

ORGANIZADORES

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
IVANIO FOLMER

PESQUISA

EM EDUCAÇÃO

CONTEXTOS METODOLÓGICOS
E ABORDAGENS TEÓRICAS

ORGANIZADORES

GABRIELLA ELDERETI MACHADO
IVANIO FOLMER

PESQUISA

EM EDUCAÇÃO

CONTEXTOS METODOLÓGICOS
E ABORDAGENS TEÓRICAS

| SÃO PAULO | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncarelli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil
- Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavina Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerdig
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Elson Morais

Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Harryarts, Jcomp - Freepik.com

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Gabriella Eldereti Machado

Organizadores Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisa em educação: contextos metodológicos e abordagens teóricas. Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 139p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-96-1 (eBook)

978-65-88285-97-8 (brochura)

1. Educação. 2. Metodologia. 3. Teoria. 4. Pesquisa.
5. Aprendizagem. I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Folmer, Ivanio. III. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

Capítulo 1

**Avaliação pelos usuários dos serviços
de saúde bucal na Estratégia Saúde
da Família: revisão integrativa da literatura 15**

Irajá Pinto Gonçalves

Capítulo 2

**Levantamento das principais
dificuldades dos graduandos
de ciências biológicas e biomedicina
para o ensino de citopatologia 33**

Fabiana Aparecida Vilaça

Ana Claudia Siqueira

Bárbara da Rocha Pereira

Jéssica Dantas de Freitas

Mariana dos Santos

Rita de Cássia Frenedo

Capítulo 3

**Adestramento e educação
em Wittgenstein 46**

Carolina Fragoso Gonçalves

Thiago Fragoso Gonçalves

Deivid de Oliveira Gonçalves

Capítulo 4

**As racionalidades das TICs na prática
docente de Geografia na Região
Metropolitana de Recife/PE..... 59**

Luiz Carlos dos Prazeres Serpa Alfino

Rodrigo Dutra Gomes

Capítulo 5

Educere e Educare: um estudo comparativo entre as linhas pedagógicas de Santo Agostinho e Wittgenstein 80

Carolina Fragoso Gonçalves

Thiago Fragoso Gonçalves

Deivid de Oliveira Gonçalves

Capítulo 6

Educação nutricional e exercícios físicos como aliados de um bom estado nutricional no ambiente escolar..... 99

Anne Karynne da Silva Barbosa

Clemilda Monteiro de Lima

Alessandra Dourado de Oliveira

Wanna Lúcia de Lima Moraes

Wenna Lúcia Lima

Capítulo 7

A pedagogia como ciência a partir da epistemologia da educação..... 114

Gabriella Eldereti Machado

Ivanio Folmer

Sobre a organizadora e o organizador..... 131

Sobre os autores e as autoras..... 132

Índice remissivo..... 137

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada “Pesquisa em educação: Contextos metodológicos e abordagens teóricas” reúne trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras em nível nacional sobre a educação em cenário de metodologia e abordagens teóricas. Deste modo, passamos a apresentar a obra, por meio do resumo dos trabalhos que a compõem, esperamos que os e as leitores/as apreciem este livro, boa leitura!

O primeiro capítulo traz a discussão da “Avaliação pelos usuários dos serviços de saúde bucal na Estratégia Saúde da Família: revisão integrativa da literatura”. Com uma revisão integrativa da literatura sobre avaliação dos serviços de saúde bucal na ESF baseado na opinião dos usuários. Foi realizada uma busca por estudos publicados entre 2000-2017 em bases de dados, diretórios de revistas e portais que abordassem avaliação dos serviços de saúde bucal na ESF. Selecionaram-se os estudos que enfocaram a avaliação dos serviços a partir da opinião dos usuários. Utilizou-se o instrumento de Souza, Silva e Carvalho para organizar a coleta de dados e o formulário CASP para avaliar o rigor metodológico dos estudos. Foram selecionados 27 estudos, 94% transversais, 40% com abordagem quantitativa. Todos os trabalhos foram considerados de boa qualidade metodológica. Os serviços de saúde bucal foram bem avaliados pelos usuários, entretanto, destacam a necessidade de melhorias no acesso, na integralidade da atenção, no processo de trabalho e maior participação nas políticas públicas de saúde.

O trabalho intitulado “Levantamento Das Principais Dificuldades Dos Graduandos de Ciências Biológicas e Biomedicina Para o Ensino de Citopatologia”, mostra a discussão dos cursos da área da saúde

como indispensável o estudo das células e tecidos. Porém, nem sempre é uma tarefa fácil fazer os discentes entenderem a importância do funcionamento das células para a prática de sua futura profissão, tão pouco despertar nos mesmos o interesse pela microscopia. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo listar as principais dificuldades de universitários dos cursos de graduação em Ciências Biológicas e Biomedicina em relação ao ensino de Citopatologia para tanto, realizamos um estudo quantitativo com 123 alunos de um Instituição de Ensino Superior particular do Estado de São Paulo. Os dados obtidos levantaram questões que devem ser melhor trabalhadas para um ensino em Citopatologia mais eficiente.

No capítulo “Adestramento e educação em Wittgenstein” contempla o texto sobre o filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a ideia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein, que vê na práxis do adestrar, importância central. Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de adestramento, ou seja, a iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Em “As racionalidades das TICs na prática docente de Geografia na Região Metropolitana de Recife/ PE”, traz a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino traz desafios à prática docente. Estes desafios não são apenas técnicos, mas, pela Teoria da Ação Comunicação (TAC) de Habermas, podem expressar a presença de racionalidades dominantes na modernidade.

A Geografia, ciência espacial tem muito se aproveitado das tecnologias e sua capacidade de representação espacial. A partir da TAC buscou-se analisar como a incorporação das TIC pode ser compreendida em termos de racionalidade técnica e pedagógica na prática dos professores de Geografia nas escolas técnicas e de referência da Região Metropolitana de Recife. Observou-se que os professores ainda estão subjugados a uma racionalidade técnico-instrumental, mas reconhece-se as TIC como estratégica para a construção de uma racionalidade pedagógica mais dialógica, reflexiva e criativa.

O capítulo “Educere e educare: um estudo comparativo entre as linhas pedagógicas de Santo Agostinho e Wittgenstein”, mostra as filosofias da educação derivadas de diferentes concepções sobre o modo como se ensina a linguagem. De um lado, Santo Agostinho, autor de *De Magistro (Do Mestre)*, obra na qual encontramos elementos que defendem uma postura mais independente do aluno em relação ao seu mestre. De outro lado temos Wittgenstein, autor das *Investigações Filosóficas*, obra que fornece elementos que situam o aluno numa posição mais submissa em relação a seu professor. Podemos depreender, a partir dos filósofos citados, duas concepções sobre o que acontece no interior da relação entre professor e aluno.

No capítulo “Educação nutricional e exercícios físicos como aliados de um bom estado nutricional no ambiente escolar”, o estado nutricional em crianças, torna-se um espelho para avaliação dos condicionantes de saúde e doença. Um olhar mais apurado sob essa perspectiva pode identificar as deficiências nutricionais, principalmente no tocante as doenças provenientes ainda das baixas condições de vida, como infestações graves por verminoses, onde expressam um desequilíbrio na relação hospedeiro, agravado ainda mais pelas restrições no consumo de alimentos, e o aproveitamento energético de nutrientes (LOPES et al., 2019). Trata-se de uma revisão narrativa da literatura.

Para fechar a obra, temos o Capítulo do/a organizador/a, intitulado “A pedagogia como ciência a partir da epistemologia da educação”, no qual o texto é resultado de uma síntese das abordagens epistemológicas, sendo delimitado nas seguintes partes: introdução, realizando um apanhado da constituição histórica da educação escolar no Brasil; na segunda parte realiza-se uma contextualização dos modelos pedagógicos com base em alguns estudiosos; terceira parte fala-se sobre a educação como um projeto antropológico através da discussão da constituição filosófica do ser humano e conseqüentemente do conhecimento; na quarta parte, realiza-se uma discussão sobre a prática educativa como prática social; e finaliza-se com as considerações finais.

Desse modo, esperamos que você leitor/a apreciem a obra organizada da melhor forma possível, pois, a mesma traz uma discussão importante a educação e a pesquisa, sendo assim, um meio potencializador de debates, estudos, e conhecimento.



1

Irajá Pinto Gonçalves

**AVALIAÇÃO
PELOS USUÁRIOS
DOS SERVIÇOS
DE SAÚDE BUCAL
NA ESTRATÉGIA SAÚDE
DA FAMÍLIA:
REVISÃO INTEGRATIVA
DA LITERATURA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961.15-32

Resumo

Objetivo: Realizar uma revisão integrativa da literatura sobre avaliação dos serviços de saúde bucal na ESF baseado na opinião dos usuários. Métodos: Foi realizada uma busca por estudos publicados entre 2000-2017 em bases de dados, diretórios de revistas e portais que abordassem avaliação dos serviços de saúde bucal na ESF. Selecionaram-se os estudos que enfocaram a avaliação dos serviços a partir da opinião dos usuários. Utilizou-se o instrumento de Souza, Silva e Carvalho para organizar a coleta de dados e o formulário CASP para avaliar o rigor metodológico dos estudos. Resultados: Foram selecionados 27 estudos, 94% transversais, 40% com abordagem quantitativa. Todos os trabalhos foram considerados de boa qualidade metodológica. Os serviços de saúde bucal foram bem avaliados pelos usuários, entretanto, destacam a necessidade de melhorias no acesso, na integralidade da atenção, no processo de trabalho e maior participação nas políticas públicas de saúde. Conclusões: A satisfação do usuário é um bom instrumento para avaliação dos serviços.¹

Palavras-chave

Avaliação de serviços de saúde; Saúde da Família; Saúde bucal; Revisão Integrativa.

INTRODUÇÃO

A criação do Sistema Único de Saúde (SUS), instituído pela Constituição, em 1988, foi norteadada pelos princípios da integralidade, universalidade, equidade (BRASIL, 1990; GIOVANELLA et al. 2012). Para melhorar as condições de saúde da população, o SUS introduziu novos conceitos e práticas nos serviços de saúde baseados na regionalização, hierarquização e na descentralização dos serviços. Com a mudança de modelo atenção, em 1998, para ESF grandes investimentos ocorreram na expansão da rede e nos recursos humanos vinculados à atenção básica (BRASIL, 1997; GIOVANELLA et al. 2012). Essa expansão trouxe a necessidade e o interesse em avaliar e monitorar os resultados alcançados em relação à organização e provisão dos serviços, e aos possíveis impactos produzidos na saúde e bem-estar da população (COLUSSI e CALVO, 2011).

As ações de saúde bucal passaram a ser integradas, a partir de 1994, com as demais áreas da atenção visando prevenir doenças e promover saúde (MAGRI et al. 2016). Somente a partir de 2.000 é que ocorreu a implantação das Equipes de Saúde Bucal (ESB) no Programa Saúde da Família (PSF) com a elaboração da Portaria nº 1.444 de 28/12/2000 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2000).

Pesquisas têm sido realizadas na área da atenção à saúde bucal gerando subsídios importantes para avaliação dos serviços (COLUSSI e CALVO, 2012). Em virtude disso, a revisão integrativa surge como uma ferramenta metodológica de grande importância, uma vez que propicia uma melhor utilização das evidências elucidadas em estudos anteriores (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura sobre avaliação dos serviços de saúde bucal na Estratégia Saúde da Família, sob a ótica dos usuários visando caracterizar a produção científica na área e conhecer como os serviços de saúde bucal estão sendo avaliados pelos usuários da ESF.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo originou-se de uma revisão integrativa da literatura cuja pergunta norteadora do estudo foi: *O que tem sido publicado acerca das avaliações dos serviços de saúde bucal na ESF?* A busca pelos estudos foi feita nas bases de dados de acesso gratuito quais sejam, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MedLine), Biblioteca Brasileira de Odontologia (BBO); nos portais *Public Medline* (PubMed), e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Diretório de revistas *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo) utilizando respectivamente os descritores apontados no Quadro 1 para o período de 2000 a 2017.

Quadro 1: Bases de dados com os seguintes descritores de assunto.

Base de dados	Descritores
PUBMED	"Health Services Research"[Mesh] OR "Dental Health Services"[Mesh] AND "Oral Health"[Mesh] OR "Dentistry"[Mesh] OR "Public Health Dentistry"[Mesh] AND "Family Health"[Mesh]
LILACS, MEDLINE, BBO, SCIELO	"Avaliação de serviços de saúde" OR "serviços de saúde bucal" AND "saúde bucal" OR "odontologia" OR "odontologia em saúde pública". "Health services evaluation" OR "dental health services" AND "oral health" OR "dentistry" OR "public health dentistry".
IBICT	"Avaliação de serviços de saúde" AND "saúde bucal". "Health services evaluation" AND "oral health" AND "family health".

Com o intuito de aumentar a abrangência da pesquisa foi realizada uma busca externa de estudos não indexados na literatura científica (literatura cinzenta) publicados no mesmo período. Foram utilizados os termos em português: "Avaliação dos serviços de saúde

bucal na ESF” e em inglês, “Evaluation of dental services in the Family Health”, no buscador acadêmico *Google acadêmico* e no navegador de internet *Google Chrome*. Complementou-se o levantamento das referências bibliográficas com a busca manual nas citações dos estudos primários incluídos no estudo. As buscas externas foram realizadas em novembro de 2017.

Os estudos obedeceram aos seguintes critérios de inclusão: trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), artigos publicados em periódicos após ano 2000, escritos em português e inglês. Consideram-se estudos que abordaram a avaliação de serviços de saúde bucal na atenção primária que continham avaliação, análise ou caracterização dos serviços nos objetivos, títulos ou nas palavras-chave. Foram excluídas publicações anteriores ao ano 2000, revisões de literatura, publicações referentes a resumos de congressos, editoriais, comentários e opiniões, estudos de avaliação do serviço ou assistência em saúde bucal fora do âmbito da Estratégia Saúde da Família (ESF), estudos de avaliação da atenção secundária dos serviços de saúde bucal e estudos duplicados. Estudos duplicados foram excluídos utilizando o gerenciador bibliográfico EndNote X4.

A partir desta revisão integrativa da literatura sobre avaliação dos serviços de saúde bucal na ESF, o presente estudo selecionou os trabalhos que tratavam da avaliação dos serviços de saúde pela perspectiva do usuário.

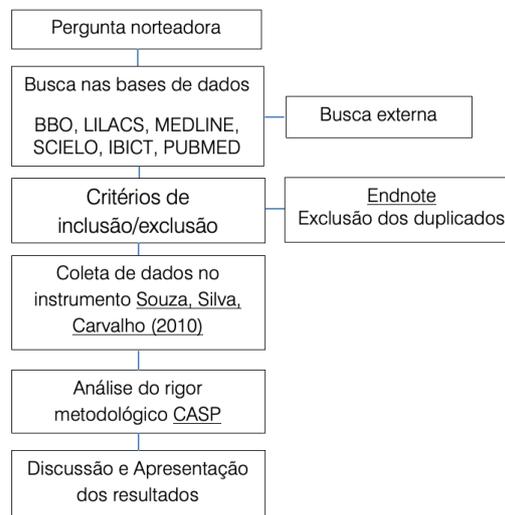
A checagem das informações transcritas dos trabalhos selecionados foi assegurada mediante instrumento desenvolvido por Ursi (2005), readaptado por Souza, Silva e Carvalho (2010) em seus estudos sobre revisão integrativa, composto pelos seguintes itens: identificação (título do artigo, título do periódico, autores, país, idioma), instituição sede, tipo de publicação ou área de concentração e características metodológicas (abordagem metodológica, delineamento da pesquisa, objetivo, tipo de seleção da amostra,

tratamento dos dados, intervenções realizadas, resultados, análise/tratamento estatístico, implicações e recomendações).

A avaliação do rigor metodológico das pesquisas selecionadas foi realizada através do formulário Critical Appraisal Skills Programme (CASP, 2017) composto por 10 itens para avaliar se o objetivo está claro, se há adequação metodológica, se os procedimentos teóricos e metodológicos são apresentados e discutidos, se a amostra do estudo foi selecionada adequadamente, se o instrumento de coleta de dados está detalhado, se a relação entre o pesquisador e pesquisados foi considerada, se os aspectos éticos foram atendidos, se houve rigor na análise dos dados e se ela está apresentada de forma clara, se os resultados são apresentados e discutidos com propriedade e finalmente qual o valor da pesquisa, ou seja se estão explícitas as contribuições e limitações do estudo.

A sequência das principais etapas de desenvolvimento do presente estudo está representada em um fluxograma na Figura 1.

Figura 1: Fluxograma das principais etapas do desenvolvimento da pesquisa integrativa.



RESULTADOS

Os resultados das buscas nas bases de dados, nos portais e diretórios de revistas científicas somaram inicialmente 135.610 estudos. Após utilizar os filtros específicos resultaram em um total de 3.752 artigos e 878 teses e dissertações pré-selecionados, em seguida, lidos títulos e resumos para analisar os itens de exclusão obteve um resultado de uma seleção de 266 artigos e 131 teses e dissertações que atenderam aos critérios de inclusão. Na sequência, os estudos foram enviados ao gerenciador bibliográfico EndNote para remoção dos duplicados, sendo encontrados 93 artigos e 33 teses e dissertações repetidos. Após uma investigação mais minuciosa mediante leitura integral dos textos, outros 72 artigos e 57 teses e dissertações foram excluídas, dessa forma, obtendo 101 artigos e 41 teses e dissertações considerados relevantes para coleta de dados.

A busca externa resultou em 8 trabalhos adquiridos no buscador acadêmico do Google e três trabalhos a partir das referências dos artigos selecionados, totalizando 11 estudos oriundos da busca externa.

Dos 153 estudos selecionados na revisão integrativa da literatura sobre avaliação dos serviços de saúde bucal na ESF foram selecionados 20 artigos, 3 teses e 1 dissertação, e 3 artigos da busca externa cuja a avaliação dos serviços de saúde bucal foi feita pela perspectiva dos usuários, totalizando 27 estudos.

O periódico com mais estudos publicados sobre o tema foi revista Ciência & Saúde Coletiva (n=6). Do total de artigos selecionados, 22 estão no idioma português e 1 em inglês. O ano com maior número de publicações foi o ano de 2009 com (n=5). Dentre as cinco regiões brasileiras, a região Sudeste concentrou o maior número de estudos publicados 44% (n=12) seguida da região Nordeste 30% (n=8), Sul

19% (n=5) e Norte 7% (n=2). As instituições de ensino superior que produziram o maior número de pesquisas publicadas foram a Unesp Araçatuba (n=4), UFMG (n=4) e UFPB (n=3).

Quanto aos métodos de pesquisa, 96% (n=26) foram de delineamento não experimental e 1 de delineamento experimental. As pesquisas de delineamento não experimental 84% (n=22) foram definidas em estudos descritivos, analíticos 16% (n=4). Noventa e quatro por cento foram de estudos transversais (n=25) e apenas 1 estudo com desenho longitudinal e um de série-histórica (n=1). O método de pesquisa utilizado entre os trabalhos selecionados adotaram uma abordagem quantitativa em 40% (n=11), qualitativa em 34% (n=9), quali-quantitativa em 26% (n=7). O principal critério de inclusão/exclusão utilizado nos estudos foi a idade (n=17), sobretudo ser maior de 18 anos (n=9). Com relação à coleta de dados primários, os métodos empregados foram entrevistas: semiestruturadas (n=11), estruturada (n=1), não-estruturada (n=1) e questionários: estruturado (n=7), semiestruturado (n=6), autoaplicável (n=1).

Os métodos mais empregados para mensurar as intervenções realizadas foram através de testes estatísticos (n=10) 37%. Dentre eles, os mais utilizados foram o teste qui-quadrado (n=7) 70%. Já para os estudos qualitativos, a análise de conteúdo (n=8) foi o método mais utilizado para análise das variáveis. A principal variável dependente foi o acesso em 66% dos estudos (n=18), seguida da satisfação dos usuários com relação aos serviços de saúde bucal oferecidos na ESF. Neste quesito 81% se mostraram satisfeitos (n=22) e 19% insatisfeitos (n=5).

A avaliação do rigor metodológico pelo instrumento CASP indicou que todos os estudos foram classificados em nível A (pontuação entre 6 a 10 pontos) distribuída da seguinte forma valor 6 (n=1), valor 7 (n=6), valor 8 (n=13), valor 9 (n=7). Segundo o CASP, os trabalhos foram considerados de boa qualidade metodológica e com

viés reduzido. No entanto, algumas questões do instrumento CASP apontaram fragilidades na metodologia dos estudos investigados. Na questão 3, que possui o subitem “Justificativa da metodologia aplicada” constatou-se que 11 trabalhos não justificaram a escolha do método utilizado; na questão 7, que possui o subitem “Há menção do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)”, 7 estudos em que empregaram como instrumentos de coleta de dados, questionários ou entrevistas, não confirmaram a utilização do TCLE; na questão 10 que inclui o subitem “indica novas questões de pesquisa”, 20 trabalhos não expuseram a ideia de incitar novos estudos.

DISCUSSÃO

Notou-se que, publicações com temas centrados na opinião dos usuários sobre as avaliações dos serviços de saúde bucal começaram a ser produzidas a partir de 2006. Percebe-se que ainda há um número baixo de publicações a respeito da temática. A maior concentração de estudos desenvolvidos na região Sudeste pode ser reflexo da região concentrar os centros de pesquisa mais estruturados do país e conseguir maior aporte de financiamento (TEIXEIRA; GONÇALVES; BOTELLHO, 2012).

O total de usuários que participaram das pesquisas foi de 6.453, sendo as técnicas utilizadas para coleta de dados foram entrevistas e questionários aplicados em domicílio (n=14) e na UBS no momento de espera para o atendimento (n=13). As entrevistas domiciliares podem ser consideradas um instrumento investigativo mais vantajoso nas avaliações dos serviços de saúde bucal (RODRIGUES et al. 2012). Andrade e Ferreira (2006) citaram que a pesquisa realizada com usuário fora do espaço assistencial possibilita maior crítica, ou seja, minimiza o sentimento de reconhecimento de satisfação dos usuários com os

serviços de saúde bucal ofertados na ESF, caso contrário, resultariam em dados não muito convincentes para pesquisa avaliativa.

O perfil socioeconômico-demográfico dos usuários é principalmente de mulheres adultas, com renda de um salário mínimo e baixo nível de escolaridade (EMMI e BARROSO, 2008; FADEL, SANDINI; ZARDO, 2013; MOIMAZ et al., 2016). O fato do percentual maior de mulheres pode ser em virtude do grande número de programas voltados à saúde da mulher oferecidos na atenção básica na ESF (SILVA e GOMES FILHO, 2012), ou pelo fato das pesquisas serem realizadas nos domicílios durante o dia, em períodos de trabalho formal, pois culturalmente as mulheres tendem a ficar mais tempo em suas casas desempenhando atividades domésticas (CASTRO, RONCALLI, ARAÚJO, 2011; MOIMAZ et al. 2017).

As desigualdades sociais e econômicas estão associadas às regiões com menor acesso (CASTRO, RONCALLI, ARAÚJO, 2011; COHEN-CARNEIRO et al. 2009; SANTOS et al. 2015), porém, os usuários das regiões mais carentes são os que mais se utilizam dos serviços odontológicos na ESF (SANTOS et al. 2015; FERNANDES, 2011). As populações de baixo nível socioeconômico valorizam mais os serviços de saúde bucal das unidades básicas públicas (SILVA e GOMES, 2012; SANTOS et al. 2015), especialmente sob o aspecto econômico, uma vez que no setor privado, os custos para tratamentos odontológicos são elevados, sendo a renda média dos usuários de ESF, um salário mínimo (MOIMAZ et al. 2017; SILVA e FORTE, 2009).

Na revisão sobre satisfação dos usuários foi observado que, em sua maioria, eles consideram-se satisfeitos com os serviços de saúde bucal ofertados na ESF, embora algumas insatisfações relacionadas à dificuldade de acesso (fator distância ou disponibilidade dos serviços) (COHEN-CARNEIRO et al. 2009; SANTOS et al. 2015; COSTA, MACIEL, CAVALCANTI, 2008) , integralidade da atenção (cuidado prestado aos usuários nos diversos níveis de assistência) (MOIMAZ

et al. 2017; MIALHE, OLIVEIRA, SILVA, 2006; ROBERTO et al. 2017; MUNKEVIZ e PELICIONI, 2010) e processo de trabalho (aplicação de medidas preventiva-promocionais e de recuperação da saúde) (SILVA e GOMES FILHO, 2012; CAVALCANTI et al. 2012; REIS et al. 2009) foram encontradas em alguns trabalhos.

De fato, a ESF implantou mudanças de processo de trabalho, podemos citar a valorização de medidas preventivas, e práticas focadas na promoção da saúde. Entretanto, a reestruturação do processo de trabalho é apontada em alguns estudos como incompleta, pois ainda persistem resquícios de um modelo tradicional, de prática hegemônica curativista, centrada na doença e na atenção individualizada. Alguns autores atribuem os resquícios do modelo tradicional à demora na implantação das ESB/ESF e ao acúmulo de uma demanda reprimida, além dos problemas de saúde bucal. Nos locais onde houve uma implantação tardia de ESB/ESF observa-se maior frequência de exodontias por parte dos profissionais da saúde bucal (ANDRADE e FERREIRA, 2006; SILVA e GOMES FILHO, 2012).

É curioso observar o elevado nível de satisfação dos usuários mesmo diante de um modelo de atenção hegemônico persistente ainda curativista nas práticas dos CDs na ESF (SILVA e GOMES FILHO, 2012). Segundo Bordin et al. (2017), os usuários de saúde pública no Brasil tendem a expor certo conformismo em relação aos serviços, com baixo teor crítico e reivindicativo. No entanto, os resultados de alguns estudos mostraram certa negligência por parte dos usuários quanto à auto-percepção dos problemas de saúde bucal, principalmente usuários com menor nível educacional (SANTOS et al. 2015). Em sua maioria, as pessoas tardam em buscar os serviços de saúde bucal, socorrendo-se deles, em geral, somente na presença de dor de dente (CASTRO, RONCALLI, ARAÚJO, 2011). Tais fatos devem ser levados em consideração na manutenção de um modelo curativista (COHEN-CARNEIRO et al. 2009).

Outro fator que pode retardar a procura pelos serviços de saúde por parte dos usuários é o “medo” associado ao profissional ou aos procedimentos odontológicos. Essa associação ocasionalmente pode comprometer o vínculo profissional/usuário nos serviços odontológicos na ESF (MUNKEVIZ e PELICIONI, 2010). Segundo alguns autores, a prática das relações mais humanas interpessoais por parte dos profissionais de saúde bucal com a comunidade possibilita minimizar as tensões geradas nas consultas odontológicas. No momento em que os usuários são melhor acolhidos, ouvidos e respeitados, o vínculo é fortalecido e há maior motivação e compromisso dos usuários com os serviços de saúde bucal na ESF (MOIMAZ et al. 2016; MUNKEVIZ e PELICIONI, 2010). Entretanto, a grande rotatividade de profissionais das unidades básicas avaliadas geraram avaliações negativas quanto ao fator vínculo, reforçando o princípio de que só com o tempo de permanência dos profissionais de saúde bucal se adquire confiança e se estabelece vínculo entre as pessoas (MUNKEVIZ e PELICIONI, 2010). Outro dado negativo no que concerne o fator vínculo foi atribuído ao processo de trabalho, centrado no contexto biomédico reducionista de procedimento clínico. Esta prática dificulta a adoção de ações baseadas na promoção da saúde bucal com autonomia, coparticipação e corresponsabilização ativa dos problemas em saúde entre profissional/ paciente (MOIMAZ et al. 2017).

No que se refere ao acesso aos serviços, Brunhauser, Magro e Neves (2013) afirmam que é o fator que mais se associa à satisfação do usuário. Nos estudos selecionados, observou-se uma diversidade de conceitos, abordagens e experiências específicas em diferentes territórios. Em geral, as barreiras do acesso foram identificadas em três principais dimensões: cobertura de ESB/ESF, processo de trabalho e o fator distância dos serviços de saúde.

A expansão de ESB/ESB representou um avanço na cobertura e acesso aos serviços odontológicos ao longo dos anos (MUNKEVIZ

e PELICIONI, 2010). Em 2001 eram 2.002 equipes e, em 2017, 23.380 equipes (BRASIL, 2017). Por outro lado, diferenças e dificuldades ainda estão presentes na oferta dos serviços de saúde bucal em relação às populações de menor nível socioeconômico (COHEN-CARNEIRO et al. 2009). Castro et al. (2011) considera mais importante aplicar medidas para superar as desigualdades socioeconômicas das populações carentes do que apenas aumentar a oferta de serviços.

Ao mesmo tempo, o crescimento de ESB/ESF em algumas regiões representou o aumento da procura pelos serviços de atenção básica e especializada. Logo certas insatisfações dos usuários quanto ao acesso foram relacionadas com as dificuldades de agendamento, tempo de espera para o atendimento além da falta de cuidado ampliado de maior complexidade, comprometendo a integralidade da assistência (SANTOS et al. 2015; OLIVEIRA, 2009; SOARES, 2007). Ayach (2015) considera esses fatores desafios pertinentes para o SUS, e a sugestão de que a melhoria dos serviços de saúde bucal na ESF deve partir também da opinião dos usuários. Para os usuários do estudo de Ayach (2015), a humanização dos serviços desde o primeiro atendimento possibilita criar laços de compromisso e de corresponsabilidade entre os profissionais da equipe e a população, ou seja, fortalece a afetividade em um primeiro encontro, fortalece a relação terapêutica e a continuidade do tratamento.

De outro modo, a oportunidade de acesso aos serviços esteve marcada por influência de fatores geográficos (COHEN-CARNEIRO et al. 2009; SOARES, 2007). Nessa perspectiva, a distância reduz a oportunidade de uso, o que para Cohen-Carneiro et al. (2009) é uma dificuldade comum principalmente em comunidades ribeirinhas. A falta de recursos financeiros, característico de populações de baixo nível socioeconômico, dificulta o deslocamento de usuários que não tem acesso aos serviços de saúde bucal permanente. Isso reforça o atendimento por demanda espontânea, e como consequência, o perfil mutilador prevalece no

atendimento odontológico enquanto as ações de promoção e educação em saúde bucal acabam não sendo desempenhadas.

Nesse sentido, a atuação dos ACS (agentes comunitários de saúde) em regiões de difícil acesso é visto pelos usuários como profissional decisivo na determinação do acesso aos serviços de saúde bucal, bem como figura mediadora não somente na criação de vínculo com a população como também no processo de promoção em saúde, uma vez que realizam visita domiciliar regularmente (de PAULA et al. 2009).

Apesar de terem sido identificados dois estudos multicêntricos (AYACH, 2015; MOIMAZ et al. 2017) que avaliaram a satisfação do usuário em diferentes estados brasileiros, vale ressaltar que todos os 27 estudos selecionados foram de nível regional-municipal, destaque para três pesquisas relacionadas à cidade de Montes Claros-MG (RODRIGUES et al. 2012; ROBERTO et al. 2017; de PAULA et al. 2009). Esses fatores corroboram para a especificidade dos resultados espacialmente restritos, porém demonstram a complexidade do acesso aos serviços de saúde bucal do país.

Em síntese, para os usuários, os serviços de saúde bucal na ESF são de boa qualidade, embora os mesmos sugerissem alternativas para melhoria dos serviços, como: ampliação do acesso (COHEN-CARNEIRO et al. 2009; SANTOS et al. 2015; BORDIN et al. 2017), reorganização do processo de trabalho (de PAULA et al. 2009; MUNKEVIZ e PELICIONI, 2010), sistematização de um programa de educação permanente (COSTA, MACIEL, CAVALCANTI, 2012), humanização na atenção (FERNANDES, 2013; BORDIN et al. 2017), capacitação dos recursos humanos (COHEN-CARNEIRO et al. 2009), ampliação dos recursos físicos e materiais (FADEL, SANDRINI, ZARDO, 2007) e maior participação nas políticas públicas de saúde (SOARES, 2007).

A avaliação dos estudos sobre a opinião dos usuários em relação aos serviços de saúde bucal na ESF mostra que ainda se faz necessário produzir mais pesquisas a respeito do tema. Estudos relacionados à demanda reprimida em regiões consideradas de difícil acesso, tais como populações de assentamentos, povos indígenas, ribeirinhos e iniciativas investigativas sobre a integralidade do cuidado podem trazer informações relevantes para organização dos serviços.

Podemos concluir que, apesar dos avanços conseguidos em relação à maior oferta de serviços de saúde bucal na ESF ainda persiste inequidades de acesso no território nacional que impactam na satisfação do usuário. A satisfação do usuário pode ser um bom instrumento para avaliação dos serviços. Buscar acompanhar com maior proximidade o cotidiano dos usuários levando em conta os aspectos sociais e culturais dos mesmos é uma importante estratégia para adequar os serviços de saúde bucal oferecidos às especificidades locais da população e aumentar o vínculo destes com os serviços de saúde bucal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. L. C.; FERREIRA, E. F. Avaliação da inserção da odontologia no Programa Saúde da Família de Pompéu (MG): a satisfação do usuário. *Ciência Saúde Coletiva*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 123-130, 2006.

AYACH, C. *A visão do usuário sobre o serviço público odontológico e a autopercepção em saúde bucal*. Tese (Doutorado em Odontologia Preventiva e Social) - Universidade Estadual Paulista, Araçatuba, 2015.

BORDIN, D. et al. Estudo comparativo da satisfação de usuários e profissionais da saúde com o serviço público odontológico. *Ciência Saúde Coletiva*, Araçatuba, v. 22, n. 1, p. 151-160, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990: Dispõe sobre as condições para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília (DF), 20 set 1990; Seção 1:18055.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília (DF): 1997. 36p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.1444 de 28 de dezembro de 2000. Reorganização das ações de saúde bucal na atenção básica – portaria de incentivos financeiros. *Diário Oficial*, Brasília (DF), 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de atenção básica. Histórico de cobertura de Saúde Bucal na Saúde da Família. Brasília: *Ministério da Saúde*, janeiro de 2001 a outubro de 2017. Disponível em: <<http://datasus.saude.gov.br/>> Acesso em: 13 nov. 2017.

BRUNHAUSER, A. L.; MAGRO, M. L.; NEVES, M. Avaliação de serviços de saúde bucal: um estudo comparativo. *Revista Federal de Odontologia*, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 24-31, jan-abr., 2013.

CASTRO, R. D.; RONCALLI, A. G.; ARAÚJO, I. M. Estudo da acessibilidade organizacional aos serviços de saúde bucal de um município de pequeno porte do nordeste brasileiro. *Rev. bras cien Saúde*, João Pessoa-PB, v. 14, n. 4, p. 65-76, 2011.

CAVALCANTI, Y. W et al. Avaliação de Usuários da Atenção Básica sobre a Implantação de Protocolo de Assistência Integral Odontológica. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 405-12. jul./set, 2012.

COHEN-CARNEIRO, F. et al. Oferta e utilização de serviços de saúde bucal no Amazonas, Brasil: estudo de caso em população ribeirinha do Município de Coari. *Caderno de Saúde Pública*, Manaus-AM, v. 25, n. 8, p. 1827-1838, 2009.

COLUSSI, C. F, CALVO, M. C. M. Modelo de avaliação da saúde bucal na atenção básica. *Caderno de Saúde Pública*, Florianópolis-SC, v. 27, n. 9, p. 1731-1745, 2011.

COLUSSI, C. F, CALVO, M. C. M. Avaliação da atenção em Saúde Bucal no Brasil: uma revisão da literatura. *Saúde & Transformação Social*, Florianópolis-SC, v. 3, p. 92-100, 2012.

COSTA, I. M. D.; MACIEL, S. M. L.; CAVALCANTI, A. L. Acesso aos serviços odontológicos e motivos da procura por atendimento por pacientes idosos em Campina Grande – PB. *Odontologia. Clín.-Cientif*, Recife, v. 7, n. 4, p. 331-335, out/dez., 2008.

CRITICAL APPRAISAL SKILL PROGRAMME (CASP). Making sense of evidence. 10 questions to help you make sense of qualitative research. Disponível em: www.bettervaluehealthcare.net/wp-content/uploads/2015/07/CASP - Qualitative-Research-Checklist-13.03.17.pdf. Acesso em: 14 dez. 2017.

De Paula, A. C. F. et al. Percepção dos usuários do SUS de Montes Claros/ MG quanto à saúde bucal e ao serviço público odontológico. *Revista Arquivos em Odontologia – UFMG*, Belo Horizonte, v. 45, n. 4, out/dez., 2009.

EMMI, D. T.; BARROSO, R. F. F. Avaliação das ações de saúde bucal no Programa Saúde da Família no distrito de Mosqueiro, Pará. *Ciência & Saúde Coletiva*, Belém-PA, v. 13, n. 1, p. 35-41, 2008.

FADEL, C. B.; SANDRINI, J. C.; ZARDO, L. N. Avaliação do perfil e grau de satisfação dos usuários dos serviços odontológicos na estratégia saúde da família, na zona rural do município de Castro/PR. *Publ. UEPG Ci. Biol. Saúde*, Ponta-Grossa-PR, v. 13, n. (3/4), p. 59-66, 2007.

FERNANDES, J. L. M. *Avaliação da satisfação do usuário com os serviços de atenção básica do Distrito Sul da SMS de Campinas/ SP, no ano de 2011*. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIOVANELLA, L. et al. *Políticas e sistemas de saúde no Brasil*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ Centro Brasileiro de Estudos de Saúde; 2012. 1100p.

MAGRI, L. V. et al. Estudo comparativo de indicadores de saúde bucal em município do estado de São Paulo. *Saúde Debate*, São Paulo, v. 40, n. 108, p. 144-155, 2016.

MIALHE, F. L.; OLIVEIRA, C. S. R.; SILVA, D. D. Acesso e avaliação dos serviços de saúde bucal em uma localidade rural da região sul do Brasil. *Arq. Ciênc. Saúde Unipar*, Umuarama, v. 10, n. 3, p. 145-149, 2006.

MOIMAZ, S. A. S. et al. NA. Avaliação do usuário sobre o atendimento odontológico no Sistema Único de Saúde: uma abordagem à luz da humanização. *Ciência & Saúde Coletiva*, Araçatuba-SP, v. 21, n. 12, p. 3879-3887, 2016.

MOIMAZ, S. A. S. et al. Qualificação do acolhimento nos serviços de saúde bucal. *Cadernos Saúde Coletiva*, Araçatuba-SP, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2017.

MUNKEVIZ, M. S. G.; PELICIONI, M. C. F. Saúde bucal na Estratégia Saúde da Família no município de São Paulo: perspectiva do usuário. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 787-797, 2010.

OLIVEIRA, R. S. et al. Avaliação do grau de satisfação dos usuários nos serviços de saúde bucal da Estratégia de Saúde da Família. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, Recife, v. 11, n. 4, p. 34-38, 2009.

REIS, C. et al. Avaliação do serviço de saúde bucal no município de Grão Mogol, Minas Gerais, Brasil: "a voz do usuário". *Ciência Saúde Coletiva*, Montes Claros, v. 14, n. 4, p. 1287-1295, 2009.

ROBERTO, L. L. et al. Insatisfação com os serviços odontológicos e fatores associados entre adultos. *Ciência Saúde Coletiva*, Montes Claros, v. 22, n. 5, p. 1601-1613, 2017.

RODRIGUES, C. A. Q. et al. Fatores associados à satisfação com serviços odontológicos entre idosos. *Revista de Saúde Pública*, Montes Claros-MG, v. 46, n. 6, p. 1039-1050, 2012.

SANTOS, M. L. M. F. et al. Satisfação dos usuários adultos com a atenção em saúde bucal na estratégia de saúde da família. *Caderno Saúde Coletiva*, Lauro de Freitas-BA, v. 23, n. 2, p. 163-17, 2015.

SILVA, B. D. M.; FORTE, F. D. S. Acesso a Serviço Odontológico, Percepção de Mães Sobre Saúde Bucal e Estratégias de Intervenção em Mogeiro, PB, Brasil. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*, João Pessoa-PB, v. 9, n. 3, p. 313-319, set/dez, 2009.

SILVA, M. L.; GOMES FILHO, D. L. A Percepção dos Usuários sobre a Incorporação da Equipe de Saúde Bucal no Programa de Saúde da Família. *Pesq Bras Odontoped Clin Integr*, Jequié-BA, v. 12, n. 3, p. 369-376, 2012.

SOARES, S. C. M. *Avaliação da Saúde Bucal na Atenção Básica: a perspectiva do usuário*. Dissertação (Mestrado em Odontologia Preventiva Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOUZA, M. T; SILVA, M. D, CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TEIXEIRA, R. K. C.; GONÇALVES, T. B.; BOTELHO, N. M. Análise Quantitativa de Pós-Graduandos em Ciências de Saúde no Brasil: Perfil por Estados. *UNOPAR Cient Ciênc Biol Saúde*, Belém-PA, v. 14, n. 3, p. 183-188, 2012.



2

Fabiana Aparecida Vilaça
Ana Cláudia Siqueira
Bárbara da Rocha Pereira
Jéssica Dantas de Freitas
Mariana dos Santos
Rita de Cássia Frenedo

LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS GRADUANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E BIOMEDICINA PARA O ENSINO DE CITOPATOLOGIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961.33-45

Resumo

Para os cursos da área da saúde é indispensável o estudo das células e tecidos. Porém, nem sempre é uma tarefa fácil fazer os discentes entenderem a importância do funcionamento das células para a prática de sua futura profissão, tão pouco despertar nos mesmos o interesse pela microscopia. Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo listar as principais dificuldades de universitários dos cursos de graduação em Ciências Biológicas e Biomedicina em relação ao ensino de Citopatologia para tanto, realizamos um estudo quantitativo com 123 alunos de um Instituição de Ensino Superior particular do Estado de São Paulo. Os dados obtidos levantaram questões que devem ser melhor trabalhadas para um ensino em Citopatologia mais eficiente.

Palavras-chave

Ensino, Citopatologia, Microscopia.

INTRODUÇÃO

Profissionais da área da saúde como Biólogos e Biomédicos podem realizar a leitura ou escrutínio de esfregaços de sangue, colpocitologia oncótica, mama, urina, tireoide, entre outros. Particularmente, os profissionais citados acima que fazem a análise de amostras cérvico-vaginais são chamados de citologistas e realização citopatologia.

O ensino de citopatologia presente nos cursos de graduação da área da saúde, se caracteriza como uma disciplina de salutar importância para o processo de formação dos profissionais desta área. Sua função está em promover um curso que possa conscientizar o corpo discente da importância e da necessidade de utilizar este exame complementar na propedêutica clínica objetivando um direcionamento mais preciso do diagnóstico.

No que se refere aos objetivos que esta disciplina elenca podemos afirmar que, dentre àqueles primordiais estão: Escolher a melhor técnica, a localização mais precisa, os instrumentos mais apropriados e o momento mais adequado para a coleta dos diversos materiais para exame; Identificar falhas no processo de coleta e conseguir corrigi-las; Preservar o material coletado de modo a fornecer um espécime que preencha os critérios de adequação no seu maior nível para o diagnóstico; Atentar para que o material chegue a seu destino, o laboratório, no mais curto espaço de tempo; Ter conhecimento das alterações decorrentes dos processos inflamatórios, degenerativos e hiperplásicos, dos critérios de malignidade, da normalidade da ação hormonal e de suas alterações no organismo; Demonstrar os diversos procedimentos técnicos utilizados no Laboratório de Citopatologia.

Diante do que fora apresentando como objetivos primordiais para o Ensino de Citopatologia cabem a indagação: Como promover um Ensino de Citopatologia de forma estruturada e dinâmica que, de

fato possa corroborar com a formação discente e, às necessidades para as áreas da saúde? Tendo como motivador o problema apresentado, podemos de maneira assertiva afirmar que, é pela ação docente que o ensino desta disciplina pode se tornar efetivo e contribuir para com a formação do profissional da área da saúde.

Abrahim (2017) corrobora com a afirmação de que a citopatologia é uma ferramenta e/ou estratégia ímpar nos diagnósticos e, que sua empregabilidade está cada vez mais sendo requerida por clínicos, uma vez que, a partir da detecção de lesões e/ou anormalidade é possível estabelecer um prognóstico, além de ações terapêuticas.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como objetivo apontar as principais dificuldades dos estudantes dos cursos de ciências biológicas e biomedicina para aprender Citopatologia.

IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO EM CITOPATOLOGIA.

O primeiro a observar uma célula foi Robert Hooke, quando examinava ao microscópio um pedaço de cortiça. Verificou ele que esse vegetal apresentava verdadeiras cavidades semelhantes às de um favo de mel. Por analogia com uma cela, Robert Hooke denominou-as de células (MARANO, 2013).

A Citologia ou Biologia Celular estuda as células, sua estrutura morfológica e funcional, exercem funções como: metabolismo, produção de energia e reprodução. Já a Citopatologia estuda as modificações que ocorrem nas células devido ao processo inflamatório, ação viral, neoplasias e cânceres.

A célula é composta pelo citoplasma e pelo núcleo, estando delimitada por uma membrana celular. Várias estruturas complexas, conhecidas como organelas, estão presentes no citoplasma e núcleo. É útil descrevê-los bem como o seu papel no funcionamento celular (KOSS e GOMPEL, 2016).

A citopatologia está presente com suas técnicas nas mais diversas áreas, no entanto, podemos apontar que uma das mais efetivas é a de coloração do Papanicolau que está para além de um uso específico, tendo sido utilizada em esfregaço bucal como aponta Salgueiro, (2017). Além disso, a citopatologia é um método de análise de células esfoliadas que tem seu emprego mais conhecido no controle do câncer ginecológico.

Os profissionais Biólogos e Biomédicos podem realizar a leitura e diagnóstico de esfregaços citológicos com o intuito de diagnosticar e prevenir o câncer de colo uterino. Porém, para tanto, os mesmos devem receber treinamento adequado para isso.

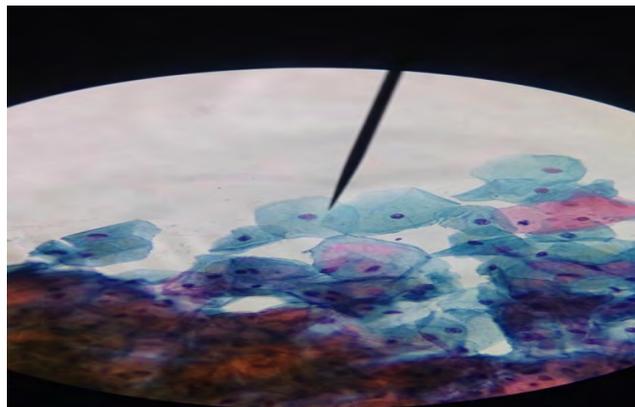
De modo geral, a origem das amostras citológicas varia consideravelmente, e incluem as provenientes de líquidos orgânicos, tais como urina, líquido ascítico, pericárdico, sinovial; de punções aspirativas por agulha fina, tais como as realizadas no pulmão, mama, tireóide, linfonodos, dentre outros; de secreções, como de escarro, abscessos e fístula; de lavados cavitários, tais como de brônquios, bronco alveolares, e vesiculares; e de raspados, especialmente cervicovaginal, e ocular (CAPUTO, MOTA, GITIRANA, apud, LINS *et al.*, 2014).

Os exames pouco invasivos são seguros e com um bom custo-benefício.

É um método seguro e de baixo custo, além de provocar mínima invasão corporal. É uma técnica que se destaca não somente no diagnóstico de neoplasias e metástases, mas também na detecção precoce de doenças, quanto pode ser considerada uma medida de prevenção (LINS *et al.*, 2014).

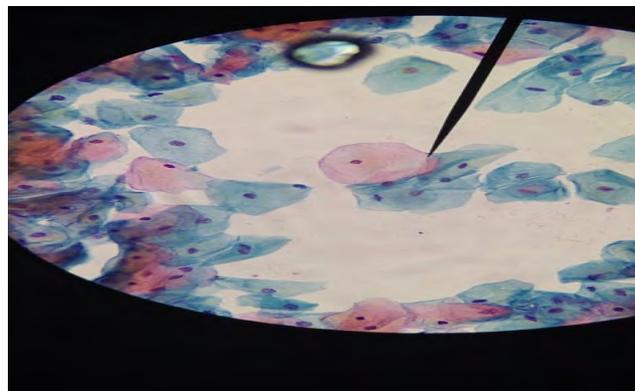
Um método de análise muito utilizado com o auxílio da citologia, é a citologia cervicovaginal, colpocitologia oncológica, ou mais conhecido como Papanicolau, onde são examinadas as células do colo do útero, suas alterações morfológicas por ações virais e até as lesões de alto grau, tão importante para o controle e prevenção da saúde da mulher. As imagens 1,2,3 e 4 ilustram exemplos de esfregaços cervico-vaginais.

Figura 1: Células Intermediárias



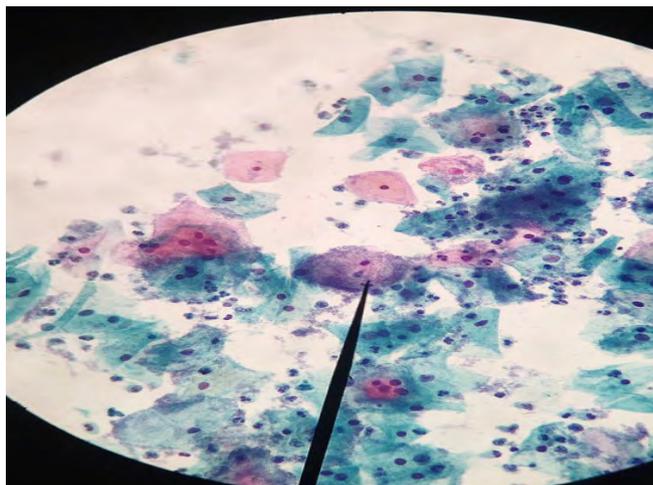
Fonte: (autores, 2019)

Figura 2: Células Superficiais



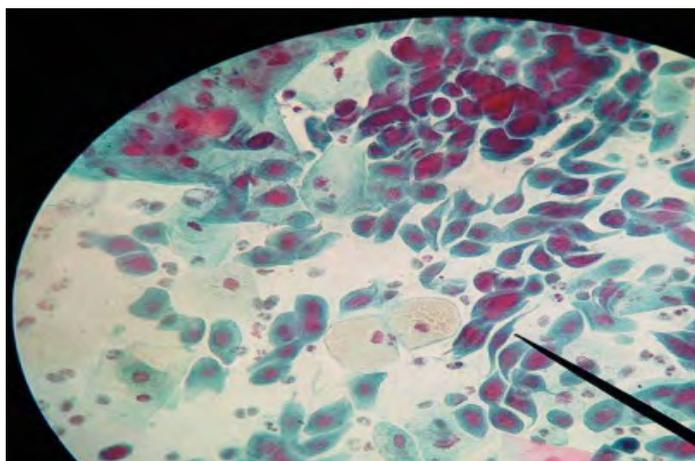
Fonte: (autores, 2019)

Figura 3: Vaginose Bacteriana



Fonte: (autores, 2019)

Figura 4: Células Metaplásicas



Fonte: (autores, 2019)

METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa utilizamos metodologia qualitativa e quantitativa. Segundo Souza & Kerbauy (2017), a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa ou métodos mistos, como denominam apresentam uma tipologia voltada para as ciências sociais.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (SOUZA E KERBAUY, 2017).

Como coleta de dados aplicou-se um questionário com duas questões abertas a 123 alunos, cuja graduação está diretamente relacionada à área da saúde. Os alunos selecionados eram dos cursos de: Ciências Biológicas e Biomedicina da Universidade Cruzeiro do Sul.

As questões foram:

“Qual a maior dificuldade que você tem ao manusear um Microscópio?” e “Qual a sua maior dificuldade ao estudar Citopatologia?”.

Após a coleta de dados, as respostas dos questionários abertos foram separadas em categoria para poder viabilizar uma análise primeiramente qualitativa das dificuldades dos alunos.

A análise de dados foi feita através da análise do discurso. O objetivo desta análise é compreender as condições de produção e apreensão dos significados dos textos a serem analisados, utilizando a subjetividade, elabora-se a análise, considerando a produção social do texto como geradora de seu sentido (MINAYO, 2001).

Após a análise qualitativa, separamos em números de vezes que se repetiam dentro das categorias e a partir disso, foi possível realizar um gráfico estatístico e análise quantitativa tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A pesquisa obteve como resultado as seguintes respostas:

Na primeira questão abordada: “Qual a maior dificuldade que você tem ao manusear um Microscópio?”

- Focalizar
- Focalizar na objetiva de 100x com óleo de imersão
- Nenhum tipo de dificuldade
- Nunca manuseou um microscópio
- Manuseou poucas vezes e/ou falta de prática
- Ajustar e trocar as lentes de aumento e/ou iluminação
- Nomenclatura das partes e funções do microscópio
- Receio de quebrar a lâmina e o material ser perdido
- Limpeza e manutenção das objetivas e microscópio
- Preparar as lâminas e colorações
- Dor nos olhos.

Na segunda questão abordada: “Qual a sua maior dificuldade ao estudar Citopatologia? ”

- Identificar e/ou diferenciar o tipo de tecidos celulares e estruturas no microscópio
- Identificar os casos clínicos/ células normais com a células patogênicas
- Memorizar os nomes das células, tecidos e suas funções
- Entender variações morfológicas celulares e coloração:
- Encontrar as células parabasais
- Interpretar o que seria o agente etiológico, epidemiológico
- Nenhum conhecimento sobre biologia celular e histologia
- Insegurança na hora da identificação
- Falta de conhecimento necessário
- Quando a lâmina está com grande quantidade de neutrófilos
- Assimilar o conteúdo teórico e prático
- Nenhum tipo de dificuldade
- Acesso ao material de estudo e acesso ao microscópio
- Ciclo de Krebs
- Ciclo celular
- Apoptose.

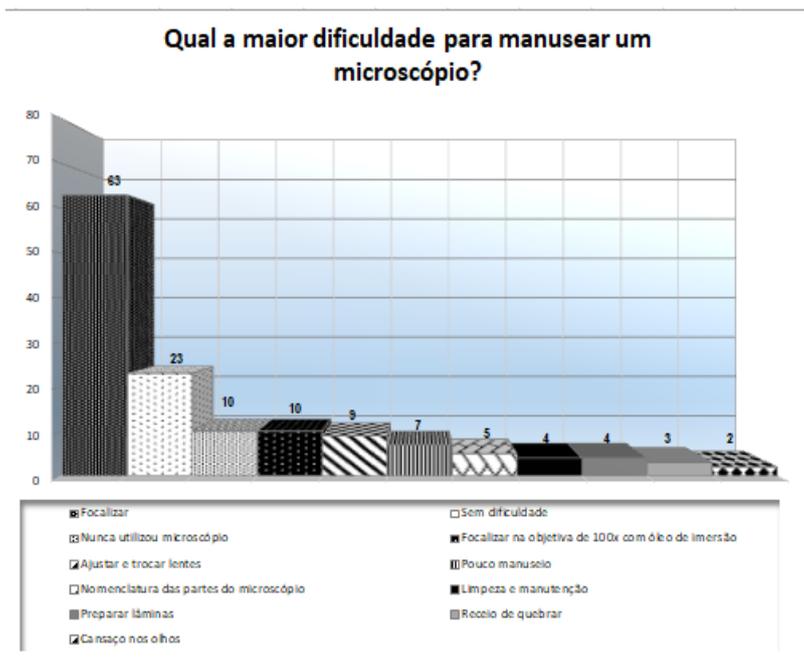
Os gráficos 1 e 2 ilustram os resultados obtidos durante a pesquisa realizada.

Gráfico 1: Maiores dificuldades ao estudar biologia celular ou Citopatologia



Fonte: autores, 2019

Gráfico 2: Maior dificuldade em manusear um microscópio.



Fonte: autores, 2019

Ao analisarmos os resultados obtidos, podemos observar que os estudantes possuem uma dificuldade enorme em identificar as estruturas celulares e diferenciar os tipos de tecido no microscópio óptico, o que acaba tendo relação com a dificuldade de focalizar o aparelho. Tal resultado concorda com as afirmações de Lins, (2014), diante das dificuldades dos profissionais da área da saúde para o aprendizado de disciplinas consideradas “clínicas”, onde há a necessidade de desenvolver uma “memória fotográfica” para a realização de diagnósticos precisos.

Tais resultados demonstram também a ausência de um prévio ensino de qualidade em ciências, ou seja, ao chegarem na universidade, muitos estudantes da área da saúde, muitas vezes, nunca tiveram contato algum com um microscópio ou se dão conta, segundo Gompel, (2006), da constituição de uma célula por núcleo e citoplasma. Essa realidade transfere para o professor do Ensino Superior a obrigatoriedade de ensinar o aluno questões básicas, que os ensinamentos fundamental e médio deixaram em aberto. Neste momento, inclusive, muitos discentes se dão conta que não estão preparados para manipular um microscópio e ocorre a evasão dos cursos universitários dos cursos da área da saúde, como Ciências Biológicas e Biomedicina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados, acreditamos que novas metodologias para o ensino de Citopatologia devem ser desenvolvidas, com o objetivo de promover melhora de resultados de aprendizado por parte dos alunos. Tal afirmativa abre a possibilidade para o a realização de pesquisas futuras envolvendo ambientes virtuais de aprendizagem, programas de estágio mais extensos e ou a aplicação de disciplinas como “Tópicos de Microscopia”, que possibilitem ao aluno recém chegado na universidade desenvolver habilidades necessárias para o desenvolvimento de práticas microscópicas e diagnósticas.

REFERÊNCIAS

ABRAHIM, Naíza Menezes Medeiros et al. *Contribuição da Citopatologia Esfoliativa no diagnóstico de lesões de cavidade oral*. Dissertação (Mestrado Profissional em Cirurgia) Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2017.

GERHARTDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

GOMPEL, C. & KOSS, L.G. *Introdução à Citopatologia Ginecológica com Correlações Histológicas e Clínicas*. São Paulo: Roca, 2006.

LINS, Bruna., et al. *Citologia Oncótica: Aplicabilidade e atuação do profissional biomédico na área*. II Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG, 2014.

MARANO, V.P. *Noções Básicas de Citologia — Histologia — Anatomia e Fisiologia Humana*. São Paulo: LTr, 2013.

MINAYO, Maria Cecília. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SALGUEIRO, A. P. *Análise morfológica, morfológica e molecular de amostras citopatológicas na carcinogênese bucal*. 2017. 65f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2017.

SOUZA, K. & KERBAUY, M. *Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação*. Educação e Filosofia. v3, 2017.



3

Carolina Fragoso Gonçalves
Thiago Fragoso Gonçalves
Deivid de Oliveira Gonçalves

ADESTRAMENTO E EDUCAÇÃO EM WITTGENSTEIN

***TRAINING
AND EDUCATION
IN WITTGENSTEIN***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961.46-58

Resumo

O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a ideia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein, que vê na práxis do adestrar, importância central. Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de adestramento, ou seja, a iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Palavras-chave

Construtivismo, Wittgenstein, Adestramento, Educação.

1 - INTRODUÇÃO

Neste artigo, descreveremos em linhas gerais, com fundamento em Winch a investigação wittgensteiniana a respeito do adestramento na educação: de que maneira a prática do adestramento, ou treinamento, influencia positivamente o processo educacional e a inserção social na vida de uma criança?

Embora a educação não fosse interesse específico de Piaget, suas idéias tiveram bastante repercussão na prática educativa, principalmente por focalizarem noções básicas presentes também nos currículos escolares, tais como as de conservação numérica, substância, peso e volume e as noções de classe lógica e seriação assimétrica, entre outras. Apesar disso, poucos sabem ao certo como o construtivismo funciona.

O construtivismo é definido erradamente como um “método de ensino”, o que, na realidade, ele não é. O construtivismo é, portanto, uma teoria sobre o aprendizado infantil, segundo a qual a construção do conhecimento pelas crianças é um processo diretamente relacionado à sua experiência no mundo real.

A partir da filosofia de Wittgenstein, queremos pensar o problema do ensino e da aprendizagem, presentes em sua filosofia posterior, na qual ele mesmo desconfia do processo de ensino-aprendizagem “a partir da criança”.

Wittgenstein se opõe à idéia de que o saber não pode ser transmitido, mas somente construído. E em nossa empreitada, queremos investigar, o processo do adestramento, como instrumento sem o qual, segundo o filósofo, nenhuma outra explicação ou justificação pode ser dada.

2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Não são raros os trabalhos produzidos sobre o chamado “construtivismo educacional” ou sobre tentativas de “aplicação de Piaget” (BANKS LEITE, 1993; FOSNOT, 1998). Em artigo significativo a respeito das tentativas de ligar Piaget à educação, o pesquisador espanhol César Coll (COLL, 1987), que defende a tendência construtivista, descreve essas tentativas, acrescentando algumas críticas pertinentes à inviabilidade de se “aplicar Piaget” de forma mecânica. Houve quem propusesse essa aplicação, por exemplo, no estabelecimento de objetivos educacionais, na eleição de noções operatórias como conteúdos da educação escolar, na ordenação de conteúdos e na avaliação intelectual dos alunos, entre outras. Mas todas deixaram a desejar.

Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que começou a vigorar em 1971 (LDB 5692/71) em grande parte assentava-se na teoria piagetiana dos estádios de desenvolvimento cognitivo, ao propor como categorias curriculares *Atividades*, *Áreas de Estudos* e *Disciplinas*, destinada cada qual a um nível de ensino distinto. No entanto, desde essa época, a tentativa de “aplicar Piaget” na elaboração de categorias curriculares apresentava nitidamente um desvirtuamento das idéias piagetianas.

No Brasil, estudos que pretendem fazer a crítica ao Construtivismo ou às suas aplicações educacionais também têm se intensificado nos últimos anos (CARVALHO, 2001; SILVA, 1998).

Como se sabe, desde o final do século XIX, com a constituição da Psicologia como disciplina científica, educadores e estudiosos da Educação criaram a expectativa de que a Psicologia poderia fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais (COLL, 1987). Os avanços, porém, não se revelaram uniformes e a Psicologia

diversificou-se em várias correntes teóricas, não havendo uma teoria global que integrasse os dados de pesquisa até então coletados. Algumas correntes ganharam hegemonia em diferentes momentos e em distintos países (LIMA, 1990). Tais são os casos do Funcionalismo e do Behaviorismo, nascidos nos EUA, e da corrente cognitivista, em suas várias vertentes, dominante inicialmente na Europa e logo disseminada em países não-europeus.

No Brasil, pode-se apontar algumas tendências tomadas pela relação entre a Psicologia e a Educação e o predomínio de certas correntes em momentos históricos distintos.

Entre os anos 20 e 40 do século XX, dissemina-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da Psicologia Funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno.

Durante os anos 50 e 60, o tecnicismo invade a educação brasileira, com a influência do Behaviorismo. A chamada Tecnologia Educacional então em voga defende a idéia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

A partir dos anos 70, o Construtivismo de Piaget e a abordagem Sócio-Histórica de Vigotsky convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.

Por fim, nos dias atuais, pode-se afirmar que continua a tendência anterior, acirrando-se a influência do Construtivismo na educação, mas tomada esta corrente como uma teoria pedagógica.

Quais são, afinal, as idéias de Piaget que atraíram os educadores? De que trata o Construtivismo?

O Construtivismo piagetiano é uma teoria que trata do conhecimento. Mais propriamente, é uma teoria epistemológica e

psicológica que pretende descrever e explicar como se desenvolvem os conhecimentos. O termo *construtivismo* vem exatamente de um questionamento fundamental de Piaget (1978): como se passa de um conhecimento elementar, insuficiente, para um conhecimento superior? Como avançam os conhecimentos, considerando sua formação na infância até chegar ao pensamento adulto e ao conhecimento científico?

Tentando responder a essas questões, Piaget buscou no estudo da criança – portanto, na Psicologia – a gênese dos conhecimentos. Distinguiu o *desenvolvimento psicológico ou espontâneo* da inteligência – relativo especialmente às estruturas lógico-matemáticas e que ocorre sem necessidade de intervenção deliberada – e o *desenvolvimento psicossocial* – aquele decorrente da educação familiar ou escolar, por exemplo, que requer intervenção para que aconteça (PIAGET, 1973b).

Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas. Além dos fatores clássicos explicativos do desenvolvimento (o fator biológico e o ambiental), Piaget propõe a *equilibração* (auto-regulação) como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento cognitivo, definindo-a como um processo em que o sujeito reage ativamente às perturbações que o ambiente oferece, compensando-as de modo a anulá-las ou a neutralizá-las de alguma forma.

Segundo a teoria, todo ser vivo tende a organizar os próprios esquemas/estruturas de conhecimento para lidar com o ambiente; e todo ser vivo tende adaptar-se ao ambiente, mediante os processos de *assimilação* (incorporação aos esquemas/estruturas das propriedades presentes no ambiente) e *acomodação* (modificação de esquemas/estruturas) para ajustá-los às exigências ambientais.

Assim, todo ato inteligente pressupõe um esquema de assimilação ou uma estrutura que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo. São as formas de organização que se modificam continuamente, na interação entre o indivíduo e seu ambiente, permanecendo invariáveis os mecanismos responsáveis pelo funcionamento intelectual (assimilação e acomodação). Essas formas de organização distinguem os vários períodos de desenvolvimento intelectual, com suas subdivisões, propostos por Piaget (Sensorio-motor, Operacional Concreto e Operacional Formal).

Piaget investigou o desenvolvimento das mais variadas noções (número, classes, relações, substância, peso, volume, proporções, combinatória, acaso, etc.) e também a atuação de várias funções psicológicas, como a percepção, a imagem mental, a memória, linguagem, imitação, etc. Já se pode notar, por essa amostra, que o interesse de educadores pela teoria piagetiana tem sua razão de ser.

Nas poucas referências às implicações de sua teoria para a educação escolar, Piaget (1976; 1977; 1998) faz algumas críticas à pedagogia tradicional, apontando, por exemplo, o excesso de verbalismo e a necessidade de se respeitar o interesse infantil, ressaltando que isto não significa deixá-la fazer tudo o que quiser, mas fazer com que ela queira tudo o que faz. Considera que a pedagogia tradicional não percebe a diferença estrutural entre a inteligência infantil e a do adulto e atribui à escola o papel de “equipar” a mente com conhecimentos e experiências; e que a atitude coercitiva geralmente aí presente dificulta a relação de cooperação e não ajuda a criança a construir sua autonomia moral e intelectual.

As conceituações e considerações piagetianas, ligadas diretamente ou não à educação escolar, parecem ter chegado à escola de forma descontextualizada e com significados distintos dos originais. Assim, os termos e expressões “ser ativo”, “pensamento concreto”, “respeitar o interesse infantil”, “autonomia”, “gênese/genético”, entre

outros, têm sido associados a certas condutas, concepções e práticas. Diz-se, por exemplo, que “o construtivismo leva à bagunça”; que se devem usar objetos materiais, aproveitar o cotidiano do aluno e não impor tarefas; que o conhecimento é inato e a inteligência é hereditária e, portanto, imutável.

Muitos professores pensam no Construtivismo como método de ensino ou método de alfabetização; há quem o defina como um “conjunto de regras” ou de técnicas que devem ser seguidas (recortar letras para “construir” palavras; usar letra de fôrma maiúscula), enquanto para outros seguir o Construtivismo é “deixar a criança solta” (Torres, 2004).

Nesse sentido, procuramos analisar o conceito de adestramento na educação, à luz da filosofia tardia de Wittgenstein, que acredita ser o adestramento o fundamento de qualquer explicação ou justificação.

3 - ADESTRAR É EDUCAR

O filósofo da educação inglês Christopher Winch faz críticas aos movimentos pedagógicos que valorizam o aprendizado autônomo. Segundo ele, a idéia de uma aprendizagem baseada em uma construção independente do aluno seria uma perigosa ilusão. Winch encontra fundamento de suas críticas em Wittgenstein.

De acordo com Winch, Wittgenstein jamais se pronunciou diretamente sobre questões pedagógicas, pois seu principal interesse não estava voltado para os conceitos de aprendizagem ou de educação e sim, para o conceito de significado. Mas o problema do ensino e da aprendizagem representa um papel importante em sua filosofia posterior, principalmente nas *Investigações Filosóficas*.

A curta experiência docente de Wittgenstein se deu num período de reformas escolares marcantes na recém-fundada República da Áustria. Como professor, Wittgenstein era muito rígido e exigente. Não deixava de incentivar seus alunos inteligentes, mas não lhes concedia oportunidade para processos de aprendizagem considerados independentes, cujo discurso passava pela fórmula fundamental “a partir da criança”.

Para Wittgenstein, o processo de aprendizagem de um ser humano deve passar inequivocamente pela relação de autoridade entre professor e aprendiz. Dessa maneira, o filósofo consegue visualizar na práxis do adestrar uma importância central.

No entanto, essa teoria encontra forte rejeição: primeiro porque o termo adestramento remete a um condicionamento behaviorista, o que não é o caso aqui. Além disso, o processo do adestramento envolve uma relação estabelecida pela autoridade entre professor e aluno, onde a aprendizagem seria fortemente marcada por essa prática.

Numa visão wittgensteiniana, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da forma de vida dessa comunidade.

Vemos aqui uma íntima ligação entre os conceitos “forma de vida” e “jogo de linguagem”, isto porque, segundo Wittgenstein, “ a palavra ‘jogo de linguagem’ deve aqui enfatizar que falar uma língua é uma atividade ou forma de vida”, ou seja, ao falar uma língua, a criança não apenas faz uso de signos lingüísticos, mas utiliza de toda uma estrutura social e cultural inserida nesta língua. O ato de falar uma língua está inserido em um determinado contexto, na

práxis coletiva de uma forma de vida. Por isso, a introdução nas práticas coletivas é importante para a criança que está se desenvolvendo.

Nessa perspectiva, percebemos que o processo de iniciação de uma criança começa logo após seu nascimento: frente a um bebê que chora, por exemplo, nós adultos possibilitamos que ele desenvolva capacidades de distinção e expressão, quando distinguimos conceitualmente suas sensações ou sentimentos e expressamo-los linguisticamente. É exatamente isso que Wittgenstein entenderia por adestramento, ou seja, a idéia de que a criança é gradativamente inserida em um ambiente social e cultural ao ser educada.

Segundo Wittgenstein, uma criança que está aprendendo a falar ainda não é um ser totalmente desenvolvido, que precisaria apenas aprender a tornar acessível seu mundo interior a outras pessoas. A criança ainda não dispõe de uma linguagem mental, onde só precisasse “protocolar” os elementos a sua volta. Ao contrário: é somente com a iniciação na prática lingüística que seu mundo mental passa por uma diferenciação interna.

Para aprender a pensar e falar, a criança é gradualmente iniciada numa práxis social, governada, segundo Wittgenstein, por regras.

Ora, se para tomar parte nas práticas coletivas de uma forma de vida, é preciso aprender a seguir regras correspondentes, como uma criança pode aprender a seguir regras sem mesmo ter aprendido a falar e pensar? Esse problema é apenas de ordem teórica, já que crianças aprendem regras lingüísticas e sociais geralmente sem esforço.

Por outro lado, não é com a mesma facilidade que a criança aprende o seguimento e obediência a certas regras inseridas em diferentes “formas de vida”. Dessa maneira, a práxis do adestrar toma importância central no cenário educativo, posto que o adestramento proposto por Wittgenstein leva a criança ao conhecimento e obediência

às regras, necessárias não só ao seu convívio social, mas ao seu desenvolvimento cognitivo, como é o caso das regras para o uso das palavras nos diversos “jogos de linguagem”.

Há, segundo Wittgenstein, um outro problema neste caso, que reside na questão do seguimento de uma regra: como uma regra ensina o que devemos fazer em casos particulares? Há aí uma lacuna entre uma regra e seu seguimento, ou seja, conhecer uma regra não implica saber agir de acordo com ela. E, como não podemos cair em infinitas interpretações de uma regra, chegamos à conclusão de que não se pode explicar a uma criança como ela deve agir, sem que ela antes tenha passado pelo adestramento.

Por exemplo, não é uma placa que me indica a direção a ser seguida, nem minha interpretação desta placa que me faz seguir o caminho, mas o adestramento pelo qual passei na infância que me leva a avaliar a situação e chegar a uma conclusão. O que devo, ou não, fazer não me foi explicado, mas adestrado. Sem o processo de adestramento, eu permaneceria desconcertado diante da placa que, por si só, não portaria nenhum significado e eu não poderia reconhecer racionalmente seu significado. Em outras palavras, é apenas pelo adestramento, ou seja, pela introdução da criança em um contexto social e cultural, que uma placa teria sentido para ela. A placa, por si mesma, não tem sentido, mas, inserida em um contexto de práxis social, poderíamos agir conforme a indicação da placa, porque fomos adestrados para isso, treinados dentro de um contexto determinado.

Há também que se destacar o valor da obediência cega às regras de uma práxis que é estabelecida dentro de uma relação de autoridade. Segundo Wittgenstein, “quando eu sigo uma regra, eu não escolho. Eu sigo a regra cegamente”. Esse conceito é válido tanto para o aluno quanto para o professor. O mestre, ao demonstrar o seguimento das regras, não sabe justificar esse seguimento, apenas

sabe também segui-las. Ou seja, além do aluno, o mestre também obedece cegamente às regras.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de adestramento não deve ser compreendido como uma espécie de condicionamento behaviorista, onde o aprendiz é levado a exibir um comportamento desejado, porém, sem compreender seu sentido. Deve ser visto como uma práxis ou uma ação normativa, na qual as atividades pertencentes a ela podem formar um juízo de valor na criança, ou seja, podem ser avaliadas como certas e erradas, em relação às regras. É como “dar a mão à criança” e conduzi-la a uma forma de vida, a uma práxis específica. O adestramento é, assim, elemento indispensável no processo pedagógico que envolve o ensino de crianças.

Vemos, dessa forma, o adestramento como um resultado de uma “engrenagem que deu certo”, entre a práxis, suas regras, seguimento e avaliação. A avaliação normativa se inicia na pessoa que ensina e domina as habilidades ligadas ao seguir regras e, além disso, passa essas mesmas regras ao aprendiz, avaliando seu modo de comportamento como correto ou incorreto, moldando assim sua práxis coletiva.

BIBLIOGRAFIA

BANKS LEITE, L. Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 79-88, jan./jun., 1993.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLL, C. Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. *In: BANKS LEITE, L. (Org.) Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-197.

GIESINGER, J. Adestrar e Educar: Sobre a importância da filosofia tardia de Ludwig Wittgenstein para a pedagogia. *In: Rundschau Educacional* 62/2008.

FOSNOT, C. T. (Org.) *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a Educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 48, p. 3-24, 1990.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973a.

----- *Problemas de Psicologia Genética*, Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

----- *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

----- *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

----- *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

----- *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. *In: (Org.) Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

TORRES, L. de C. *Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao Construtivismo e profissionalização docente*. Araraquara, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras.

VASCONCELOS, S. J. S. de. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. *In: FREITAG, B. (Org.) Piaget: 100 anos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 193-210.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*, (col. Os Pensadores). São Paulo: Nova cultural, 1989.

WINCH, C. Education Needs Training. *In: Oxford Review of Education* 21(1995).



4

Luiz Carlos dos Prazeres Serpa Alfino
Rodrigo Dutra Gomes

AS RACIONALIDADES DAS TICS NA PRÁTICA DOCENTE DE GEOGRAFIA NA REGIÃO METROPOLITANA DE RECIFE/ PE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961.59-79

Resumo

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino traz desafios à prática docente. Estes desafios não são apenas técnicos mas, pela Teoria da Ação Comunicação (TAC) de Habermas, podem expressar a presença de racionalidades dominantes na modernidade. A Geografia, ciência espacial tem muito se aproveitado das tecnologias e sua capacidade de representação espacial. A partir da TAC buscou-se analisar como a incorporação das TIC pode ser compreendida em termos de racionalidade técnica e pedagógica na prática dos professores de Geografia nas escolas técnicas e de referência da Região Metropolitana de Recife. Observou-se que os professores ainda estão subjugados a uma racionalidade técnico-instrumental mas reconhece-se as TIC como estratégica para a construção de uma racionalidade pedagógica mais dialógica, reflexiva e criativa.

Palavras-chave

Tecnologias de Informação e Comunicação, Racionalidades Técnicas e Pedagógicas, Prática docente Geografia, Professores Região Metropolitana Recife.

INTRODUÇÃO

Com o advento da Sociedade Informacional, no transcurso do século XX ao XXI, a integração das TIC no ensino de Geografia trouxe grandes desafios à prática docente. A capacidade de interação pelos diversos recursos e plataformas trazidas têm possibilitado um espaço na mediação dos conhecimentos geográficos, por meio das racionalidades presentes na prática dos professores com o uso das TIC. A partir da Teoria do Agir Comunicativo-TAC, de Habermas, buscou-se analisar como a integração das TIC pode ser compreendida em termos de racionalidade técnica e pedagógica na prática docente dos professores de Geografia, nas escolas técnicas e de referência da RMR. A irreversibilidade das tecnologias na sociedade informacional tem exigido dos professores seu enquadramento em uma linguagem tecnológica, o que constitui um dos grandes desafios, sem o qual a reflexividade e criatividade de sua prática não ocorre.

Apresentaremos esse contexto a partir das informações sobre a educação em Recife-Pernambuco, no caso as Escolas de Referências (EREMs) e Escolas Técnicas (ETEs), pelo perfil dos professores entrevistados e como eles relatam suas práticas em aula. Ao trabalhar com informações sobre o plano da educação em Pernambuco, a formação do professor, recursos disponíveis, carga horária, planejamento das aulas, uso das TIC em sala de aula, etc., buscaremos extrair elementos de caracterização das racionalidades, fazendo, ao mesmo tempo, a apresentação do perfil do docente de Geografia e as racionalidades que guiam sua prática (em termos de Teoria do Agir Comunicativo). Inicialmente apresentaremos a Teoria do Agir Comunicativo pelas noções de Sistema, Mundo da Vida, Racionalidade Técnica e Racionalidade Pedagógica. Em seguida observaremos se os entendimentos discutidos podem ser lidos empiricamente pelas informações obtidas com os professores, em

termos de racionalidade técnico-instrumental (instrumentalização, poder político e econômico, gestão por resultados e eficiência, objetividade da prática etc.), e racionalidade pedagógica (racionalidade comunicativa, intersubjetividade, reflexividade etc.).

A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO (TAC): DA CRÍTICA AO POSITIVISMO À REFLEXIVIDADE DA PRÁTICA PELO SUJEITO

A Teoria do Agir comunicativo de Habermas (1988) confronta o Positivismo a partir de sua crítica à Modernidade, neste caso, tratado como o conhecimento hegemônico. É a partir desta crítica que poderemos embasar a duplicidade epistemológica da incorporação das TIC no ensino, de ser, por um lado, um saber técnico-instrumental, e por outro, uma atividade pedagógica intersubjetiva. Pela crítica à objetividade e pragmatismo do positivismo decorre-se a ideia de reflexividade, ou auto-reflexão, que, em termos de associação técnica e pedagógica (requerido pelas TIC), abre um campo de possibilidades para uma prática docente emancipatória. Mas o juízo sobre o conhecimento se insere num projeto mais amplo de crítica da Modernidade.

Para Habermas, o projeto da modernidade é entendido pelo paradigma dominante como técnico-instrumental, pautado na ideia de domínio e controle da natureza e seres humanos. Pela Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (1988; 2016) proporrá seu projeto de sociedade defendendo a mudança de paradigma a partir de um novo olhar da modernidade. O ideário passa, agora, a se constituir sob a percepção de um mundo articulado, onde os sujeitos constroem relações intersubjetivas e partilham dialeticamente de conhecimentos e saberes no mundo social vivido. Os procedimentos técnicos

direcionam-se para um entendimento mútuo, visando às ações das partes, neste sentido, sem a imposição ou a manipulação de ações. A partir disso, o conceito do *agir comunicativo* está formulado de tal maneira que os atos do entendimento mútuo não precisam, de sua parte, ser reduzidos ao agir teleológico, pois vinculam-se aos planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos numa conexão interativa. Os processos de entendimento mútuo visam a um acordo que não pode ser imposto à outra parte, ou seja, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações. Desse modo, qualquer ação que advém de uma intervenção externa impositora e controladora não pode ser tido na conta de um acordo.

Para Habermas, diferente do que propõe o positivismo, o conhecimento não se encontra pré-determinado pela estrutura matematizada, objetivista das ciências, mas se estabelece numa objetividade a partir de interesses existentes. No pensamento deste autor o campo dos interesses é algo amplo e complexo. Este campo é permeado pelo reflexo das ações humanas, surge como núcleo motivador para a produção do conhecimento e passa a ser regido ou desvirtuado por interesse dos mais variados matizes, apresentando na estrutura de sua racionalidade três grandes campos em certo “grau” de hierarquia, que são técnicos, comunicativos e emancipatórios (MEDEIROS e MARQUES, 2003).

O positivismo, ao ser instruído como uma teoria das ciências, tende a excluir a teoria do conhecimento, ao se permitir comportar-se, de forma dogmática, como uma lógica formal de uma “certeza” e de uma cartilha de procedimentos metodológicos articulada com princípios do empirismo e do racionalismo. Nesse sentido, o conhecimento passa a ser entendido apenas como conhecimento científico, cujo propósito é a comprovação. Negando o papel da consciência do sujeito, na perspectiva positivista, o conhecimento objetivo deve possuir elementos que pressuponha duas certezas, a saber: a sensível e a metódica.

Segundo Medeiros e Marques (2003, p. 12), “É diante das certezas que o conhecimento mantém-se estreitamente vinculado à esfera da dominação, da instrumentalização, desprestigiando as possibilidades do conhecimento crítico mediante a auto-reflexão”. Compreende-se, portanto que, para Habermas (1982), a teoria do conhecimento difere da ação racionalizadora e da objetividade “neutra” positivista e transita numa dimensão de fazeres humanos no cotidiano, cujos interesses podem possibilitar nortear ações autoreflexivas e diretivas que se ligarão às formações constitutivas do conhecimento.

Para Habermas (1982), é a partir da reflexividade da prática que ocorrerá a superação da objetividade estreita, em direção a uma objetivação a partir de interesses. De modo ampliado, tais interesses encontram-se ligados à reflexão do homem em sociedade, às ciências críticas e ao pensamento filosófico. Essa autorreflexão permite compreender a relação indissociável entre o indivíduo e o seu mundo social e, assim, entender a capacidade geradora de produzir atos racionais justificadores e explicativos, suficientes para juntar a teoria à prática.

Como bem destaca Martinazzo (2005), essas possibilidades de percepções e auto-reflexões tornam-se, pois, indispensáveis neste processo de desconstrução/reconstrução e ressignificação das práticas culturais e, por assim dizer, das práticas docentes. A proposta é que haja a revisão dos saberes já construídos doutrinariamente, e que se passe a redirecioná-los a partir de suas interações intersubjetivas por uma racionalidade comunicativa. Se quisermos afastar a educação de uma ação racionalizadora e aproximá-la aos interesses intersubjetivos, é possível compreender que a prática docente é parte integrante de uma trama processual que, ao mesmo tempo, constrói e descortina percepções em um constante devir.

2. SISTEMA E MUNDO DA VIDA: RACIONALIDADES TÉCNICAS E PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE

Esclarecido o alicerce da reflexividade da prática do sujeito onde a TAC se apoia, convém agora desenvolvê-la e referenciá-la na prática docente pela incorporação das TIC. Na TAC existem duas categorias que referenciam sua proposta de leitura da sociedade: o Sistema e o Mundo da vida. Apesar de em Habermas (1989) essas duas categorias não serem dissociadas, faremos esse discernimento para facilitar a organização e exposição do argumento – sem, contudo, estabelecer um limite rígido entre elas, e sim as associando na discussão. A partir delas referenciaremos as racionalidades técnicas e pedagógicas, que, por sua vez, apoiarão a discussão sobre as práticas docentes em termos de incorporação das TIC. Partimos do princípio que o uso didático das TIC envolve a conjugação destas duas racionalidades: por um lado, o aparelhamento e atitudes técnicas em relação aos instrumentos e manuseio (Sistema), e, por outro, a ampliação das interações pedagógicas entre professor-aluno a partir da consolidação de campo intersubjetivo (Mundo da Vida) que as TIC intensificam.

A categoria *Sistema* identifica-se com o espaço de *ação estratégica*, relacionado ao dinheiro e ao poder. Esta é orientada por um entendimento técnico-instrumental que, de acordo com Habermas (1989), realiza-se a partir de uma operação lógica do conhecimento, buscando colonizar o mundo da vida. Esse tipo de ação estratégica relaciona-se à racionalidade técnica e instrumental, cujas ações buscam oferecer aos sujeitos domínio sobre a natureza e sobre os outros sujeitos (tratados como objeto), por isso, numa relação sujeito-objeto. A categoria sistema carrega consigo uma racionalidade instrumental que possui uma lógica técnico-operacional que limita

o espaço de ação do sujeito, pois é guiada por regras racionais de decisão. Nesse sentido, conforme Araújo (2010, p. 15),

A racionalidade instrumental visa intervir no mundo, visto como soma de tudo o que ocorre, e precisa ser controlado. Difere radicalmente do uso comunicativo, que problematiza o mundo em função da necessidade de reconhecer as situações em sua objetividade, tendo em vista o entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e de ação.

Partindo dessas reflexões, podemos identificar essa racionalidade técnica e instrumental na prática docente. Nas práticas docentes abrange uma lógica, uma forma de pensar e agir tecnicista, competitiva, ampliando a eficiência com o menor ônus; uma lógica espelhada na gestão dos meios produtivos, podendo ainda apresentar, da mesma forma, relações sociais associadas com a desigualdade e com o poder (SLONSKI, ROCHA; MAESTRELLI, 2017). O caráter desigual e de dominação não se dá pela intencionalidade explícita e consciente dos professores, mas sim pela lógica positivista da objetividade, que coloca o conhecimento numa esfera de 'interesses neutros' que mascaram as ideologias subjacentes à técnica. Ou seja, ideologias relacionadas à exploração política e econômica que possibilita ampliar as relações de poder, voltada à gestão dos meios produtivos pelo controle do poder de decisão no meio social.

Na prática docente isso decorre tanto de uma visão hierárquica de construção dos saberes científicos que precisam ser simplesmente transmitidos para os alunos, quanto, em termos de incorporação das TIC, promove a defasagem de uma formação pedagógica continuada e adaptada às dinâmicas de interação humana – intersubjetiva – que as técnicas de comunicação proporcionam, uma vez que o conhecimento objetivo anula o sentido intersubjetivo. Pedagogicamente a criatividade do sujeito é restringida, limitando o manuseio da técnica e a reflexividade das novas condições em que essa técnica se contextualiza, limitando suas possibilidades de emancipação. Nesse sentido, a racionalidade

técnica pode ser compreendida no espaço escolar quando o professor perde sua autonomia na tomada de decisões em sua prática docente, justamente por não estar qualificado e preparado cognitivamente para o uso dos recursos didático-interativos. O professor passa, então, a ser compelido a fazer uso dos recursos tecnológicos pelo imperativo de uma racionalização técnica, que busca vincular a sociedade à institucionalização do progresso técnico-científico, para atender a um poder de decisão institucional que lhe é superior.

Por outro lado, em termos de incorporação das TIC no ensino, foi justamente pelo avanço técnico, no caso das tecnologias de informação e comunicação, que aumentaram exponencialmente as interações humanas, abrindo caminho para explorar o papel das intersubjetividades que as técnicas dinamizam. Assim, o uso das TIC destaca que a racionalidade técnica pode ser subvertida e trazida ao âmbito da ação comunicativa, enquanto espaço de intercâmbio e de interações de normas, comportamentos, reconhecimentos e compreensões intersubjetivas. Para isso, é necessário apresentar a categoria de Habermas (1989, 2016): o Mundo da Vida.

O Mundo da Vida é entendido como um espaço de saber e de relações sociais compartilhadas; de ações intersubjetivas entre os sujeitos que caminham para um acordo, para um entendimento mútuo. Torna-se, pois, um espaço onde a razão comunicativa, lugar de socialização de saberes e conhecimentos, possibilita, por afinidade entre interesses, construir um espaço de entendimento entre os participantes, estabelecendo vínculos de percepções, de processos cognitivos e de ações no mundo social vivido (ARAÚJO, 2010). O sujeito, neste movimento, constrói sua autonomia por uma consciência intersubjetiva marcada pela dialogicidade e análise auto-reflexiva de ação comunicativa. Suas práticas são coordenadas para a construção de consensos por meio da aceitação da validade dos argumentos presentes nos atos de fala, ou seja, nas relações

intersubjetivas. “Esta formação de consensos estaria na base da reprodução simbólica do mundo da vida, introduzindo e marcando não só a cultura, mas as relações sociais e a construção da identidade” (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2013, p. 166).

Em termos epistemológicos, o Mundo da Vida carrega três paradigmas (princípios): o paradigma da comunicação, o paradigma da intersubjetividade e o paradigma da ação comunicativa; que estão conjugados e interagindo na reflexão e prática dessa racionalidade comunicativa. (1) No paradigma da comunicação, o conhecimento, as informações, as relações sociais, as percepções sobre o mundo passam a ser entendidos não mais por uma relação sujeito-objeto, mas pela superação de uma visão monológica racionalizadora do mundo. (2) O paradigma da intersubjetividade relaciona-se às interações entre os sujeitos participantes, para que venham possibilitar uma pretensão de validade acerca de algo, não apenas no plano semântico, mas também no pragmático, podendo ser criticável e capaz de apresentar uma fundamentação e revisão para ter seu reconhecimento entre seus pares (ARAÚJO, 2010). (3) O paradigma da ação comunicativa apresenta-se sob o apoio da intersubjetividade, sustentando o seguimento de normas para se justificar as ações práticas. Parte do princípio que as ações normativas (típicas do Sistema) presentes no mundo social também podem ser criticáveis e sujeitas a revisões. Conjugando esses três paradigmas, a racionalidade comunicativa encontra-se relacionada à capacidade dos sujeitos de disporem-se a chegar a um acordo, apresentando como objetivo um entendimento mútuo pelo consenso social e tendo na via discursiva uma ação unificadora.

Embasado numa racionalidade comunicativa, a racionalidade pedagógica, segundo Tardif (2014), ocorre em razão da prática do professor, por onde passa um conhecimento que a sustenta e que é construído em um contexto social-histórico transformando experiências. Dessa prática surgem problematizações: produção de subjetividades

e discursividades. Segundo Campani (2014, p. 381), a “racionalidade pedagógica nos remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos sujeitos nos processos de comunicação e interação de sua prática”.

A racionalidade pedagógica associada à incorporação das TIC no ensino encontra-se no fluxo de uma racionalidade comunicativa, que põe em questão os instrumentos do conhecimento e de constituição/construção do mundo objetivo. Ao associar o caráter instrumental e pedagógico às TIC no ensino, promove-se tanto uma reflexão de mundo a partir de uma racionalidade técnica, quanto ressignifica essa racionalidade a partir das ações reflexivas e problematizadoras da realidade vivida, superando limites no saber de um conhecimento técnico-instrumental e incluindo as intersubjetividades nas fronteiras da análise.

Pelos entendimentos trazidos pela TAC de Habermas (2016), estas duas racionalidades, a técnica-instrumental e pedagógica, conjugam-se nos espaços promovidos pela TIC na prática docente. Nesse sentido, torna-se irrefutável reconhecer que a incorporação das TIC parece promover, além do aparelhamento técnico, diversos mecanismos de comunicabilidade no ensino, não apenas com um conhecimento prático instrumental, mas também pela ampliação da interação professor-aluno, aumentando o dinamismo do ensino na prática dos professores e no processo de aprendizagem.

Nesse cenário, o conhecimento técnico-instrumental pode ser compreendido no curso da prática docente, quando os professores no fluxo de suas atividades didáticas, com o uso das TIC, deixam de realizar maiores interações em sua prática, limitando-se a uma análise unicamente objetiva das informações/conhecimentos advindos das ferramentas tecnológicas para a compreensão de um entendimento. Desse modo, o conhecimento passa a ser conduzido sem uma criticidade ou problematização que pudesse trazer contribuições para

sua construção e ampliação nas e/ou pelas interações intersubjetivas no processo de ensino.

É a intervenção no espaço do diálogo advinda das TIC, e promovida entre vários sujeitos por suas relações intersubjetivas, é que poderá vir a favorecer, na perspectiva da TAC, o entendimento e o consenso sobre algo, dando validade para o plano de ação pedagógica na ação comunicativa. Na construção desse conhecimento, as racionalidades técnicas e pedagógicas não se dissociam do uso das TIC, mas se articulam em um plano de ação, onde o conhecimento técnico-instrumental já direcionado pelo saber docente, para o plano de ação, passa a ser refletido na sala de aula, pelo dinamismo do ensino com o uso dos recursos didático-interativos.

3 - A PREDOMINÂNCIA DA RACIONALIDADE TÉCNICA-INSTRUMENTAL NAS EREMS E ETES DA RMR DO RECIFE: PERFIS E PRÁTICAS DOCENTES

Diante deste arcabouço teórico, como se apresenta o nosso empírico? Em termos de TAC, quais racionalidades são imperantes nas práticas da escolas EREMs e ETES de Recife? Assim como foi hegemônico na modernidade, a racionalidade técnico-instrumental é imperante sobre uma possível racionalidade comunicativa, que valoriza a intersubjetividade? Podemos observar nas incorporações das TIC nas escolas uma conjugação criativa dessas duas racionalidades? Diferente da objetividade “neutra”, observamos os professores fazer uso de uma autorreflexão de suas práticas? Uma melhoria nos recursos das aulas em termos tecnológicos associados à ampliação da interação professor-aluno, para uma maior dinamização do ensino? Por agora, pretendemos apresentar o panorama desta situação a

partir das informações obtidas com os professores. Neste caminho, como as escolas EREMs e ETEs se contextualizam frente à Revolução Tecnológica e Globalização? A incorporação tecnológica no ensino encontra-se presente no Planejamento da Educação em Pernambuco.

No atual Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025), o uso de Tecnologias de Informação aparece como estratégia em 7 das Metas propostas, neste sentido expressando uma influência que já era esperada, o que, contudo, não garante que as metas consigam ser cumpridas. Assim, os pontos destacados por Graça (2007) têm sido vistos no Plano Estadual de Educação de Pernambuco pela articulação com as tecnologias de informação, sobre: - requerer e compor novos objetivos para a educação; - promover o uso cooperativo e novas vivências de aprendizagem; e o uso no ensino superior e pós-graduação. No plano (PERNAMBUCO, 2015-2025), as tecnologias são recorridas como estratégia de execução das Metas em diversos temas, desde a universalização do atendimento escolar, à melhoria da alfabetização nas séries iniciais e escolaridade média de pessoas entre 18 e 29 anos até a promoção de capacitação tecnológica da população e capacitação de professores. As TIC especificamente se tornam mais presentes quando um das metas do plano (Meta 7) discorre sobre as estratégias e ações previstas para garantir “(...) a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (...). Nela incentiva-se justamente a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação a partir da inclusão digital, por exemplo, pelo acesso à banda larga, conteúdos multimidiáticos, capacitação dos professores etc.

Contudo, recorrendo ao nosso diálogo com Werthein (2000), apesar de em Pernambuco já estarmos sofrendo a influência do novo paradigma, de sua flexibilidade de reconfigurar os processos educacionais pela ideia de aprendizagem (constado no Plano Estadual

de Educação), o sistema ainda não é democrático. Apesar de estar nos Planos e o estado atingir índices positivos no IDEB, a incorporação das tecnologias de informação ainda é insipiente, senão na quantidade de laboratórios de informática (presente na maioria das escolas visitadas), principalmente na incorporação no processo de aprendizagem, de dinamização do ensino, na interação intersubjetiva entre professor-aluno. Observa-se empiricamente a mesma duplicidade inclusiva e excludente gerada pela “simbiose” com o capitalismo (IANNI, 1992), de, por um lado, fomentar trocas horizontais de conhecimentos, e por outro, de ser excludente e seletivo, expressando uma mesma lógica seletiva que gera desigualdades. Isso tanto em termos individuais, quanto de dinâmica social, e neste último caso podemos remeter à predominância da racionalidade instrumental.

Em termos individuais, conforme discutido acima, por participar e se influenciar pelo capitalismo, ocorre na educação uma filtragem das relações em rede, em vista que nem todos os atores envolvidos se encontram favorecidos materialmente pelo próprio sistema capitalista. Não estamos querendo associar diretamente e reduzir a diversidade envolvida na formação pedagógica de um indivíduo à lógica política e econômica, mas realçar que a mesma racionalidade instrumental que rege a economia também se expressa nas instituições e conseqüentemente na formação e prática docente, resultando numa desigual distribuição e utilização tanto de uma formação adequada ao uso das TIC, quanto na efetiva utilização prática delas.

Nos questionários, a maioria – 7 (sete) de 10 (dez) respostas – relatou a necessidade de mais tecnologias de informação na escola e declarou a insuficiência do material genérico oferecido pela Secretaria da Educação do Estado. Ao mesmo tempo, em outra questão (questão 23) reclamaram da necessidade de melhoria nas infraestruturas em termos de incorporação das TIC, como recursos audiovisuais, projetores, internet de qualidade, laboratórios específicos e melhor equipados. Ou

seja, é nítida e parece irreversível a incorporação das TIC nas escolas e no ensino em Pernambuco, entretanto ainda se encontra em fase de infraestruturação física, e, além da escassez, o uso na prática de ensino declarado pelos professores parece ainda bem instrumental e limitado com respeito à incorporação no processo de dinamização da aprendizagem. Isso parece ficar nítido quando as questões se referem à normatização à qual os professores estão submetidos, e, nisso, adentramos na esfera social das exclusões e seletividades típicas de uma racionalidade técnica que gera desigualdades.

Em termos sociais, muitas das potencialidades trazidas pelas TIC acabam não conseguindo se desenvolver plenamente devido às regras e normas às quais os professores estão submetidos sob a predominância de uma racionalidade técnico-instrumental. Conforme dialogado com Habermas (1989), os novos recursos e ambientes de aprendizagem (físicos e virtuais) trazidos pela aparelhagem técnica detêm a capacidade de gerar criatividade e autorreflexões, a partir de uma maior dinamização do ensino e intensificação intersubjetiva da interação professor-aluno. Mas essa dinamização intersubjetiva encontra-se, pela TAC, no âmbito do Mundo da Vida que o Sistema quer dominar e colonizar. Este domínio e colonização são observados empiricamente nas EREMs e ETEs nas relações de poder entre as instâncias gestoras das escolas e a normatização hierárquica que as acompanha, no caso, as normas regimentais da escola (local), secretaria da educação estadual (estadual) e Ministério da Educação (federal). Tais normas hierárquicas, com o todo (Estado) sobrepondo-se às partes (escola), pautam-se num princípio de decisão racional que limita a relação do sujeito com o objeto por uma visão racionalizadora do mundo – conforme discutimos com Araújo (2010) no âmbito da racionalidade técnico-instrumental de Habermas. Tal racionalização da decisão é pautada em princípios universalistas de cunho positivista, que se revertem na predominância das normas e padrões sobre as especificidades locais de aprendizagem. Nesta

situação, para as TIC, o caráter dinâmico e criativo da aprendizagem que é fomentada pela intensificação da intersubjetividade da interação professor-aluno é ainda muito abafado pela norma do Sistema. Isso se reverte na parametrização das normas de gestão da escola e da grade curricular aplicada.

Ao discutir a presença do patrimonialismo na educação brasileira, Mendonça (2000) destaca a presença de normatizações e hierarquias típicas do que Habermas (2016) denominou como características da racionalidade técnico-instrumental, no nosso caso, aplicada à educação. O autor destaca que, apesar de ser muito pregada a ideia de democratização do ensino, a participação da população nas decisões das escolas públicas ainda é mínima. Compostos por professores, funcionários, pais e alunos, os conselhos escolares são os espaços abertos para a democratização da gestão, mas que, segundo Mendonça (2000), ainda são muito dominados pelos professores, que centralizam em si e nos gestores as decisões. Centralização local que, na verdade, expressa uma racionalidade que favorece essa concentração administrativa, com os processos educacionais locais sendo governados pelos sistemas gerenciais mais gerais e centrais (MEC, Secretarias de Educação dos estados e municípios etc.).

Essa concentração hierárquica também se expressa na normatização do ensino, com muitas das normas de gerenciamento locais não sendo construídas localmente. Isso se reflete nas respostas dos professores das EREMs e ETEs. Esse é o caso, por exemplo, do Regimento Escolar, dos Projetos Políticos Pedagógicos (a partir da LDB), dos conteúdos ensinados (a partir dos PCNs) que são formulados de maneira padronizada pelos órgãos centrais, não envolvendo e considerando os atores e especificidades locais. Esses são exemplos das imposições provocadas pela racionalidade instrumental, associadas ao patrimonialismo, na gestão e currículo das escolas (MENDONÇA, 2000). Com respeito à prática docente, os

limites da racionalidade técnico-instrumental se ligam, por exemplo, ao conteúdo ministrado e carga horária disponível para isso. Nas EREMs e ETEs todos os professores entrevistados apresentam carga horária de 40h semanais, completando, em média, dois turnos de aula por dia, já que as EREMs e ETEs participantes da pesquisa são escolas com turnos integrais.

De forma geral, é um professor de Geografia por escola, ministrando aulas para em média 9 turmas – sendo 3 turmas por série do ensino médio. Apenas 4 (quatro) respondentes disseram ensinar exclusivamente Geografia. Os 6 (seis) demais professores, além de Geografia, lecionam outras disciplinas. Para disciplinas como Empreendedorismo, Sociologia e Direitos Humanos, em acordo com a direção da escola, muitas vezes os professores de Geografia e História se revezam na ministração. Essa necessidade de ministrar outras disciplinas, com outros conteúdos, sobrecarrega o professor de Geografia na necessidade de aquisição e apreensão de conteúdo, o que limita, em termos de carga horária e planejamento de aula.

Dos 10 (dez) professores de Geografia das EREMs e ETEs, 1 (um) professor informou que a carga horária era muito insuficiente e 1 (um) professor informou ser suficiente. Os demais professores (8) consideraram a carga horária insuficiente para planejar e ministrar os conteúdos de forma adequada para os alunos, fazendo uso das TIC como instrumentos de mediação pedagógica. Os dados apresentados pelo gráfico 7 mostram de forma expressiva a insuficiência de carga horária para a realização dos trabalhos na disciplina de Geografia nas escolas participantes.

Dos cinco dias da semana, os professores das EREMs e ETEs têm um dia disponível para a sua formação nas GREs, contudo, muitos reclamam que a carga horária completa e as atribuições da aula e planejamento limitam a criação e inovação do conteúdo. O mesmo ocorre para a incorporação e reflexão dos conteúdos

geográficos e os associados às TIC, cuja baixa formação dos professores e poucos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual limitam a possibilidade de expansão da prática docente em aula. Sobrecarregados e respondendo a uma dinâmica funcional de cumprimento formal dos conteúdos parametrizados, não se abre muito espaço para que os professores possam refletir sua prática e elaborar meios mais criativos de aprendizagem.

Essa limitação torna-se mais nítida se resgatarmos os dados que discutimos acima, a partir de Silva e Silva (2016) e Neto et al. (2016) sobre os paradoxos na educação em Pernambuco. O primeiro foi ter havido a expansão das matrículas no Ensino Médio em horário integral (representando 23% das matrículas brasileiras) num contexto onde não são pagos os melhores salários de docentes no Brasil. Aumenta-se a carga horária e atribuições, mas sem um apoio estrutural. Assim, se Pernambuco apresenta um dos melhores índices do IDEB, os professores de Geografia pesquisados, no entanto, consideram seu trabalho estressante. Todos os (10 dez) professores das EREMs e ETES alegaram estresse no trabalho, por exemplo, nos limites de tempo para se ministrar de forma adequada um conteúdo e a rotina ininterrupta do cotidiano das aulas que não permite um planejamento adequado das práticas e seu aperfeiçoamento.

Com respeito à incorporação das TIC no ensino, a lógica é semelhante. A gestão por resultados evoca as tecnologias de informação como parâmetro de avanço no processo educacional, mas as respostas dos professores não mostram isso. Os professores são cobrados em suas atribuições por resultados que incorporem as tecnologias na prática docente, assim como exigido no Plano Estadual (2015-2025), mas os cursos de formação para professores não ocorrem com frequência, de forma que, de 10 (dez) apenas 1 (um) professor respondeu ter curso de formação em TIC – relatando ainda que a Secretaria não tem oferecido cursos de incorporação das TIC no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de resultados, típica da visão racionalista instrumental, apesar de apresentar reconhecíveis melhoras funcionais, obriga os professores a desenvolver uma visão técnica e operacional sobre a utilização das TIC, em rechaço ao desenvolvimento de uma abordagem pedagógica mais ampla. Sobrecarregados, sem salários adequados, com carga horária inadequada para trabalhar os conteúdos, os professores avançam nas práticas docentes no cotidiano sem a possibilidade de realizar uma análise crítica e problematizadora mais ampla – e, neste sentido, uma autorreflexão de sua prática. Uma das principais contribuições das TIC no ensino, que é o caráter comunicacional, ou seja, dinamizar e atualizar a forma de ensino e a conexão entre os sujeitos a partir da rede da internet, acaba por não conseguir se desenvolver de forma plena. Em termos de TAC, essas contribuições encontram-se no âmbito do Mundo da Vida.

Pela TAC, mesmo frente às dificuldades, o Mundo da Vida resiste às imposições da racionalidade instrumental, embora esta ainda consiga ser predominante. Se é assim, como o Mundo da Vida resiste empiricamente nas EREMs e ETEs? O Mundo da Vida resiste quando os professores, mesmo sem a formação e recursos adequados, buscam meios para dinamizar o ensino com as novas tecnologias de informação e comunicação, buscando construir um espaço de diálogo para se chegar a um entendimento, um consenso, visando um plano de ação pela via comunicativa. Apesar de ainda limitada, a incorporação das TIC no Mundo da Vida pela sociedade Globalizada também tem promovido uma incipiente, mas já bem nítida, atitude de incorporação das TIC no ensino. Por já incorporada ao cotidiano das pessoas, as tecnologias de informação permeiam as diversas esferas sociais (familiar, profissional, empresarial, cultural etc) da vida dos alunos e professores, o que também repercute no seu uso no ensino. Neste

caso, os professores em geral descrevem que a incorporação das TIC já tem propiciado em suas práticas aulas interativas, que geram novos olhares e perspectivas de interação entre alunos-alunos e alunos-professores, tornando o processo de ensino mais atrativo e favorável à convivência de diversas percepções, sentidos e valores. Criam-se, conforme discutido com Habermas (2016), espaços interlocutores que favorecem a construção de entendimentos mútuos a partir do consenso sobre essas percepções, sentidos e valores socioculturais, característico, assim, de uma racionalidade comunicativa. Nestas condições, uma racionalidade pedagógica se efetivará quando os professores conseguirem bem discutir e interagir com os alunos de formas novas e mais dinâmicas, para se chegar ao entendimento dos processos geográficos em que se inserem, em consonância com a realidade dos alunos, promovendo a autorreflexão emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Inês Lacerda. A teoria da ação comunicativa de J. Habermas. Palma de Mallorcalleas Balears: *Ediciones de la Fundació Càtedra Iberoamericana*, (Colección Veracruz, 25), 2010.
- CAMPANI, A. *Racionalidade pedagógica na formação do professor*. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino, 17, 2014, Fortaleza: Uece.
- GRAÇA, Ana. *Importância das TIC na sociedade actual*. 2007. Disponível em: http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/10importantic.htm#vermais . Acesso em 08 mai. 2014.
- GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. *Teoria da ação comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo*. Veritas. Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 151-173, jan-abr 2013.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus, 1988. v.I e II.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. V. I e II.

IANNI, Octavio. A sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992

MARTINAZZO, Celso José. Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2005.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a teoria do conhecimento. Educação Temática Digital. Campinas, v.5, n.1, p. 1- 24, dez, 2003.

NETO, R. M et al. Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 160-180, jul./dez. 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025), 2015.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 736-756, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

SLONSKI, T. G; ROCHA, A. L. F; MAESTRELLI, S. R. P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11, 2017, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.



5

Carolina Fragoso Gonçalves
Thiago Fragoso Gonçalves
Deivid de Oliveira Gonçalves

**EDUCERE
E EDUCARE:
UM ESTUDO
COMPARATIVO ENTRE
AS LINHAS PEDAGÓGICAS
DE SANTO AGOSTINHO
E WITTGENSTEIN**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961.80-98

Resumo

Deparamos-nos com filosofias da educação derivadas de diferentes concepções sobre o modo como se ensina a linguagem. De um lado, Santo Agostinho, autor de *De Magistro (Do Mestre)*, obra na qual encontramos elementos que defendem uma postura mais independente do aluno em relação ao seu mestre. De outro lado temos Wittgenstein, autor das *Investigações Filosóficas*, obra que fornece elementos que situam o aluno numa posição mais submissa em relação a seu professor. Podemos depreender, a partir dos filósofos citados, duas concepções sobre o que acontece no interior da relação entre professor e aluno.

Palavras-chave

Educação, Formação, Wittgenstein, Santo Agostinho.

1 - INTRODUÇÃO

O presente projeto é artigo de uma dissertação mestrado, defendida nesta instituição no ano de 2013, na qual procuramos fazer um levantamento da teoria epistemológica de Jean Piaget, bem como mapear o ideário construtivista em seus fundamentos. Além disso, buscamos conhecer mais de perto o conceito de Adestramento em Wittgenstein, bem como as noções e implicações atreladas ao adestramento. Trabalhamos com a hipótese de que há na prática educativa uma grave distorção das ideias de Piaget a respeito do problema do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para Wittgenstein, o aluno, ao contrário do que pensam os construtivistas, não tem capacidade de *construir de forma autônoma* o seu próprio conhecimento, assim como o seguimento de qualquer regra, a não ser pelo adestramento, que é, segundo Wittgenstein, o fundamento de qualquer explicação ou justificação.

Realizada essa dissertação, vislumbramos a existência de duas linhas pedagógicas contrastantes. Deparamos-nos com filosofias da educação derivadas de diferentes concepções sobre o modo como se ensina a linguagem. De um lado, Santo Agostinho, autor de *De Magistro* (Do Mestre), obra na qual encontramos elementos que defendem uma postura mais independente do aluno em relação ao seu mestre. De outro lado temos Wittgenstein, autor das *Investigações Filosóficas*, obra que fornece elementos que situam o aluno numa posição mais submissa em relação a seu professor. Podemos depreender, a partir dos filósofos citados, duas concepções sobre o que acontece no interior da relação entre professor e aluno.

A obra *De Magistro – Do Mestre* -, escrita por Santo Agostinho, é extremamente densa e passa a ideia de que o papel do professor é muito limitado: ele apenas chama a atenção do aprendiz para certas

coisas, mas é o aprendiz que tem que “despertar” para o que está sendo ensinado. O professor, neste caso, não poderia fazer muito mais do que despertar a atenção do aluno. É sabido que Santo Agostinho é um neoplatônico e, dessa forma, ele acredita que o conhecimento é algo inato no ser humano. Por outro lado, para Wittgenstein, autor das Investigações Filosóficas, o papel do professor é marcado por uma relação de autoridade em relação ao aluno. Este aluno seria ensinado da forma como tradicionalmente se conhece.

Vemos assim, em Santo Agostinho e em Wittgenstein, delineados dois modelos pedagógicos contrapostos. Em primeiro lugar, tem-se o modelo “educere”, onde a criança já traz, de uma forma inata, todas as informações e conhecimentos dos quais ela necessitaria, bastando apenas memorá-los. Em segundo lugar, tem-se o modelo “educare” onde o aluno seria considerado uma tábula rasa e será fortemente conduzido pelo professor na relação de ensino e aprendizagem.

Evidentemente, o aspecto que torna esses dois modelos pedagógicos tão contrastantes é aquilo que ocorre no bojo da relação entre professor e aluno dentro do processo educativo: em um caso, o professor estabelece uma relação quase que de igualdade e apenas pode facilitar o despertar de seu aluno para seu conhecimento inato. Em outro caso, o professor estabelece uma relação de autoridade e submissão para com seu aluno, controlando todo o processo educativo.

Neste sentido, podemos imaginar que o posicionamento do professor em relação à sua postura pragmática no processo de ensino e aprendizado indicaria qual filosofia da educação nutre sua prática: a agostiniana ou a wittgensteiniana.

O que sabemos de antemão é que haveria um certo inatismo em Santo Agostinho sugerindo que o professor desempenhasse o papel de facilitador diante de um aluno, o qual deveria dominar seu próprio aprendizado, ao passo que os escritos de Wittgenstein conduzem

o professor na direção de um condutor - de um adestrador mesmo - diante o aluno, considerado como uma tábula rasa. Entretanto, para darmos conta do problema levantado a respeito do papel que o professor desempenha na relação entre aluno e mestre, necessitamos estudar a fundo sobre a concepção de educação agostiniana e aquilo que podemos depreender a partir desse desta e, simultaneamente, fazer uma contraposição com os elementos pedagógicos da obra de Wittgenstein e sua filosofia da educação.

2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar Santo Agostinho, ou Aurelius Augustinus. Nasceu no dia 13 de novembro de 354 d.C. em Tagaste, na África, e morreu em Hipona, no dia 28 de agosto de 430. Estudou em Tagaste e Madaura, cidade vizinha para onde foi com 13 anos para estudar gramática. Foi a Cartago, graças a ajuda de Romanianus, um amigo da família, para estudar retórica, concluindo seus estudos superiores com 16 anos. Foi professor em Tagaste, Cartago, Roma e Milão. Buscando acalmar seu espírito inquieto, tornou-se adepto do maniqueísmo, religião fundada por Mani, baseada no dualismo bem x mal. Esta doutrina não conseguiu suprir todas as suas dúvidas e, por isso, ele se afastou dela e aproximou-se do ceticismo. A filosofia cética é pautada na dúvida e ela também não conseguiu satisfazê-lo. Após o contato com o bispo Ambrósio (340-397), com as leituras que realizou das cartas de Paulo Apóstolo, e também por influência do neoplatonismo, Santo Agostinho converteu-se ao cristianismo no ano de 386. Recebeu o batismo de Ambrósio no dia 24 de abril de 387 e tornou-se bispo de Hipona alguns anos mais tarde.

A obra de Santo Agostinho (350-430 D.C) representa fundamentalmente uma tentativa de discussão dos fundamentos da

religião cristã com base na filosofia platônica. Tendo assim, o platonismo como alicerce teórico, Agostinho desenvolveu e defendeu a ideia de que, como toda necessidade humana, também a aprendizagem, em última instância, só pode ser satisfeita por Deus. Acreditando que “aprender é recordar”, Santo Agostinho desenvolveu a teoria da iluminação divina, na qual entendia que Cristo, funcionando como mestre interior, era o responsável pela aprendizagem.

No que tange mais especificamente ao papel do educador, a concepção educacional de Agostinho salienta a ideia de que sendo o professor, representante de Cristo, este apenas ilumina as ideias inatas do aluno.

Dentre suas obras, O livro “De Magistro” - “Do Mestre” - merece ser lido, especialmente, por aqueles que têm interesse de conhecer especificamente o modelo pedagógico através do qual Agostinho ensinava. Uma leitura inicial da obra talvez faça surgir a seguinte inquietação: Qual é a relação entre a linguagem e a pedagogia agostiniana? Isso porque, num primeiro momento, a referida obra não parece tratar especificamente de sua pedagogia.

Uma leitura atenta da obra, porém, direciona o entendimento do leitor para o método utilizado na iniciação de Adeodato, filho de Santo Agostinho, às letras. Assim, Santo Agostinho apresentava um determinado tema a seu filho através de uma conversa amigável, ou uma discussão recíproca.

Ponchirolli e De Paula, em um artigo intitulado “Uma leitura agostiniana a partir da teoria da complexidade”, comentam:

Tal compreensão sinaliza que Agostinho considera os conhecimentos já existentes em Adeodato como base para sua sistematização e amadurecimento no que concerne à atividade de conhecer. (2008, p.14)

Dessa forma, Agostinho poderia testar o grau de embasamento de Adeodato questionando-o. Este, por sua vez, poderia responder aos questionamentos de seu pai com sinceridade, sendo refutado, ou reforçado, conforme o argumento de Santo Agostinho. Por conseguinte, as conclusões a que chegam pai e filho, em todos os momentos apresentariam um fruto de questionamento que configuraria o início de uma nova discussão e, com isso, nova oportunidade de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Ponchirolli e De Paula, o educador inspirado por Santo Agostinho deveria valorizar em seus educandos aquilo que já é conhecido. Assim, o educador conseguiria identificar sob qual fundamento epistêmico está sendo construído o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a livre discussão de ideias e o questionamento seriam bastante eficazes para colocar à prova os conhecimentos que estão sendo entendidos como existentes.

Uma característica interessante que percebemos no diálogo entre Santo Agostinho e Adeodato é o fato de que este é marcado pela afabilidade e sinceridade. Ambos ocorrem de forma recíproca, tanto na relação daquele que ensina com aquele que aprende quanto ao contrário, o que também acontece na relação com o conhecimento.

Nas palavras de Zabala (1998, 24), deve-se ter consciência da importância da afabilidade no processo educacional, pois o professor é um agente, cujo comportamento influencia nos resultados do processo educacional. Com efeito, percebemos que Santo Agostinho demonstrou a importância da aplicação desta afabilidade no processo. Isso porque, na discussão entre Adeodato e seu pai, a afabilidade era evidenciada na medida em que os interlocutores expunham suas argumentações, questionando as argumentações alheias, ou quando admitiam que nada podiam falar a respeito do assunto questionado, ou que concordavam em parte com a ideia apresentada. Em Santo Agostinho, portanto, podemos evidenciar que a possibilidade de

diálogo livre e amigável faz uma grande diferença nos resultados finais do processo de ensino e de aprendizagem.

Paralelamente a Santo Agostinho, um filósofo que se faz indispensável em nossa pesquisa é Rousseau, autor da obra “O Emílio”. Ele apresenta em seus escritos uma proposta que valoriza a liberdade da criança, sugerindo uma educação conforme a natureza. Rousseau acredita que o homem deve ser educado para si mesmo.

A educação seria, dessa maneira, um processo natural e não artificial. Assim, para Rousseau, a educação efetivar-se-ia no respeito ao desenvolvimento natural da criança. O mestre jamais deveria forçá-la a aprender como um adulto, usando de métodos severos, voltada para um futuro incerto. Ao invés disto, o mestre deveria dar mais ênfase a uma educação de acordo com a natureza e que valorize o presente. Isso nos diz Rousseau, quando nos chama a atenção para o seguinte: “Que mania a de um ser tão passageiro como o homem sempre olhar para longe, num futuro que vem tão raramente, e desdenhar o presente de que tem certeza!” (1968, p.78).

Dessa maneira, Rousseau nos convida a estimular o projeto educacional, considerando a possibilidade de lançar um novo olhar sobre a criança e seu desenvolvimento, de maneira que diferentes etapas do desenvolvimento humano requerem diferentes modos de educar.

Passemos a analisar, neste momento, o filósofo Ludwig Wittgenstein, que se encontra entre os mais importantes pensadores da história da Filosofia ocidental, cuja obra exprime rigor científico, além de um interesse apaixonado pelas questões fundamentais do ser humano.

Quando jovem, Wittgenstein iniciara seus estudos superiores voltados para uma formação técnica, especialmente a aeronáutica.

Os problemas acarretados a partir desse interesse inicial levam-no ao estudo da matemática pura de seus fundamentos. Logo mergulha na obra *Principia Mathematica*, de Russell, onde o autor tentava provar que os fundamentos da matemática eram de fato lógicos e que toda a matemática pura poderia derivar de alguns princípios lógicos básicos.

Foi basicamente através desta leitura que Wittgenstein decide abandonar a aeronáutica e mergulhar nos estudos de filosofia, o que constituiu o primeiro marco em sua trajetória intelectual.

Em agosto de 1918 termina sua primeiro, livro, tendo sido considerado uma obra-prima, o *Tractatus logico-philosophicus*, de acordo com o *qual*, tudo que pode ser pensado também poderia ser dito. Os limites da linguagem seriam, portanto, os limites do pensamento, Nesse sentido, todos os problemas metafísicos decorreriam da tentativa de dizer o que não pode ser dito. Esta obra marca a fase daquele que ficou conhecido como o *primeiro Wittgenstein*. Com esta obra, Wittgenstein acreditava ter solucionado todos os problemas da filosofia.

Em seguida, o filósofo abandona a vida acadêmica, se tornando professor de ensino fundamental no interior da Áustria. Começa a delinear-se, assim, o que viria a ser o segundo marco em sua trajetória intelectual, no sentido de profundas mudanças pelas quais seu pensamento passou desde então, cuja culminância aconteceria anos mais tarde, com a publicação póstuma de suas *Investigações Filosóficas*, cujo conteúdo abriga uma crítica a si mesmo, bem como à tradição filosófica. Para o autor das *Investigações*, nada mais constituiria uma garantia fixa e translúcida do significado; o significado passa a estar atrelado às formas de vida em que um ser humano é criado e vive. O ato de falar uma língua é agora visto como parte de uma forma de vida, assim como o andar, comer e o jogar.

É logo no início de suas “Investigações Filosóficas” que Wittgenstein depreende a partir do próprio Santo Agostinho o que chama de “[...] uma determinada imagem da essência da linguagem humana, a saber, “as palavras da linguagem denominam objetos”. Nesta imagem da linguagem, encontramos as raízes da ideia de que cada palavra tem um significado. Este significado é agregado à palavra, ou seja, é o objeto que a palavra substitui.

Nesse sentido, o fragmento que apresentaremos a seguir se refere justamente à descrição de Wittgenstein sobre a imagem agostiniana da linguagem:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos (1999, p. 27).

Este breve recorte das “Confissões” apresenta-nos um relato de Agostinho caracterizando o modo como uma criança aprenderia a denominar objetos. Aqui, é importante salientar que a criança já seria capaz de identificar e discriminar pensamentos e desejos internos, mas que ainda não poderiam ser expressos, porque ela ainda não aprendera uma linguagem. Nesse caso, é justamente a aquisição da linguagem que promoveria a expressão de pensamentos inatos na criança. Para Agostinho, a linguagem teria como objetivo principal possibilitar a comunicação de pensamentos e desejos que estão dentro de nós, inicialmente “fechados”, num certo sentido, como que em uma esfera interior.

Wittgenstein sugere que Santo Agostinho descreve a aquisição da linguagem pela criança como se um estrangeiro entrasse em um país que nunca havia ido. A criança, assim como o estrangeiro, ainda não compreende a língua (idioma) dos habitantes daquele determinado país, mas já domina as técnicas linguísticas que constituem a habilidade prática para fazer uso da linguagem: “[...] como se ele já tivesse uma linguagem, só que não esta” (1999, §32, p. 39).

Entretanto, Paul Smeyers e James Marshall, ao afirmarem que “education can be conceived as a dynamic initiation into a ‘form of life’”¹, recorreram à ideia wittgensteiniana de educação e de formação como *iniciação*, proposta por Richard Peters.² Para Wittgenstein, educar é mais do que ensinar, explicar. Envolve o conceito de iniciação da criança em um contexto social e cultural de aprendizagem: social porque, na medida em que a criança aprende, não o faz sozinha, mas com outras pessoas; cultural porque ao ser educada, a criança toma parte da tradição cultural de uma comunidade, participando da *forma de vida* dessa comunidade.

Ao falar uma língua, a criança não apenas faz uso de signos lingüísticos, mas utiliza de toda uma estrutura social e cultural inserida nesta língua. Diferentemente do que Santo Agostinho pensou, Wittgenstein afirma que o ato de falar uma língua está inserido em um determinado contexto, na práxis coletiva de uma forma de vida. É justamente por isso que a introdução nas práticas coletivas é importante para a criança que está se desenvolvendo.

Wittgenstein acredita que, para aprender a pensar e falar, a criança é gradualmente iniciada numa práxis social, governada por

- 1 Paul Smeyers/James Marshall: The Wittgensteinian Frame of Reference and Philosophy of Education at the End of the Twentieth Century: In: Dies. (Hrsg): Philosophy and Education: Accepting Wittgenstein’s Challenge, Dordrecht 1995, S. 141.
- 2 Richard Peters: Education as Initiation. In: Reginald D. Archambault (Hrsg.): Philosophical Analysis and Education, London:1965, S. 87–112.

regras. A aprendizagem da linguagem pensada por Wittgenstein parece não ser a mesma cujo modelo foi descrito por Santo Agostinho. A criança de Santo Agostinho parece já ser capaz de pensar, apenas não pode falar, necessitando, para isso, da linguagem. Por outro lado, a criança de Wittgenstein ainda precisa aprender a pensar, para depois falar, necessitando, nesse caso, duplamente, da linguagem.

Segundo Winch, em artigo intitulado “Education Needs Training”, sem adestramento, o acesso às formas de vida humana permaneceria vedado ao homem. Este não estaria em condições de participar das práticas coletivas guiadas por regras. De acordo com isso, atribui-se a Wittgenstein a concepção de que o adestramento é um elemento indispensável no processo pedagógico. Em Meredith Williams vemos acentuar-se ainda mais essa visão. O modo *como* se aprende (ou seja, por adestramento) é *constitutivo* do *que* se aprende: “Learning plays a *constitutive role* in that how we learn is constitutive of what we learn”.³ Isso é muito importante. Com efeito, não é contingente que a criança seja adestrada, porque o modo como se aprende é constitutivo daquilo que se aprende. O adestramento se torna, então, uma condição necessária, porque, sem ele, a criança não teria aprendido o que aprendeu. Assim, um determinado conteúdo não poderia ser ensinado de outra maneira, porque o modo como se ensina (através do adestramento) constitui o que se aprende, necessariamente. E o que se quer ensinar, neste caso específico? Ser introduzido numa prática linguística. É por isso que o aprendizado representa um papel fundamental no fato de que o modo como nós aprendemos é constitutivo do que nós aprendemos. Portanto, o comportamento que segue regras não pode ser separado do processo que o produziu.

3 Meredith Williams: The Philosophical Significance of Learning in the Later Wittgenstein. In: Dies.: Wittgenstein, Mind and Meaning. Towards a Social Conception of Mind, London 1999b, S. 190 (grifado no original). Winch não tomou conhecimento da obra de Williams. Contudo, Philip Shields (a.a.O.) e Paul Hager (Philosophical Accounts of Learning. In: Educational Philosophy and Theory 37 (2005), pp. 649-666) fazem referência a ela e com ela concordam.

Com efeito, Wittgenstein discorda de Platão no que se refere ao aprendizado. Por exemplo, como Platão ensinaria o significado da palavra “vermelho”? Em última análise, segundo Platão, nós ensinamos o vermelho conduzindo a mente do aprendiz para contemplar a ideia eterna e universal do vermelho. Essa ideia universal não está aqui. Está num mundo inteligível. Wittgenstein, indo de encontro à interpretação de Platão afirma que se ensina a palavra “vermelho” assinalando não para a vermelhidão, esse objeto metafísico, a ideia do vermelho em si, mas, apontando para coisas vermelhas e coisas não vermelhas e dizendo: “Isso é vermelho”, “Isso não é vermelho”. Em suma, mediante a apresentação de exemplos positivos e negativos. Os exemplos negativos são importantes porque o campo do predicado vermelho se constitui também por aquilo que não é. Portanto, Wittgenstein, contrariamente ao que pensava Platão, aponta para as coisas no mundo para ensinar. E, de acordo com a reação do aluno a esse ensino, o professor vai corrigindo, ou seja, o professor vai balizando o aprendizado do aluno conforme e com o auxílio da regra. Isso é corrigir o aluno: conformar sua reação de acordo com a regra ensinada. É mediante o ensino ostensivo que se ensina a regra. Não se ensina a regra abstratamente, como pensava Platão, mas através do adestramento.

A esse respeito, o filósofo Kant, em sua obra “Sobre a Pedagogia”, acredita que “o homem pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado” (2006, p. 27). Os animais são treinados e o homem também pode ser, mas para este, o treinamento puro é insuficiente. O treinamento não seria um fim e por isso não poderia ser usado como conceito que mediatiza natureza e cultura, animalidade e humanidade, disciplina e liberdade. Com efeito, Kant sugere a importância de a ação educativa seguir a experiência. Assim, a educação não deveria ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro: deveria apoiar-se em princípios, guiando-se, porém, pela experiência.

A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deveria unir lições da experiência aos projetos da razão. Isso porque no caso de basear-se apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação das condições de heteronomia e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá autonomia, pois para Kant a autonomia se dá justamente quando o homem segue a lei universal que sua própria razão proporciona.

O estudo atento de Kant nos inspira a pensar uma educação que se preocupe com a autonomia do aluno, buscando desenvolver as capacidades dos educandos para que tenham condições de perseguir as metas as quais se propõe livremente. Dessa forma, os conhecimentos aprendidos na escola são importantes por instrumentalizarem os sujeitos a realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente.

Finalmente, ao que tudo indica, o professor, visto sob o prisma agostiniano, não precisa necessariamente “ensinar”, no sentido corriqueiro do termo. A função do mestre seria chamar a atenção do aluno para algo que o aluno já traz dentro de si, mas precisaria “recordar”, “trazer para fora”. Enquanto que em Wittgenstein, de acordo com o que defendemos em nossa dissertação, o aluno é fortemente conduzido pelo professor, de quem ele recebe toda transmissão do saber, regras e normas.

Vemos que em Santo Agostinho e em Wittgenstein há um modo contrastante de pensar a respeito da relação entre aluno e professor, há uma diferença fundamental naquilo que acontece no interior dessa relação. De um lado, Santo Agostinho parece sugerir que o professor age despertando a atenção do aluno, cujo caminho para o conhecimento ele mesmo deve trilhar. Por outro lado, em Wittgenstein, o que acontece é em grande parte uma condução do professor em relação ao aluno, onde ele aprende por exemplos,

encorajamento, recompensa, correção, imitação. Em outras palavras, pelo adestramento.

Pensando nos fundamentos da educação, temos, portanto, dois modelos pedagógicos contrastantes: em um caso, em Santo Agostinho, temos um professor atuando como um facilitador ou um mediador diante do aluno e, em outro caso, em Wittgenstein, temos um professor que possui o controle da transmissão do conteúdo no processo do educar.

A pesquisadora Cristiane Gottschalk, em um artigo intitulado “Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem” traduz muito bem essa ideia de uma polarização entre as concepções agostiniana e wittgensteiniana sobre a relação entre professor e aluno:

Somos vistos ora como uma planta cuja seiva imprime determinada direção a seu crescimento e que, portanto, já conteria em gérmen todas as suas possibilidades; ora como um pedaço de argila que vai sendo trabalhado continuamente pelo escultor. A primeira imagem sugere um desenvolvimento espontâneo da criança, como se houvesse uma mesma matriz em todos os indivíduos que possibilita o seu acesso ao conhecimento, processo que seria apenas mediado pelo professor. Já a segunda imagem desconsidera qualquer tendência inata, cabendo exclusivamente ao professor a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e capacidades no aluno. (2007, 461)

Nesse sentido, teríamos dois polos pedagógicos: por um lado, o neo-platônico Santo Agostinho apontando para o professor como um facilitador, que teria enfatizado a espontaneidade da criança no processo de aprendizagem. Por outro lado, encontramos Wittgenstein que deposita a responsabilidade do processo de aprendizagem nas mãos do professor, cujo papel desempenhado é de um condutor, ou, como afirmamos em nossa dissertação, um adestrador.

Faz-se necessário, nesse momento, inserir uma pequena explicação sobre a etimologia da palavra "educação", que pode significar *educere* e *educare*. Esse esclarecimento auxiliará no entendimento da ideia central contida no presente projeto de pesquisa, qual seja, a realização de um estudo sobre os fundamentos filosóficos agostinianos e wittgensteinianos que fornecem a base filosófica que sustentaria dois modelos pedagógicos tão contrastantes.

A etimologia latina da palavra educação remete a um processo dialético do par transformação-conservação. Segundo Haydt, a educação,

Do ponto de vista individual, a educação refere-se ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade. Nesse sentido, o termo educação se refere ao verbo latino *educere* que significa fazer sair, conduzir para fora. O verbo latino expressa, nesse caso, a ideia de estimulação e liberação de forças latentes. (2001, p. 12)

Sob essa perspectiva, o eixo semântico de *educere vem da expressão "ex-ducere", indicando o ato de trazer para fora*, incidindo, dessa maneira em processos educacionais que emergem "de dentro". Privilegia-se o interno e o externo deveria favorecer o desenvolvimento do aluno para que esse se torne aquilo que ele pode ser, aprimorando sua própria personalidade e singularidade. Essa concepção, por certo, nutre o pensamento naturalista de Rousseau, que teria enfatizado excessivamente a espontaneidade da criança em sua obra *O Emílio*. Rousseau defende uma pedagogia voltada e centrada na criança, na sua essência, na sua felicidade e na sua liberdade.

Por outro lado, educação pode ser identificada com o ato de *educare*. Sob esse aspecto, Haydt comenta:

[...] do ponto de vista social, é a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações jovens, orientando sua conduta, por meio da transmissão do conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo

social. Nesse sentido, o termo educação tem sua origem no verbo latino *educare*, que significa alimentar, criar. Esse verbo expressa, portanto, a ideia de que a educação é algo externo, concedido a alguém (2001, p. 11).

Educar, aqui, significa formar, nutrir, guiar e instruir. A educação, sob essa ótica, apresentaria características mais externas, identificadas com o processo de transmissão de saber. Além disso, o *educare* imprime uma postura bem mais submissa e assimilativa no aluno, estando associado a um processo de aprendizagem de modo relativamente mecânico, cujo objetivos seriam a transmissão e preservação da cultura na qual o indivíduo encontra-se inserido. Dessa forma, a cultura se manteria viva por meio da sua aquisição pelas novas gerações.

Nessa perspectiva, o elemento social é colocado em evidência e é assimilado pelo aluno. Podemos também encontrar essa concepção, de forma extrema, delineada na obra de Émile Durkheim, considerado o pai da sociologia. Para ele, “a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social (...)” (1978, p. 41), e deve preparar as crianças para a integração harmônica ao social. De acordo com essa perspectiva, a educação é entendida como um elemento externo coercitivo, que deve integrar os indivíduos à sociedade existente.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o conceito de *educere* visto acima, podemos claramente identificá-lo com o modelo pedagógico inspirado em Santo Agostinho - cujo pensamento é influenciado por um certo inatismo. Aqui, necessariamente, fazer educar seria conduzir para fora.

Por outro lado, podemos identificar o conceito de *educare* com a linha pedagógica wittgensteiniana, cuja relação professor – aluno,

bem como o processo de aprendizagem, apresentam características que se identificam com o *educare*, dentre as quais, a submissão do aluno em relação ao mestre; a transmissão dos valores normas e regras dentro de um contexto de adição cultural; o caráter mecânico do processo de aprendizagem.

Com efeito, vislumbramos, em Santo Agostinho e em Wittgenstein, a presença de duas filosofias da educação contrapostas. Em primeiro lugar, temos a linha de pensamento agostiniana, consoante com o modelo “educere”, onde a criança já traz, de uma forma inata, todas as informações e conhecimentos dos quais ela necessitaria, bastando apenas rememorá-los. Em segundo lugar, notamos a linha de pensamento wittgensteiniana, que se aproxima do modelo “educare” onde o aluno seria considerado uma tábula rasa e será fortemente conduzido pelo professor na relação de ensino e aprendizagem.

7 – REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. Confissões ; De magistro = Do mestre / Santo Agostinho. — 2. ed. — São Paulo : Abril Cultural, 1980.(Os pensadores)

DE PAULA, Everton Luiz Renauld & PONCHIROLLI, Osmar. In: 9.º caderno de iniciação : PAIC/2007.Curitiba, 2008

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GIESINGER, J. Adestrar e Educar: Sobre a importância da filosofia tardia de Ludwig Wittgenstein para a pedagogia. In: Rundschau Educacional 62/2008.

GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. Uma concepção pragmática de ensino e Aprendizagem. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 459-470, set./dez. 2007

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 5ªed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. Emílio, ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WINCH, C. Education Needs Training. In: Oxford Review of Education 21(1995).

WITTGENSTEIN, L. Investigações Filosóficas, (col. Os Pensadores). São Paulo: Nova cultural, 1999.

_____. O Livro Azul. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. O Livro castanho. Lisboa: Edições 70, 1992.

_____. Fichas. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Sobre a certeza. Lisboa: Edições 70, 2000.

ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



6

Anne Karynne da Silva Barbosa
Clemilda Monteiro de Lima
Alessandra Dourado de Oliveira
Wanna Lúcia de Lima Moraes
Wenna Lúcia Lima

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL E EXERCÍCIOS FÍSICOS COMO ALIADOS DE UM BOM ESTADO NUTRICIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Resumo

O estado nutricional em crianças, torna-se um espelho para avaliação dos condicionantes de saúde e doença. Um olhar mais apurado sob essa perspectiva pode identificar as deficiências nutricionais, principalmente no tocante as doenças provenientes ainda das baixas condições de vida, como infestações graves por verminoses, onde expressam um desequilíbrio na relação hospedeiro, agravado ainda mais pelas restrições no consumo de alimentos, e o aproveitamento energético de nutrientes (LOPES et al., 2019). Trata-se de uma revisão narrativa da literatura.

INTRODUÇÃO

Apesar da redução em escala mundial da prevalência da desnutrição infantil, onde houve uma intensa atuação de inúmeros órgãos e entidades, atualmente ainda é considerado um dos problemas de saúde pública mais importante dos países em desenvolvimento. Pois tem sua origem em inúmeras causas, relacionada principalmente com a pobreza, sendo, portanto, algo ainda muito complexo (LANGFORD et al., 2015).

O sobrepeso e a obesidade na infância têm crescido drasticamente, sendo reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como problema de saúde pública também, pois provoca incontáveis prejuízos de natureza fisiológica, além dos prejuízos cognitivos e comportamentais, pois reduz a qualidade de vida, justamente porque muitos desses efeitos negativos perduram até a idade adulta. As estimativas revelam que o índice da obesidade infantil mais que dobrou na última década, e atinge hoje cerca de cinco milhões de crianças e adolescentes em todo Brasil. (BEZZERA; CARVALHO; OLIVEIRA; LEAL, OLIVEIRA, 2017).

Todavia tanto a carência nutricional, baixo peso, quanto o sobrepeso e obesidade, podem influenciar na vida e desenvolvimento cognitivo das crianças, pois tais problemas podem gerar patologias mais graves, de maneira a tornarem-se dependentes de cuidados paliativos contínuos, de uma equipe multidisciplinar para tratamento adequado. É interessante notar que ainda há uma escassez de trabalhos e pesquisas sobre o tema voltadas para a idade escolar, pois é nessa fase que são adquiridos os hábitos alimentares que são levados por toda a vida. É nessa fase também que se os problemas relacionados ao peso e má alimentação forem diagnosticados precocemente, as chances de sucesso no tratamento são consideravelmente melhores

(ZOTA et al., 2016). O trabalho objetivou realizar uma revisão narrativa da literatura sobre como a educação nutricional e os exercícios físicos contribuem para o estado nutricional de escolares.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, com busca de artigos dos últimos 10 anos, através de descritores descritos no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde), com artigos em Português, Inglês e Espanhol. Foram incluídos os artigos de acesso aberto, que versavam sobre a temática do presente estudo, não foram incluídos teses, dissertações e artigos que não se alinhavam ao estudo aqui proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O escolar

A idade escolar, classificada entre sete e dez anos de idade, é justamente nessa faixa etária em que ocorre socialização e independência possibilitam melhor aceitação de alimentação diferente e mais sofisticada. Tal desenvolvimento possibilita a autonomia para práticas de atividades físicas intensas, inerentes da idade, estimulando o gasto energético diário. É também nesse período que o sedentarismo pode surgir em decorrência do estilo de vida, isso pode levar a criança ao sobrepeso, pois a inapetência característica no pré-escolar transforma-se em apetite exacerbado, levando o mesmo ao

sobrepeso por não haver gasto de calorias empregado em atividades que possibilitem isso (VITOLLO, 2008).

É justamente nessa fase da vida onde os bons hábitos são firmados, tornando-se necessário uma intervenção constante e o investimento em educação em saúde e orientações precisas, repassadas aos escolares de uma maneira dinâmica para chamar a atenção dos mesmos. As intervenções antes dos dez anos de idade são as mais sucedidas, e conseqüentemente reduzem a gravidade das doenças crônicas, desencadeadas pelos maus hábitos alimentares e de vida de forma mais concisa (RAMIRES et al., 2014).

É necessária a promoção de uma alimentação saudável no ambiente escolar, partindo de um enfoque multidisciplinar do ser humano, em especial do aluno, de maneira a abranger diferentes aspectos da vida do mesmo. Procurar também, desenvolver habilidades para o autocuidado da saúde, além disso, incentivar uma análise crítica e reflexiva sobre os valores e os estilos de vida, buscando fortalecer aquilo que contribui para melhoria da saúde e do desenvolvimento humano. Há inúmeros órgãos internacionais que incentivam práticas de promoção de saúde no ambiente escolar. Um enfoque tem sido dado principalmente para crianças maiores de cinco anos que, apesar da suscetibilidade biológica, nutricional e social, em geral, estão excluídas das estratégias já existentes (PEDRAZA; SALES; MENEZES, 2016).

Para Fernandes et al. (2009) a implementação de programas de educação nutricional nas escolas e a conseqüente criação de um ambiente favorável à saúde e à promoção de práticas alimentares e estilo de vida saudáveis constituem-se em importantes estratégias para enfrentar problemas alimentares e nutricionais como obesidade e doenças crônicas não transmissíveis associadas.

Essa temática vem ganhando bastante espaço, pois em maio de 2006 os Ministérios da Saúde e da Educação, em conjunto,

instituíram a Portaria nº 1010, onde se estabelecem diretrizes para promoção da alimentação saudável nas escolas das redes públicas e privadas. O assunto ainda tem gerado várias discussões sobre a importância da inserção de ações educativas em saúde no currículo escolar desde os primeiros anos, de forma realmente institucionalizada para que assegure a promoção da saúde e prevenção de doenças (VITOLLO, 2008).

Desta forma, diferentes experiências brasileiras no âmbito da escola vêm se solidificando com base na proposta de iniciativa das Escolas Promotoras de Saúde. Esta proposta, com o aval da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), busca pautar práticas fomentando o desenvolvimento humano saudável com relações humanas construtivas e harmônicas, promovendo aptidões e atitudes positivas para a saúde. É também reconhecida pelo desenvolvimento de ações que possibilitam ampliar, de forma significativa, os papéis da alimentação escolar para a promoção da educação em saúde e nutrição (CUNHA; SOUSA; MACHADO, 2010).

Promover hábitos saudáveis em escolares, estrategicamente torna-se relevante devendo ser encarada como prioridade nos diferentes setores sociais. A escola representa um espaço propício e privilegiado para o desenvolvimento dessas e outras ações, pois é um ambiente que incita o aprendizado (SOUZA; CADETE, 2017).

Alimentação infantil

Existe uma complexidade envolvida nos hábitos alimentares, que vão desde influências culturais, até mesmo genéticas, que irão sendo moldadas pelas experiências ao longo da vida. Portanto mudar de comportamento alimentar é algo bastante difícil, requerendo grandes esforços, pois existem predisposições genéticas para se

gostar de determinados alimentos e diferenças na sensibilidade para alguns gostos e sabores herdados dos pais. (VITOLLO, 2008).

Os hábitos alimentares dos escolares são uma fonte importante de informações, pois a composição da dieta é algo relevante na manutenção de um bom estado nutricional. As deficiências nutricionais, geram patologias como anemia ferropriva, deficiência de vitamina A e desnutrição. Do outro lado tem-se o excesso na alimentação, que contribuem para o desenvolvimento precoce de sobrepeso e obesidade em crianças, e podem, ainda, antecipar doenças da fase adulta, tais como hipertensão, diabetes tipo 1, doenças cardíacas, osteoporose e câncer (SOUZA; CADETE, 2017).

Uma estratégia preconizada pelas políticas públicas em alimentação e nutrição é a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), considerada um importante instrumento para promoção de hábitos alimentares saudáveis. No Brasil, a temática surgiu há algumas décadas atrás, com a proposta de introdução de alimentos novos para população de acordo com seu poder aquisitivo, distribuição de publicações voltadas para divulgação de materiais informativos, além de adoção de medidas efetivas e concisas no combate as carências nutricionais específicas. Especificamente na década de 1970, correlacionou-se à renda como um dos principais obstáculos para uma alimentação adequada e nesse período a educação nutricional foi menos destacada nos programas de saúde pública, ficando em segundo plano (RAMOS; SANTOS; REIS, 2013).

A quantidade de refeições, o comportamento de consumo de alimentos e a atividade física dos indivíduos são desde cedo ensinados, para se obter o aprendizado. Se o ambiente que a criança está inserida lhe proporciona um consumo adequado em quantidade e qualidade de alimentos, atividades e movimentos físicos, isso poderá prevenir complicações futuras à saúde (GUBERT; SPANIOL; BORTOLINI; PÉREZ-ESCAMILLA, 2016).

É interessante a tomada de medidas que garantam o desenvolvimento adequado das crianças, sendo de fundamental importância para o crescimento de um país. Para melhor desenho das políticas públicas de saúde direcionado às crianças, é necessário portanto conhecer o perfil de saúde e nutrição da população (VICENZI et al. 2015).

Molina et al. (2010) diz que são usados diferentes métodos de avaliação para estudar a relação entre dieta e doenças. Para avaliação da qualidade da alimentação, existem os índices que se baseiam em recomendações nutricionais específicas, e possibilitam a realização de uma avaliação global e o conhecimento de características numa única medida. Os mesmos possibilitam uma avaliação integral, de maneira a formar um diagnóstico mais rápido e específico, de acordo com as necessidades e dificuldades encontradas em uma dada realidade. Embora tenham-se empregados questionários de consumo alimentar no Brasil, não se tem um padrão que leve em consideração as peculiaridades de alimentação do país.

Problemas nutricionais na infância

Os hábitos diários são condicionantes essenciais para o bom estado de saúde, o que por sua vez tem relação imediata com a qualidade de vida do indivíduo. Entretanto alguns hábitos praticados podem ser nocivos, e em médio ou longo prazo tornarem-se fatores predisponentes ao desenvolvimento de patologias afetando a saúde do sujeito (CASTRO; CARVALHO; FERREIRA; PRADO, 2015).

Na infância a criança exerce pouco controle sobre a disponibilidade domiciliar dos alimentos e toma os pais e familiares como espelhos, e podem sofrer influência alimentar e de atividade física dos mesmos. Além disso, há também o ambiente escolar que contribui para alterações de comportamento alimentar (FERNANDES et al., 2009).

Para Bortolini, Gubert e Santos (2012) o consumo alimentar é o que define o processo de saúde e doença, em especial nos primeiros anos de vida da criança. Hábitos inadequados implicam em doenças infecciosas, afecções respiratórias, cárie dental, desnutrição, excesso de peso e carências específicas de micronutrientes como ferro, zinco e vitamina A, entre outros. Estima-se que mais de 200 milhões de crianças no mundo não atingem seu potencial de desenvolvimento e cognitivo, sendo a nutrição inadequada um dos fatores determinantes.

Dos distúrbios nutricionais, a desnutrição, ainda é considerada um problema de saúde frequente até mesmo nos países mais desenvolvidos. Essa patologia está intimamente relacionada a uma dieta proteico-energética carente e sua ocorrência na população infantil reflete de forma negativa no próprio desenvolvimento cognitivo, podendo estender os prejuízos até a vida adulta (CHAGAS; DEBORTOLI, 2019).

Apesar de atualmente se constatar uma significativa redução da prevalência da desnutrição infantil, ainda assim no Brasil milhões de crianças sofrem com as consequências dessa morbidade, em especial aquelas que estão inseridas nas regiões mais pobres do país. A desnutrição afeta todo o organismo do indivíduo, levando ao crescimento e desenvolvimento inadequado da criança (COSTA et al., 2018).

Com o avanço das tecnologias, da redistribuição de renda, de novas políticas sociais, o país vem conseguindo reverter índices como o baixo peso em suas crianças. No entanto do lado oposto, é cada vez maior o número de crianças com sobrepeso e obesas. Há uma multiplicidade de fatores que podem levar obesidade em qualquer idade, como o desmame precoce, a introdução inadequada de alimentos, distúrbios do comportamento alimentar e da relação familiar, especialmente nos períodos de aceleração do crescimento (SILVA; NUNES, 2015).

É necessária a identificação precoce do excesso de peso em crianças para diminuir o risco de se tornarem adultos obesos. O estilo

de vida e comportamento tendendo ao sedentarismo e dieta familiar inadequada é um fator que pode levar à obesidade precoce. (GUBERT; SPANIOL; BORTOLINI; PÉREZ-ESCAMILLA, 2016).

Existe relativo consenso sobre o entendimento das causas que levam ao sobrepeso e da obesidade, reconhecendo-se que seu desenvolvimento pode ser determinado soma de fatores genéticos, ambientais, comportamentais e socioculturais. Até mesmo diferenciações geográficas estão relacionadas na gênese do sobrepeso e obesidade. Onde estudos realizados com todas as regiões do Brasil apontam maior prevalência de sobrepeso e obesidade em regiões de renda mais alta (VICENZI et al. 2015).

E frente ao avanço do grande número de crianças com sobrepeso ou obesas praticamente todos os países do mundo tem mostrado preocupação com a temática. O excesso de peso e a obesidade já são considerados por inúmeros estudiosos como problemas de saúde pública, tanto em países desenvolvidos, quanto em países emergentes. Além disso, é evidente uma tendência de aumento entre 68% e 77% de crianças obesas tornarem-se adolescentes com tal característica, o que conseqüentemente leva ao surgimento de doenças crônico-degenerativas (SOUZA et al., 2011).

O papel da escola como agente incentivador de bons hábitos alimentares e a prática de exercícios físicos

A promoção da saúde é considerada uma estratégia importante no processo saúde e doença além do cuidado, sendo direcionada para o fortalecimento do caráter promocional e preventivo. Uma das estratégias mais efetivas que contribuem para a promoção da saúde é a combinação de apoio educacional e ambiental, envolvendo dimensões não só individuais, mas também organizacionais e coletivas, visando,

dessa forma, atingir ações e condições de vida conducentes à saúde. Nesse sentido, a educação pode ser considerada um componente decisivo na promoção de saúde (SOUZA; CADETE, 2017).

De acordo com a American Dietetic Association (ADA), o ambiente escolar é um local importante para o desenvolvimento de estratégias de intervenção para a formação de hábitos saudáveis, podendo propiciar aos escolares opções de lanches nutricionalmente equilibrados, exercícios físicos regulares e programas de educação nutricional (CASTRO; CARVALHO; FERREIRA; PRADO, 2015).

O Brasil, frente a essa realidade tem desenvolvido estratégias bastante relevantes, e uma delas é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) caracteriza-se como a política pública de segurança alimentar e nutricional de maior longevidade. Sendo considerado, portanto um dos maiores e mais abrangentes programas de alimentação escolar do mundo (VASCONCELOS, 2013).

O PNAE é algo já consolidado e inserido no contexto das políticas públicas de saúde, e tem por objetivo contribuir por meio da oferta de uma alimentação saudável e adequada, com o crescimento e o desenvolvimento de escolares matriculados na educação básica das redes públicas, abrangendo os que se encontram em áreas indígenas e de comunidades quilombolas. A alimentação ofertada leva em consideração inúmeros aspectos, compreendendo a utilização de alimentos variados e seguros, se moldando com as necessidades locais, respeitando a cultura e variedade de alimentos disponíveis. Para o sucesso do mesmo é necessário respeitar essas características, sendo algo relevante para que os seus propósitos sejam alcançados (ALVES; JAIME, 2014).

Souza et al. (2011) diz que existem no Brasil outros programas de diferentes esferas de governo, além de estratégias desenvolvidas por grupos escolares de cunho privado, que se destinam à promoção

de atividade física e alimentação saudável em escolares. No entanto, as informações sobre a metodologia dos estudos, os tipos de intervenção, as evidências dos efeitos e os resultados na saúde dos alunos são escassas ou não expressam os resultados de forma fidedigna.

A formação dos hábitos alimentares recebe influência de fatores fisiológicos, psicológicos, socioculturais e econômicos sendo formado ainda na infância. Com enfoque no contexto alimentar, esses hábitos adquiridos, tendem a se repetir, e salienta-se que é nessa fase da vida em que o indivíduo sai do convívio exclusivamente familiar e adentra no ambiente escolar, onde passará a ter novas experiências com outros alimentos e novas formas de preparo dos mesmos, onde terá chance de desenvolver novos gostos e hábitos alimentares, influenciados pelo grupo social e estimulados pelo sistema educacional. Assim, reconhece-se que a escola apresenta um ambiente privilegiado para programas e formulação de políticas públicas em alimentação e nutrição (PEREIRA; SILVA; SÁ, 2015).

Ao levar para o espaço escolar práticas voltadas para a construção e estímulo a autonomia, não se pode desenhar somente uma proposta que leve em consideração a relação alimentos e seus nutrientes. No espaço escolar, o alimento e a alimentação devem ser encarados como elementos pedagógicos, que propiciem a construção efetiva do aprendizado respeitando o currículo, com o intuito de estimular o senso crítico que vão em direção a uma análise mais profunda da realidade social de forma a perceber o ambiente escolar como agente de transformações (BARBOSA et al., 2013).

A escola portanto é reconhecida pelo desenvolvimento de inúmeras ações que possibilitam ampliar, de forma significativa, os papéis da alimentação escolar para a promoção da educação em saúde e nutrição, conscientizando todos os alunos da importância de bons hábitos alimentares e a prática de exercício físico, para se ter uma vida saudável (DIAS; LOCH; RONQUE, 2015).

CONCLUSÃO

O atual momento é considerado relevante para as políticas públicas de alimentação saudável e de incentivo a prática de exercício físico no Brasil, onde são observados o aumento de patologias relacionadas a maus hábitos alimentares e ao sedentarismo, se reconhece portanto a importância dessas políticas como processo educativo, a fim de promover estilos de vida saudáveis, melhores condições de saúde e desempenho cognitivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, K.P.S.; JAIME, P.C. A Política Nacional de Alimentação e Nutrição e seu diálogo com a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Ciênc Saúde Coletiva*, v.19, n. 11, p. 4331-40. 2014.

BEZZERA, M.A.; CARVALHO, E. F.; OLIVEIRA, J.S.; LEAL, V.S. Health and nutrition in public and private schools in the of Recife. *Rev. Bras. Saúd. Matern. Infant.*, Recife, v.17, n.1, p.201-210, jan-mar., 2017.

BORTOLINI, G. A.; GUBERT, M. B.; SANTOS, L. M. P. Consumo alimentar entre crianças brasileiras com idade de 6 a 59 meses. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 28, n. 9, Set. 2012.

CASTRO, J.B.P.; CARVALHO, M.C.V.S.; FERREIRA, F.R.; PRADO, S.D. “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço!”: adécalage como ferramenta para com - preensão de práticas corporais e alimentares. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 99-108, fev. 2015.

COSTA, M.C. et al. Estado nutricional, práticas alimentares e conhecimentos em nutrição de escolares. *Revista de Atenção à Saúde*, São Caetano do Sul, v. 16, n. 56, p. 12-17, abr-jun. 2018.

CUNHA, E.; SOUSA, A.A.; MACHADO, N.M.V. A alimentação orgânica e as ações educativas na escola: diagnóstico para a educação em saúde e nutrição. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, Jan. 2010.

CHAGAS, J. E.; DEBORTOLI, C. C. Prevalência de desnutrição e consumo alimentar em escolares de uma escola municipal de Joinville-SC. *Rev. Atenç. Saud.*, São Caetano do Sul, v. 17, n. 62, p. 59-70, out-dez. 2019.

DIAS, D.F.; LOCH, M.R.; RONQUE, E.R.V. Barreiras percebidas à prática de atividades físicas no lazer e fatores associados em adolescentes. *Ciênc. Saúde Coletiva*. v. 20, n.11, p.3339-350. 2015.

FERNANDES, P. S. et al . Avaliação do efeito da educação nutricional na prevalência de sobrepeso/obesidade e no consumo alimentar de escolares do ensino fundamental. *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 85, n. 4, Aug. 2009.

GUBERT, M.B.; SPANIOL, A.M.; BORTOLINI, G.A.; PÉREZ-ESCAMILLA, R. Household food insecurity, nutritional status and morbidity in Brazilian children. *Public. Health Nutr.* v.19, n. 12, p. 2240-5. 2016.

LANGFORD, R. et al. The world health organization's health promoting schools framework: a cochrane systematic review and metaanalysis. *BMC Public Health*, v. 15, p. 130. 2015.

LOPES, A.F. et al. Perfil nutricional de crianças no estado do Maranhão. *REV BRAS EPIDEMIOL.*, v. 22: E190008. 2019.

MOLINA, M. del C. B. et al . Preditores socioeconômicos da qualidade da alimentação de crianças. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n. 5, Out. 2010.

PEDRAZA, D.F., SALES, M.C, MENEZES, T.N. Fatores associados ao crescimento linear de crianças socialmente vulneráveis do Estado da Paraíba, Brasil. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.21, n.3, p.935-46. 2016.

PEREIRA, C. M.; SILVA, A. L.; SÁ, M. I. Fatores que influenciam os comportamentos alimentares: questionário das escolhas alimentares dos adolescentes. *Rev. Psicol. Saud. & Doenç.*, v. 16, n. 3, p.421-438. 2015.

RAMIRES, E.K.N.M. Estado nutricional de crianças e adolescents de um município do semiárido do nordeste brasileiro. *Rev.Paul. Pediatr.*, v.32, n. 3, p. 200–207. 2014.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. da S.; REIS, A. B. C. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, Nov. 2013 .

SILVA, D.A.S; NUNES, H.E.G. Prevalência de baixo peso, sobrepeso e obesidade em crianças pobres do Mato Grosso do Sul. *Rev. Bras. Epidemiol.*, v. 18, n. 2, p.466-75. 2015.

SOUZA, E. A. de et al . Atividade física e alimentação saudável em escolares brasileiros: revisão de programas de intervenção. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 8, Ago. 2011.

SOUZA, A. A.; CADETE, M. M.M. O papel das famílias e da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis de crianças escolares. *REVISTA PEDAGÓGICA* | v.19, n.40, jan-abr. 2017.

VASCONCELOS, F. de A. G. de. Programa Nacional de Alimentação Escolar: limites e possibilidades para a garantia do direito humano à alimentação adequada, saudável e sustentável. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, abr. 2013 .

VICENZI, K. Insegurança alimentar e excesso de peso em escolares do primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.31, n. 5, p. 1084-1094, mai. 2015.

VITOLLO, M. R. *Nutrição: da gestação ao envelhecimento*. – Rio de Janeiro: Ed. Rubio, 2008. 628p.

ZOTA, D. et al. Promotion of healthy nutrition among students participating in a school food aid program: a randomized trial. *Int. J. Public. Health*, v.61, p.583-92. 2016.



7

Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer

A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.961.114-130

Resumo

Este texto é resultado de uma síntese das abordagens epistemológicas, sendo delimitado nas seguintes partes: introdução, realizando um apanhado da constituição histórica da educação escolar no Brasil; na segunda parte realiza-se uma contextualização dos modelos pedagógicos com base em alguns estudiosos; terceira parte fala-se sobre a educação como um projeto antropológico através da discussão da constituição filosófica do ser humano e conseqüentemente do conhecimento; na quarta parte, realiza-se uma discussão sobre a prática educativa como prática social; e finaliza-se com as considerações finais.

Palavras-chave

Pedagogia como ciência; Educação; Epistemologia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho irá abordar aspectos referentes a educação e suas bases epistemológicas, contextualizando a pedagogia como ciência estruturada historicamente. A educação e o sistema escolar no Brasil são constituídos a partir de reflexos micro e macropolíticos, sendo assim, aspectos a considerar relevantes quando pensamos sobre as bases epistemológicas da educação, sobre a pesquisa em educação, e sobre a constituição da pedagogia como um campo científico. Nesta parte introdutória da escrita, destacam-se alguns pontos significativos em relação à constituição da educação escolar no Brasil, não se detendo em uma análise histórica profunda, visto que seja uma contextualização para o entendimento posterior dos temas tratados.

A educação escolar no Brasil tem início no período colonial¹, tendo características medievais frutos da cultura europeia, pois são os jesuítas que instituem a partir da catequização dos índios as exigências dominantes, a partir do recrutamento de fiéis e servos. Nesse período em diante a sociedade possui uma estrutura latifundiária, escravocrata e aristocrática, com uma economia agrícola. Reflete-se na educação o sentido de sociedade presente, no qual não se necessitava de pessoas que tivessem alguma instrução intelectual, pois era necessário prevalecer à submissão. Inicialmente a educação elementar (aprendizagens básicas) voltada às classes de menor poder aquisitivo; e a educação média às classes dominantes; com algumas exceções, mulheres não poderiam estudar e nem filhos primogênitos. A educação superior na colônia não existia geralmente os filhos de famílias da classe dominante iam estudar na Europa (RIBEIRO, 1993).

1 Período configurado e sustentado pelas grandes propriedades e na mão-de-obra escrava, fato que contribui para o crescimento de uma sociedade patriarcal, marcada pelo autoritarismo dos donos de terras (RIBEIRO, 1993).

Após a vinda da família real para o Brasil, tem-se algumas mudanças no contexto educacional, como criação de academias militares e da marinha, cursos de ensino superior na área da medicina, criação do Jardim Botânico e museus, biblioteca pública, e da imprensa. Neste período o ensino superior foi valorizado, e a educação básica deixada de lado, isto ocorre devido à necessidade de pessoas capacitadas para ocupar cargos administrativos, num contexto de Brasil Monárquico. Nesta época o ensino ainda possuía um caráter elitista, que preparava os alunos para ingresso no ensino superior, destacando-se algumas reformas que ocorreram, como: Reforma de Benjamin Constant²; e o avanço de algumas correntes pedagógicas, como menciona Ribeiro (1993, p. 18):

Há alternância no pensamento filosófico que influenciava estas reformas. O positivismo, de orientação cientificista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e estava presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Correa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciou as reformas de Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves.

Já na década de 20, em um contexto de crise do modelo econômico vigente e a abertura à industrialização, a ascensão de algumas classes sociais (burguesia industrial), mudanças políticas como revoluções, outros partidos (Partido Comunista), inserção da Arte no País e o retorno de intelectuais, com isto novas correntes de pensamento começam a fluir e se incorporar na organização da educação. Como destaca Ribeiro (1993, p.19) a seguir:

Neste contexto histórico, surge um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova. Veremos, pela primeira vez, educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e

2 Foram propostas educacionais que visavam à inovação do ensino, propondo a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e uma maior organização aos níveis do sistema educacional, porém não foi posta em prática (RIBEIRO, 1993).

outros problemas da educação. O escolanovismo vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência, fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem.

A partir de 1930, fica marcante a influência dos escolanovistas, trazendo um viés pedagógico Americano, através de educadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira inspirados nas ideias de John Dewey. E posteriormente no período chamado Estado Novo, tem-se um aumento de investimentos a educação, com políticas educacionais, criação de órgãos ligados à educação, além do surgimento da necessidade de uma formação voltada à prática operária, visto que o desenvolvimento industrial da época era grande. Após os anos 1950, tem-se a contraposição de ideias de cunho católico e liberais na estruturação do sistema educacional, e o embate das escolas particulares e públicas. Impulsionando posteriormente em 1961 à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RIBEIRO, 1993).

Durante a ditadura tem-se diversos fracassos referentes a acordos técnicos para educação, além do embate com o movimento estudantil, que foram protagonistas na luta pela liberdade e denúncia de abusos, repressões e agressões sofridas no período de ditadura militar, (RIBEIRO, 1993). Uma das Leis de repressão da época, o decreto-lei 477/69, propunha a punição a docentes e discentes que expressassem qualquer manifestação política, um fato que ocorre em 1969, porém parece tão atual diante de medidas atuais como a

“Lei da Mordaza”³, entre outras, beirando os retrocessos já vividos no cenário nacional. A educação no período da ditadura assim como todas as decisões dos governantes do País sofriam fortes influências americanas, visto o contexto mundial que pairava, com a Guerra Fria. Uma reforma que ocorre neste período e ainda encontra-se nesta mesma estrutura é a reforma do ensino superior, baseado no modelo universitário americano, com estrutura organizada em: ensino básico e profissional, com os níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado); adoção do sistema de créditos, e matrícula por disciplina; a seleção para ingresso via vestibular (RIBEIRO, 1993).

No período posterior a 1990, precisamente durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), propõe a modernização do sistema escolar, com uma nova LDB, diante da orientação neoliberal que constituía o governo de FHC, a educação não escapa deste contexto, com políticas educacionais focadas numa dinâmica competitiva, de índices de qualidade, ou seja, uma reforma da educação estimulando a competição (GUIMARÃES, 2015). A educação infantil é entregue aos investimentos e gerencia dos municípios, e o ensino médio aos estados, no qual durante o governo FHC se tem um aumento na taxa de matrículas nessas modalidades. Porém o ensino superior é deteriorado, não há crescimento da universidade pública, em contrapartida motivados por uma política econômica favorável, ocorre um crescimento de universidades e instituições particulares (DURHAM, 2010).

Nos governos posteriores a FHC, de cunho ideológico que se difere em algumas partes da política neoliberal adotada até meados de 2002, adota um caráter popular, com implementação de programas sociais, buscando a diminuição da desigualdade no País. Nesse sentido a educação no Brasil começa a modificar-se, com

3 Projeto de Lei chamado de “Escola sem partido”, mais conhecido como Lei da mordaza, com intuito de barrar a “doutrinação ideológica” nas escolas. É um projeto que barra qualquer proposta de educação crítica, e a liberdade de atuação dos docentes.

investimento público, e melhoria em diversos âmbitos da educação. O ensino superior neste cenário é um dos mais beneficiados, as universidades são contempladas com investimentos, expansão de instituições como IFs⁴ e outras universidades públicas em diversas regiões do País, através do REUNI⁵. Havendo nesse sentido, uma abertura do ensino superior às classes sociais menos favorecidas, que historicamente não pertenciam ao espaço acadêmico, além da implementação de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, raciais, e para portadores de deficiência, além do olhar para a diversidade, com o decreto do uso do Nome Social, segundo: Aguiar (2016); Oliveira (2009); Amaral (2005).

Esta escrita foi construída por meio de uma pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa, em uma coleta de dados em livros e artigos relacionados ao tema central (GIL, 2002). Com objetivo de sistematizar algumas das abordagens epistemológicas estudadas durante a disciplina de Bases Epistemológicas da Educação, do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A PEDAGOGIA E A ESTRUTURA DA RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM POR MEIO DE MODELOS

A pedagogia segundo Franco (2008), tem suas origens como ciência da educação, levando em conta as definições dos dois termos, que por muitos autores a pedagogia e a ciência da educação são uma coisa só, cabendo destacar este detalhe. Levando em conta os

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

5 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

aspectos de sua constituição como ciência, a pedagogia sistematiza-se com moldes das ciências exatas, devido à época no qual está inserida, que predominava uma ciência baseada na experimentação. O reflexo disto é o afastamento da prática educativa, e conseqüentemente de seu objeto de estudo (FRANCO, 2008). Como trás Franco (2008, p.28) o objeto de estudo da pedagogia “é o homem em formação, portanto um objeto complexo”, evidenciando o caráter antropológico, ético e social desta ciência.

Nesse sentido, ao tratar da relação ensino/aprendizagem, que faz parte das discussões da pedagogia, pode-se dizer que essa relação ocorre através de modelos de representação, pedagógicos e epistemológicos. Destacando três modelos apresentados por Becker (2001), sendo: pedagogia diretiva; pedagogia não-diretiva; e pedagogia relacional. Trazer esses modelos é uma forma de auxiliar a compreensão das concepções pedagógicas e epistemológicas refletidas nas práticas dos professores, pois exemplifica-se o fazer pedagógico através dos modelos.

O primeiro modelo que Becker (2001) trás é a pedagogia diretiva. Nesse contexto a atuação do professor ocorre com a seguinte configuração: o professor observa a organização de seus alunos em sala de aula aguardando que o silêncio predomine, a estrutura do espaço tem uma base disciplinar que facilitam o funcionamento do modelo, com fileiras de carteiras afastadas entre si possibilitando a não proliferação de conversas e contato entre os alunos. Para Foucault (1999), disciplina torna-se realidade a partir de métodos que permitem o controle sobre as operações dos corpos, ou seja, algumas forças que impõe uma posição dócil, nesse sentido a estrutura escolar contribui.

Como demonstra Becker (2001, p. 16) no exemplo a seguir sobre a postura do professor neste modelo:

Como é essa aula? O professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende. Se alguém observasse uma sala de aula na década de 60 ou de 50, ou, quem sabe, de dois séculos atrás, diria, provavelmente, a mesma coisa: falaria como Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*. Por que o professor age assim? Muitos dirão: porque aprendeu que é assim que se ensina. Para mim, esta resposta é correta, mas não suficiente. Então, porque mais?

Esta ação do docente pode ser explicada pelo seguinte motivo: o professor nesse modelo acredita que o conhecimento se dá pela transmissão, sua epistemologia é baseada na explicação dos conteúdos. O professor segue a premissa de que o aluno é uma tábula rasa, não possui um conhecimento a oferecer, e por isso deve somente receber o conhecimento. Esta conduta se reflete na concepção do mesmo sobre o sujeito e objeto em sua prática, no qual como menciona Becker (2001, p.16) “o sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é”.

Uma questão que Becker (2001) ressalta é a formatação do aluno dessa escola, que posteriormente entra no mercado de trabalho, e neste outro espaço será recebido com facilidade, pois é apto a praticar o silêncio e aprendeu a silenciar, ou seja, é um produto da escola que devido a sua formação deixa de pensar sobre o trabalho que irá executar, sobre suas ações na sociedade, sobre suas discordâncias em relação à mesma. Algo que pode ser explicado com o conceito de Alienação que Marx (2004) reflete, pois segundo ele a capacidade que os seres humanos possuem de modificar o ambiente de acordo com seus projetos e sua realidade é o que os difere dos demais animais, e deste modo pode criar novas ferramentas de produção. A alienação é o que impede a criação nesse contexto, mostrando o vazio do sujeito e a descaracterização de sua constituição como ser humano, ou seja, o sujeito alienado não consegue ver e nem provocar a mudança no espaço em que atua (MARX, 2004).

Passamos agora ao modelo pedagogia não-diretiva, centrada no papel de professor como facilitador das aprendizagens do aluno, leva em conta o saber prévio que cada aluno possui, e realiza a mediação desse saber, sua organização agregando mais conteúdo. Como menciona Becker (2001, p. 19) “é o regime do *laissez-faire*: *deixa fazer*, que ele encontrará o seu caminho”. A epistemologia que sustenta esse modelo é denominada apriorista, compreende como menciona Becker (2001, p.20) “que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética”, basta ao longo do desenvolvimento moldar e aprimorar esses conhecimentos. Nessas condições a relação pedagógica ocorre a partir do aluno, que com seu conhecimento prévio e herança genética, irá determinar a ação do professor.

A pedagogia relacional é focada na exploração e posterior aplicação do conhecimento, a dinâmica da sala de aula é feita a partir do professor quando traz aos alunos o material a ser explorado, e após o mesmo os orienta a sistematização do que foi explorado, que pode ser feita de diversas formas, utilizando exercícios; desenhos; teatro; etc. A atuação do professor é focada na epistemologia construtivista, devido a sua compreensão de que o aluno só aprende ou constrói o conhecimento quando ele utiliza de sua experiência e problematização (BECKER, 2001).

Como é descrito a seguir por Becker (2001, p. 24):

O professor construtivista não acredita no ensino, em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. (...) Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.

Procurando superar com este modelo a disciplina e a estrutura engessada de sala de aula que os demais modelos trazem, buscando alternativas para atuação docente e de ensino/aprendizagem.

EDUCAÇÃO COMO PROJETO ANTROPOLÓGICO E A RELEVÂNCIA DA DISCUSSÃO DO TERMO *EDUCABILIDADE* SOB O VIÉS DA CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

O conceito de educabilidade surge da aproximação entre as questões antropológicas e os temas da educação, e assim direciona-se a projetos educativos como projetos antropológicos. Cabe ressaltar que para a educação atingir um caráter antropológico é necessário que se tenha envolvidos fatores culturais, sociológicos, e histórico. A educabilidade pode ser compreendida como a capacidade natural de desenvolvimento das próprias disposições humana em relação à educação (CARVALHO, 1994).

O homem é produto de sua evolução, seja ela biológica, cultural fruto das relações sociais, por isso se difere das outras espécies. É pertinente neste sentido agregar a discussão com base em estudo de Carvalho (1994) e outros estudiosos trazidos pelo mesmo, no qual as contribuições complementam as discussões da constituição antropológica do homem. Considerando o que menciona Carvalho (1994, p.53-54) nesse sentido a “determinação do homem como *homo educandus* aponta para uma esfera antropológica que ultrapassa largamente a dimensão orgânico-biológica”, demonstrando a importância desta discussão.

Os estudos de Rousseau, e o Contrato Social, e de Kant, com a crítica da razão pura, levam em conta a liberdade como parte do

processo de diferenciação da natureza humana do estado natural (CARVALHO, 1994). A antropologia de Rousseau tem como cerne a crítica ao estado, no qual menciona que a força do estado é derivada do contrato social, porém defende que o estado surge da necessidade do homem em melhorar sua vida, neste contexto a liberdade entra como fator principal para definir a melhoria e qualidade de vida do ser humano (ROUSSEAU, 1978).

No pensamento de Kant (1987) o desenvolvimento humano é baseado na circularidade de condições de possibilidade de educação. Considera importante o dever de cada geração melhorar a formação da geração seguinte, assim considera que o homem se diferencia do animal devido ao seu potencial educável e racional, sua educabilidade. Pode-se dizer que o sentido da educabilidade em Kant seja sua ação de introdução de uma diferença na natureza do homem. Outra consideração relevante de Kant, na qual menciona que a educação ensina algo aos homens, e com isso faz com que desenvolvam certas qualidades, e estas são o meio de inserção dos homens exigidos pela educabilidade.

Hegel apresenta seus estudos e teorias sobre o conhecimento na obra intitulada Fenomenologia do Espírito (1992a; 1992b), para ele a concepção de homem perpassa a relação do sentimento sobre a razão, complementando-se na concepção da estrutura de liberdade, que segundo ele o homem como homem é livre, ou seja, o sujeito é a liberdade. Novelli (2001, p. 70) complementa o que foi descrito acima no seguinte trecho:

O homem não é, para Hegel, determinado totalmente pela natureza. Por isso, ele se constrói e ao construir-se realiza o espírito, por exemplo, presente na cultura de uma época e isto significa sua própria realização. Desse modo o homem participa da vida do espírito sendo ao mesmo tempo o espírito cuja indeterminação é resultado de um processo que se expressa na liberdade. Aqui não se trata de um conceito abstrato, mas

da consciência de ser livre e, tal consciência, é a consciência de algo mais, de uma realidade objetiva. Portanto, trata-se de uma relação que põe, e na qual é posta, a liberdade. A liberdade, por sua vez, é atingida por um processo que exige o desensimesmamento do sujeito, do indivíduo para encontrar, reconhecer o outro, para além de si, mas que possibilita o próprio si e sua assunção.

Desse modo, o sentido da liberdade é justamente dar ao homem o domínio de suas ações e conduta, tendo o seu controle e consciência, e assim a sua educação (HEGEL, 1992a; 1992b).

Já Hobbes (2003) em seus estudos sobre os indivíduos, coloca como ponto principal a relação entre a ação humana e o Estado, onde o poder político deve impor o respeito pelas leis da natureza humana (CARVALHO, 1994). Em outro autor, Skinner, contextualiza sua crítica em relação às teorias neo-humanistas (CARVALHO, 1994), pois menciona que essas teorias esquecem os condicionamentos do homem, logo não se pode prevalecer um sentido completo de liberdade, pois estamos condicionados a fatores externos e internos de reações provocadas pelos acontecimentos.

No que se refere ao pensamento de Marx a partir da escrita de Becker (2001) e Carvalho (1994), a concepção da essência do ser é movimentado pela dialética, em sua ideia de sociedade que se estabelece através de um sistema de produção, que são percebidos como infraestruturas econômicas e sociais, e estas se sobressaem à liberdade e consciência dos indivíduos. Aproximando-se de Lévi-Strauss (1989), no qual a partir de estudos antropológicos, ressalta o papel das redes estruturais sobre o indivíduo, que através da ação delas dilui o mesmo, e passa a fazer parte da composição da história e também produto dela (CARVALHO, 1994).

Portanto visitar os clássicos torna-se necessário, para buscar propor uma escrita sobre os temas em discussão, visto que

as divergências entre pedagogia e antropologia ocorrem em torno da problematização da educabilidade e da constituição da sua identidade (CARVALHO, 1994).

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL: ALGUNS APONTAMENTOS RELEVANTES A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA

Parte-se nesta discussão da premissa levantada por Franco (2008), ao considerar a educação como o objeto de estudo da ciência pedagógica. Ressaltando que a complexidade do objeto em questão é configurada a partir de dimensões, sendo elas a prática educativa e a prática social. Neste contexto, Franco (2008, p.80) considera que “a dimensão da educação que será o objeto da pedagogia como ciência será a práxis educativa”, vale associar as questões anteriores, no sentido de situar a prática educativa e social como fenômenos ou processos humanos, por estarem inseridos em uma cultura e num momento histórico, adotando o pensamento de totalidade e singularidade quanto à compreensão dos sujeitos.

Em par com essas questões entra em jogo o sentido da escola, pois é lá que se concretizam as ações e propriamente a práxis que é teorizada nos estudos, trazendo então a contribuição de Franco (2008, p.80), onde contextualiza sobre o sentido da escola:

Sabe-se, observa-se, consta-se, que a escola é um espaço privilegiado do exercício da ação educativa, ao lado de muitos outros espaços, que concorrem, confluem, ampliam ou completam o lócus educativo escolar. Todos os outros espaços, além da escola, produzem influências formativas sobre os sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e pensamentos. No entanto, nem sempre estão explícitas as intencionalidades presentes nessas práticas.

Ao pensar o sentido epistemológico para esses conceitos relacionados à educação, uma contribuição na discussão, como aponta Morin (2002), deve-se considerar a identidade ao estudar sobre a constituição biológica e social do ser humano, visto que sabemos que não existe educação, nem escola, nem pedagogia, e nem a ciência sem o ser humano, talvez esteja no entendimento dessa relação da aprendizagem e da constituição da mesma o caminho para pensar sobre o sentido das coisas. Como ressalta Morin (2002) o ser humano se desenvolve biologicamente e também sob a influência cultural, com isso torna-se parte da sociedade. O desenvolvimento determinado por meio de uma relação entre o indivíduo, espécie, e sociedade.

Ao contextualizar sobre o cotidiano, Azanha (1992) ressalta a importância de viver a práxis, e não somente falar sobre ela ou teorizá-la, resultando numa generalização da prática desconhecida, como menciona o autor (1992, p.62) “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade”. Sugerindo a aproximação ao cotidiano, para que os estudos/pesquisas não fiquem restritos a meras arrogâncias descritivas, e essa pode ser à base das incertezas e desconcerto para a pedagogia, pensando na mesma como ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os estudos realizados, resultando nesta escrita, contribuirão na compreensão das questões que permeiam a pedagogia como ciência da educação, na visão de se constituir como um instrumento de emancipação (FRANCO, 2008), e por isso a adoção desta concepção é necessária.

Nesse sentido, percebe-se que a pedagogia fundamenta a docência, e não o contrário. Ficando evidente a contribuição dos estudos

epistemológicos nesse contexto, já que é a partir da epistemologia que iremos pensar e analisar o conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. *Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura*. Rev. Sociol. Polit., v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.
- AMARAL, N. C. *A reforma da educação superior do governo lula: autonomia relativa e financiamento*. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (1): 11-35, jan./jun. 2005.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CARVALHO, A. D. *Utopia e educação*. Porto, Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- DURHAM, E. R. *A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada*. Novos Estudos CEBRAP, nº88, São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª ed. tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRANCO, M. A. do R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2 ed. ver. ampl, - São Paulo: Cortez, 2008.
- GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, C. S. *A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002)*. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses com a colaboração de Karl-Hetnz Efken. Petrópolis, Vozes, 1992a. Parte I.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses com a colaboração de José Nogueira Machado. Petrópolis, Vozes, 1992b. Parte II.
- HOBBS, T. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil*. Organizado por Richard Tuck. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. *Crítica da razão pura Os pensadores Vol. I*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. [Tradução de Tânia Pellegrini]. – Campinas, SP: Papyrus, 1989.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MORIN, E. *O método V: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NOVELLI, P. G. *The Hegelian concept of education*. Interface _ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.65-88, 2001.

OLIVEIRA, D. A. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

RIBEIRO, P. R. M. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. Tradução de Lourdes Santos Machado; introdução e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 2ª edição – São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

SOBRE A ORGANIZADORA E O ORGANIZADOR

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: gabriellaeldereti@gmail.com

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM.

E-mail: ivaniofolmer@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adão Kenned Silva Oliveira

E-mail: kned63@gmail.com

Alessandra Dourado de Oliveira

Possui graduação em nutrição pela Faculdade de Guanambi (2011).

E-mail: alessandradourado@gmail.com

Ana Claudia Siqueira

Graduada e Agronomia pela Universidade Federal de Lavras (1997). Graduada em farmácia pela Universidade Camilo Castelo Branco (2004). Pós-Graduada em Farmacologia Clínica pela Faculdade Osvaldo Cruz (2007). Engenheira de Segurança do Trabalho pela Universidade Cruzeiro do Sul (2016). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (2017). Doutoranda Em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul (término previsto para 12/2021). Atualmente professora adjunta da Universidade Cruzeiro do Sul, lecionando as disciplinas de Fisiologia Humana, Parasitologia, farmacologia, Bioquímica, educação Ambiental e Biologia Celular, para os cursos de Ciências Biológicas, Odontologia, Enfermagem e Educação Física.

E-mail: anaclaudia170572@gmail.com

Anne Karynne da Silva Barbosa

Mestre em Saúde do Adulto (PPGSAD/UFMA). Especialista em Nutrição clínica funcional fitoterápica pela Faculdade Laboro. Especialista em Nutrição Esportiva pela Faculdade Laboro. Especialista em Docência e Gestão na Educação a distância pela Universidade Cândido Mendes. Possui graduação em Nutrição pela Faculdade de Educação São Francisco. Membro do Laboratório de Fisiologia e Prescrição do Exercício do Maranhão (LAFIPEMA/UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo sobre o Futsal e Futebol na linha de pesquisa de Nutrição Esportiva aplicada ao futsal e ao futebol - UFMA. Membro do Laboratório de Exercício Físico Experimental (LABEFEX/UFMA).

E-mail: karynnenutri@gmail.com

Bárbara da Rocha Pereira

Graduada em Tecnologia de Polímeros/Processo pela Faculdade de Tecnologia da Zona Leste, bacharel em Química pela Universidade Cruzeiro do Sul e com alguns cursos na área de cromatografia. Desde agosto de 2016 atuando na

área de engenharia e desenvolvimento de produtos, além de estagiar na área de citologia oncótica analisando células do colo uterino.

E-mail: barbara.alvesrocha@hotmail.com

Clemilda Monteiro de Lima

E-mail: clemildanutri@gmail.com

Carolina Fragoso Gonçalves

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atualmente é professora EBTT do Curso de Licenciatura em Música no IFF - campus Guarus. Atuando principalmente no seguinte tema: filosofia da educação; educação; construtivismo; adestramento.

E-mail: carolinafragosogoncalves@hotmail.com

Deivid de Oliveira Gonçalves

E-mail: deivid.oliveira.g@gmail.com

Edma Ribeiro Luz

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (UEMA); Educação Física (FAESF); Cursando extensão do Curso de Letras - Língua Inglesa (UNIBF); Técnica em Informática (UEMA); Esp. Língua Portuguesa e Literatura (FLATED); Esp. Informática na Educação (IFMA); Idiomas: LIBRAS (Nível Intermediário); Língua Inglesa. Linha de Pesquisa: Língua Portuguesa e suas ramificações; Língua Inglesa; Educação Física; Linguística; Sociolinguística, Memórias, Literatura. Neurolinguística. Educação em geral. Atualmente professora de Língua Inglesa (Colégio Frei Germano de Cedrate- Trizidela do Vale - MA) Atualmente: Professora Substituta (20h) - Departamento de Letras (UEMA/CESPE); Professora Horista - Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF.

E-mail: diluz_19@hotmail.com

Fabiana Aparecida Vilaça

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu (2002). Especialista em Citologia Oncótica, tendo atuado por 15 anos como Bióloga Citologista em laboratórios de Anatomia Patológica. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul . Doutoranda Em Ensino de Ciências pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atualmente é professora adjunta da Universidade Cruzeiro do Sul, lecionando as disciplinas de Patologia, Parasitologia, Imunologia Anatomia Humana, Ecologia Aquática, Recuperação de Áreas Degradadas, Citologia Oncótica, Genética, Biotecnologia, Bioquímica,

Microbiologia, Biossegurança, Epidemiologia e Biologia Celular, para os cursos de Ciências Biológicas, Biomedicina, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Farmácia e Engenharia Ambiental.

E-mail: fabiana_bio@hotmail.com

Francisco Eric Vale de Sousa

Doutorando pelo PPG em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle - UniLasalle, como bolsista Institucional. Mestre em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília - UCB, como Bolsista CAPES/PROSUP. Possui Graduação/Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação São Francisco - FAESF, como Bolsista C.S.F. Iniciou carreira como docente no Colégio São Francisco - CSF - Pedreiras - MA, atuando no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio. Exerceu no período de 2017 - 2018 a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Colégio São Francisco. Exerceu a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação São Francisco - FAESF no período de 2015 - 2019.1. É Coordenador de Pós-graduação Pesquisa e Extensão da Faculdade de Educação São Francisco - FAESF desde de 2015 - 2019. Assume também a Coordenação do Comitê Interno de Ética em Pesquisa com seres humanos - CIEP da Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. É coordenador dos Programas de Iniciação Científica - PIBIC e de Monitoria da Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. É também Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação São Francisco - FAESF. É Coordenador do Laboratório de História, Memória e Patrimônio Cultural da Educação Física Escolar. Atualmente é Professor Substituto do Instituto Federal do Maranhão - IFMA campus Presidente Dutra - MA. Áreas de Pesquisa: Educação Física Escolar; Cultura Corporal de Movimento; História da Educação Física; Patrimônio Cultural Esportivo; Ludicidade; Lazer; Lazer e gênero; Recreação; Brincadeiras; Psicomotricidade; Atividades Rítmicas e Expressivas; Jogos; Pedagogia da Educação Física e Didática.

E-mail: ericvale1@hotmail.com

Irajá Pinto Gonçalves

Graduado em Odontologia pela Universidade Santa Cecília, Santos-SP (2003). Especialista em Ortodontia (2007) e Implantodontia (2013). Morei por 2 anos no Canadá onde adquiri proficiência na língua inglesa (2007-2009). Pós-Graduado strictu sensu em Saúde da Família pela UFMS (2016-2018). Trabalho desde 2014 como Odontólogo no Programa Estratégia Saúde da Família da Prefeitura Municipal de Sidrolândia-MS com experiência em Unidades Básicas de Saúde de zonas rurais e urbanas.

E-mail: iraja_pg@hotmail.com

Jéssica Dantas de Freitas

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul. Já atuou como voluntária no Instituto de Botânica no núcleo de Palinologia. Durante o curso de Ciências Biológicas atuou em monitorais de disciplinas na área de Botânica e na matéria de Biologia Celular. Atualmente atua como estagiária na área de Citologia. Interessa-se por Citologia Oncótica, Botânica Forense e Estudos sobre Dificuldade de Alunos da Biologia nas áreas da saúde.

E-mail: jeh.adm1505@gmail.com

Luiz Carlos dos Prazeres Serpa Alfino

Doutor em Ciências Geográficas pela UFPE (2019). Mestre em Comunicação (2013), Especialista em História do Brasil (2003) e Graduado em História (2000). Todos os cursos pela Universidade Federal de Pernambuco. Servidor Público Federal.

E-mail: lcserpa2000@yahoo.com.br; lcpsa2014@gmail.com

Mariana dos Santos

Graduada em Ciências Biológicas Bacharel, pela Universidade Cruzeiro do Sul, possui cursos de curta duração em áreas ambientais pelo SENAI, ABED e saúde pela Universidade Cruzeiro do Sul: Sistema de Gestão Ambiental, Educação Ambiental e Consumo de energia consciente e Citologia Clínica, no momento, cursando inglês, na instituição Cultura Inglesa. Auxiliou e participou, como ouvinte, em palestras de Citopatologia, junto a prof^ª. Ms. Fabiana Vilaça, na Universidade Cidade São Paulo/ UNICID, Universidade Cruzeiro do Sul/ UNICSUL e Faculdade das Américas/ FAM. Atualmente, estagiária de Citopatologia relacionada a análises de Colpocitologia Oncótica, que tem como mentora e professora a prof^ª. Ms. e bióloga Citologista Fabiana Vilaça.

E-mail: mariana.santos01438@gmail.com

Rita de Cássia Frenedo

Bacharel em Ecologia e Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em Ciências Biológicas (Biologia Vegetal) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em Geociências e Meio Ambiente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora titular de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Cruzeiro do Sul (São Paulo, SP). Ministra disciplinas da área da Ecologia Geral, Avaliação de Impacto Ambiental e de Ecologia de Populações e Ecossistemas. Orienta nos Programas de Mestrado/Doutorado Acadêmicos em Ensino de Ciências e no Mestrado Profissionalizante em Ensino

de Ciências e Matemática sob a temática ambiental. Tem experiência profissional em Recuperação de Áreas Alteradas e Avaliação de Impactos Ambientais.

E-mail: rita.frenedoza@cruzeirodosul.edu.br

Rodrigo Dutra Gomes

Professor da Pós-Graduação em Geografia – PPGeo / CFCH / UFPE. Mestre (2005) e Doutor (2010) em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP. Pós-doutorado – IGE/ UNICAMP - FAPESP (2011-2013). Tem experiência na área de epistemologia em Geografia.

E-mail: rdutragomes@gmail.com

Waldênia da Silva Morais

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí(1998) e especialização em atividade física e saúde pela Universidade Federal do Piauí(2007). Atualmente é Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Teresina, Avaliadora Física da Profit Academia e Professora contratada na área de Educação Física da Faculdade de Educação São Francisco. Tem experiência na área de Educação Física.

E-mail: walsmorais@gmail.com

Wanna Lúcia de Lima Moraes

E-mail: wannamaranhao@gmail.com

Wenna Lúcia Lima

Nutricionista com graduação pela Faculdade de Educação São Francisco (2016). Pós Graduada em Prescrição de Fitoterápicos e Suplementação Nutricional Clínica e Esportiva pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Pós Graduada em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Experiência na área de Nutrição Clínica, com ênfase na assistência dietética e promoção da educação nutricional a indivíduos, sadios e enfermos em nível ambulatorial, domiciliar e em consultórios, visando à promoção, manutenção e recuperação da saúde. Atua como nutricionista na Equipe Núcleo de Apoio à Saúde da Família, Município de Governador Archer - MA.

Email: wennanutricao@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adestramento 12, 46, 47, 82
 Alimentação 104, 109, 111, 113
 Alimentação infantil 104
 alimentos 13, 100, 105, 106, 107, 109, 110
 aluno 12, 13, 44, 47, 50, 53, 54, 56, 57, 65, 69, 70, 72, 73, 74, 81, 82, 83, 84, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 118, 122, 123
 alunos 12, 34, 40, 44, 49, 54, 66, 74, 75, 77, 78, 110, 117, 121, 123
 ambiente escolar 13, 103, 106, 109, 110
 aprendizado 12, 44, 47, 48, 53, 83, 91, 92, 104, 105, 110
 Aprendizado 36
 aproveitamento energético 13, 100
 área da saúde 11, 34, 35, 36, 40, 44
 Avaliação 11, 15, 16, 18, 29, 30, 31, 32, 79, 112, 135

B

biomedicina 36
 bons hábitos 103, 108, 110

C

células 12, 34, 36, 37, 38, 42, 132
 ciência 13, 14, 60, 115, 116, 118, 120, 121, 127, 128, 129
 ciências biológicas 36
 citopatologia 35, 36, 37
 Citopatologia 11, 12, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 135
 coleta de dados 11, 16, 20, 21, 22, 23, 40, 120
 comparativo 13, 29, 30, 31, 80
 Comunicação 12, 60, 135
 comunidade 12, 26, 47, 54, 90
 consumo 13, 100, 105, 106, 107, 112
 crítica 49, 62, 77, 88, 103, 119, 124, 125

cultural 12, 47, 54, 55, 56, 58, 77, 90, 97, 98, 124, 128
 cursos 11, 12, 34, 35, 36, 40, 44, 76, 117, 132, 133, 135

D

dados 11, 12, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 40, 41, 50, 75, 76, 120
 deficiências nutricionais 13, 100, 105
 dificuldades 12, 27, 34, 36, 40, 44, 77, 106
 docente 12, 36, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 76, 122, 124, 134
 doença 13, 25, 100, 107, 108

E

educação 11, 12, 13, 14, 28, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 61, 64, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 136
 Educação 13, 45, 47, 49, 50, 57, 58, 71, 72, 73, 74, 79, 81, 97, 98, 103, 105, 112, 115, 118, 120, 124, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136
 Educação nutricional 13
 Educare 80
 Educere 13, 80
 ensino 12, 22, 34, 35, 36, 44, 48, 49, 50, 53, 57, 60, 61, 62, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 86, 87, 88, 92, 94, 97, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124
 Ensino Superior 12, 34, 44
 EREMs 61, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77
 escola 52, 57, 72, 73, 74, 75, 93, 104, 108, 110, 111, 112, 113, 122, 127, 128

escolar 13, 14, 49, 51, 52, 58, 67, 71, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 115, 116, 118, 119, 121, 127, 130
 escolas 13, 60, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 103, 104, 118, 119, 120
 escolas técnicas 13, 60, 61
 ESF 11, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29
 Estratégia 11, 15, 17, 19, 31, 134
 Estratégia Saúde da Família 11, 15, 17, 19, 31, 134
 estudo 12, 13, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 30, 34, 40, 42, 51, 80, 88, 93, 95, 102, 121, 124, 127
 estudos 11, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 49, 84, 87, 88, 108, 110, 124, 125, 126, 127, 128
 ETEs 61, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77
 exercícios físicos 108
 exercícios físicos 13, 102, 109

F

Família 11, 15, 16, 17, 19, 29, 30, 31, 32, 134, 136
 filosofias 13, 81, 82, 97
 formulário 11, 16, 20

G

Geografia 12, 13, 59, 60, 61, 75, 76, 131, 136
 graduação 12, 34, 35, 40, 71, 119, 132, 134, 136

H

hábitos alimentares 101, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 113

I

incentivador 108
 infância 51, 56, 101, 106, 110
 infestações 13, 100

Informação 12, 18, 60, 71, 79
 integralidade 11, 16, 17, 24, 27, 29

L

linguagem 13, 52, 54, 55, 56, 61, 66, 81, 82, 85, 88, 89, 90, 91
 linhas pedagógicas 13, 80, 82
 literatura 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 30, 100, 102, 112

M

melhorias 11, 16
 mestre 13, 56, 57, 81, 82, 84, 85, 87, 93, 97
 Metodologia 40
 Métodos 16, 45, 129
 microscopia 12, 34
 modelos pedagógicos 14, 83, 94, 95, 115
 modernidade 12, 60, 62, 70
 Mundo 61, 65, 67, 68, 73, 77

N

narrativa 13, 100, 102
 necessidade 11, 16, 17, 35, 44, 51, 52, 66, 72, 75, 85, 117, 118, 125
 nutricional 13, 100, 101, 102, 103, 105, 109, 111, 112, 136
 nutrientes 13, 100, 110

O

opinião 11, 16, 23, 27, 29

P

perfis 70
 políticas 16, 28
 políticas públicas 16, 28
 portais 11, 16, 18, 21
 positivismo 62, 63, 117
 prática 12, 13, 14, 25, 26, 34, 41, 48, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 77, 82, 83, 90, 91, 98,

108, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 121,
122, 127, 128
prática docente 12, 59, 60, 61, 62, 64, 65,
66, 67, 69, 72, 74, 76
Problemas nutricionais 106
professores 13, 53, 58, 60, 61, 66, 69, 70,
71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 121
profissão 12, 34, 117
projeto antropológico 14, 115

Q

qualidade metodológica 11, 16, 22

R

racionalidades 12, 59, 60, 61, 65, 69, 70
reflexividade 61, 62, 64, 65, 66
Região Metropolitana 12, 13, 59, 60
revisão 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24,
30, 64, 68, 100, 102, 112, 113
Revisão Integrativa 16
revistas 11, 16, 18, 21
rigor metodológico 11, 16, 20, 22
RMR 61, 70

S

Santo Agostinho 13, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97
satisfação 16, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29,
31, 32
saúde 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22,
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34,
35, 36, 38, 40, 44, 100, 101, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 134,
135, 136

saúde bucal 11, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22,
23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
serviços 11, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Sistema 17, 31, 61, 65, 68, 73, 74, 135
social 12, 14, 40, 47, 48, 54, 55, 56, 62,
64, 66, 67, 68, 72, 73, 90, 95, 96, 103, 110,
115, 121, 125, 127, 128, 129, 130
sujeito 51, 52, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 73,
106, 122, 125, 126

T

TAC 12, 13, 60, 61, 62, 65, 69, 70, 73, 77
tecidos 12, 34, 42
técnicas 13, 23, 37, 53, 60, 61, 65, 66, 67,
70, 90, 129
Tecnologias 12, 60, 71
Teoria do Agir Comunicativo 61, 62
TICs 12, 59
tradição 12, 47, 54, 88, 90

U

universitários 12, 34, 44
usuários 11, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 31, 32

V

Vida 61, 65, 67, 68, 73, 77

W

Wittgenstein 12, 13, 46, 47, 48, 53, 54, 55,
56, 58, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 97

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

PESQUISA

EM EDUCAÇÃO

CONTEXTOS METODOLÓGICOS
E ABORDAGENS TEÓRICAS