido e mais ao espírito deste, sendo assim o que faz surgir e torna possível, por exemplo, algo aparentemente tão paradoxal quanto uma paixão por determinada área do saber.

³É o que diz também Hannah Arendt, retomando Aristóteles, quando afirma que o sentido da ação é a revelação do agente em sua singularidade inconfundível: “Sem a revelação do agente no ato, a ação perde o seu caráter específico e torna-se um feito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim, tal como a fabricação é um meio de produzir um objeto.” Cf. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 193.

⁴Aristóteles critica a ideia platônica do bem precisamente por compreendê-la como uma generalidade vazia e inatingível; em seu lugar ele declara estar buscando um bem atingível pelo homem: a felicidade.

⁵Por outro lado, os que creem que os fins justificam os meios jamais souberam o que significa propriamente agir e deliberar.

⁶Cf. *Metafísica*, IX, 10, 1052 a 2. Não se trata da privação de um sentido do qual todos deveriam ser naturalmente dotados, mas da ausência de um percepção proveniente da educação. Em outros contextos, essa cegueira relativa ao fundamental e decisivo é chamada por Aristóteles de *apaideusia*, ou seja, falta de educação. Cf. *Metafísica*, IV, 4, 1006 a 6.

⁷Em uma passagem fundamental em que procura delimitar o que vem a ser o objeto da deliberação, Aristóteles, depois de excluir os objetos eternos (o universo ou a incomensurabilidade da diagonal), os movimentos que se engendram sempre da mesma forma (os solstícios), assim como os que são ora de um jeito ora de outro (as secas e as chuvas), e mesmo também os que ocorrem por acaso (a descoberta de um tesouro), termina por excluir igualmente os assuntos humanos que não concernem de perto ao sujeito que delibera (nenhum lacedemônio delibera sobre a melhor constituição para os citas). Isso quer dizer que o objeto de deliberação não se confunde com o objeto de opinião. No fim das contas, diz Aristóteles, “deliberamos sobre as coisas que estão em nosso poder, isto é, que podem ser feitas por nós mesmos.” (EN, III, 5 1112 a 30)

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea I 13 – III 8: Tratado da virtude moral*. Trad. Marco Zingano. São Paulo: Odysseus, 2008.

KANT, I. *Textos seletos*. Trad. Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Francisco. *Nihilismo e educação: Questões em aberto*. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, 2013.

DADOS DO AUTOR

Francisco José Dias de Moraes (fjdmoraes@gmail.com), professor adjunto do Departamento de Filosofia da UFRRJ, membro permanente do PPGFIL/UFRRJ, professor colaborador do PPGF/UFRRJ e coordenador de gestão de processos educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRRJ.

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: O PROJETO EDUCACIONAL DE ANDRÉ REBOUÇAS

Maria Renilda Barreto

Tereza Fachada Cardoso

Wladimir Barbosa da Silva

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar a atuação do engenheiro André Rebouças (1833-1898) no projeto educacional voltado para a preparação profissional da população brasileira, em particular dos negros e imigrantes. Na segunda metade do século XIX, Rebouças problematizou a relação entre educação, tecnologia e democracia rural, destacando que o acesso à terra seria o mecanismo de ascensão social para negros, índios e imigrantes europeus. A documentação que fundamenta a análise encontra-se nos jornais Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, A Imigração, A Nação e o Novo Mundo.

Palavras-chave: Ensino profissionalizante. André Rebouças. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT: This article aims to analyze the role of the engineer André Rebouças (1833-1898) in the educational project focused on professional training of the population, particularly of blacks and immigrants. In the second half of the 19th century, Rebouças problematized the relationship between education, technology and rural democracy – the access to land would be the social mobility mechanism for blacks, Indians and European immigrants. The documentation underlying the analysis is in the newspapers Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, A Imigração, A Nação and Novo Mundo.

Keywords: Professional education. André Rebouças. Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XIX, o Brasil passou por grandes transformações sociais, políticas, culturais e ideológicas. Ressalta-se, nesse período, o movimento abolicionista, o movimento republicano, a nascente industrialização, a ampliação da formação superior, bem como a propagação das ideias positivistas e eugenistas. Nesse contexto, um grupo de intelectuais composto por médicos, professores, jornalistas, advogados e engenheiros discutiu amplamente os rumos da nação brasileira, trazendo à baila questões que incomodavam as elites, dentre elas a desqualificação profissional e educacional da nossa força de trabalho, representada pelos escravos e pelos imigrantes.

Dentre os intelectuais que se debruçaram sobre o tema educação e inclusão social está o engenheiro André Rebouças (1838-1898). Neste artigo, buscaremos apresentar alguns pontos do projeto educacional desenvolvido por esse engenheiro, que desde o início dos anos de 1860 explicitou a necessidade de organizar um projeto educacional que capacitasse os trabalhadores brasileiros, sobretudo quando o debate abolicionista ganhou força. Havia uma preocupação com os negros libertos, que, segundo Rebouças, precisavam receber “instrução e trabalho”, aprender minimamente conhecimento de leitura, escrita e cálculo.

A discussão encampada por Rebouças insere-se no contexto internacional, uma vez que, no século XIX – conhecido como século da educação –, circulou a tese de que a educação era a base do desenvolvimento industrial de uma nação. Tal preceito esteve atrelado ao movimento de defesa de criação de escolas públicas como principal bandeira na edificação do Estado Moderno. Tal crença foi defendida, sobretudo, pela burguesia industrial (MURASSE, 2001).

Rebouças acreditava que o progresso da nação brasileira estava vinculado à oportunidade de oferecer um eficiente programa de educação e de treinamento ao agricultor, objetivando que cada vila brasileira viesse a ter sua própria escola, de modo a erradicar definitivamente o analfabetismo, incentivando a promoção de treinamento técnico (REBOUÇAS In: *A Nação*, 26/01/1875, p.1-2). Desejava a criação de engenhos centrais, os quais deveriam possuir sua própria escola, desempenhando a função cumulativa de núcleo educacional do povo brasileiro (JUCÁ, 2001). Em suma,

Rebouças chamava atenção para a necessidade de o Brasil investir mais na educação da sua população.

O artigo, ora apresentado, trata de uma investigação preliminar sobre a atuação do engenheiro André Rebouças na construção do Brasil moderno, e está ligado ao projeto Ciência, educação e circulação de homens e ideias em Brasil e Portugal (séculos XVIII-XX). Esse projeto de pesquisa tem por objetivo articular trajetórias de grupos de intelectuais, separados cronologicamente, em contextos políticos e ideológicos distintos, contudo, articulados em torno de projetos de transformação social a partir da educação do povo, com base na ciência em desenvolvimento nos dois lados do Atlântico: Brasil e Portugal.

O ENGENHEIRO ANDRÉ REBOUÇAS

André Pinto Rebouças nasceu na cidade de Cachoeira, região do recôncavo baiano, no dia 3 de janeiro de 1838; era negro, assim como a grande parcela da população baiana. Filho do conselheiro Antônio Pereira Rebouças e da escrava alforriada Carolina Pinto Rebouças, mudou-se para a Corte ainda criança, formou-se em engenharia e ensinou botânica, cálculo e geometria na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Apesar de não ser o objetivo deste artigo, a reflexão sobre a cor de André Rebouças se fez por ora necessária, pois não podemos perder de vista a matiz sociorracial que estruturou o pensamento desse engenheiro. De acordo com Hebe Mattos (2013), em outubro de 1891, André se encontrava em Cannes, onde aguardava a morte do Imperador do Brasil. Foi ali, em intensa correspondência com José Carlos Rodrigues, então proprietário do *Jornal do Comércio*, que pela primeira vez referiu a si mesmo como “o Negro André”. Segundo a autora, Rebouças também sofreu na pele os horrores da segregação racial americana, embora filho de ex-escrava, que teve ascensão social, econômica e intelectual em um Brasil fortemente marcado pela mentalidade escravocrata e racista, os episódios raciais fora do Brasil certamente completaram o que faltava na identificação racial de André como sujeito.

Rebouças estudou na Escola Militar, depois Politécnica, formando-se Engenheiro Militar na Escola de Aplicação da Praia Vermelha, em 1860. Ele e o irmão – Antônio

Rebouças Pereira Filho – completaram sua formação na Europa, em viagem de estudo financiada pelo pai. Liberado da função de engenheiro militar por questões de saúde, durante a Guerra do Paraguai, tornou-se professor, além de engenheiro civil e empresário, como gostava de se autorrepresentar. Abolicionista de perfil refinado, eficiente nas articulações políticas, notabilizou-se na defesa de projetos para a modernização do país, entre os quais a abolição da escravidão e a democratização da propriedade fundiária (MATTOS, 2013).

A partir de 1880, Rebouças passou a se envolver mais efetivamente com as questões políticas e sociais da sociedade escravista imperial (CARVALHO, 1998; JUCÁ, 1988; TRINDADE, 2004). Nesse mesmo ano, participou da criação e integrou a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão (SBCE), atuando como tesoureiro e agenciador das “comunicações” políticas que giravam em torno do processo de emancipação dos escravos, transitando, sobretudo, pelos “salões aristocráticos”, onde tinha acesso aos chefes partidários. Ainda como abolicionista, participou da criação e exerceu grande influência na Sociedade Abolicionista da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, participou ativamente do programa de reformas propostas pela Sociedade Central de Imigração, na qual escrevia e atuava como secretário (ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO, 1885, p. 1.120).

Como homem de negócios, André Rebouças também atuou à frente das Docas da Alfândega do Rio de Janeiro e da Companhia das Docas Pedro II. Em 1867, produziu a primeira versão da Lei de Imposto sobre a Escravatura e, no início de 1870, os estatutos da Associação Geral de Protetores de Emancipados para Proteger e Educar os Emancipados do Brasil (JUCÁ, 2001, p. 67).

Na imprensa, Rebouças escreveu para diversos jornais, como o Novo Mundo (um periódico de língua portuguesa publicado em Nova York), Jornal do Comércio (no qual entre setembro de 1874 e maio de 1875 publicou diariamente grande parte de seu extenso e complexo estudo acerca da agricultura nacional). Os artigos do referido jornal formam o esboço do seu mais famoso livro: Agricultura Nacional: estudos econômicos; propaganda abolicionista e democrática. Rebouças também

escreveu acerca do imposto territorial no Jornal do Agricultor. No periódico O Paiz, fez questão de ressaltar incansavelmente os aspectos do seu programa acerca da agricultura nacional. Na linha dos periódicos radicais abolicionistas, escreveu para a Gazeta da Tarde e Cidade do Rio. Em ambos criticou a propriedade da terra nas mãos de uma pequena minoria de fazendeiros escravistas. Rebouças propunha soluções para resolver o problema da má distribuição da terra no Brasil e denunciava os horrores da escravidão (JUCÁ, 1988 e 2001; SANTOS, 1985; TRINDADE, 2004).

As ideias educacionais de Rebouças, cujo projeto esteve atrelado ao seu estudo acerca da agricultura nacional, não desprezavam a conjuntura internacional da segunda metade do século XIX, cujo pensamento envolvia capital, trabalho e educação. Atento ao cenário internacional e embebido pelo positivismo oitocentista, André acreditava que parte dos problemas sociais em vigência teria sua solução a partir dos avanços científicos.

Rebouças não fora o pioneiro em condenar a escravidão e propor alternativas para diminuir a degradação do elemento servil no Brasil. Fora ele fortemente influenciado pelo pensamento de José Bonifácio, o qual mencionava a necessidade de se homogeneizar o país dando educação “tanto ao africano quanto ao índio brabo” (JUCÁ, 2001). Todavia, Rebouças se diferenciou de Bonifácio ao traçar um desenho de projeto agrário, que propunha retirar os pobres do anel sufocante da escravidão e do baixo assalariamento, permitindo ao liberto a alternativa de produzir para o mercado e vender sua força de trabalho.

O engenheiro defendia para os negros emancipados um programa de instrução que viabilizasse sua inserção social e econômica no pós-abolicionismo; entendia que o despreparo dos negros continuaria a colocá-los em trabalhos e ocupações marginalizadas, impossibilitando-os de ingressarem em atividades que melhorariam suas vidas, daí a necessidade de se pensar em uma educação voltada para o ensino técnico. Só a liberdade jurídica não seria suficiente para modificar a condição de existência dos ex-escravos. Em linhas gerais, Rebouças sabia que a discriminação e a falta de instrução empurrariam o negro para trabalhos inferiores e o manteriam alijado socialmente.

Apesar de centrar atenção no ensino profissional, ele não desprezou o ensino primário e secundário, considerados o alicerce para a construção de um sistema educacional de maior amplitude. Porém, Rebouças acreditava que a junção entre capital, trabalho e educação especializada seria a alternativa mais viável para o avanço econômico e social do Brasil oitocentista.

INCLUSÃO SOCIAL

Rebouças vinha maturando suas ideias e o seu pensamento social desde os anos de 1860. Ele produziu um estudo sobre a Lei de Imposto sobre a Escravatura, em 1867, e no início de 1870 já mostrava evidentes preocupações com a sorte dos escravos após a emancipação, ao produzir um documento chamado “Estatutos de uma Associação Geral Protetora de Emancipados para proteger e educar os emancipados no Brasil”.

O engenheiro fez parte de uma geração intelectual brasileira, a dos anos 70 do século XIX, que, com repertório europeu e nacional, pôs em xeque o status quo imperial ao propor uma série de reformas. O embrião desses intelectuais, segundo Alonso (2002), produziu obras filosóficas e políticas, influenciando toda uma geração. O movimento desencadeado em 1870 expressaria anseios de grupos sociais novos, surgidos com o processo de modernização econômica do país. Esse raciocínio equaliza pertencimento a uma classe e escolhas intelectuais: grupos modernos, como “as classes médias” ou a “burguesia”, adotariam teorias coerentes com seus interesses, isto é, variações do liberalismo (“spenceriano”, “doutrinário”, ou “positivismo ilustrado”) (ALONSO, 2002. p.28). No caso de Rebouças, seu pensamento político atrelava-se à posição liberal-democrata e aos interesses econômicos de uma burguesia industrial.

No que tange aos excluídos sociais, Rebouças não pensava unicamente nos homens e mulheres escravizados. Para ele, o imigrante trazido para substituir a mão de obra escrava também merecia especial atenção, já que poderia haver um novo tipo de escravo, este preso à terra por péssimas condições de trabalho. Para Jucá (2001 e 1988), Rebouças, apesar de reformador social, não fora tão eloquente como outros da sua geração, a exemplo de Joaquim Nabuco. A autora apoia seu argumento em três fatores: 1) Rebouças teve

uma longa carreira como empresário e homem de negócios e não cultivou uma tradição como intelectual e pensador social; 2) não se filiou a partidos políticos e nem teve assento na Câmara dos Deputados ou no Senado; 3) as suas ideias de nacionalização do solo foram incompreendidas e criticadas.

Rebouças combatia a ideia de que os negros não eram capazes de concorrer com o imigrante estrangeiro no mercado de trabalho porque eram incompetentes. Ele interpretava a questão como falta de oportunidade educacional e preparo para o trabalho cuja exigência era técnica. Para o engenheiro, o próprio movimento abolicionista e seus integrantes falharam em não promover um projeto de maior amplitude inserindo o negro na sociedade de homens livres.

EDUCAÇÃO TÉCNICA E MODERNIDADE

Na sequência dedicada ao estudo da agricultura nacional, cuja publicação foi diária no *Jornal do Comércio*, entre os anos de 1874 e 1875, André Rebouças propunha um audacioso programa de educação nacional, no qual a reorganização da terra seria a base elementar do projeto. Segundo ele, “a falta de conhecimentos profissionais é uma fatal realidade para a Agricultura Nacional”. Para o engenheiro, “não só a Agricultura, como a Indústria, como o Comércio sofre a penúria extrema de conhecimentos técnicos e profissionais”. E completava: “em todo esse vastíssimo Império, repetamos: não há só uma escola técnica! Não há uma só escola de Agronomia! Não há um só museu industrial” (REBOUÇAS, 1988, p. 374).

O projeto ainda propunha incentivo privado para o audacioso programa de ensino técnico, beneficiando aqueles “empresários” que emancipassem o maior número de escravos, importassem o maior número de colonos e mantivessem o melhor sistema de educação técnica nos seus estabelecimentos (REBOUÇAS, 1988, p. 374). Ele propôs que cada fazenda central, cada engenho central, cada fábrica central possuísse escolas noturnas e domingueiras, onde se ensinariam todos os elementos necessários à educação e instrução do cidadão, privilegiando, contudo, a população de ex-escravos, índios e imigrantes (REBOUÇAS, 1988, p. 374).

Rebouças entendia que ensino em nível técnico e a especialização profissional eram a

base para uma mudança de caráter social e econômico do Brasil. Segundo ele, democratizando a atividade rural e universalizando o ensino primário, secundário e técnico entre a população degradada, seria possível pensar um país mais moderno, industrial e forte economicamente, capaz de deixar para trás o atraso social.

Necessitamos de instrução e capital. E como não é possível construir escolas, comprar livros e pagar mestres sem capital, é preciso resolver simultaneamente o problema do capital e o problema da instrução: “não se pode ensinar a ler quem tem fome.” É preciso capital para instrução, e capital para a indústria. É preciso dar simultaneamente ao povo – instrução e trabalho. Dar instrução aos brasileiros para que eles conheçam perfeitamente toda a extensão de seus direitos e de seus deveres: dar-lhes trabalho para que eles possam ser realmente livres e independentes! Repitamos: é necessário, é urgente, é indispensável educar esta nação para a agricultura, para o comércio, para o trabalho em uma só palavra! Deve ser esse o principal escopo de todo esse Império. (REBOUÇAS, 1988, p. 284) [grifos nossos]

Seguindo a tendência civilizadora moderna pautada no modelo educacional europeu e americano do século XIX, em 1887, a Sociedade Central de Imigração – criada em 14 de outubro de 1883 por André Rebouças, Alfredo Escragnolle Taunay e Carlos Koserits durante reunião no Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro – lançava seu estudo econômico e social acerca do ensino técnico no Brasil. Esse extenso programa de ensino profissional considerava também o relatório apresentado por Rui Barbosa, em 1883. À época, Rui apresentou pareceres acerca da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Ele foi relator da Comissão de Instrução Pública e esse documento serviu de subsídio para discutir o projeto de Reforma do Ensino Primário e Secundário em substituição à Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Algumas concepções e propostas desse documento foram adotadas tanto na reforma de instrução pública imperial quanto na republicana (SOUZA, 2000).

Rebouças era secretário da Sociedade Central de Imigração, o mesmo papel que exercera na Sociedade Brasileira Contra a Escravidão, situação que nos leva a crer que o engenheiro também agia articulando-se politicamente em favor de seus interesses capitalistas e de suas aspirações para a universalização do ensino profissionalizante.

Outro fator importante a esclarecer refere-se ao fato de que a organização administrativa dessa sociedade sofreu algumas alterações ao longo dos anos, o que atendia ao previsto no Art. 7º de seu estatuto, ou seja, cada diretoria teria a duração de um ano (A IMIGRAÇÃO, 1883-1884, p. 1); entretanto, as fontes revelam que Rebouças, desde a fundação até o referido programa de ensino técnico, esteve presente e fixo no cargo de secretário.

A proposta de renovação do ensino profissionalizante também fez com que André sugerisse a criação de Caixas Escolares, assim como fora feito na França, Itália e Bélgica. Estas Caixas serviriam como uma caderneta de poupança para os pais, cujo objetivo maior seria o de inculcar nos alunos uma cultura de educação econômica vinculada à Caixa Econômica brasileira. Segundo Rebouças, “os efeitos serão ainda mais sensíveis no futuro quando os alunos atuais, tornando-se adultos, formarem uma geração de operários já inteiramente familiarizados com a caderneta da caixa econômica, clientes numerosos, honestos e produtivos” (O NOVO MUNDO, abril de 1879, p. 83).

Embora Rebouças tenha salientado que o ensino secundário combinava com o técnico e a organização de um não poderia ser indiferente à do outro, o caráter enciclopédico então enfatizado por Rui Barbosa mereceu críticas. Dentre elas, havia o indicativo de que “a principal necessidade em matéria de ensino público, diremos, sintetizando todo o nosso pensamento em uma fórmula incisiva é, – menos bacharéis e mais industriais, menos ensino clássico e literário e mais ensino técnico e científico” (SOUZAFILHO, 1887, p.72).

É importante frisar, contudo, que a proposta de reforma do ensino técnico elaborada pela Sociedade Central de Imigração possui diversas semelhanças com os escritos de Rebouças publicados nos jornais nos idos de 1870. Para o engenheiro, o projeto brasileiro de futuro vinha ao encontro da necessidade de implementação de uma reforma agrária atrelada ao ensino, cujo objetivo era emancipar todos os negros do Brasil. Ao escrever a esse respeito, Rebouças abria caminho para propor um programa educacional de alcance nacional atrelando os níveis de ensino primário e secundário. Ele defendia um ensino técnico a partir de financiamento privado, oferecendo aos ex-escravos, imigrantes e indígenas os conhecimentos científicos e técnicos cujos

princípios fundamentais das ciências e suas aplicações os colocariam na trajetória da modernidade.

Para ele, o modelo estrutural da educação brasileira possuía falhas, por isso reafirmava sua posição alegando que:

O problema social máximo do século anuncia-se assim: “Educar os povos para serem soberanos”; “Educar os reis para serem cidadãos”. Tudo isto demonstra que é necessário educar a geração que cresce, para a agricultura, para a indústria, para o comércio, para o trabalho em uma só palavra! Até aqui a educação era meramente política. Saia-se da academia para os colégios eleitorais, e muitas vezes para as assembléias legislativas provinciais, e até para o parlamento nacional. Daí essa repugnância geral para o trabalho produtivo. É preciso reformar tudo isso radicalmente [...] (REBOUÇAS, 1988, p. 323).

Nesse trecho, é possível observar como as ideias de Rebouças estavam incutidas no cerne do projeto de reforma do ensino técnico. Anos antes, o engenheiro mencionava a importância de preparar o sistema educacional para mudanças necessárias, visando o desenvolvimento da agricultura nacional e a reorganização da terra em seu sentido mais amplo. Em 1887, a proposta do grupo de Rebouças oriunda da Sociedade Central de Imigração ressaltava que “antes de tudo cumpre admitir que o estado atual de nosso desenvolvimento industrial e econômico não comporta ainda uma organização completa do ensino técnico, desde o seu grau mais elementar até o superior para todos os diferentes ramos ou grupos profissionais” (SOUZA FILHO, 1887, p. 177). A partir dessa afirmativa, o grupo de reformadores alertava que a inserção do ensino técnico deveria ser de modo gradativo, seguindo assim as necessidades e as demandas sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Esse fato reforça nossa afirmativa acerca da grande influência de Rebouças no que se refere à elaboração inicial da proposta do ensino técnico. É possível observar que a proposta seguia rigorosamente a estrutura de projeto sobre os estudos econômicos da agricultura nacional escritos por Rebouças já no início dos anos de 1870. Todavia, o nome do intelectual, engenheiro, professor, homem de negócios e abolicionista André Pinto Rebouças não foi mencionado como mentor da respectiva organização de reforma do ensino técnico.

A nossa argumentação baseia-se no fato de que, entre os anos de 1874-1875, o projeto de agricultura nacional publicado por Rebouças no Jornal do Comércio enfatizava que era “necessário, urgente e indispensável educar a nação para a agricultura, comércio e trabalho”. Como é possível observar, as ideias do engenheiro eram inseridas na proposta do ensino técnico brasileiro e obedeciam à divisão em três grupos principais: 1º ensino técnico agrícola, 2º ensino técnico industrial e 3º ensino técnico comercial (SOUZA FILHO, 1887, p.182).

No quadro abaixo, se encontra a relação das disciplinas a serem ministradas em cada curso proposto.

Quadro 1: Quadro de disciplinas a serem ministradas nos cursos constantes na reforma do ensino técnico em 1887

ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA	ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL	ENSINO TÉCNICO COMERCIAL
<i>Disciplinas</i>		
Língua nacional	Língua nacional	Língua nacional
Línguas estrangeiras	Línguas estrangeiras	Línguas estrangeiras
Historia e Geografia	Historia e Geografia	Historia e Geografia
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Ciências naturais	Ciências naturais	Ciências naturais
Ciências agrícolas	Cursos industriais	Contabilidade e escrituração mercantil
Contabilidade e escrituração agrícola	Contabilidade e escrituração industrial	Ciências comerciais
Desenho	Desenho	Economia política
Economia política	Economia política	Desenho
Legislação usual e estudo das instituições nacionais	Legislação usual e estudo das instituições nacionais	Legislação usual e estudo das instituições nacionais
-----	-----	Direito comercial

Fonte: SOUZA DILHO, Tarquino de. O Ensino Público no Brasil: Reforma do ensino secundário - organização do ensino técnico nacional - Ação do estado e da iniciativa privada na organização do ensino técnico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

O escopo dos cursos e a dinamização das disciplinas resumem bem o que Rebouças pretendia com o seu programa de ensino. Segundo ele, as fábricas centrais, as fazendas centrais, os engenhos centrais, seriam capazes minimamente de ensinar ex-escravos, imigrantes e indígenas na condição de aprendizes a ler e escrever; a lavrar e estrumar a terra, a efetuar todas as boas práticas rurais, a dirigir máquinas agrícolas, a empregar e consertar, e mesmo fabricar os utensílios e as máquinas destinadas à exportação, ao consumo do café, do açúcar, do algodão e do fumo, e de todos os outros produtos da agricultura brasileira (REBOUÇAS, 1988, p. 323).

CONCLUSÃO

A pesquisa em andamento, acerca do pensamento educacional de André Pinto Rebouças, tem revelado o quão vanguardistas eram suas ideias para a transformação do ensino no país. Rebouças nos deixou um vasto e complexo estudo que engendra pensamento científico, reforma social e reorganização educacional. Suas ideias como reformador social, homem de negócios e pensador educacional revelam-nos o pensamento político e social de membros da elite intelectual brasileira na segunda metade do século XIX.

Negro, Rebouças superou as barreiras impostas por uma sociedade pautada no racismo. Talvez por isso suas ideias tenham sido ignoradas com o término da monarquia e a perda de um de seus principais aliados ideológicos, D. Pedro II. Com o fim da escravidão, o exílio junto ao amigo D. Pedro e a instauração de república, o programa de ensino profissionalizante de Rebouças perdia espaço para novos interesses de um Brasil agora republicano, porém não menos racista.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ângela. Ideias em Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. O quinto século: André Rebouças e a construção do Brasil. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-Universidade Cândido Mendes, 1998. 256 p.

JUCÁ, Joselice. André Rebouças: reforma & utopia no contexto do Segundo Império: quem possui a terra possui o homem. Rio de Janeiro: Odebrecht, 2001.

_____. A questão abolicionista na visão de André Rebouças. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v. 4, n. 2, p. 207-218, jul./dez. 1988.

MATTOS, Hebe. André Rebouças e o Pós-abolição: entre a África e o Brasil (1888 – 1898). XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH, 2013.

MURASSE, Celina Midori. A educação para a ordem e o progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. Imigração e educação técnica no século XIX. In: SCHELBAUER, Anaete, LOMBARDI, José Claudinei, MACHADO, Ma. Cristina Gomes, (Orgs.). Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEIXOTO, José Antonio Assunção; SOUZA, Leydervan de; DIAS, Lillian Martins da Motta (Orgs.). Educação Tecnológica: Módulo I. Rio de Janeiro: Cefet/RJ, 2009.

REBOUÇAS, André. Abolição Immediata e sem Indemnização. Rio de Janeiro, Evaristo R. da Costa, 1883. (Confederação Abolicionista, panfleto n. 1)

_____. Agricultura Nacional: estudos econômicos; propaganda abolicionista e democrática. Recife: Massangana, 1988.

SANTOS, Sydney M. G. dos. André Rebouças e Seu Tempo. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

SOUZA FILHO, Tarquino de. O Ensino Público no Brazil: Reforma do ensino secundário – organização do ensino técnico nacional – Ação do estado e da iniciativa privada na organização do ensino técnico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242353>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos Cedes, ano XX, n. 51, nov. 2000.

TRINDADE, Alexandre Dantas. André Rebouças: da Engenharia Civil à Engenharia Social. Tese (Doutorado em Sociologia). UNICAMP, Campinas, 2004.

Periódicos

Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro p.1120. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital. Acesso em: 1 maio 2015.

Jornal Novo Mundo. Volumes: V n.55 p.167 e IX n.100 p.82-83. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital. Acesso em: 20 maio 2015.

Jornal A Nação. Ano IV, Número 18 p.1-2. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital. Acesso em: 15 jun. 2015.

Jornal A Imigração. Ano I, 1883-1884. Boletins de 1 a 4. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>>. Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital. Acesso em: 15 jun. 2015.

DADOS DOS AUTORES

Maria Renilda Barreto (renildabarreto@hotmail.com), doutora em História das Ciências/FIOCRUZ e professora do Cefet/RJ.

Tereza Fachada Cardoso (fachada@gmail.com), doutora em História pela UFRJ, professora do Cefet/RJ.

Wladimir Barbosa da Silva (pascoalwlad@ig.com.br), mestre em Relações Étnico-Raciais (Cefet/RJ), professor da Rede Municipal de Itaguaí e Barra Mansa.

GUIA DO EDUCADOR PARA O FILME FILADÉLFIA

Patrícia Maria de Carvalho Campos

Rafaela Correia do Carmo Soares

Soleane Mendes Batista

Marcelo Diniz Monteiro de Barros

RESUMO: Filadélfia é um filme norte-americano de 1993, do gênero drama, e um dos pioneiros em Hollywood na abordagem dos temas HIV/Aids, homossexualidade e homofobia. O Guia do Educador para este filme é um material didático elaborado para se trabalhar de forma complementar os temas Aids, HIV, DSTs, preconceito e homossexualidade, utilizando estratégias de ensino diversas das habitualmente trabalhadas no cotidiano escolar. Além da sensibilização pelo filme, sugere-se: 1) um debate a partir de tópicos, que abrangem os aspectos relacionados ao vírus HIV e à Aids; 2) a demonstração do uso correto do preservativo; 3) uma dinâmica que ajude a discorrer sobre a transmissão sexual do HIV e outras DSTs, cadeia de transmissão, sexo seguro e situações de risco; 4) a construção de uma cartilha informativa com posterior divulgação para a comunidade escolar. Por fim, a elaboração e consequente aplicação deste material objetiva, ainda, a conscientização acerca das DSTs, especialmente a Aids.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Ensino de Microbiologia. Filme Filadélfia como estratégia pedagógica.

ABSTRACT: Philadelphia is a 1993 American drama movie, and one of the pioneers in Hollywood in addressing issues such as HIV/Aids, homosexuality and homophobia. The movie's Educator's Guide is a didactic material prepared for discussing in a complementary manner subjects as Aids, HIV, STDs, prejudice and homosexuality, using different teaching strategies from those used in school routine. Besides the sensitization by the movie, it is suggested: 1) some debate motivated by topics covering aspects related to HIV and Aids; 2) some demonstration of correct condom usage; 3) a group activity, which helps discussing the sexual HIV transmission and other STDs, transmission chains, safe sex and risky situations; 4) the produce of an informative booklet for ulterior disclosure amongst Educational Community. Finally, the elaboration and application of this material aims further awareness about STDs, particularly about Aids.

Keywords: Biology teaching. Microbiology teaching. Philadelphia movie as a pedagogical strategy.



Imagem 1: Andrew Becket (personagem principal). Disponível em: <<https://thehive.files.wordpress.com/2012/10/tom-hanks-movie-career-59.jpg>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Querido(a) educador(a)

Este trabalho propõe atividades complementares ao estudo dos vírus, do HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) e da Aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) e sua relação com a sexualidade através da apresentação e discussão do filme Filadélfia.

Trata-se de um filme norte-americano feito em 1993, do gênero drama, um dos pioneiros em Hollywood no que se refere à abordagem dos temas HIV/Aids, homossexualidade e homofobia. Foi escrito por Ron Nyswaner, dirigido por Jonathan Demme e estrelado por Tom Hanks e Denzel Washington.

Filadélfia (Philadelphia: Jonathan Demme; Ron Nyswaner, Estados Unidos, 1993, 125 min) conta a história de Andrew Becket, um empenhado advogado homossexual que trabalha em uma renomada firma na cidade da Filadélfia. Muito discreto com sua vida pessoal, não consegue mais esconder os sintomas da Aids, sendo então demitido. Não conformado com o fato, Andrew procura um advogado que o defenda contra sua injusta demissão. Ele contrata então Joe Miller, um advogado homofóbico, para levar seu caso até o tribunal.

Este guia do educador foi criado para estabelecer um amplo debate sobre o vírus HIV, sua ação no organismo, os sinais e sintomas da doença, seu modo de transmissão, tratamento e coinfeções ou infecções oportunistas que decorrem da baixa imunidade. Pretende-se, ainda, esclarecer e desmistificar a relação entre a Aids e a homossexualidade, conscientizar os jovens sobre a importância do assunto, bem como discutir qual é a qualidade de vida das pessoas que possuem o vírus atualmente, diante do avanço da ciência, e quais as perspectivas para o futuro.

Esperamos que o conteúdo a ser trabalhado contribua com a prática do educador e corrobore para o uso de novas metodologias e alternativas eficientes para o ensino da biologia.

Para sugestões, críticas e quaisquer outras considerações, gentileza entrar em contato com a primeira autora deste guia, através do e-mail: campos.pmc@gmail.com.

Público-alvo:

Este material foi desenvolvido para estudantes do ensino médio, preferencialmente para as aulas de Biologia. Entretanto, ressaltamos que o tema homossexualidade faz parte também do currículo de Sociologia e Filosofia e que os PCNs propõem que a orientação sexual seja um tema transversal, trabalhado por todas as disciplinas do ensino médio.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV)

A ausência de uma resposta imunológica suficiente é chamada de imunodeficiência, podendo ser congênita ou adquirida. Infecções por HIV podem levar ao desenvolvimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids, na sigla em inglês). A Aids representa um dos mais importantes problemas de saúde mundial no início do século XXI (JAWETZ; MELNICK; ADELBERG, 2014).

O HIV, do gênero Lentivirus, é um retrovírus. Ele tem duas fitas idênticas de RNA, a enzima transcriptase reversa e um envelope de fosfolipídeo. Existe uma forte associação entre a infecção por HIV e o sistema imune. O HIV geralmente é disseminado pelas células dendríticas, as quais capturam o vírus e o carregam consigo para os órgãos linfoides, onde o vírus entra em contato com as células do sistema imune, em especial células T ativadas, e estimula uma forte resposta imune inicial (TORTORA, FUNKE; CASE, 2012).

Para ser infectivo, o HIV deve percorrer os passos de fixação, fusão e entrada. A fixação à célula-alvo depende da combinação da glicoproteína espicular com o receptor CD4+. Aproximadamente 65.000 desses receptores são encontrados em cada célula T CD4+ auxiliar, que é o principal alvo da infecção por HIV. Certos correceptores também são necessários. Os macrófagos e os monócitos também carregam moléculas CD4 (TORTORA, FUNKE; CASE, 2012).

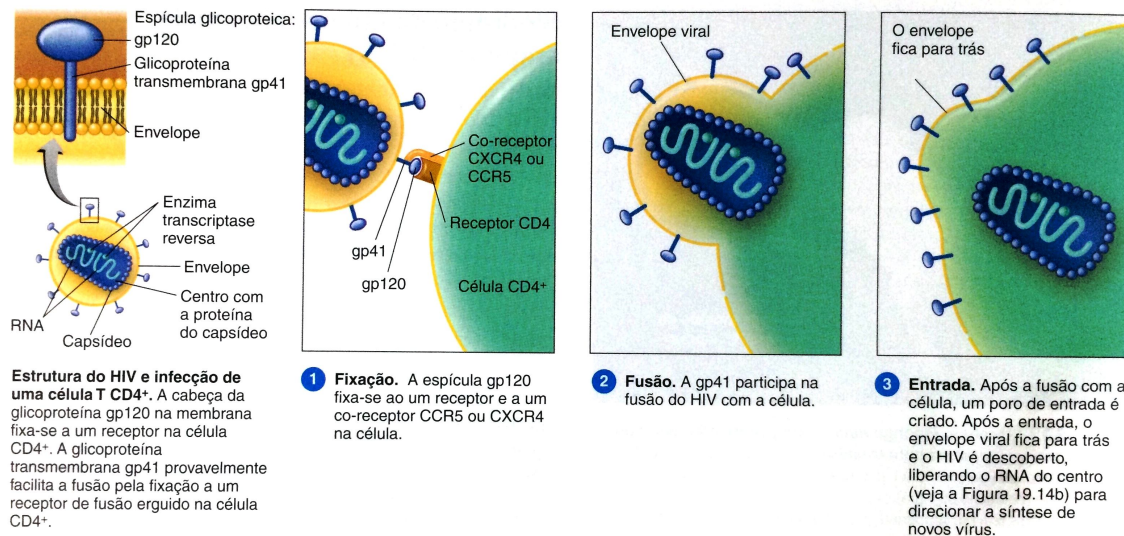


Figura 1: Estrutura do HIV e fixação a receptores na célula T alvo. TORTORA, G.J.; FUNKE, B.R.; CASE, C.L. Microbiologia. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 540.

Na célula hospedeira, o RNA viral é liberado e transcrito em DNA pela enzima transcriptase reversa. Esse DNA viral então se torna integrado ao DNA cromossômico da célula hospedeira. O DNA pode controlar a produção de uma infecção ativa, na qual novos vírus brotam da célula (TORTORA, FUNKE; CASE, 2012).

Alternativamente, esse DNA integrado pode não produzir novos HIV, mas permanecer escondido no cromossomo da célula hospedeira como um provírus. O HIV produzido por uma célula hospedeira não é necessariamente liberado pela célula, mas permanece como vírion latente em vacúolos dentro da célula. De fato, num subgrupo de células infectadas por HIV, estas, em vez de serem mortas, tornam-se células T de memória de vida longa, nas quais o reservatório de HIV latente pode persistir por décadas (TORTORA, FUNKE; CASE, 2012).

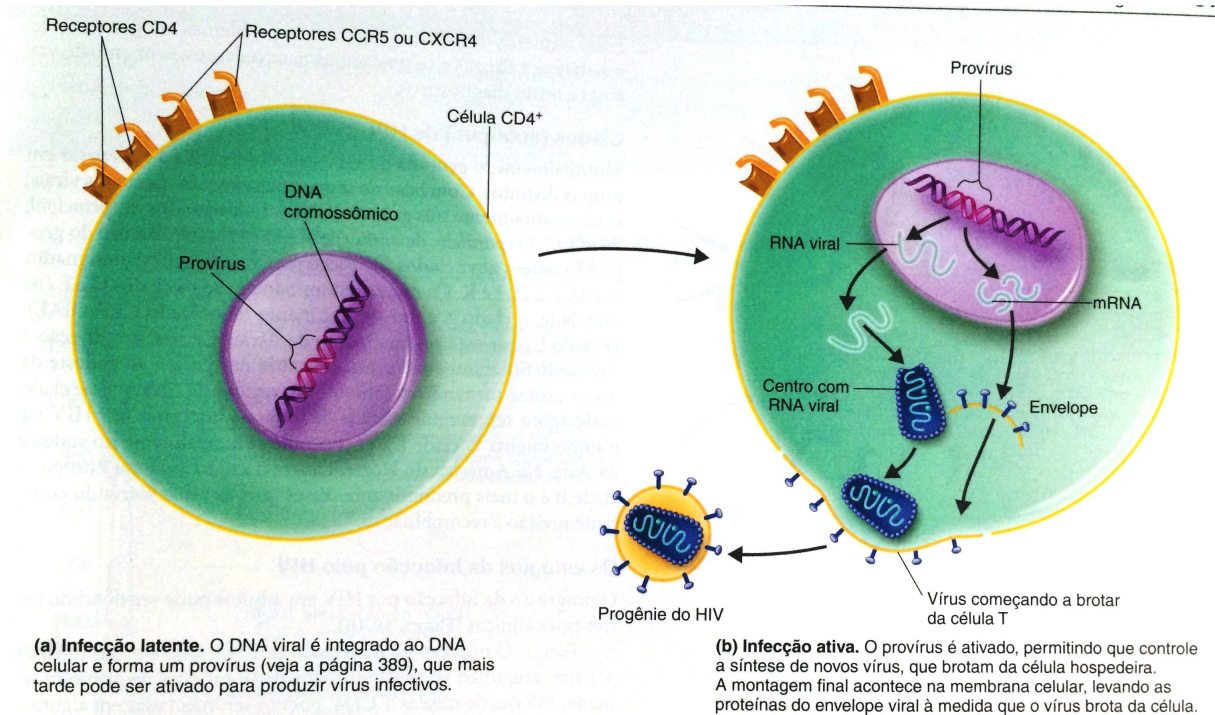


Figura 2: Infecção por HIV latente e ativa em células T Cd4⁺. TORTORA, G.J.; FUNKE, B.R.; CASE, C.L. Microbiologia. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 541.

O progresso da infecção por HIV em adultos

Fase 1: O número de moléculas de RNA viral por mililitro de plasma sanguíneo pode atingir mais de 10 milhões na primeira semana. Bilhões de células TCD4⁺ podem ser infectadas em algumas semanas. As respostas imunes e menos células não infectadas como alvo depletem bruscamente os números virais no plasma sanguíneo dentro de semanas. A infecção pode ser assintomática ou causar linfadenopatia (linfonodos inchados).

Fase 2: Os números de células TCD4⁺ diminuem constantemente. A replicação do HIV continua, porém em um nível relativamente baixo, provavelmente sendo controlada pelas células TCD8⁺ e ocorrendo principalmente no tecido linfóide. Apenas algumas células relativamente infectadas liberam o HIV, embora muitas possam conter o vírus latente ou proviral. Há poucos sintomas graves da doença, mas um declínio da resposta imune pode se tornar aparente pelo aparecimento de infecções persistentes pela levedura *Candida albicans*. Outras condições podem incluir febre e diarreia persistente. Leucoplaquia oral (manchas esbranquiçadas na mucosa oral), ocasionada pela reativação dos vírus Epstein-Barr latentes, herpes zoster e outras indicações da diminuição da imunidade podem aparecer.

Fase 3: A Aids clínica emerge, geralmente, em 10 anos de infecção. As contagens de células TCD4⁺ estão abaixo de 350 células/μL (contagem de 200 células/μL define Aids). Condições clínicas importantes indicadoras da Aids aparecem como infecção dos brônquios, da traqueia ou dos pulmões por *C. albicans*; infecções dos olhos por citomegalovírus; tuberculose; pneumonia por *Pneumocystis*; toxoplasmose no cérebro; e sarcoma de Kaposi (TORTORA, FUNKE; CASE, 2012).



Imagem 2: No tribunal, Andrew exibe as lesões ativas do Sarcoma de Kaposi em seu tronco, a pedido de seu advogado.

Disponível em:
<http://1.bp.blogspot.com/AESNLR8ixjs/TftlukJ6aFI/AAAAAAY/617HUr8eZYk/s1600/revelation.png>.
 Acesso em: 1 maio 2015.

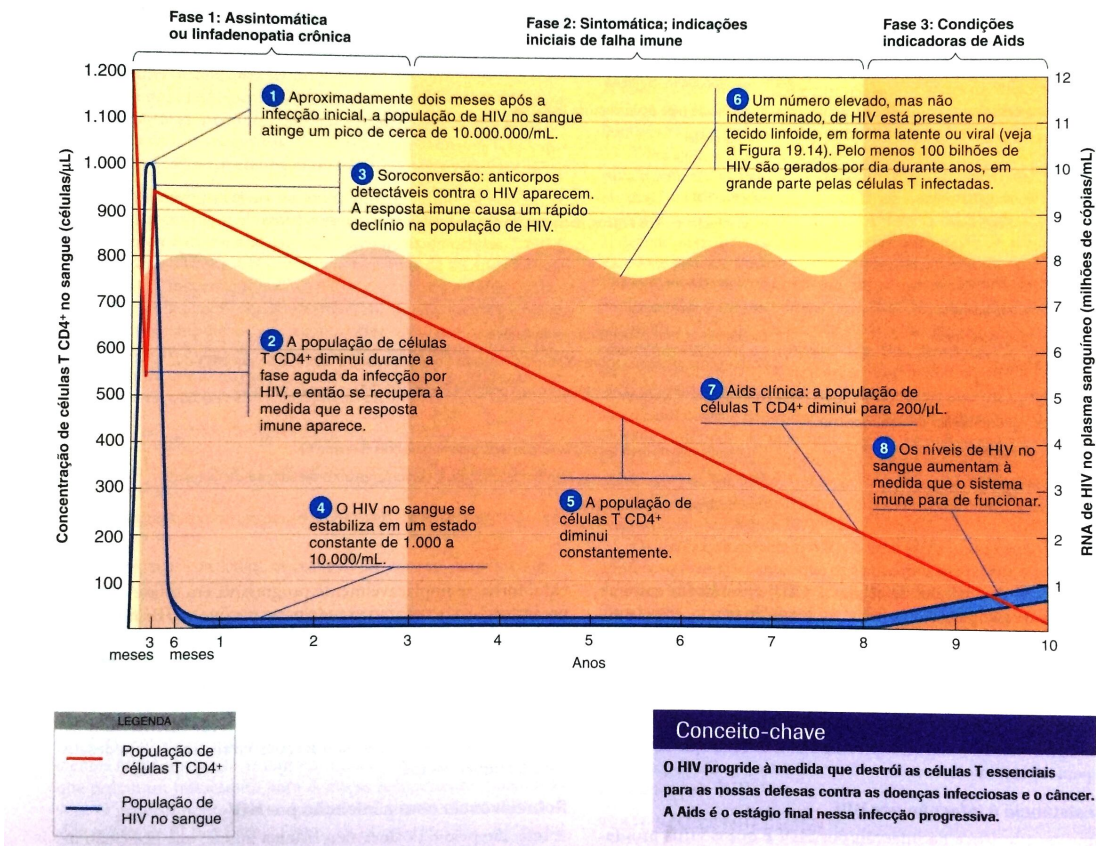


Figura 3: Progressão da infecção por HIV. TORTORA, G.J.; FUNKE, B.R.; CASE, C.L. Microbiologia. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 543.



Imagem 3: Em conversa com Andrew (personagem principal do filme) ao telefone, sua mãe lhe pergunta sobre seus exames, as células T e as plaquetas. Filadélfia (filme) Jonathan Demme; Ron Nyswaner. Estados Unidos 1993. 125 min.

Transmissão do vírus

São encontradas altas concentrações de HIV em dois fluidos corporais: sangue e sêmen. O HIV pode ser transmitido durante o contato sexual (inclusive por sexo oral), por exposição a sangue ou hemoderivados em transfusões, da mãe para o filho. A presença de outras doenças sexualmente transmissíveis (como sífilis e gonorreia) aumenta em até 100 vezes o risco de transmissão sexual do HIV, já que as inflamações e úlceras facilitam a transferência do HIV através das barreiras mucosas. O uso de drogas injetáveis (com seringas compartilhadas) responde por uma proporção considerável de novos casos de Aids. Há ainda o risco de transmissão em profissionais de saúde por acidentes com agulhas e outros materiais perfurocortantes contaminados. As vias de transmissão por sexo, sangue contaminado e nascimento são responsáveis por quase todas as infecções pelo HIV. Existe, contudo, uma preocupação quanto à possibilidade de outras formas de transmissão, como picada de insetos, por exemplo, mas até então não existem evidências de transmissão do vírus nessas condições casuais (JAWETZ; MELNICK; ADELBERG, 2014).

Prevenção, Tratamento e Controle

A única forma de prevenção e controle da propagação do HIV consiste em manter um estilo de vida capaz de minimizar ou eliminar os fatores de alto risco de transmissão já discutidos. Uma das medidas preventivas é a submissão de todos os doadores de sangue a testes para pesquisa de anticorpos. Projetos de educação envolvendo mudanças de comportamento podem ser entendidos como outra medida importante. As mensagens educativas de saúde para o público em geral estão resumidas da seguinte maneira: utilização de preservativos nas relações sexuais, não compartilhamento de seringas, realização do teste para anticorpo anti-HIV para todas as mulheres potencialmente expostas antes de engravidar (se o teste for positivo, deve-se considerar a possibilidade de evitar a gravidez; e as mães já infectadas pelo vírus HIV devem fazer o tratamento adequado durante a gestação e evitar a amamentação a fim de reduzir a transmissão) (JAWETZ; MELNICK; ADELBERG, 2014).

Para as pessoas que já se infectaram pelo vírus HIV, existem tratamentos com fármacos antivirais, que têm vários mecanismos de ação,

como bloquear a entrada do vírus na célula. Muitas vezes, a terapia é feita com combinações de vários medicamentos antirretrovirais, mas, apesar de isso suprimir a replicação viral, não é capaz de curar a infecção pelo HIV. A transmissão de variantes do vírus resistentes a fármacos pela ação das mutações é uma preocupação para o futuro das opções terapêuticas (JAWETZ; MELNICK; ADELBERG, 2014).

A maior esperança para o controle da epidemia de Aids é a descoberta de uma vacina, mas seu desenvolvimento é difícil, pelas altas taxas de mutação do vírus, pelo fato de o vírus poder ficar na forma latente e não ser totalmente eliminado pelo sistema imune após a infecção primária. Outra preocupação é com a falta de um modelo animal apropriado, já que os chimpanzés são os únicos susceptíveis ao HIV, mas desenvolvem apenas viremia e anticorpos, não apresentando imunodeficiência.

Existem ainda esforços na busca por microbicidas tópicos seguros e eficazes para prevenção da transmissão sexual do HIV. Pesquisas recentes relataram o desenvolvimento de um gel vaginal com o antirretroviral tenofovir, com eficácia de 39% na redução da contaminação pelo HIV (JAWETZ; MELNICK; ADELBERG, 2014).

Homossexualidade e homofobia

A sexualidade é umas das dimensões do ser humano que envolve vários fatores. Dentre eles podem ser citados, gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. A sexualidade é experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

A homossexualidade é uma das principais causas de bullying nas escolas. Sem ter referências sociais e culturais para debater a respeito da identidade de gênero e da orientação sexual, os jovens acabam referindo-se com ironia e preconceito aos gays dentro e fora da escola (QUEEN, 2013).



Imagem 4: Andrew, já muito debilitado, se emociona com a melodia de uma ópera, como quem se despede da vida. Disponível em: <<http://www.venganzamedia.com/Gazette/wp-ontent/uploads/2014/08/Hanks PhillyOpera.png>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Os alunos homossexuais são ignorados ou impedidos de participar de atividades em grupo. Além disso, seus objetos são furtados, são alvos de piadinhas e xingamentos, às vezes são agredidos fisicamente das mais variadas formas.

É importante deixar claro que, da mesma forma que existem pessoas que sentem desejo pelo sexo oposto (heterossexuais), existem outras que sentem isso pelo mesmo sexo (homossexuais). Faz parte do trabalho do docente que deseja trabalhar com o tema em sala de aula abordá-lo de maneira didática. Além disso, deve ressaltar que o desejo pelo mesmo sexo não é uma vergonha, crime ou doença, e isso deve ser transmitido não só para os alunos, mas também para os pais (QUEEN, 2013).



Imagem 5: Andrew e seu parceiro dançam na festa em seu apartamento. Disponível em: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/52/b0/47/52b0473487d63c9d1a98508d4b389a2c.jpg>>. Acesso em: 1 maio 2015.

A temática da sexualidade foi oficialmente inserida no currículo em todos os níveis do ensino através dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal: orientação sexual. A orientação sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Sobre esse tema, também se propõem três eixos norteadores ao trabalho do professor: corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids (BRASIL, 1997).

A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de Aids de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens (BRASIL, 1997).

ATIVIDADES

Primeiro Momento: Introdução

Introdução aos alunos sobre o assunto do filme e exibição deste. Após a apresentação do filme, sugerimos a entrega de um roteiro de pesquisa em tópicos (segue o modelo sugerido abaixo) para posterior debate das dúvidas e descobertas provenientes da investigação.

Segundo Momento: Discussão do roteiro

Tópico 1 – O vírus HIV e sua relação com o sistema imune (TORTORA, FUNKE; CASE, 2012).

- Quais as principais características do vírus HIV?
- O que são células TCD4⁺ e qual sua relação com o HIV?
- Qual a importância dos exames aos quais a mãe de Andrew se refere?

Objetivo:

Contribuir com o aprendizado sobre o vírus HIV, sobre um dos componentes do sistema imune, que são as células TCD4⁺, e a importância dos exames relacionados ao acompanhamento da doença.

Tópico 2 – Sintomas da Aids (DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS, 2015); (JAWETZ; MELNICK; ADELBERG, 2014).

Nas cenas do filme, os sintomas da Aids são muito bem exemplificados. Andrew apresenta quadros de febre, diarreia, sarcomas e perda de peso.

Propomos aqui uma discussão de quais sintomas observados no filme os alunos conseguem relacionar à doença.

Esses sintomas aparecem logo após a infecção pelo vírus HIV?
O que são infecções oportunistas? Por que elas ocorrem? Quais são os exemplos?



Imagem 6: Andrew sente-se mal em casa, o que o leva ao hospital devido a um quadro de dor abdominal forte secundária à doença. Disponível em: <<https://cinemaedebate.files.wordpress.com/2011/03/andy-comec3a7a-a-passar-mal.jpg>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Objetivo:

Assimilação dos sinais e sintomas da Aids (febre, diarreia, sarcomas e perda de peso) e caracterização e diferenciação das doenças oportunistas como candidíase, tuberculose, hepatites virais, herpes, pneumonia, toxoplasmose, alguns tipos de câncer, dentre outras.

Tópico 3 – Infecção e diagnóstico (MURRAY; ROSENTHAL; PFALLER, 2014); (GRECO; NEUES, 2015).

Quais são as situações de risco que deixam a pessoa vulnerável à contaminação pelo vírus HIV?

Quais são os fluidos corporais potencialmente infecciosos?

A presença de outras doenças sexualmente transmissíveis aumenta o risco da transmissão sexual do HIV? Em caso afirmativo, quais seriam essas doenças?

Como faço para saber se sou portador do vírus HIV?

Qual a importância de se fazer o teste caso eu tenha me exposto a alguma situação de risco?

Qual a importância do teste em caso de gravidez?

O que é janela imunológica?



Imagem 7: Andrew começa a manifestar sinais clínicos da AIDS, como o Sarcoma de Kaposi. Disponível em: <<https://cinemaedebate.files.wordpress.com/2011/03/man-chas-comec3a7am-a-aparecer.jpg>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Objetivo:

Explicar quais fatores de risco (ex. sexo desprotegido, compartilhamento de seringas) e formas de contágio pelo vírus HIV (transmissão sexual, transmissão perinatal e inoculação de sangue, como acidente com perfurocortante) e quais os fluidos potencialmente infecciosos.

Entender como é feito o diagnóstico (a partir da coleta de sangue). No Brasil, temos os exames laboratoriais e os testes rápidos, que detectam os anticorpos contra o HIV em até 30 minutos, colhendo uma gota de sangue da ponta do dedo. Esses testes são realizados gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), nas unidades da rede pública e nos Centros de Testagem e Aconselhamento - CTAs. Os exames podem ser feitos, inclusive, de forma anônima. Nesses centros, além da coleta e da execução dos testes, há um processo de aconselhamento, antes e depois do teste, para facilitar a correta interpretação

do resultado pelo acidente. Também é possível saber onde fazer o teste pelo Disque Saúde (136).

Esclarecer sobre a importância do diagnóstico precoce para o aumento da expectativa de vida do soropositivo.

Esclarecer que mães soropositivas têm 99% de chance de terem filhos sem o HIV, se seguirem o tratamento recomendado durante o pré-natal, parto e pós-parto.

Esclarecer que a infecção pelo HIV pode ser detectada com, pelo menos, 30 dias a contar da situação de risco. Isso porque o exame (o laboratorial ou o teste rápido) busca por anticorpos contra o HIV no sangue. Esse período entre a infecção e a produção de anticorpos pelo organismo é chamado de janela imunológica.

Tópico 4 – Prevenção (DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS, 2015).

Após discutidas as formas de contágio pelo vírus HIV, quais seriam, então, as formas de prevenção?

Objetivo:

Discutir a importância do uso de preservativo nas relações sexuais, do não compartilhamento de seringas e agulhas de tatuagem, do tratamento da grávida portadora do vírus HIV, dos testes de pesquisa de anticorpos em doadores de sangue e do cuidado com acidentes com perfurocortantes.

Dica: Para enriquecer o debate, sugere-se que o professor faça uma demonstração aos alunos de como fazer uso correto do preservativo, ressaltando que este é distribuído gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde.

Tópico 5 – Tratamento (DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS, 2015).

Em algumas cenas do filme, Andrew aparece recebendo uma medicação intravenosa. Seu companheiro, Miguel, ressalta a importância do remédio e cita, inclusive, que é ele que está mantendo Andrew vivo. Que medicação é essa? Como ela age no organismo?

Objetivo:

Discutir sobre o que são os antirretrovirais, e como eles podem agir, esclarecendo que eles não matam o HIV, vírus causador da Aids, mas ajudam a evitar o enfraquecimento do sistema imunológico. Por isso, seu uso é fundamental para aumentar o tempo e a qualidade de vida de quem tem Aids.



Imagem 8: Andrew usando a medicação antirretroviral. Na época, esta era venosa.

Disponível em:
<http://www.joblo.com/video/media/screenshot/tomhanks_philadelphia_clip.jpg>. Acesso em: 1 maio 2015.

A luta contra a discriminação



Imagem 9: Andrew com seu advogado no tribunal, numa ação contra o fato de ter sido demitido da empresa por preconceito contra sua doença.

Disponível em:
<<https://cinemaedebate.files.wordpress.com/2011/03/filad3a9lfia-foto-2.jpg>>. Acesso em: 1 maio 2015.

A qualidade de vida de soropositivos não está relacionada apenas a uma possibilidade de vida mais longa, pois viver com HIV é se deparar com situações de discriminação, abandono, segregação, estigmatização, falta de recursos sociais e financeiros, ruptura nas relações afetivas e problemas com a sexualidade (CASTANHA et al., 2007).

Tópico 6 – O preconceito (GRECO; NEUES, 2015).

Ao se sentir injustiçado por ser demitido em decorrência da Aids, Andrew processa seus antigos empregadores.

Quais são os direitos de uma pessoa portadora do vírus HIV?

Existe algum caso em que uma pessoa portadora do vírus HIV precisaria mudar de emprego ou adotar medidas de prevenção adicionais para não expor outras pessoas ao risco de infecção?

Objetivo:

Repensar Valores. Discutir os modos de transmissão da Aids associando aos comportamentos de riscos. Grupos de riscos (a doença era associada aos homossexuais, rotulada como praga gay, câncer gay) x Comportamento de risco.

Tópico 7 – Perspectivas para o futuro

Diante do avanço da ciência, quais informações temos hoje em relação à Aids? Solicitar aos alunos que investiguem sobre as perspectivas das pesquisas sobre o vírus HIV e possíveis tratamentos.

Objetivo: Aguçar o interesse dos alunos em relação à ciência. Levantar dados sobre o que está sendo pesquisado atualmente em relação à doença, como vacinas e microbicidas tópicos.

Terceiro Momento: Dinâmica

[Sugerimos, aqui, a dinâmica “Contatos Pessoais”, do Manual do multiplicador: Adolescente, p. 70 \(BRASIL, 2000\).](#)

Dinâmica “Contatos Pessoais”

Esta atividade visa facilitar a compreensão da transmissão sexual do HIV e das DSTs.

Do que você irá precisar: sala ampla, folha de papel sulfite, lápis ou caneta. Música alegre e movimentada. Tempo: 40 minutos.

1. Entregar para cada um dos participantes uma folha (conforme modelo), com apenas uma figura já desenhada pelo facilitador. Para cada grupo de 10

participantes, o facilitador deverá desenhar em cada folha apenas uma figura geométrica, sendo: 01 triângulo; 02 quadradinhos (um por folha); 07 círculos (um por folha).

2. Os participantes deverão dançar pela sala e conversar com seus colegas, com a finalidade de integração.
3. Em um determinado momento, o facilitador deverá solicitar aos participantes que parem e copiem o desenho do colega que estiver mais próximo.
4. Esse processo se repetirá por 4 (quatro) vezes.
5. Após o término da atividade, o facilitador deverá perguntar se os participantes têm ideia do significado das figuras.
6. Discutir com o grupo o significado das figuras e o que aconteceu com cada participante. Círculo = pessoa sadia / Quadrado = portador de DSTs / Triângulo = portador de HIV.

Pontos para discussão:

- a) Quantos participantes começaram o jogo com círculos?
- b) Quantos participantes começaram o jogo com quadrados?
- c) Quantos participantes começaram o jogo com triângulos?
- d) Quantos participantes chegaram ao final do jogo sem triângulos na folha?
- e) O que significa ter mais de um triângulo na folha?
- f) O que significa ter mais de um quadrado na folha?
- g) É possível prever quem é portador de DSTs/Aids levando-se em conta apenas a aparência física?
- h) Você se preocupa com a ideia de contrair DSTs/Aids?
- i) Que relação existe entre as DSTs e o HIV?

Objetivo:

Resultados esperados: os adolescentes saberão discorrer sobre a transmissão sexual do HIV/DSTs, cadeia de transmissão, sexo seguro e situações de risco.

Quarto Momento: Multiplicação do conhecimento

Nesta etapa, sugere-se a divisão da turma em grupos e a confecção de uma cartilha informativa com os dados que cada grupo achar mais relevantes. O professor poderá supervisionar a atividade, a fim de que as informações contidas no trabalho sejam apropriadas e o material produzido possa ser apresentado à comunidade escolar em uma feira ou exposição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST e Aids. Manual do multiplicador: adolescente / Ministério da Saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. 160 p. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/cd08_15.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997, 110p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

CASTANHA, Alessandra Ramos; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; SALDANHA, Ana Alayde Werba; RIBEIRO, Cristiane Galvão. Avaliação da qualidade de vida em soropositivos para o HIV. Estudos de Psicologia (Campinas) [online]. 2007, v.24, n.1, p. 23-31. ISSN 1982-0275. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a03.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. Juventude e Sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/001339/001339133977por.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

DEPARTAMENTO DE DST, AIDS E HEPATITES VIRAIS. Aids. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

GRECO, Dirceu B.; NEUES, Mosar de Castra. O Profissional de Saúde Infectado pelo HIV – Direitos e Deveres. Disponível em: <http://mpt.gov.br/publicacoes/seguranca/profissional_hiv.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

JAWETZ, E.; MELNICK, J. L.; ADELBERG, E. A. Microbiologia Médica. 26. ed. Porto Alegre: Editora McGraw-Hill, 2014.

MURRAY, P. R.; ROSENTHAL, K. S.; PFALLER, M. A. Microbiologia Médica. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2014.

QUEEN, Mariana. Homossexualidade e homofobia na escola: como lidar? Educar para crescer. São Paulo: Editora Abril, 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/importante-falar-sexo-escolas-629611.shtml>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

TORTORA, Gerard J.; FUNKE, Berdell R.; CASE, Christine L. Microbiologia. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Referência do filme

Philadelphia: Jonathan Demme; Ron Nyswaner, Estados Unidos, 1993, 125 min.

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Outros filmes que também abordam o tema HIV/Aids

Dallas Buyers Club

Um drama de 2013 que conta a história de um eletricitista que, após ser diagnosticado com Aids, na década de 1980, passa a contrabandear, para dentro do Texas, medicamentos alternativos não aprovados pela [FDA](#), distribuindo-os a outros pacientes e estabelecendo, assim, o Clube de Compras Dallas.

Sinopse adaptada de: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-137097/>

The Normal Heart

Lançado em 2014, o drama se passa no ano de 1981, quando uma doença misteriosa surge nos Estados Unidos com alta taxa de mortalidade. Como a imensa maioria é homossexual, ela logo é apelidada de “câncer gay” e, por preconceito, não recebe a devida atenção do governo norte-americano. Decidido a fazer com que as pessoas tomem conhecimento sobre a epidemia causada pela Aids, o escritor Ned Weeks (Mark Ruffalo) decide ir aos diversos veículos de comunicação para falar sobre o

tema. Entretanto, suas declarações assustam até mesmo seus colegas na organização não governamental que presta auxílio aos infectados. Ao seu lado, Ned conta apenas com o apoio da médica Emma Brokner (Julia Roberts).

Sinopse adaptada de: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-184653/>

Manuais, guias, programas educativos e materiais didáticos

Saúde e prevenção nas escolas: Guia para a formação de profissionais de saúde e de educação
http://www.aids.gov.br/sites/default/files/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf

Cá entre nós: Guia de educação integral em sexualidade entre jovens
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217096por.pdf>

UNIFESP Virtual: Sexualidade Humana: Aconselhamento e Educação na Internet.
Programa on-line que oferece informações sobre a sexualidade humana, como anatomia e fisiologia masculina e feminina, gravidez, métodos anticoncepcionais, Aids e doenças sexualmente transmissíveis, apresentadas através de animações e jogos, o que incentiva o uso do programa.
http://www.virtual.epm.br/cursos/sexhum/popflash.php?largura=768&altura=540&swf=p_sexhum

Revista Adolescer: Dinâmicas de Prevenção a DST/Aids
<http://www.abennacional.org.br/revista/cap6.4.html>

Prevenir é sempre melhor
<http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/157prevenir.pdf>

DADOS DOS AUTORES:

Patrícia Maria de Carvalho Campos (campos.pmc@gmail.com), pós-graduanda em Microbiologia pela PUC Minas.

Rafaela Correia do Carmo Soares (rafaelamicrobiologia@gmail.com), licenciada em Ciências Biológicas pela Fundação Helena Antipoff, pós-graduanda em Microbiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, professora de Ciências e Biologia pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Soleane Mendes Batista (sole_mendes@hotmail.com), bióloga, pós-graduanda em Microbiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Marcelo Diniz Monteiro de Barros (marcelodiniz@pucminas.br), doutor em Ensino em Biociências e Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz). Professor Adjunto IV do Departamento de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde – Fiocruz.



CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA