

ISSN 2675-2255

S a b e r e s **Interdisciplinares**



Revista do Centro Universitário
Presidente Tancredo de Almeida Neves

Ano XIII, nº 25, jan.-jun./2020

R454 Revista Saberes Interdisciplinares / Centro Universitário Presidente
Tancredo de Almeida Neves. – São João del-Rei, 2020
- Ano 13, n. 25
Semestral
ISSN impresso 1982-6532
ISSN eletrônico 2675-2255

1. Multidisciplinar. 2. Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida
Neves. 3. Sílvia Firmino do Nascimento.

CDU - 050

Linha Editorial

A Revista *Saberes Interdisciplinares* é uma publicação semestral do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN. A revista abrange as grandes áreas do conhecimento humano, com o objetivo de divulgar e incentivar a produção científica, instituindo o debate acadêmico e promovendo a ótica multidisciplinar na análise de fatos e fenômenos da realidade.

Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN

Reitora Maria Tereza Gomes de Almeida Lima

Pró-reitor de Pesquisa e Extensão Heberth Paulo de Souza

Pró-reitora de Ensino e Assuntos Acadêmicos Kelly Aparecida Torres

Coordenadora de Pesquisa Eliane Moreto Silva Oliveira

Coordenadora de Extensão Ana Claudia Silva Lima

Revista Saberes Interdisciplinares

Editor Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento

Apoio técnico Prof^a Dr^a Eliane Moreto Silva Oliveira

ISSN impresso 1982-6532

ISSN eletrônico 2675-2255

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelmo José da Silva

Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. Dr. André Malina

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a M^a Angelica Atala Lombelo Campos

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Carla Leila Oliveira Campos

Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Cláudio Márcio do Carmo

Universidade Federal de São João del-Rei

Prof^a M^a Cleonice Mara Gomes Muffato

Tribunal de Justiça de Minas Gerais

Prof. Dr. Ernani Coimbra de Oliveira

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Geraldo Dondici Vieira

Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza

Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Prof^a M^a Isabella Cristina Moraes Campos

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Me. João Ozório Rodrigues Neto

Centro Universitário de Volta Redonda

Prof. Dr. José Maurício de Carvalho

Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Prof. Me. Kennedy Alemar da Silva

Universidade Federal de Lavras

Prof. Dr. Manuel Jauará
Universidade Federal de São João del-Rei

Profª Drª Maria Aline Araújo de Oliveira Geoffroy
Universidade Presidente Antônio Carlos

Profª Drª Maria Elisa Rodrigues Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso

Profª Drª Maria Tereza Gomes de Almeida Lima
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Profª Drª Natalia Elvira Sperandio
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho
Universidade Federal de São João del-Rei

Profª Mª Rosa Gouvêa de Sousa
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Prof. Dr. Vitor Sérgio de Almeida
Instituto de Educação do Triângulo

Revisão

Prof. Dr. Heberth Paulo de Souza
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Profª Drª Maria Tereza Gomes de Almeida Lima
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Profª Drª Lilian Cristiane Moreira
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Profª Mª Hellen Sueli Bergo
Centro Universitário Pres. Tancredo de Almeida Neves

Tradução e versão

Prof. Esp. Ronaldo de Freitas Moreira
Núcleo de Ensino de Língua Inglesa e Intercâmbio

Periódico indexado nas bases de dados

Sumarios.org / Latindex / Banco de Dados de Revistas das IES Particulares

Webqualis / Capes

Educação - B5 / Filosofia - B5 / História – C / Sociologia - C

Endereço

Av. Leite de Castro, 1.101 – Bairro das Fábricas
São João del-Rei – MG – CEP: 36.301-182
E-mail: revista@uniptan.edu.br
Tel.: (32) 3379-2725

EDITORIAL

A Comissão Editorial, Reitoria, Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão e Pró-reitoria de Ensino e Assuntos Acadêmicos do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves apresentamos ao público acadêmico o vigésimo quinto número da Revista Saberes Interdisciplinares. Eis os assuntos apresentados neste número:

1. *O Encceja e o Enem: o Exame Nacional do Ensino Médio como ferramenta para certificação do Ensino Médio* analisa a função certificadora do Ensino Médio por parte do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2009 até 2016, em substituição ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).
2. *O Flâneur e o repórter: o papel do caminhar na construção narrativa de pessoas e lugares* mostra o papel do caminhar na construção narrativa elaborada por repórteres e a pertinência de aderir ao comportamento do *flâneur* de Walter Benjamin. Para que isso seja realmente possível é de suma importância na rotina do jornalista que ele leve em consideração os aspectos literários da escrita.
3. *A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese* trata da Educação durante o Estado Novo em Portugal. É um trabalho essencialmente vocacionado para a divulgação. O Estado Novo começa, oficialmente, em Portugal, com a adoção da Constituição de 1933. Por vezes confunde-se "Estado Novo" com "Salazarismo".
4. *Tancredo Neves: cultura mineira como base das ideias políticas e filosóficas* apresenta um estudo sobre as ideias filosóficas e políticas de Tancredo de Almeida Neves (1910-1985). Fundamenta-se em importantes obras sobre o tema, em especial *As ideias filosóficas e políticas de Tancredo Neves* (1994), de José Maurício de Carvalho. Foi possível uma melhor compreensão da filosofia política de Tancredo Neves através de um breve histórico de sua biografia, trajetória política e da região a que pertencia. Isso se torna importante, pois é por meio das experiências da vida e da cultura que envolvem um indivíduo que ele se torna cidadão e confirma maior razão a si e à nação a quem pertence.
5. *Doença pulmonar obstrutiva crônica associada ao uso do tabaco* avalia a relação do tabagismo com a DPOC, bem como verificar a influência do uso do tabaco nas alterações pulmonares e funcionais, e detectar barreiras para diagnóstico e tratamento da DPOC nestes pacientes, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, baseada em práticas clínicas em fisioterapia respiratória, em artigos publicados em português e inglês nos últimos 10 anos cujos dados foram levantados nas bases de dados PubMed, BVS e SciELO utilizando como descritores "DPOC", "tabagismo", "reabilitação" e "fisioterapia". Foram encontrados 301 estudos.
6. *Educação na perspectiva de Paulo Freire: o humano como agente transformador* tem como escopo apresentar de forma concisa a localização do homem nos principais aspectos da teoria educacional de Paulo Freire. Com o foco educando enquanto ser capaz de se tornar um agente conhecedor e transformador de sua realidade, o texto aborda a questão do inacabamento do homem como principal característica que justifica a constância da educação e o caráter articulador entre o processo de conscientização e a prática de liberdade.

7. *A escola conservadora: um caso de sucesso escolar improvável* demonstra que os estudos sobre o sucesso escolar de alunos de camadas populares têm aumentado nos últimos anos e apontam a importância da participação familiar para tal êxito. Considerando o papel da escola na conservação da hierarquia social, o texto pretende apresentar algumas ideias do pensamento de Bourdieu e outros autores, extraíndo delas elementos teóricos que possam contribuir para tal discussão e abrir horizontes para novas ações pedagógicas. Assim, são apresentados e discutidos a concepção de Bourdieu acerca de sua visão de escola, bem como o conceito de capital cultural, econômico, simbólico e social; violência simbólica; boa vontade cultural; e aculturação. Também é apresentado brevemente o desenvolvimento da escola em nossa sociedade e, de modo conciso, pesquisas sobre sucesso escolar improvável. Por fim, discute-se como a escola deveria agir para desempenhar sua função precípua, a de reduzir as desigualdades sociais.
8. *Impactos de um projeto de intervenção comunitária na atenção básica* assevera que a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) preconiza o cuidado às pessoas e à comunidade a partir de princípios e diretrizes como integralidade, universalidade, equidade e coordenação do cuidado. A concretização desta proposta se dá através do cuidado produzido pelas equipes de saúde de Estratégia de Saúde da Família. Para tanto, os profissionais identificam demandas e promovem ações voltadas para as necessidades da comunidade. A saúde mental se evidencia enquanto constante demanda comunitária e, por diversas vezes, torna-se o foco das ações de cuidado. Nesse sentido, as equipes constroem projetos de intervenção na perspectiva de acolher a pessoa em sofrimento. O objetivo do presente estudo foi analisar, junto aos autores de um projeto de intervenção de uma unidade de saúde em um município de pequeno porte de Minas Gerais, como esta abordagem comunitária e seu enfoque promoveram cuidados coerentes com a PNAB.

Em síntese, nosso periódico está nucleado na interdisciplinaridade, considerada essencial no pensamento científico contemporâneo.

Enfim, expressamos, com imensa satisfação, nossa gratidão aos colaboradores deste periódico, notadamente neste número: conselho editorial, articulistas, avaliadores, revisores, consultores, reitoria, entre outros.

Prof. Dr. Sílvio Firmo do Nascimento

SUMÁRIO

O ENCCEJA e o ENEM: o Exame Nacional do Ensino Médio como ferramenta para certificação do ensino médio, Vitor Sergio de Almeida, Rogério Justino	11
O <i>flâneur</i> e o repórter: o papel do caminhar na construção narrativa de pessoas e lugares, Walquíria Domingues de Souza	23
A Educação Portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese, Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota	33
Tancredo Neves: cultura mineira como base das ideias políticas e filosóficas, Sílvio Firmo do Nascimento, Marina Carvalho Haddad, Lívia Cristina Côrtes Ferreira	49
Doença pulmonar obstrutiva crônica associada ao uso do tabaco, Cleize Silveira Cunha, Fabiana Rezende, Jandira Basílio de Melo	61
Educação na perspectiva de Paulo Freire: o humano como agente transformador, Diovane Avelino de Souza Silva	70
A escola conservadora: um caso de sucesso escolar improvável, Andréa Moreira Amorim, Raiane Jéssica da Cruz	78
Impactos de um projeto de intervenção comunitária na atenção básica, Rosa Gouvêa de Sousa, Gabriela Pires Dornelas Soalheiro, Letícia Oliveira Santos, Lucas Lobato Isaac Gonçalves, Guilherme Brasil de Sousa Horta, Isadora Barros Previato, Breno Villela Mendes.....	90
Instruções aos autores	100

O ENCCEJA E O ENEM: O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COMO FERRAMENTA PARA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

ENCCEJA/ENEM: NATIONAL SECONDARY EDUCATION EXAM AS A TOOL FOR THE HIGH SCHOOL CERTIFICATION

Vitor Sergio de Almeida¹
Rogério Justino²

Resumo

Este artigo tem como foco principal a análise da função certificadora do Ensino Médio por parte do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de 2009 até 2016, em substituição ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Observa-se que, pelo fato de o Enem estar disseminado e consolidado no meio educacional e na sociedade brasileira, há um ideário de atribuir mais ações políticas a esse exame, ou seja, vê-se que ele se tornou uma “solução mágica” para as iniciativas do MEC, o que coloca em discussão a capacidade técnica dessa avaliação desempenhar o papel de certificador do Ensino Médio, assim, dificultando o estudo e o acesso à certificação por parte dos estudantes em defasagem de idade-série que participaram da referida avaliação.

Palavras-chave: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Certificação.

Abstract

The focus of this article is on the high school certifying function by National Secondary Education Exam (NSEE), taking into account the period of time from 2009 to 2016, in place of National Examination for Certification of Competencies of Youth and Adults. Due to the fact that NSEE is highly disseminated and consolidated in the educational environment and Brazilian society, there is a tendency towards attributing greater value to NSEE by means of political actions. It turns out that NSEE is considered as magic solution to the Ministry of Education together with its initiative, which calls into question its technical capacity to perform the function of high school certifier, thus making it difficult for students to study and access certification.

Keywords: National Examination for Certification of Competencies of Youth and Adults. National Secondary Education Exam. Certification

1 UFU - Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: vitor_sergio@hotmail.com

2 UnB - Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa Geração e Juventude (GERAJU) da Universidade Federal de Brasília (UnB). E-mail: rogerio.justino@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao serem invocados os dois principais documentos de respaldo educacional no Brasil, vê-se que a Constituição Federal (CF), de 1988, no artigo 205, preconiza que a educação é um direito e que deve ser oferecida em condições igualitárias de acesso e permanência. Valoriza-se, portanto, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas (BRASIL, 1998). Seguindo esse ideário de propiciar o acesso ao meio educacional público, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, corrobora que os cidadãos que não têm ou não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino formal possuem o direito universal e inviolável de obtê-lo.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Observa-se que essas duas normatizações garantem ao brasileiro o direito de frequentar o ensino público. A LDB, em especial, expressa claramente essa aquiescência, mesmo que o cidadão, por diversos motivos, não tenha acompanhado o ritmo de estudo e não esteja na relação série-idade adequada. Assim, vê-se no artigo 24, inciso V, alíneas b e c, “[...] possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar [...] de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. Outra constatação importante é que, por meio do artigo 38, a LDB fomenta a inserção de exames como meio certificador da educação básica no país:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Para ilustrar a vastidão de brasileiros que podem reivindicar o direito ao estudo, expõe-se que, em 2016, conforme o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), cerca de 65 milhões de pessoas de 25 anos ou mais, ou 49% da população adulta, não concluíram o Ensino Fundamental (EF). Na média, os brasileiros com mais de 15 anos estudam por 8,2 anos, ou seja, esse tempo é insuficiente para completar o EF, em que são necessários nove anos de estudo. Aproximadamente 74% dos brasileiros adultos não conseguiram estudar mais três anos e concluir o Ensino Médio (EM). Ainda de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o Brasil ainda tem 12,9 milhões de analfabetos.

Nesse cenário de batalha pela universalização da educação básica e, por consequente, pela obtenção do diploma do Ensino Fundamental e Médio por parte de muitos cidadãos brasileiros, vários programas de correção do fluxo escolar foram criados e aplicados na rede pública brasileira. Dentre as ações mais impactantes, citam-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dois exames: o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Serrao (2014, p. 183) assevera que “esses exames se constituíram como uma estratégia de ampliação de oportunidades educacionais” sem, todavia, para Bravo (2017, p. 63), “[...] apresentarem-se como expressões de lutas em defesa do direito humano à educação”.

No bojo do Ensino Médio, o Encceja desempenhou a função de certificador de 2002 até 2009, retomando essa função em 2017. Nos nove anos em que ele não certificou o EM, coube ao Enem essa função. Diante disso, visa-se refletir acerca da seguinte questão: O Enem é uma ferramenta adequada para substituir o Encceja e validar a conclusão do Ensino Médio?

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENCCEJA E DO ENEM ENQUANTO CERTIFICADORES

Em 2002 foi instituído, pela Portaria número 2.270, posteriormente regulamentada pela Portaria número 77, do mesmo ano, do Ministério da Educação (MEC), e organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Encceja. O exame possui como objetivos específicos, estabelecidos no Artigo 2º, cinco itens:

- I – construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, § 1º e 2º da Lei 9.394/96 (LDB);
- III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso II alínea —c) da Lei 9394/96;
- IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao ENCCEJA;
- V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2002).

As bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o Encceja foram apresentados no primeiro volume do material didático-pedagógico do exame, lançado em 2002, por meio do livro introdutório “Documento básico: Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2002). Nele, como sentenciar Serrão (2014), foram expostas as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturavam o Encceja, as áreas do conhecimento contempladas nas

provas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio e a matriz de competências e habilidades utilizada. O documento trouxe, ainda, as referências legais utilizadas na construção da política e as portarias de instituição e regulamentação do Encceja.

Na ocasião, a criação e a implementação dessa política foi justificada por três preceitos: pelo incentivo que se repassa aos brasileiros que abandonaram o estudo e que querem regressar; além disso, segundo Serrão (2014, p. 108), pelo exame surgir “[...] com o objetivo de ser uma política complementar ao ensino regular para que jovens estudantes não abandonassem o ensino fundamental e médio”; por fim, pelo crescente sistema de venda de diplomas por escolas privadas de EJA, o que, de acordo com Gatto (2008), o MEC tinha ciência e, logo, visou erradicar.

A avaliação do Encceja foi aplicada gratuitamente e voluntariamente aos alunos, que precisam ter idade maior do que a prevista no final dos ciclos do ensino básico: Ensino Fundamental I, alunos de seis a dez; Ensino Fundamental II, de 11 a 15 anos; Ensino Médio, de 15 a 17 anos (BRASIL, 2018). A aprovação e, conseqüentemente, a titulação são o reconhecimento oficial que o estudante cumpriu todas as exigências curriculares no nível Fundamental e Médio ou a declaração de proficiência – documento que atesta o cumprimento de uma ou mais disciplinas nas quatro áreas avaliadas pelo exame. Nesse último caso, de acordo com o MEC (BRASIL, 2018), os estudantes podiam, e ainda podem, se inscrever novamente no exame seguinte e buscar a aprovação somente do componente curricular que ainda falta.

Assim, o Encceja abarcou várias funções, ou seja, ao mesmo tempo, segundo Serrão (2014), ele serve como instrumento de correção de fluxo escolar, como referência de autoavaliação para todos os participantes do exame, como mecanismo fomentador de informações acerca da EJA e do próprio Encceja, como um indicador qualitativo das políticas públicas para essa modalidade e, principalmente, como avaliação para a certificação de conclusão de escolaridade do Ensino Fundamental e Médio.

Para Castelli Júnior, Gisi e Serrao (2013), o Encceja é uma política ainda pouco consolidada, pois, ao longo desse período, sua execução foi marcada por grande inconstância no processo de organização e aplicação, ou seja, o exame já foi: integralmente interrompido; aplicado apenas no exterior e suspenso no Brasil; realizado no ano seguinte do demarcado; aberto a chamada pública, porém sem ser aplicado. Castelli Júnior, Gisi e Serrao (2013, p. 1) sentenciam:

Depois da edição piloto em 2002, o exame foi suspenso e ficou dois anos sem ser aplicado no Brasil. Em 2004, o Encceja foi aplicado no Japão, mas não no Brasil. Entre 2002 e 2009, o exame foi aplicado no exterior com a participação da Secretaria de Educação do Paraná, que ficou responsável pela aplicação das provas e também pela certificação dos aprovados. Vale lembrar que o Ministério da Educação desde 1999 já realizava experiências de aplicação de exames no exterior em parceria com a Secretaria de Educação do Paraná. Em 2009, a prova não aconteceu no Brasil (ainda que tenham sido realizadas as inscrições dos participantes); a edição de 2010

ocorreu só no início de 2011; e, em 2012, não houve aplicação, que só foi retomada em 2013.

Diante dessa série de imprevistos e problemas, Castelli Júnior (2016) expõe que, por razões políticas, o Encceja deixou de ser um exame de maior investimento do Inep e foi se tornando cada vez mais marginalizado mesmo, realizado com baixo custo, não havendo a mínima preocupação de se manter um calendário regular de aplicação ao longo dos anos.

Diante disso, a partir de 2009, em território nacional, o Encceja passou a exercer a função de instrumento de aferição de competências e habilidades somente para fins de certificação de escolaridade em nível de ensino fundamental. Para brasileiros residentes em outros países, o Encceja continuou como via de certificação para o Ensino Fundamental e Médio. Assim, coube ao Enem, mediante Portaria número 109, o papel de única avaliação norteadora da expedição de certificado de conclusão do Ensino Médio.

Art. 2º - Constituem objetivos do Enem:

[...] V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º - e 2º - da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (...) (BRASIL, 2009, p. 56).

Andrade (2012, p. 72) destaca as mudanças e as justificativas do Inep para a reformulação do Enem:

[...] A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. [...] Centralizar os exames seletivos é mais uma forma de democratizar o acesso a todas as universidades.

Bravo (2017) ratifica que, por meio do Relatório Pedagógico do Enem de 2009 e 2010, a certificação via Enem obedece às exigências previstas na LDB para a Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere à certificação, em 2010, a Portaria número 04 do Inep fixou o desempenho mínimo de 400 pontos na parte objetiva e de 500 pontos na redação para que os participantes pleiteassem a certificação de escolaridade. Posteriormente, em 2012, por meio da Portaria número 114, o desempenho mínimo na parte objetiva passou para 450 pontos, mantendo-se as mesmas exigências para a redação (BRASIL, 2014). Como no antigo Encceja, aqueles que não conseguem, em apenas uma edição do exame, obter a pontuação necessária em todas as áreas do conhecimento, podem requerer a Declaração Parcial de Proficiência na área em que atingiu os pré-requisitos citados (BRASIL, 2014).

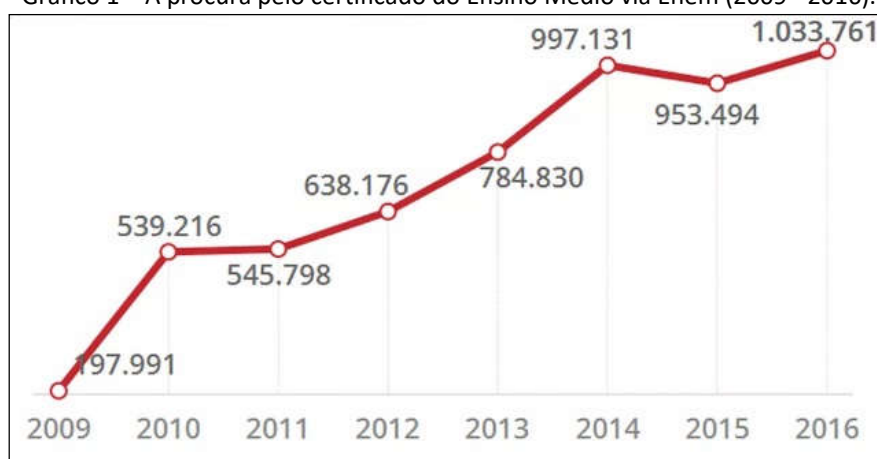
Como acontecia com o antigo Encceja, as instituições certificadoras continuam como responsáveis pela emissão e entrega dos Certificados de Conclusão do Ensino Médio aos candidatos que atingiram a pontuação mínima exigida e a solicitaram no momento da inscrição (BRASIL, 2014). Esse papel ainda cabe às Secretarias Estaduais de Educação, por meio

das escolas públicas e, agora, também ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante assinatura do Termo de Adesão.

Ressalta-se que o Enem, segundo Almeida (2019), por meio da média final de cada aluno, além de gerar a obtenção do diploma de conclusão do Ensino Médio, também é critério de seleção para o ingresso ao Ensino Superior (ES) – Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e graduação em Portugal –, pré-requisito para ter acesso à isenção de mensalidades e ao financiamento dos estudos em instituições privadas – Programa Universidade Para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) –, meio de participação em intercâmbio internacional – Ciência sem Fronteiras (CsF). Essa junção de tarefas centradas no Enem é, conforme Almeida (2019), uma situação comum para os exames de âmbito nacional, pois a aglutinação de funções em um único instrumento permite a redução de gastos públicos, mesmo que a essência formativa do Enem não seja essa e que isso faça gerar mais investimento na organização, aplicação e correção do exame. Percebe-se que pela consolidação avaliativa e pelo aspecto de “nacionalização” do Enem na educação e na sociedade brasileira, ele parece “como um grande guarda-chuva¹” (SAVIANI, 2007, p. 1233), ou seja, ela abarca por meio de uma única avaliação muitos programas educacionais. Assim, vê-se que se deposita nesse exame uma responsabilidade de “super herói”, pois, ele “carrega-se um fardo maior que se pode transportar”, especialmente, por se tratar de um teste individual, anual e, essencialmente, de análise dos egressos do Ensino Médio.

Ao observar o Gráfico 1, constata-se que, diante do universo de inscritos no Enem, em 2014 (9.490.952), 2015 (quase 8.500.000) e 2016 (9.276.328), mais de 10% fizeram o exame com pretensões de obter o certificado de conclusão do EM.

Gráfico 1 – A procura pelo certificado do Ensino Médio via Enem (2009 - 2016).



Fonte: elaborado a partir de MEC/Inep (2016).

No Enem 2016, como se vê no Gráfico 1, dos 1.033.761 estudantes, de um universo de 9.276.328, que pleiteavam a certificação do EM, 83.434 (pouco mais de 8%) conseguiram os

requisitos mínimos para serem aprovados, ou seja, um percentual de aprovação muito baixo. Ano após ano, os dados apresentados demonstram que é pequena a proporção dos certificados emitidos anualmente em relação à quantidade de certificados solicitados, segundo Castelli Júnior (2016), gira em torno de 13%. Para Alves (2016, p. 164-165), “a maior parte dos sujeitos que recorrem à certificação via exame estão tendo que acumular sucessivos certificados de proficiência até alcançarem a pontuação necessária”. Outra exposição é que o total geral de inscritos no Enem cresceu 64,6% entre 2009 e 2016. Sendo assim, essa evolução na procura pelo certificado, além de evidenciar a importância de se ter um exame como norteador da certificação do Ensino Médio, também ajudou o Enem a se consolidar como avaliação nacional e a arrebatar milhares de inscrições.

A CRÍTICA À ATRIBUIÇÃO AO ENEM DE CERTIFICADOR DO ENSINO MÉDIO

Em 2017, o MEC aplicou algumas mudanças no Enem, sendo que uma delas demarca o fim da certificação do Ensino Médio pelo exame em questão. Dessa forma, o Encceja volta a ter essa finalidade. A justificativa do MEC é que o Enem “[...] não foi preparado para fazer esse tipo de avaliação” (BRASIL, 2016). Argumentação sustentada por Guimarães (2009, p. 287), que disse que “a dificuldade está em utilizar os resultados de uma mesma prova como critério de seleção de alunos e, ao mesmo tempo, de avaliação de escolas e sistemas de ensino”. Antes dessa decisão, Castelli Júnior (2016) já alertava acerca da necessidade de se refletir “se o ingresso na universidade e a conclusão do ensino médio podem ser estabelecidos a partir de um mesmo instrumento”. Além disso, o MEC também expôs que o Encceja demanda menos rigor em segurança e em logística – colaboradores envolvidos e locais de prova – que o Enem, e que o teste poderá ser aplicado pelos estados. Essa última justificativa ratifica o papel desse ente federado, pois o estado é o responsável pelo Ensino Médio, como é preconizado pela LDB, Artigo 10, onde se lê que os estados “incumbir-se-ão de [...] oferecer, com prioridade, o Ensino Médio”.

Evidencia-se que o Enem nasceu para aferir o EM e, ao longo das décadas, foi criando outras roupagens e funções, ou seja, por ser política pública consolidada, acredita-se que ele pode abarcar, ainda mais, ações e projetos, inclusive completamente diferentes da essência dele. Travitzki (2013, p. 248) expõe “que o ENEM pode ser visto, hoje, como uma espécie de ‘solução mágica’, uma estratégia eficaz para resolver múltiplos problemas da educação brasileira”. O Enem demarca uma heterogeneização no que tange à finalidade e aos objetivos do público participante. Bravo (2017, p. 74) assegura que “[...] ao Enem, desde sua concepção, foram associadas mais funções do que à maioria das avaliações externas e ou em larga escala em curso”.

O Enem, como grande representante das avaliações em larga escala, reforça a lógica de competição escolar, principalmente, ao ver a publicização dos resultados, o que não é salutar, nem se aproxima da realidade do aluno que visa à certificação. Fischer (2010) lembra

sempre que, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo, assim, não se pode usar a média do Enem como instrumento de rotulação, de ranqueamento, de responsabilização e de *marketing*. Segundo Placco (2003, p. 444), pensando basicamente na publicização da nota, muitas escolas perdem a essência de um ensino crítico, social, humanitário e:

[...] têm seguido a orientação de ‘usar e abusar’ das provas do Enem e pautado suas programações e atividades pedagógicas pelo desenvolvimento e construção de competências e habilidades pela realização de trabalho contextualizado e interdisciplinar, pelas avaliações do rendimento dos alunos de forma mais processual e diversificada.

Para Piunti (2015), o Enem mantém o paradigma de supervalorizar a cultura do resultado e equaciona o valor da prática escolar, o que destoa dos princípios de um exame para certificar alunos em correção de fluxo escolar e que não estão habituados às grandes avaliações escolares.

Outro problema identificado por Serrao (2014, p. 157) é que a “função certificadora tem sido pouco divulgada, explorada e, principalmente, pouco analisada” em detrimento das outras ações do Enem. Locco (2005) corrobora que a grande visão do concluinte do EM acerca do Enem se estreita com a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, ou seja, o Sisu (plataforma virtual de ingresso ao Ensino Superior público) acaba sendo a ação relacionada ao Enem mais divulgada. Piunti (2015, p.54) constata que “a cada ano o Sisu ganha mais notoriedade pela divulgação midiática”. Reafirma-se que ainda há outros programas relacionados com a graduação, como o Prouni e o Fies.

Thomaz (2016, p. 164) critica a certificação pelo Enem sob o argumento de que “[...] foi institucionalizado um exame de certificação de escolaridade que deixa a margem os candidatos oriundos dos cursos de EJA e alijados da escola formal”, pois o Enem – por ter um enfoque diferente, por exemplo, o ingresso ao ES – tem uma cobrança maior que os testes de nivelamento escolar, como o Encceja. Serrao (2014, p. 157) expõe que a tendência do Enem é utilizar os “bons itens” da avaliação na seleção para ingresso ao Ensino Superior, “ao mesmo tempo, essa tendência desfavorece o desempenho de participantes que buscam a certificação”. Ao comparar a nota dos alunos que solicitaram a certificação e dos que não solicitaram, Serrao (2014, p. 178) conclui que “as médias daqueles participantes que não solicitaram a certificação foram maiores em todas as provas do que as daqueles que solicitaram, sendo a maior diferença na prova de Redação.”

Percebe-se que, dentre aqueles alunos que solicitaram a certificação de escolaridade via Enem, a maior parte é oriunda de escolas de ensino regular e convencional, e não da EJA (SERRAO, 2014). Nesse sentido, o Enem funciona como uma forma de aceleração de estudos dos alunos em situação de distorção idade e série, diferentemente do Encceja, cujo intento é

de expansão das oportunidades de elevação de escolaridade na medida em que possibilita a obtenção de certificados. Enfim, o Enem, principalmente pelo grau de dificuldade, ajuda mais o discente da escola regular a conseguir a conclusão do EM do que propicia ao aluno oriundo de programas de correção de fluxo a titulação e o retorno aos estudos.

Para Alves (2016, p. 164), “o Enem tem foco na perspectiva individual e desconsidera as condições do sistema de ensino e dos sujeitos que o prestam”. Em outras palavras, salienta-se que um critério de análise – descartando questões sociais, de formação de professor, regionais, de materiais didáticos – não pode servir de parâmetro para avaliar o aprendizado e a vivência de quem está fora do fluxo contínuo escolar. Nos exames de correção de fluxo, deve-se aferir todo o processo de ensino e aprendizagem, valorizar a formação pedagógica prévia do estudante, levar em consideração e respeitar a questão social, geográfica e financeira em que o discente está inserido.

Por meio do Enem, vê-se uma clara relação de imposição e de regulação por parte da União, pois o Estado formula, condiciona a aplicação e gerencia os dados obtidos. Tudo isso sem “dialogar” a formulação, os resultados e as ações interventoras com os estados e municípios – sem mencionar, obviamente, a comunidade escolar. Evidencia-se que na federação brasileira, a estrutura político-administrativa expõe que a União, municípios e estados são considerados pares, o que lhes concede, pela Constituição Federal, a mesma posição de autonomia para a tomada de decisões e responsabilidade, ainda que em determinadas tarefas isso implique em um regime de colaboração ou, com exceções, pequenas diferenciações, como está prescrito no artigo 211: “a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Goergen (2013, p. 8) pontua que “o Estado, como instância responsável pela convivência digna e justa entre os indivíduos, tem como dever e responsabilidade garantir o acesso de todos à educação”. Para promover esse acesso educacional, o Estado, além de valorizar os outros entes federados, deve implantar um coeso processo educacional. Portanto, o Estado não repassou, nem repassa, dados acerca da certificação via Enem aos outros entes federados, nem promove uma discussão entre os pares sobre o Enem enquanto uma avaliação para certificar o EM do brasileiro em defasagem idade e série, ou de formas para correção de fluxo.

O FORMATO ATUAL DO ENCCEJA

O “novo” Encceja, de acordo com o Inep (2018, p. 3), visa “[...] aferir as competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos [...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ou seja, segundo Thomaz (2016, p. 160), ele se caracteriza como “[...] um exame que considera a trajetória de vida e os saberes adquiridos, no qual o candidato possa obter a pontuação necessária para certificar o ensino médio”.

O exame visa atender não apenas os brasileiros residentes no país, mas também aqueles que moram no exterior, em países de cooperação, além de ser ofertado às pessoas privadas de liberdade. No Brasil, o Inep utiliza as escolas públicas para aplicação e certificação do Encceja Nacional; nos outros países, ele utiliza os consulados para o Encceja Exterior. Em 2017, o exame foi aplicado, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), em dez países e em 14 cidades diferentes: Estados Unidos (Boston, Nova Iorque e Miami), Bélgica (Bruxelas), Guiana Francesa (Caiena), Portugal (Lisboa), Suíça (Genebra), Espanha (Madri), Reino Unido (Londres), França (Paris), Holanda (Amsterdã) e Japão (Nagóia, Hamamatsu e Ota). Expõe-se que detentos também puderam fazer a prova no sistema prisional da Guiana Francesa e do Japão. Aprovados, os certificados e as declarações de proficiência dos participantes são passados ao MRE, que os encaminha às embaixadas e aos consulados-gerais do Brasil em cada país de aplicação do exame.

O Encceja Nacional 2017 teve 1.573.862 inscritos, desses 1.272.270 candidatos pleiteiam a conclusão do Ensino Médio e 301.585 buscam terminar o EF. A avaliação foi aplicada em 564 municípios brasileiros (INEP, 2017). Visando dar uma continuidade na aplicação do Encceja, logo, legitimá-lo frente aos alunos e à sociedade, a edição nacional de 2018 foi previamente agendada para 5 de agosto. Já o Encceja Exterior será em 16 de setembro. Enquanto o Encceja Exterior PPL terá as provas aplicadas entre 17 e 21 de setembro, o Encceja Nacional PPL será realizado em 18 e 19 de setembro. Observa-se que o agendamento com grande antecedência do exame, além de conotar a importância que o MEC tenta despejar sobre essa avaliação, também ajuda os estudantes na organização logística e financeira e na preparação dos estudos.

Para aprovação no “novo” Encceja, o discente precisa atingir no mínimo 100 pontos, de 200 possíveis, em cada uma das quatro áreas de conhecimento. No caso de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Ensino Médio, o participante deverá, adicionalmente, obter nota igual ou superior a cinco pontos, em dez, na prova de Redação para obter certificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao agigantamento do Enem, frisa-se que, à medida que ele foi disseminado e consolidado no meio educacional e na sociedade brasileira, gradativamente, ganhou poderes e responsabilidades que essencialmente não lhe cabiam. Logo, o Enem virou um eclético emaranhado de ações do MEC, o que deturpa a sua essência e coloca em discussão a capacidade técnica de ele desempenhar funções, como certificador de EM. No que concerne ao Enem e seu papel de substituir o Encceja, nota-se que há um desvio de função do exame nacional cuja concepção organizacional, aplicadora e corretora não atende à necessidade do aluno que visa à certificação.

Conforme Alves (2016), o Enem é um exame elaborado com base em uma matriz de habilidades e competências distantes do aluno em recuperação do fluxo escolar. Assim, ele é adequado ao aluno do ensino regular que pretende cursar a universidade. Para Haddad e Di Pierro (2002), esses exames estão longe de atender aos trabalhadores que, desde a infância e a adolescência, foram alijados do direito à educação, em virtude da necessidade de contribuírem para o sustento de suas famílias.

Diante da realidade acerca do grande número de brasileiros sem a conclusão da educação básica, crê-se que as políticas de correção de fluxo escolar e de incentivo aos estudos – como a EJA, o Encceja e o próprio Enem – precisam ser mais arquitetadas, valorizadas e cada vez mais empregadas pelo Estado. Assim, anseia-se em propiciar àquele que não teve acesso ao meio escolar uma igualdade social por meio da evolução educacional.

Frisa-se que o Encceja ajuda na efetividade de oportunidades aos brasileiros que querem voltar aos estudos, que desejam uma certificação para guiarem a continuidade acadêmica (no Ensino Técnico e/ou Superior). Contudo esse exame não pode ser considerado a única ou a grande forma de corrigir distorções educacionais. Ele deve ser encarado como uma peça, que compõe e atua concomitantemente com as outras engrenagens, dentro de uma enorme engrenagem chamada educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vitor Sergio de. Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: *O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública*. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- ANDRADE, Gisele Gama. A metodologia do Enem: uma reflexão. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n.33, p.67-76, jan./jul. 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. *Exame Nacional Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)*. Livro Introdutório: Documento Básico: ensino fundamental e médio. Brasília: MEC/Inep, 2002.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: Fundamentação Teórico-Metodológica*. Brasília: Inep, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 4, de 11 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 30, p. 28, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do Inep e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 40, 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Enem 2017 tem 7,6 milhões de inscritos*. Brasília, 2017. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2017-tem-7-6-milhoes-de-inscritos/21206. Acesso em: 19 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENCCEJA*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/encceja>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. *Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação*: implicações das e para as políticas educacionais. São Paulo: s.n., 2017.

CASTELLI JÚNIOR, Roberto. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*: um estudo comprado entre Brasil, Chile e México. São Paulo, 2016.

CASTELLI JÚNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 94, n. 238, p. 721-744, 2013. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000300005>.

FISCHER, B. T. D. A avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia O. Corrêa. (org.) *Avaliação em larga escala*: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

GATTO, Carmen. *O processo de definição das diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos*: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/05.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

GUIMARÃES, Maria Helena. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Revista Meta: Avaliação*, v. 1, n. 3, p. 271-296, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>> Acesso em: 12 jan. 2018.

LOCCO, Leila de Almeida. *Políticas Públicas de Avaliação*: O Enem e a escola de Ensino Médio. 2005. 141p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. *O Exame Nacional do Ensino Médio*: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista. São Carlos: UFSCar, 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Políticas de avaliação do MEC e suas repercussões na sala de aula. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores*: desafio e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 439-464.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007.

SERRAO, Luis Felipe Soares. *Exames para certificação de conclusão de escolaridade*: os casos do Encceja e do Enem. São Paulo, 2014.

TRAVITZKI, Rodrigo. ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. São Paulo: s.n., 2013.

THOMAZ, Wilmara Alves. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua função certificadora do Ensino Médio – o caso paulista. Campinas, 2016.

O FLÂNEUR E O REPÓRTER: O PAPEL DO CAMINHAR NA CONSTRUÇÃO NARRATIVA DE PESSOAS E LUGARES

FLÂNEUR AND REPORTER: THE ROLE OF WALKING IN THE NARRATIVE CONSTRUCTION OF PEOPLE AND PLACES

Walquíria Domingues de Souza¹

Resumo

O papel do caminhar na construção narrativa elaborada por repórteres e a pertinência de aderir ao comportamento do *flâneur* de Walter Benjamin. Para que isso seja realmente possível é de suma importância na rotina do jornalista que ele leve em consideração os aspectos literários da escrita. Nota-se que, em alguns momentos, os hibridismos — *flâneur* e repórter, jornalismo e literatura — ocorrem, dentro do que se pode considerar como situações especiais para o jornalismo. A *flânerie* jornalística encontrada nas estruturas do jornalismo literário, adotadas por diversos escritores e repórteres no decorrer dos anos, principalmente após o *boom* da grande mídia, é o aspecto essencial que permite a narrativa de pessoas e lugares.

Palavras-chave: Jornalismo literário. *Flâneur* e jornalismo. Jornalismo e literatura. Narrativas urbanas.

Abstract

This article focuses on the role of walking in the narrative construction elaborated by reporters, and the fact of being directly related to flâneur by Walter Benjamin. For this to happen, it is very important that journalists take into account literary aspects of writing. Hybrid forms such as flâneur and reporter, journalism and literature occur sometimes within what we call special situations in the journalistic field. Journalistic Flânerie found in literary journalism – adopted by several writers and reporters over the years, especially after the great media boom – is considered to be the essential aspect of the narrative of people and place.

Keywords: Literary Journalism. Flâneur Journalism. Journalism and Literature. Urban Narratives.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“É um mito, esta cidade, com seus quartos e janelas, ruas fumegantes; para todos, para cada um, mitos diferentes, um ídolo de olhos de semáforo a piscar ternamente verde, cinicamente vermelho”.

Truman Capote

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. E-mail: walquiria.ds@gmail.com.

Os contos do escritor e jornalista norte-americano Truman Capote (1973) são verdadeiros experimentos jornalístico-literários, construídos gradativamente, no decorrer de sua vida, através do olhar apurado e crítico de um repórter que vivia o lugar, absorvia elementos e devolvia impressões — ásperas, profundas, audaciosas, afiadas, sutis, sensíveis.

O que se pode perceber com o trabalho de Capote e com o de tantos outros escritores que também atuaram como jornalistas — e jornalistas que atuaram como escritores — é que o ato de caminhar e de viver as ruas da cidade é imprescindível para um resultado satisfatório de um conteúdo que realmente narre os lugares e as pessoas, como eles merecem ser, de fato, narrados.

Todos os nomes citados daqui em diante são exemplos reais de que a relação próxima com a rua gera bons frutos para a construção narrativa de uma cidade, de uma cena, de um personagem, de um fato. Sem essa presença, dificilmente surgem textos profundos ou grandes reportagens: é preciso investigar *in loco* para investir o texto de proximidade, impregná-lo do mundo.

A figura do *flâneur*, tão bem desenhada por Walter Benjamin (1994a), é aqui lembrada para traçar um paralelo entre o caminhar descompromissado, mas cheio de indagações, pensamentos e opiniões, e a atuação do repórter que, fora das redações e com os pés nas ruas, constrói muito mais do que simples produtos midiáticos rapidamente descartáveis pela sociedade da comunicação de massa.

Seria possível afirmar que um jornalista, especializado em grandes reportagens, traz um espírito genuíno de um *flâneur*? O caminhar do repórter não seria um ingrediente essencial para a construção das narrativas diárias, das investigações e das manchetes que fazem história? O jornalismo literário, como instrumento de resistência às fortes linhas editoriais patrocinadas pelo poder — político e/ou econômico — resultado de uma industrialização do texto para o consumo, pode ser o palco perfeito para o hibridismo de funções acontecer?

Flâneur e repórter, jornalismo e literatura. O resultado dessa fusão é um produto jornalístico-literário rico, com fatos e com realidade, mas também com história, com impressões e com memórias. O casamento entre as duas áreas e a atuação caminhante e observadora do meio urbano constrói uma identidade que marca o tempo e não se esvai como as notícias descartáveis da imprensa diária.

O FLÂNEUR E O REPÓRTER

A urbanidade brotou dos chãos de concreto e, com ela, nasceram novas formas de olhar, de enxergar e de interagir com o espaço público. Para Bem Singer (2001), as cidades

sempre foram movimentadas, mas nunca haviam sido tão movimentadas quanto se tornaram logo antes da virada do último século. Com essa nova perspectiva, surgiram indivíduos cada vez mais interessados em absorver e compreender o progresso, o cotidiano e todas as mudanças com eles trazidas para a vida das cidades. A população urbana aumentou e, segundo o autor, à medida que se intensificava a atividade comercial e a complexidade do trânsito, o ambiente foi se tornando bem mais caótico, abarrotado e estimulante para o indivíduo da cidade.

Esse sujeito errante, observador, que caminha pelas ruas e coleta impressões foi muito bem traçado por Benjamin (1994a) e nomeado de *flâneur*. Substantivo francês, o caminhante era um tipo muito corriqueiro nas ruas de Paris, que praticava o *flânerie* — ato de passear — e explorava o espaço urbano, conhecendo intimamente as suas ruas e tecendo uma literatura essencialmente panorâmica.

Como uma espécie de “botânica do asfalto”, o *flâneur* catalogava a vida urbana em fisiologias, classificava os tipos de sujeitos, os espaços, seus frequentadores mais assíduos, cenas cotidianas de uma cidade que crescia de maneira vertiginosa. Era um emblemático arquétipo da experiência moderna, movido pela curiosidade e, de forma interessante, um protótipo do que conheceríamos posteriormente como o repórter dos primeiros passos da grande mídia impressa. Pela perspectiva benjaminiana, a rua passa a se tornar a moradia desse *flâneur*, que considera os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão burguês.

Vale ressaltar, aqui, como o *flâneur* de Benjamin muito se assemelha ao comportamento dos primeiros repórteres que teciam as notícias dos jornais *in loco*, observando com os próprios olhos e ouvindo pessoalmente as devidas fontes. “A cada passo, o andar ganha uma potência crescente” (BENJAMIN, 1994a, p. 186). E o bom jornalista sempre foi, afinal, aquele que se destaca por buscar no cotidiano as pautas das notícias, que transforma os acontecimentos nessa potência que é a informação, consumida pelo amplo público das cidades.

Tanto o *flâneur* quanto o repórter tinham em sua natureza esse mesmo desejo de conhecer o desconhecido, esmiuçar a cidade e, com ela, oferecer uma nova maneira de compreender e administrar a vida — de forma mais estável e coerente, sentindo-se um pouco mais seguros para enfrentar o novo cotidiano das ruas. Assim como Felipe Pena (2008) explica em seu livro dedicado ao jornalismo literário, as origens do fazer jornalístico estão, realmente, ligadas de forma íntima à prática da *flânerie*.

Seria, talvez, ousado dizer que, então, o *flâneur* é uma espécie de pré-repórter? O que separa essas duas figuras nada mais é do que os meios de produção da informação, mais acentuados entre 1830 e 1900, com o surgimento da imprensa de massa. Com o aprimoramento do ato de observar as ruas e as cenas cotidianas, o sujeito passante ganhou um nome e uma função mais específica: criar manchetes e notícias, reportagens que

pudessem traçar um panorama periódico da vida urbana para os cidadãos em geral, interessados em saber o que acontecia pela cidade em seus diversos aspectos.

Bem no início do século, por exemplo, já existia no Brasil um bom exemplo de repórter-*flâneur*, como muito bem lembra Marcelo Bulhões (2007) sobre os jornais *Gazeta de Notícias* e *O país*, em que já havia um jornalista se comportando como um *flâneur*. Para o autor, João do Rio é o autêntico *flâneur* que investia dos atributos do ofício jornalístico, “pois ele sai às ruas e aguça o olhar direcionado para o efêmero da vida mundana, registrando o circunstancial, captando tipos sociais e o ritmo veloz da mudança dos tempos” (BULHÕES, 2007, p. 106).

A obra de João do Rio é de extrema importância por trazer registros do contexto de transformações do início do século XX no Brasil. Com seu olhar apurado, ele pode ser considerado o primeiro cronista brasileiro a sair do espaço fechado das redações para ir ao centro dos fatos apurar a informação. Como Bulhões (2007) descreve, esse jornalista que ia ao palco dos acontecimentos é, na verdade, uma entidade da narrativa. Um sujeito híbrido, *flâneur*, o que se pode considerar o protótipo do repórter. E o interessante é que o próprio João do Rio tinha essa consciência do seu hábito de flunar, como comprova sua obra *A alma encantadora das ruas* (2012), em que ele considera que “é preciso ser aquele que chamamos de *flâneur* e praticar o mais interessante dos esportes – a arte de flunar.” (JOÃO DO RIO, 2012, p. 21).

Os trabalhos de João do Rio eram regados de aspectos literários e também tinham a essência da atividade jornalística: a observação, o ato de caminhar pelas ruas da cidade e perceber coisas, o hábito de captar os detalhes e transformá-los em informação. Assim como Bulhões (2007) afirma, o *flâneur* se move pelo acaso e não disfarça o deslumbramento diante do que vê e, logo, inscreve-se liricamente na alma encantadora das cidades. É como se a figura do repórter e do *flâneur* estivessem consubstanciadas.

O NOVO JORNALISMO E A QUEBRA MECANICISTA DAS REDAÇÕES

Com o advento da imprensa de massa, a partir de 1900, as grandes empresas de comunicação fizeram surgir uma nova era para o jornalista, “devido aos avanços tecnológicos e institucionais no tráfego de notícias e na produção dos jornais” (KUNCZIK, 2001, p. 220). A mídia passou a ser marcada por grandes tiragens, fortes grupos editoriais e pela influência política e econômica dentro das redações.

Essa época fez com que o repórter mapeasse e noticiasse a vida urbana de uma forma diferente, delimitada e fortemente direcionada pelas lentes do poder e das linhas editoriais. Um estudo feito por Jürgen Wilke e citado por Michael Kunczik (2001, p. 222) mostra que, “em 1906, mais de 80% das notícias e reportagens se relacionavam com os fatos; apenas 13% eram predominantemente expressões de opinião ou declarações intencionais”.

Toda essa subjetividade tendenciosa das informações passou a ser maquiada por um mito alimentado por regras e manuais de redação que introduziram a objetividade no texto jornalístico. Kunczik (2001) lembra que o conceito de objetividade, na literatura, está ligado à relação que existe entre as declarações jornalísticas e a realidade. Mas de que maneira é possível refletir a realidade de forma objetiva?

Rildo Cosson (2007) muito bem lembra a autora frequentemente citada a respeito do tema, Gaye Tuchman, que considera a objetividade uma espécie de ritual estratégico, “destinado a proteger os jornalistas no exercício de sua profissão” (COSSON, 2007, p. 107). O olhar apurado do *flâneur*-repórter foi, então, de certa forma, castrado pelas novas formas de se fazer jornalismo: o estabelecimento das agências de notícia, o desenvolvimento da fotografia com a crença de sua representação realista do fato e a famosa técnica do *lead* — uma prisão narrativa que responde apenas as perguntas básicas do fato ao leitor.

Iniciava-se uma realidade previsível e decadente no sentido da riqueza narrativa. Benjamin (1994b) já afirmava que, a cada manhã, passamos a receber notícias de todo o mundo e, no entanto, continuamos pobres em histórias surpreendentes. Conforme o autor expõe, domesticados por esse ritual que passa a mascarar as posições do repórter e/ou do dono do jornal sobre o tema e a desorientar o leitor quanto às possibilidades de exatidão dos relatos, temos um novo tipo de produtor da informação. Bentele (1982 *apud* KUNCZIK, 2001, p. 230) ainda contribui para a ideia, na medida em que aponta os novos comportamentos e procedimentos de produção da notícia que foram adotados, como informar sem emoções e de modo desapaixonado, selecionar palavras neutras, empregar citações diretas, preservar evidências adicionais, entre outros.

Diante desse cenário mecanicista das redações, eis que surge uma nova corrente entre os jornalistas que ansiavam pela liberdade de escrita. “A chance que o jornalismo poderia ter para se igualar, em qualidade narrativa, à literatura, seria aperfeiçoando meios sem, porém, jamais perder sua especificidade” (LIMA, 2009, p. 191). Apesar de já haver indícios de trabalhos autorais mais livres das regras mercadológicas da mídia, segundo Lima (2009), esse caminho chegaria a bom termo com a corrente do *New Journalism*, tendo como seu porta-voz o jornalista e escritor Tom Wolfe.

Assim como Wolfe, os profissionais que passaram a produzir de forma diferente e ousada abriram muitas possibilidades, como o livro-reportagem, por exemplo, com “o objetivo nítido de praticar uma literatura da realidade” (LIMA, 2009, p. 180) e descobrindo que “é possível fazer literatura sem sair do jornalismo escrevendo reportagens que podiam ser lidas como romances” (COSSON, 2007, p. 136-137).

Para Cosson (2007), o *New Journalism* foi concebido como uma frente ampla de novas formas e práticas, que revolucionariam o jornalismo, já estereotipado e incapaz de dar conta da pluralidade dos eventos contemporâneos. O alvo principal seria “o modelo de objetividade

adotado nos grandes jornais, tidos como meramente ideológico para os mais radicais, e massificador para os mais moderados” (COSSON, 2007, p. 135).

Com uma nova proposta literário-jornalística e o estabelecimento de um novo quadro social, surge também a figura de um repórter extremamente engajado, um *flâneur* calejado e um entrevistador dedicado. Aprofundar-se nos fatos e tecer verdadeiras reportagens com traços literários — mantendo o texto de não ficção — era uma tarefa árdua e que, na maioria dos casos, levava bastante tempo. É claro que as redações não poderiam bancar a ideia, com seus *deadlines* apertados, colunas enxutas e perenidade quase reduzida a zero. Mas isso não foi motivo para intimidar os repórteres que flanavam pelas ruas das cidades.

Mais forte que o Novo Jornalismo de Tom Wolfe, surgiu a vertente Gonzo, de Hunter S. Thompson, que radicalizou ainda mais os moldes das grandes reportagens. O excêntrico repórter da *Rolling Stone* lançou uma nova proposta, com um jornalismo de envolvimento profundo e pessoal do autor em todo o processo de elaboração da matéria. Nascia “uma vertente radical do jornalismo literário, em que a imersão do autor é anárquica, desenfreada, o texto mesclando propositalmente fato e ficção” (LIMA, 2009, p. 403).

Os próprios trabalhos de Thompson retratam bem esse envolvimento flâneurístico com os lugares, as cenas e as pessoas, observando a fundo cada detalhe e reportando tudo com aquele toque especial que só a narrativa literária pode dar ao texto jornalístico. O resultado é fantástico e, realmente, muito diferenciado do que se consome diariamente pela imprensa de massa. Um bom exemplo é a sua obra *Hell's Angels*, em que o próprio Tom Wolfe (1980) considera como o melhor exemplo dessa nova versão jornalística da observação participante moderna:

The alltime free-lance writer's Brass Stud Award went that year to an obscure California journalist named Hunter Thompson who 'ran' with the Hell's Angels for eighteen months — as a reporter and not a member, which might have been safer — in order to write *Hell's Angels: The Strange and Terrible saga of the Outlaw Motorcycle Gang*. The Angels wrote his last chapter for him by stomping him half to death in a roadhouse fifty miles from Santa Rosa. (WOLFE, 1980, p. 41)

Assim como lembra Lima (2009), várias editoras na época se interessaram pelo assunto, inicialmente publicado como reportagem na revista *The Nation*, em 1965. “Thompson decidiu então aprofundá-la, lançando seu livro no ano seguinte, o que lhe deu uma visibilidade nacional formidável” (LIMA, 2009, p. 353), apesar dos percalços enfrentados para a produção da obra.

All through the book Thompson had been searching for the single psychological or sociological insight that would sum up all he had seen, the single golden *aperçu*; and as he lay sprawled there on the floor coughing up blood and theeth, the line he had been looking for came to him in a brilliant flash from out of the heart darkness: 'Exterminate all the brutes!' (WOLFE, 1980, p. 41).

O CAMINHAR JORNALÍSTICO

Ainda mais fortes que o próprio Novo Jornalismo e o Jornalismo Gonzo estão os trabalhos contemporâneos de jornalistas que recriaram a estilística do jornalismo literário e mantiveram ainda mais forte a influência do ato de flamar pela cidade. O *New New Journalism* é uma manifestação mais recente que explora ainda mais as situações do cotidiano, o mundo ordinário e as subculturas, encarando os problemas como sintomas da vida, sem abordagens exóticas, como aponta Pena (2008).

O jornalista-escriptor que se dispõe a esse tipo de observação e produção narrativa tem um objetivo peculiar de assumir um perfil ativista, questionar valores e propor soluções para os problemas sociais, fazendo com que ele mesmo se envolva “até o talo com sua matéria e seus entrevistados” (PENA, 2008, p. 60). Aqui, o desempenho é de um papel mais político que literário, mas essa geração de repórteres também usa a narrativa literária para dar mais enfoque a questões sociais, que passam praticamente despercebidas pelas notícias frias e calculistas dos jornais.

Outro exemplo de repórter-*flâneur* é o brasileiro Joel Silveira, que foi um dos pioneiros do gênero jornalístico-literário no país e usou com toda força o estilo para mudar o panorama do jornalismo brasileiro e mexer com a política da época. O repórter, rotulado por Assis Chateaubriand como uma “víbora”, defendia a tese de que, “mais do que uma opção da imprensa, a grande reportagem surge como uma válvula de escape à censura imposta pela ditadura do Estado Novo” (MORAIS, 2003, *apud* SILVEIRA, 2003, p. 197).

Em um panorama mais contemporâneo, também é possível identificar ótimos trabalhos jornalísticos nos chamados romances-reportagem, que se concentram nos fatos apresentando-os de uma maneira literária. Ao buscar a representação direta do real, esses textos que, muitas vezes, levam meses e até anos para serem concluídos, constroem grandes histórias — reais — com todo o cuidado narrativo de um romance digno de ser lido e lembrado por muito mais tempo do que uma simples notícia de jornal. Como exemplos temos: *Reflexos do Baile*, de Antonio Callado; *Rota 66*, de Caco Barcellos; *Corações Sujos*, de Fernando Moraes, entre outros ótimos trabalhos de apuração compromissada e exaustiva de diversos fatos-notícia que marcaram a História e construíram a memória e a identidade de tais cenários e personagens envolvidos.

Em todos os exemplos e situações até agora citados, percebe-se a importância do contato do jornalista com a rua, com o chão, com os acontecimentos. Sem essa tendência herdada do *flâneur* parisiense de Benjamin, as grandes reportagens de Hunter Thompson, Truman Capote, Tom Wolfe, Norman Mailer, Joel Silveira, João do Rio, Antônio Callado, Paulo Francis, Caco Barcelos e tantos outros grandes jornalistas não teriam sido publicadas. Foi preciso sentir o fato, conhecer as pessoas, ouvir os envolvidos, sentir na pele os momentos, vivenciar os detalhes.

O ato de flunar tem muito peso no trabalho do jornalista literário e “esse caminhar é uma demonstração física de convicção política e cultural e uma das formas mais universalmente acessíveis de expressão pública” (SOLNIT, 2016, p. 361). O próprio caminhar do profissional da informação já se torna um testemunho e o inclui na história a ser tecida pela narrativa híbrida do jornalismo e do literário. Um ótimo exemplo disso é o *best-seller* nacional *Holocausto Brasileiro*, de Daniela Arbex (2013), que investiga a fundo uma parcela da História que ainda não havia sido contada: o genocídio de 60 mil pessoas no maior hospício do Brasil.

O trabalho investigativo de Arbex, desenvolvido por anos, foi compilado em um livro-reportagem rico de passagens, dados, informações, relatos e marcas que se configuraram como a memória daqueles personagens que nunca foram ouvidos pela sociedade ou das atrocidades ocorridas dentro dos muros do Hospital Colônia, localizado em Barbacena, Minas Gerais. A narrativa, com seus momentos literários e jornalísticos, tece uma memória praticamente apagada e resgata do esquecimento toda a palavra que, antes da chegada da figura do repórter, era somente silêncio.

O que se torna preocupante, hoje, é a escassez dessa atitude *in loco* do jornalista, como a de Daniela Arbex, que se reuniu com fontes, entrevistou mais de 100 envolvidos e colocou o pé na estrada para conhecer de perto o que ela vinha desvendando e narrando jornalisticamente. O repórter atual, por outro lado, está cada vez mais enraizado nas redações altamente equipadas de tecnologias capazes de simular o corpo a corpo. Assim como a própria escritora Rebecca Solnit (2016) diz, quando sugere que as pessoas escrevam a história com seus pés, o repórter tem — ou deveria ter — os seus próprios pés, e mãos, e sentidos, como instrumentos essenciais de trabalho.

É nas ruas que os fatos acontecem e somente nelas é possível desenvolver materiais realmente ricos, não de veracidade, mas de verossimilhança e de história, de percepções, de memórias, de propostas capazes de intervir no real. Essa forma corpórea de liberdade de expressão permite o não esquecimento e a construção da memória, dos seus significados. Segundo Solnit (2016, p. 382), “[...] se as forças idênticas do espaço privatizado e das economias globalizadas estão nos alienando uns dos outros e da cultura local, a retomada do espaço público para a vida [...] são uma maneira de resistir às duas coisas”.

É claro que não podemos deixar de considerar o panorama atual da atividade jornalística, que conta com um vasto ciberespaço, onde também é possível flunar, através de um maior engajamento da mente do que do corpo. Esses espaços virtuais também são percorridos e devem ser vistos de duas formas, como explica Elias Machado (2002). Para o pesquisador, as redes podem ser uma ferramenta auxiliar na elaboração dos conteúdos jornalísticos, ainda realizados pelos meios clássicos, ou podem representar todas as etapas do sistema jornalístico de produção, da pesquisa e apuração até o momento da circulação dos seus produtos.

No entanto, o que se discute aqui não é a questão do ciberespaço enquanto palco do fazer jornalístico, mas a importância da *flânerie* ainda como alternativa, como resistência à grande imprensa mercadológica. O jornalismo de rua, ou o que se pode chamar de *flânerie-jornalístico*, tem o dever de inovar e contar o que precisa ser narrado sem as amarras do poder da mídia de massa e dos seus interesses particulares. Como explica Bulhões (2007), diante da imagem desse sujeito, temos o ato de caminhar e apurar os acontecimentos, de se colocar “à pele do real” e receber a ponderação de que se trata de “uma atitude descompromissada e errante, de alguém que caminha a esmo, sem rumo, um ser curioso do mundo e de seus trânsitos temporais” (BULHÕES, 2007, p. 110). Mas esse ato é, ao mesmo tempo, compromissado com o intuito de informar o que se observa e absorve da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que seja tão cobrada a postura ética do profissionalismo jornalístico e a “inexistente” objetividade jornalística, ambas exigidas pelas demandas midiático-mercado-lógicas da pós-modernidade, é necessário ter o “toque amador” persistentemente representado pela coexistência do *flâneur*, daquele que não tem preguiça de sair por aí, de caminhar, de apurar *in loco*, de viver a reportagem, muito mais que somente escrevê-la.

O rumo que o jornalismo tomou é complexo e preocupa, uma vez que as notícias se tornaram armas de poder, produtos com preços afixados. Os meios de produção transformaram o repórter em uma espécie de operário da notícia, com prazo e espaço delimitados diariamente para se fazer apenas o necessário, com o mínimo para se encaixar nos critérios de noticiabilidade e prender a atenção do leitor-consumidor. Os espaços para as grandes reportagens se tornam escassos e o relógio vai contra a oportunidade de se ler conteúdos aprofundados. A saída é preencher esse buraco de experiência da imprensa diária com outros gêneros e suportes jornalísticos e literários, como é o caso do livro-reportagem.

Não existe a possibilidade real de todos os jornalistas passarem a adotar uma atitude flâneurística de uma hora para outra; abandonarem as redações impressas e digitais; abolirem os caracteres contados para a coluna; cortarem os laços trabalhistas com os seus patrões. Seria utópico. Um colapso. O que se faz necessário, no momento, é um pouco mais de tato ao lidar com a notícia, um pouco mais de humanização, de contato físico, de sensações aguçadas. Quantas reportagens não são feitas, hoje, através da tela de um computador, com entrevistas concedidas em áudios enviados por aplicativos de celular? O que se ganha e o que se perde com esse novo fazer jornalístico? Tempo, com certeza, é um fato a se ganhar consideravelmente. Mas um texto mais justo, mais rico, mais humano, mais completo, carece dos pés na rua, do caminhar do repórter, do olhar curioso do *flâneur*, que nunca cansa de escanear as cidades.

A construção narrativa de lugares, pessoas e memórias se dá, hoje, principalmente pelo fazer jornalístico. Por que não utilizar o ato de caminhar e flunar para enriquecer ainda mais esses registros do presente, que se transformarão em artefatos preciosos do passado e tão importantes para o futuro? Fica aqui uma reflexão, fica aqui mais um passo. Não se pode parar de caminhar. Não se pode parar de flunar.

REFERÊNCIAS

- ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- BULHÕES, Marcelo. *Jornalismo e literatura em convergência*. São Paulo: Ática, 2007.
- CAPOTE, Truman. *Os cães ladram: pessoas públicas e lugares privados* (1973). Porto Alegre: L&PM, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- JOÃO DO RIO. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- KUNCZIK, Michael. *Conceitos de jornalismo: norte e sul*. São Paulo: EdUSP, 2001.
- LIMA, Edvaldo Pereira. *Páginas ampliadas: "O livro-reportagem como extensão do formalismo e da literatura"*. Borueri: Manole, 2009.
- MACHADO, Elias. *O ciberespaço como fonte para os jornalistas*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação: 2002. 11 p. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/machado-elias-ciberespaco-jornalistas.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- MORAIS, Fernando. Posfácio. In: SILVEIRA, Joel. *A milésima segunda noite da Avenida Paulista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 197-205.
- PENA, Felipe. *Jornalismo Literário*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001. p. 115-142.
- SOLNIT, Rebecca. *A história do caminhar*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- WOLFE, Tom. *The New Journalism*. Londres: Picador, 1980.

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA DURANTE O ESTADO NOVO (1933-1974): UMA VISÃO DE SÍNTESE

PORTUGUESE EDUCATION DURING THE ESTADO NOVO REGIME (1933 – 1974): A SYNTHESIS VIEW

Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota¹

Resumo

Este texto trata a Educação durante o Estado Novo em Portugal. É um trabalho essencialmente vocacionado para a divulgação. O Estado Novo começa, oficialmente, em Portugal, com a adoção da Constituição de 1933. Por vezes confunde-se "Estado Novo" com "Salazarismo", mas, sobretudo em termos jurídicos, não são sinónimos. Em 1926, um golpe militar derrubou a I República portuguesa (que durou de 1910 até esse ano). Salazar foi Ministro das Finanças entre 1928 e 1932, tornando-se lentamente uma pessoa muito influente nos meios governamentais portugueses. Foi Presidente do Conselho de Ministros de 1932 a 1968. Assim, se, normalmente, em Portugal, fala-se em "48 anos de ditadura" – que vão de 1926 a 1974 –, o tempo durante o qual Salazar foi o que atualmente chamamos Primeiro Ministro foi menor – 36 anos, enquadrando-se, porém, no período ditatorial. Como veremos no desenvolvimento deste texto, o Salazarismo pode ser considerado um tipo de Fascismo. Note-se que, embora importante, não é objetivo deste trabalho proceder a uma análise exaustiva dessa questão. Foi, sem dúvida, um regime de direita, com censura à imprensa, polícia política, prisões políticas e partido único. A Educação, no Salazarismo, tentou "enquadrar" os portugueses, isto é, condicioná-los pela doutrinação política na Escola. Assim, o Salazarismo praticou "Educação" — inculcação de valores e não apenas instrução —, o ensino de métodos, técnicas e práticas científicas. O regime evoluiu e o seu sistema educativo, como veremos, também. Note-se que a partir dos anos 60 do século XX, os próprios estudantes — sobretudo os do ensino superior — começaram a se rebelar contra o governo, principalmente depois da eclosão das guerras no "Ultramar Português" – Angola, em 1961; Guiné-Bissau, em 1963; Moçambique, em 1964. A realização mais positiva do Estado Novo, a nível educativo, terá sido a Telescola, que levou instrução à distância com eficácia. Essa instrução, no entanto, abrangia apenas os primeiros 6 anos de escolaridade. Como nota Accornero, "os estudantes [do Ensino Superior] terem chegado a representar, na vigília da revolução, a categoria social mais atingida pela repressão, sendo estudantes quase a metade dos presos políticos de 1973 e dos primeiros quatro meses de 1974. O ano de 1973 e os primeiros meses de 1974 representam também o momento, desde 1956, em que se contam em absoluto mais estudantes presos pela polícia política (Polícia Internacional e de Defesa do Estado/Direcção--Geral de Segurança, pide/dgs)".

Palavras-Chave: Estado Novo. Salazarismo. Educação. Ditadura. Evolução.

¹ Doutorando em Ciências da Educação – Universidade São Tiago de Compostela – Espanha; Doutorado em História – Universidade do Porto – Portugal (UTAD). E-mail: cmota@utad.pt

Abstract

This paper aims at improving our understanding of education during the period of time known as Estado Novo – New State –, in Portugal. Officially, The Estado Novo Regime initiates with the adoption of the 1933 Constitution. It could be interesting to bear in mind that Estado Novo and Salazarismo are not similar terms. They are not synonyms in legal aspects. A military coup put to an end to the Portuguese First Republic in 1926 (the political system established in 1910 endured until about 1926). Salazar was the Ministry of the Economy between the years of 1928 and 1932, and therefore became a very important person among government officials. He was President of the Council of Ministers between 1932 to 1968. It is known that Portugal has experienced 48 years of dictatorship – (1926 – 1974). Along the same line of thought, the period of time during which Salazar performed the functions of what we call Prime Minister was shorter than that of the dictatorial period. It seems to be clear that Salazar ruled during the dictatorship in Portugal. As we will see throughout our studies, Salazarism can be considered a kind of Facism. Although important, this article does not purport to be an exhaustive analysis of such issues. The regime was no doubt a right-wing dictatorship that included press censorship as well as political police, and a single-party system. The question of education during Salazarism gained, under this view, a different dimension by means of a school's political doctrine. Salazarism motivated "Education" – inculcation of values, not only instruction – teaching of methods, techniques and scientific practices. As we will see, the regime evolved together with its education system. It worths noting that from the sixties of the twentieth century, the students themselves – mainly university students – have started rebelling against government after the outbreak of following wars: Portuguese Overseas; Angola, in 1961; Guinea-Bissau, in 1963; and Mozambique, in 1964. Tele-school can be considered the most remarkable achievement during the New State period in educational terms by introducing distance learning effectively. That modality of teaching was limited to the six first educational stages. According to Accomero, university students represented, in the wake of the revolution, the ones who mostly suffered the consequences. Those students represented almost nearly half of the amount of political prisoners of the year of 1973 and of the four first months of 1974. The year of 1973 and the first four months of 1974 represent the time during which it is possible to count the greatest number of political prisoners by political police (Defense of the State and International Police – General Director of Public Security)

Keywords: Estado Novo. Salazarism. Education. Dictatorship. Evolution.

INTRODUÇÃO

Procuramos fornecer ao leitor uma visão global e de síntese sobre a educação em Portugal durante o Estado Novo. Não se pretende mais do que produzir uma abordagem de iniciação ao tema. Existem em Portugal vários autores de referência nessa área; alguns estão aqui citados. Porém este modesto trabalho não pretende "descobrir" algo novo. Talvez se o pretendesse tivesse sérias dificuldades, pois, em História, mesmo numa "História Interna", como é o caso da História da Educação, não se descobrem novas informações com facilidade.

Pretendeu-se fazer uma "resenha" referente à educação durante o Estado Novo, sempre com a consciência de que o tema é vasto e o nosso saber é curto, bem como o fato de compreender que nenhum texto esgota aquilo de que fala.

Em 28 de maio de 1926, um golpe de estado dirigido por militares derrubou a Primeira República Portuguesa, que durou de 5 de outubro de 1910 até o referido golpe. Os militares criaram o que foi designado por Ditadura Militar. Em 1928, o general Óscar Carmona foi eleito presidente da república, iniciando a Ditadura Nacional que irá até a publicação da Constituição de 1933.

Oliveira Salazar tornou-se gradualmente o guia do movimento de direita portuguesa. Seria o Chefe do Governo português de 1932 a 1968. Neste texto, tenta-se analisar este regime político, bem como algo das suas raízes. Consideramos que a História, como Ciência Humana e Social, está sujeita a interpretações. O regime que veio a ser conhecido por "Salazarismo" durou muitos anos e foi evoluindo. Toda a realidade é mudança. Vemos as mudanças nos sistemas, mas sem delas percebermos.

Assim, tentaremos ver esta realidade política e as suas mudanças. O Salazarismo foi se adaptando, mas provavelmente tal “comportamento” dos regimes políticos – a adaptação a novas realidades – sucede sempre.

SALAZARISMO E ESTADO NOVO – TRAÇOS GERAIS

Como sugiro: a designação Estado Novo e a expressão Salazarismo são muitas vezes tomadas praticamente como sinônimas.

Esclareceu-se que isso não é rigoroso, mas, ao mesmo tempo, o Salazarismo, também muitas vezes designado como Fascismo (em Portugal), tornou-se de fato muito próximo da designação oficial Estado Novo.

Isso se deve à importância de António de Oliveira Salazar na sua construção política e também por Salazar ter permanecido muitos anos no poder. Note-se, como curiosidade, que o volume 7 da História de Portugal, dirigida por José Mattoso e coordenada por Fernando Rosas, publicado pela Editorial Estampa, depois da reprodução de um óleo que retrata Salazar, tem o título "O Estado Novo". No capítulo *Saber Durar* (1926-1949), o autor, Fernando Rosas (1996, p. 168-169) fala do salazarismo, dizendo que:

Toda a arte de Salazar [...] se pode resumir [...] [na] capacidade de saber liderar [...] O salazarismo surge-nos assim, como um compromisso entre as várias correntes políticas da direita [...] a partir de uma base comum de rejeição do liberalismo herdado da I República [...].

A questão de saber se o Salazarismo foi um tipo de Fascismo é importante em termos epistemológicos ao nível da análise histórica. Podemos considerar que os regimes de direita, conservadores nos costumes, partidários da disciplina, autoridade do “Chefe”, antidemocráticos, sem liberdade de expressão de pensamento e de partido único, são, em geral, fascistas ou afins. No início do século XX, depois da Primeira Grande Guerra, deu-se um grande avanço desse tipo de ideologia. Esse fato verificou-se na Itália (pátria do Fascismo de Mussolini), que exerceu enorme fascínio pessoal sobre Hitler, na Alemanha. O Fascismo é uma doutrina totalitária desenvolvida por Benito Mussolini, na Itália, a partir de 1919 e durante os seus governos (1922-1943 e 1943-1945). A palavra fascismo deriva de *fascio*, nome de grupos políticos ou de militância que surgiram na Itália entre fins do século XIX e começo do século XX; mas também de *fascas*, que nos tempos do Império Romano era um símbolo dos

magistrados: um machado cujo cabo era rodeado de varas, simbolizando o poder do Estado e a unidade do povo. Mussolini pretendia tornar a Itália um novo Império Romano, mas a “sua” Itália foi apenas uma potência regional. Hitler, grande admirador de Mussolini, criou o nazismo, que podemos considerar um “ultrafascismo”. No nazismo, para além dos traços fascistas, encontramos a ideia do assassinato de pessoas, quer por serem portadoras de doenças, por terem certas crenças religiosas (Testemunhas de Jeová ou Judaísmo), ou por pertencerem aos “sub-humanos” – ideia fulcral do racismo nazi, que englobava todos os povos do mundo não “arianos”. Esse regime produziu a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. O Franquismo – na Espanha – foi um regime militarista e fascizante, nascido com a ajuda da Itália fascista e da Alemanha nazi. Sanguinário, Franco conduziu uma revolta militar que desembocou na Guerra Civil da Espanha, que venceu. Portugal viveu uma experiência política muito curiosa em termos de classificação (com importância especial para nós). Na sequência da implantação da República (em 5 de outubro de 1910), o regime democrático republicano foi incapaz de assegurar ordem social ou progresso. Salazar emerge a partir do golpe militar de 28 de maio de 1926. Constitui um regime a que chama “Corporativo”. Faz do Presidente da República uma figura decorativa. Considera Portugal uno e indivisível do Minho a Timor. Aproxima-se de setores conservadores católicos e monárquicos. Cedo explica a eles que não restaura a monarquia. Cria-se a polícia política, pratica-se o desterro de opositores, a censura à imprensa, instala-se o campo de concentração do Tarrafal, em Cabo Verde. Salazar não pareceu ter grande apreço pelo envolvimento pessoal com multidões, tinha uma voz desagradável² e quis ordem nas ruas e paz nos espíritos. O seu regime foi, no essencial, um ruralismo, com elevadas taxas de analfabetismo e pobreza. O futebol, a religião católica e o alcoolismo serviram de escape a grande parte da população. Salazar exerceu o poder de forma autoritária entre 1932 e 1968. O “salazarismo sem Salazar”, já com Marcelo Caetano no poder, foi derrubado em 1974. Depois de 25 de abril de 1974, o termo “Fascismo” para designar o salazarismo foi amplamente usado, tendo sido criada a Comissão do Livro Negro sobre o Fascismo, em 1978. Acrescenta-se que Salazar pode ser considerado o criador de um “Fascismo Fraco”, diferente do franquismo (muito mais repressivo) e também diferente do regime de Mussolini ou do Nazismo. O problema do salazarismo foi ter moldado os portugueses contemporâneos, habituando-os à onipotência do Estado, à falta de capacidade crítica, à falta de consciência cívica, à ausência de espírito associativo (MOTA,

2 Veja-se, por exemplo, o discurso reproduzido em <https://www.youtube.com/watch?v=drCXCpE93G8>.

2010). De qualquer modo, essas considerações aplicam-se mais à primeira fase do regime de Salazar, que se foi adaptando nomeadamente em função da conjuntura internacional. O regime salazarista esteve muito mais próximo do Fascismo nos anos de 1930 a 1940 do que mais tarde, até pela derrota do Eixo em 1945. Fernando Rosas considera que o salazarismo teve quatro fontes essenciais. Rosas (1996) considera o catolicismo social, o corporativismo, o antiparlamentarismo, o anticomunismo, a defesa dos interesses da Igreja. Salazar era "admirador confesso da sociedade medieval, invejava-lhe o sentimento profundo da ordem: nos espíritos, em cada profissão, no cômputo geral" (MENEZES, 2018, p. 56). Fernando Rosas aproxima o Estado Novo/Salazarismo do Fascismo³. Na realidade, globalmente, o Salazarismo terá sido mais um regime essencialmente conservador e antiprogresso, um regime autoritário. É essencialmente o que defende António Costa Pinto. Os exemplos de Fascismo sugerem sempre a agressividade, conquista, enquanto o Estado Novo português⁴ faz pensar na defesa, no imobilismo, na manutenção estrita do que se tem – caso do Império Colonial. Durante muito tempo, sensivelmente desde as suas origens, em 1926, passando pela sua edificação oficial em 1933, até ao final da Segunda Guerra Mundial (em 1945), Portugal assemelhou-se, na Europa, a uma "antipartícula" da Albânia. Claro que não existem situações iguais e a Albânia nunca esteve presente noutros continentes. Porém o caráter fechado do seu regime, o seu isolamento, dimensão e obstinação aproximam a Albânia "comunista" do Portugal de Salazar. Com uma grande diferença, que se revela quando visto com atenção: o Estado Novo exerceu sempre uma repressão seletiva, utilizou o sistema educativo, a censura à imprensa e a propaganda para condicionar as mentes, embora também usasse as Polícias e as Forças Armadas para reprimir a oposição. De resto, é precisamente o caráter seletivo da repressão em Portugal que distancia esse regime dos totalitarismos. Salazar não pensava que o Estado devesse ser um "Todo"; não quis o desenvolvimento de um totalitarismo que, realmente, Portugal não viveu. Parece, no entanto, mais útil do que a "catalogação" do regime político a sua caracterização. É verdade que se tratou de um regime autoritário, temeroso do progresso industrial, defensor de um ruralismo pobre, repressivo, utilizador da censura à imprensa, da

3 Fernando Rosas aproxima o Salazarismo de Fascismo, sobretudo na sua fase inicial.

4 Também existiu um Estado Novo no Brasil. Foi um regime político instaurado por Getúlio Vargas, que durou de 10 de novembro de 1937 até 31 de janeiro de 1946. A centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo foram os seus traços essenciais.

polícia política e da proibição da liberdade de imprensa. Não foi especialmente violento na aparência⁵, mas praticou deliberadamente o condicionamento das mentalidades, uma alienação primária, com recurso ao vinho como adormecedor social e ao apoio da Igreja Católica como parte do aparelho ideológico. O Estado Novo/Salazarismo não foi um regime de terror generalizado, mas foi um regime de medo. Medo da autoridade, respeito absoluto da hierarquia, medo de falar livremente. A existência da polícia política e de uma rede de informadores em escala territorial mantiveram tal estado de espírito. O regime em grande parte concebido por Salazar durou de 1926 a 1974 – 48 anos.

Em 1928, António de Oliveira Salazar assumiu o cargo de Ministro das Finanças, depois de lhe ter sido garantido que fiscalizaria as despesas e as receitas de todos os ministérios. O seu governo seria longo e não correspondeu a um “fascismo de cátedra”. Salazar nunca se terá doutorado, tendo passado a catedrático da Universidade de Coimbra devido a um procedimento administrativo, baseado em legislação da Primeira República.

Em 1929, conseguiu o equilíbrio orçamental, evitando a bancarrota. Em 1932, foi nomeado Presidente do Conselho de Ministros (Chefe do Governo), cargo que manteve durante 36 anos (até 1968). Salazar tornou-se o único chefe da Nação governando em ditadura. Proibiu a existência de partidos políticos e criou a União Nacional, que era apoiante do seu regime. A União Nacional não tinha grande atividade, nem Salazar queria que tivesse. Proibiu o direito à greve e os sindicatos passaram a ser controlados pelo governo. Reorganizou a comissão de censura prévia, que “cortava” o que não devia ser divulgado nos jornais, livros, revistas, filmes, peças de teatro e outros espetáculos. Criou a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) que, em 1945, passou a chamar-se Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). Esta polícia vigiava, perseguia, prendia e torturava os que se atreviam a criticar a política de Salazar. Criou a Legião Portuguesa, uma organização militarizada que defendia o regime contra a “ameaça comunista”. Organizou um sistema de propaganda ao Estado Novo, que através de jornais, rádio, televisão, cartazes e livros mentalizavam a população para as vantagens do regime. No ensino, utilizavam-se livros obrigatórios (o chamado “livro único”) lecionados nas escolas do então Portugal continental (ou Metrópole) a Timor-Leste. Os livros escolares defendiam os ideais salazaristas como “Deus, Pátria e Família”. Funda a Mocidade

5 Houve, note-se, violência física com assassinatos e desterros. Também se verificaram expulsões do funcionalismo público de pessoas tidas como oposicionistas.

Portuguesa, criada pelo Decreto-Lei nº 26.611, de 19 de maio de 1936, à qual tinham de pertencer todos os jovens a partir dos sete anos para o desenvolvimento do espírito de obediência ao Estado Novo e o culto dos deveres militares. Pretendia provar ao mundo que Portugal retomara a glória de épocas passadas, organizando-se conferências, congressos, cortejos históricos, exposições e comemorações que culminaram com o duplo centenário da Fundação e Restauração de Portugal – foi paradigmática a Exposição do Mundo Português, em 1940, em Lisboa.

Em 1968, Salazar teve uma queda e adoeceu gravemente. O Presidente da República, Américo Tomás, nomeou Marcelo Caetano para o cargo de Presidente do Conselho de Ministros. No início, nasceu uma esperança, o novo governo parecia querer mudar de política, porém logo deu continuidade ao salazarismo: manteve a guerra colonial e perseguiu a oposição.

O regime recusou (mesmo já com Marcelo Caetano) a independência às colônias, que eram consideradas províncias ultramarinas, mantendo a Guerra Colonial, que durou 13 anos (1961-1974).

No campo educativo, registaram-se as diferenças.

As grandes mudanças só se darão a partir da década de 60, verificando-se um esforço no sentido de democratização do ensino e um maior investimento nesta área. A reforma do ensino de Veiga Simão, já sob o governo de Marcelo Caetano, representou uma última tentativa do regime nacionalista, no sentido de uma alteração global das orientações educativas. O último Ministro da Educação do período do Estado Novo revelava um pensamento completamente contrário aos princípios básicos da educação do regime, questionando a compartimentação, o realismo pragmático, a centralização administrativa e a desvalorização das bases do professorado (ROSAS, 1996, p. 289).

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA DURANTE O ESTADO NOVO

A educação portuguesa, no que podemos chamar Estado Novo e seus rápidos antecedentes, começou por visar a destruição da Escola Republicana. Segundo alguns autores, Salazar queria criar um “homem novo”, seguindo o exemplo de Mussolini.

Em Portugal, o Estado Novo, ao começo surge timidamente sem nome, procurando criar as sólidas bases, que lhe permitam de diferenciar-se do “caos” da I República Portuguesa. Salazar, o qual vê nos sólidos valores da tradição a Renovação Moral do País, interpreta o conceito de Homem Novo, orgulhoso e nostálgico das fabulosas descobertas do Império Português, na moldura do cidadão obediente ao Chefe, funcional ao imobilismo da sociedade e à preservação do elitismo de governo. A salvaguarda da “Raça” Lusitana pode acontecer apenas por meio de um Homem Novo civilizado e civilizador, um ato de fé patriótica completamente entregue ao sentido de colaboração cívica da Pátria. Um bem cumprir apresentado, por Salazar, como uma Lição Moral de participação cívica e ao mesmo tempo espiritual, ao Bem Comum da Nação Portuguesa. (TESSADORI, 2014, p. 3).

As primeiras medidas foram tomadas na ditadura militar e procuraram desmantelar a escola republicana. Visavam edificar a escola nacionalista, assente na diferença entre educação e instrução. Recorre-se aqui à distinção clássica de Robert Dottrens. Educar é transmitir conhecimentos e valores (ou contravalores) – caso da Educação do Estado Novo; instruir é transmitir conhecimentos sem inculcar valores, algo em que o Estado Novo não estava interessado. O objetivo era a formação de consciências e a integração na ordem social, pela inculcação ideológica e doutrinação moral. No tempo da I República, pensadores diversos teorizaram sobre a Educação, não querendo uma mera instrução.

António Sérgio fez parte de um escol intelectual que, defendendo o ressurgimento nacional, se apoiou numa análise dos problemas culto-mentais da sociedade portuguesa, considerando que seria pela ultrapassagem das ancestrais obstruções de mentalidade que nos agarravam a formas de vassalagem arcaicas e inadaptadas ao seu tempo. (PROENÇA, 2014, p. 29).

No Estado Novo, a Educação não servia como ascensor social: o ensino era limitado às bases da aprendizagem: ler, escrever e contar.

Em 1928, determina-se o fim das escolas normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada. Em 1930, dá-se o encerramento das Escolas Normais Superiores. Em 1931, as escolas normais primárias passam a "escolas do magistério primário". Mas, em 1936, são suspensas as escolas do magistério primário. Criam-se "postos escolares" com "regentes", pessoas em grande parte despreparadas, mas da confiança política do regime. O casamento das professoras tem de ser autorizado pelo Ministro da Educação Nacional. O pretendente tem de comprovar ter rendimentos "compatíveis" com os da professora. Trata-se de um eufemismo para afirmar que o marido seria capaz de sustentar a esposa (professora), pois o salário dela era muito baixo. O Decreto-Lei 27.279, de 24 de novembro de 1936, consagra os postos escolares como "forma embrionária da escola elementar. Regido por quem possua idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes só decorativo, o posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina." (PORTUGAL, 1936). Pratica-se a separação de sexos nas escolas. Entretanto as "regentes escolares" chegaram a somar o número de 6.700 regentes. É óbvio que Salazar queria um povo obediente, trabalhador e ignorante. Em 1937, foi extinta a Educação de Infância. Com o Ministro Carneiro Pacheco, publica-se a Lei 1941, de abril de 1936 (Lei de Bases da Educação do Estado Novo). "Um lugar para cada um e cada um no seu lugar" era uma das frases preferidas de António Carneiro Pacheco, ministro da Educação Nacional de Salazar. Manter classes sociais estanques sem mobilidade profissional, social e política era um dos objetivos "educativos" dessa fase do regime. Para Salazar, o filho do agricultor devia aspirar vir a ser agricultor. Esta "fase" dura até a segunda metade da década de 1940. A escola salazarista reaproxima a Igreja, o já referido "livro único", e reduz a visão do mundo, pois a redução da escolaridade diminui os horizontes, mesmo dos que a frequentam. A obra "educativa" – é verdade que não é só a escola que educa – continua com a criação da

Mocidade Portuguesa da Obra das mães pela Educação Nacional, para colaborar com o Estado. Há discursos de políticos ou de pessoas conotadas com o regime que são esclarecedores:

Importa pôr fim a esta superprodução legal de forças intelectuais porque dá origem a esta multidão de semiproletários, uns saídos da massa operária e que jamais se tornarão burgueses, outros vindos do alto e que nunca se resignarão à sorte de simples trabalhadores, todos profundamente isolados e inclinados à revolta [...]. Será indispensável moderar as aspirações desrazoáveis que impregnam o espírito dos pobres e dos humildes, será preciso destruir essa grande ilusão de que a cultura dá infalivelmente riqueza e poder.” Para que este papel da Escola fosse cumprido, importava moderar, por um lado os investimentos na quantidade e na qualidade de ensino (sobretudo enquanto se entendesse existirem outras opções mais racionais e necessárias), mas também ideologizar os frequentadores para evitar as reivindicações sociais, profissionais ou económicas que, tendo por base uma maior escolarização, pudessem pôr em risco o equilíbrio do regime (ALVES, 2012, p. 76).

O Estado Novo procurou enquadrar a Escola Portuguesa no sentido de retirar dos alunos o espírito crítico, inculcar a obediência à hierarquia. Numa palavra, educou para a submissão. Houve transformações neste “sistema”, normalmente por força de acontecimentos ocorridos fora das fronteiras portuguesas. Dentro dessas fronteiras, os que tinham veleidades de valorizar socialmente o professorado, modernizar o sistema educativo (em termos administrativos ou de introdução de novas metodologias) foram afastados.

Na década de 30 assiste-se a uma progressiva diminuição do movimento de inovação pedagógica. O Estado Novo procurará silenciar os mentores e as instituições onde as ideias mais tinham germinado (por exemplo, nas Escolas Normais). O afastamento de Adolfo Lima, o exílio de António Sérgio, as pressões sobre Faria de Vasconcelos e a prisão de Álvaro Viana de Lemos desferem golpes irreparáveis sobre o movimento [de inovação pedagógica] (ALVES, 2012, p. 73).

Mas o regime já não poderia ficar indiferente aos acontecimentos internacionais, nomeadamente o desfecho da Segunda Guerra Mundial, que deu a vitória aos Aliados. A queda dos regimes do Eixo teria mesmo que suceder; países antes vistos como “amigos” do governo português, como a Itália, mudaram muito, transformando-se em democracias parlamentares, o mesmo sucedendo com a Alemanha (entretanto repartida numa zona de influência ocidental e outra soviética). As Nações Unidas não simpatizavam com o regime colonial português e começaram a condenar o colonialismo.

Por outro lado, homens afetos ao regime foram discordando do atraso cultural geral que prejudicava o comércio, a agricultura, a indústria – numa palavra – os negócios.

Em 1948,

A legislação [...] previa planos de construção de edifícios para o ensino técnico, não só para resolver as situações degradantes existentes e devidamente inventariadas, mas sobretudo para responder à pressão do aumento de alunos. Apesar dos desejos, só a partir de 1950, a dotação orçamental permite garantir a execução do plano. Em fevereiro de 1950, é inaugurada a primeira escola criada no âmbito da reforma, a

Escola Industrial e Comercial de Beja, mas em edifício cedido pela Câmara Municipal. Em janeiro de 1951, é inaugurada, com a presença do Presidente da República (Óscar Carmona), a primeira escola técnica em edifício construído expressamente para esse fim, a Escola Eugénio dos Santos em Lisboa. Em 1957, o total de escolas construídas era de 17 e, no ano seguinte, ficaram concluídas mais 11, todas se beneficiando da aprovação do I Plano de Fomento e dos 200.000 contos aí atribuídos para esse fim. Em 1960, eram já 37 as escolas construídas. A eclosão da guerra colonial, em 1961, travou o plano de construções previstos, que apontava para a necessidade de se construírem 90 edifícios até ao final da década de 60, ficando-se pelos 64. Apesar desse entrave, em 1970, havia já 120 estabelecimentos oficiais (incluindo as seções instaladas em localidades diferentes da escola sede) em 101 concelhos, quando em 1945 havia 56 em 38 concelhos, e a sua frequência entre 1945 e 1970 tinha quase triplicado (ALVES, 2012, p. 64).

Note-se que o eclodir da guerra colonial em três frentes – Angola, em 1961; Guiné-Bissau, em 1963; Moçambique, em 1964 – levou o governo português a deslocar quantias cada vez maiores de dinheiro para o equipamento, transporte, alojamento, saúde e salários dos militares, o que, naturalmente, produziu carências noutros campos, como o da educação.

Uma orientação algo inovadora para a educação começara depois de 1945.

A partir de 1950 nota-se um esforço para ultrapassar os graves problemas em matéria de educação e formação profissional, pelo menos em termos quantitativos, estando este problema presente nos Planos de Fomento, em especial no que dizia respeito ao ensino primário e secundário. O ensino superior, apesar de alguma intervenção, só se irá generalizar após a revolução do 25 de Abril. Como nos esclarece João César das Neves, apesar de os indicadores revelarem uma evolução estável e de se verificar uma maior prioridade dada à educação, estes pecavam por esconder a fraca qualidade do ensino (CAMPOS, 2011, p. 8).

Assim, foi com naturalidade que

O final da década de 40 e a seguinte, é um período marcado pelo 'inevitável acompanhamento das realidades' com as necessárias reformas ao nível do ensino liceal e técnico, com o objetivo de garantirem uma melhor qualificação da mão de obra necessária ao ligeiro surto industrial e com a entrada da planificação na área educativa, fruto, tanto dos indicadores internacionais que nos relegam para posições vergonhosas, como do papel dos engenheiros – como Leite Pinto, por exemplo – no Ministério da Educação [...] (ALVES, 2012, p. 77).

Segundo Carvalho (1986, p. 795), "Em 1959 é Leite Pinto quem dá o primeiro passo no sentido de vir a tornar-se possível a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o Ensino e a Economia."

Na década de 1950, existiam ainda cerca de 40% de analfabetos. Em 1955, o Ministro da Educação Leite Pinto falou do atraso de Portugal, o que pode parecer impossível no quadro de uma ditadura obscurantista liderada por um homem que sabia muito bem para onde queria ir. Mas tornara-se necessário ultrapassar o analfabetismo, realizar a expansão da oferta escolar.

"Nesta altura são dois os factos mais importantes que vão marcar as decisões na área educativa: em 1952 surge o Plano de Educação Popular para combater o analfabetismo e o I Plano de Fomento (1953 a 1958)." (MOREIRA; ALVES, 2016).

O Plano de Educação Popular foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 38.968, de 27 de outubro de 1952. O ministro Leite Pinto, em 1959, elabora um Plano de Fomento Cultural, mas, com falta de fundos, foi apresentá-lo noutros países, como Espanha, Itália, Iugoslávia, Grécia e Turquia, surgindo a partir dessas apresentações o *Projeto Regional do Mediterrâneo* (PRM). Em 1964, o *Projeto Regional do Mediterrâneo, Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole)* faz o diagnóstico da situação educativa portuguesa e propõe mudanças necessárias a efetivar até 1975. Com base nesse projeto, mostram-se as baixas taxas de aproveitamento escolar e o baixo nível de escolaridade obrigatória, implicando as baixas taxas de sucesso educativo em Portugal. Mas, por outro lado, verifica-se a falta de pessoal especializado para os trabalhos propostos necessários ao desenvolvimento, e Portugal poderia continuar com baixo índice de competitividade face a outros países – mesmo os integrados no Projeto Regional do Mediterrâneo.

Perante esses indicadores, surgirá a ideia da implementação da Telescola em 1964. O ministro Galvão Teles cria, em 1964, o Centro de estudos de Pedagogia Audiovisual e depois o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, e da Telescola, ambos do mesmo ano (CARVALHO, 1986).⁶

O Projeto Regional do Mediterrâneo teve, assim, como colaboradores, nos dois países, estudiosos das mais diversas áreas, desde a economia à demografia, passando pela pedagogia e educação. Em Portugal, os trabalhos foram iniciados logo após o despacho do Ministro da Educação Nacional Francisco Leite Pinto, de 21 de novembro de 1959, que confia o comando dos trabalhos do PRM português ao Prof. Alves Martins, diretor do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura. A equipe era composta pelos economistas António José Barata Alves Caetano, António Simões Lopes e Ludovico Morgado Cândido, especialista em História Económica (LEMOS, 2014).

6 "Decretos-Leis de 31-XII-1964. Em 17-II-1965 foi legislada a Telescola para adultos e em 10-II-1968, criado o Curso de Professores do Ciclo Preparatório na Telescola. O Instituto de Meios Audiovisuais foi reorganizado por decreto-lei de 14-IV-1969 pelo ministro José Hermano Saraiva."

Apesar [dos] problemas que prejudicavam o ensino em Portugal, há que reconhecer que houve alguns avanços no que diz respeito aos professores, como por exemplo, a paulatina feminização do corpo docente nos diferentes tipos de ensino. De facto, desde 1940 até 1970, as taxas de feminização do professorado subiram gradualmente: no ensino primário de 76% para 87% nos anos 70 e no ensino liceal de 33% para 56% (NÓVOA, 1992, p. 501).

Chegados a 1970, assistimos a uma nítida subida do número de alfabetos, ou seja, aqueles que sabem ler e escrever: nas camadas mais jovens a chegar aos 99% (faixa etária dos 10-14 anos), 97% na dos 15-19 anos e 96% na faixa etária dos 20-24 anos. Estes números foram considerados satisfatórios para o regime e fruto dos seus investimentos, em particular no Plano de Educação Popular dos anos de 1950 e nas campanhas de alfabetização inseridas nesse Plano. Quanto ao género nestas três faixas etárias, vê-se que na dos 10-14 anos e na dos 15-19 ambos os géneros estão em pé de igualdade (99% e 97% respetivamente), fruto da implementação das iniciativas atrás referidas. Porém, nas camadas mais idosas, a percentagem de alfabetos continua aquém do esperado a rondar os 47% e os 52% (PAZ; ROCHA, 2004, p. 202).

O que foi a Telescola? Traduziu-se num fracasso, ou foi um êxito?

Desde a sua criação e até a sua extinção, a Telescola foi, naturalmente, alterando-se, moldando-se e passando por três fases/designações diferentes:

- Curso Unificado da Telescola – CUT;
- Ciclo Preparatório TV – CPTV;
- Ensino Básico Mediatizado – EBM.

CUT (1965/68)

A partir de 1965, a escolaridade obrigatória ficou assegurada por três vias diferentes: pelo Ciclo Complementar do Ensino Primário, pelos Ciclos Iniciais dos Ensinos Liceal e Técnico e pelo CUT, sendo que os currículos desses últimos dois eram muito semelhantes. A Portaria nº 21.113, de 17 de fevereiro de 1965, determinava que na Telescola fosse ministrado um curso, a seguir em postos de recepção, formado pelas disciplinas que constituíam o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, acrescido de Francês. Neste mesmo dia, na Portaria nº 21.114 surgia a informação de que a rádio escolar, como forma de apoio ao ensino primário, passava a estar a cargo da telescola.

É a Portaria nº 21.358, de 26 de junho de 1965, que estabelece a designação de CUT. O ano letivo de 1965/66 foi o primeiro em que o CUT funcionou.

A Portaria nº 22.113, de 12 de julho de 1966, regulamentou a matrícula, frequência e aproveitamento no curso. Introduziu alterações no regime do Curso Unificado da Telescola, instituído pela Portaria nº 21.113, de harmonia com o disposto nos Decretos-Lei 46.135 e 46.136, de 31 dezembro de 1964.

Hoje, sabe-se que a Telescola foi um êxito. Quando Galvão Telles (1963) afirmou:

Falei há pouco num universo sedutor de ideias, de formas, de realizações que despertam e solicitam as nossas faculdades imaginativas e criadoras, como vasto repositório de soluções a tentar, de caminhos a percorrer, de modalidades ou processos a experimentar, nesta insofrida ânsia de tornar sempre mais perfeita a ação educativa.

A esse universo rico e complexo pertencem, entre tantas outras formas, os chamados “meios audiovisuais” como veículos ou auxiliares da docência. O som e a imagem ao serviço do ensino – eis uma nova realidade que o avanço da técnica vem possibilitando. “A ação educativa torna-se mais extensa, mais profunda, mais eficaz, se utilizarmos como adjuvante de expressão a imagem e o som, com todo o seu imenso poder de sugestão sobre os espíritos.” (TELLES, 1963, p. 5-6). Não sabia o Ministro quão verdadeiras eram as suas palavras. Hoje ninguém se lembra de apenas escrever no quadro. Imensos docentes de múltiplas áreas usam documentários ou mesmo filmes. O movimento, a cor, o som, tudo são estímulos para captar a atenção. Embora agora existam meios informáticos, como o PowerPoint, estamos utilizando algo que capta muito mais a atenção do que seria capaz um retroprojetor, por exemplo. Uma imagem pode ser comentada, um filme pode ser repetido ou visto nos aspetos com mais interesse. Documentários educativos podem ser – recorrendo a um *pendrive* – copiados pelos alunos, que os verão em casa.

A Telescola foi estendida aos Açores e Madeira bem como a São Tomé e Príncipe. Graças a uma intensa preparação do material usado nas aulas, os estudantes ficavam bem preparados. O efeito social da Telescola foi igualmente notável. Imensas pessoas, já fora da idade escolar, viam a Telescola e aprendiam com ela. Videocassetes da Telescola foram usados nos Açores, Madeira e São Tomé e Príncipe.

A telescola, sistema de ensino via televisão, inaugurou em Portugal em 6 de janeiro de 1965, com programação produzida nos estúdios da Radiotelevisão Portuguesa do Monte da Virgem, no Porto. Os alunos eram acompanhados nos postos de recepção por monitores. A intenção era permitir o cumprimento aos alunos da escolaridade obrigatória, na altura constituída pelos quatro anos da Escola Primária e os dois do Ciclo Preparatório. Nessa época, havia cerca de mil alunos matriculados, mas toda a população tinha acesso através da televisão às emissões que ocupavam parte da programação da tarde da RTP. A telescola portuguesa foi uma das mais bem-sucedidas na Europa. No início da década de 70, a reforma do ensino ditou o alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos. Nos casos em que não era possível proporcionar ensino direto aos alunos, ele podia ser substituído pela telescola. Na década de 80, com a chegada e vulgarização dos videogravadores, a telescola deixou de ser transmitida pela televisão, libertando, assim, essas horas para outros programas. Os conteúdos apresentados nos videocassetes tinham um complemento de informação prestado por um tutor.

Já na década de 90, o recurso às novas tecnologias e ao multimídia possibilitou que o ensino a distância passasse a funcionar em simultâneo, como forma complementar do ensino

regular e como modalidade alternativa da educação escolar. Nessa altura, já se dirigia principalmente a quem não se encontrasse na idade normal de frequência da escola.

Ao longo dos anos, a telescola foi mudando a sua designação do inicial Curso Unificado Telescola, para Ciclo Preparatório TV e Ensino Básico Mediatizado (EBM). Em julho de 2003, foi anunciado que a partir do ano letivo 2003/2004 iriam começar a ser extintas as escolas do EBM, na altura cerca de 320, dedicadas ao ensino do 5.º e 6.º anos. Em 2001/2002 havia cerca de 5200 alunos inscritos em EBM, com uma taxa de sucesso na ordem dos 90 por cento. (TELESCOLA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem uma ideia de História não é possível compreender o presente e tentar perspetivar futuros. A História em geral, pode contribuir para estabelecer ligações entre Escola e Sociedade.

A História da Educação, ramo da História em sentido lato, deve igualmente contribuir para esta finalidade, indo mais longe no estudo da evolução da Educação, pois trata-se daquilo que designamos por "História Interna". Sendo a Educação um tema que remete para muitos outros, trata-se por isso de algo que deve ser estudado com rigor, evitando facilismos no tratamento das questões educativas. Muitas pessoas julgam poder falar com certezas sobre os problemas (e as soluções das questões educativas). Trata-se de um enorme engano. Engano só possível porque são poucos os que se dedicam ao estudo da Educação (sob várias abordagens) não sendo de esquecer a desvalorização social que tem sofrido a classe docente. É muito difícil encontrar um leigo disposto a falar sobre eletricidade, construção de pontes ou medicina. É fácil encontrar pessoas com "diagnósticos" sobre os problemas que a Educação enfrenta, bem como os "remédios" para esses problemas. E, no entanto, a Educação envolve precisamente o estudo da eletricidade, da construção de pontes ou da medicina! Quanto mais estudamos questões educativas mais nos apercebemos de como é difícil resolver os problemas educativos, até pelo facto de eles estarem ligados a muitos outros problemas. (MOTA, 2003, p. 2).

Como vimos, os regimes políticos duradouros também permanecem porque sabem adaptar-se e evoluir, seguindo as suas necessidades. Toda a realidade (física ou humana) é mutável. Na realidade tudo muda, sob os nossos olhos, sem que nos apercebamos disso.

A Telescola foi, indiscutivelmente, uma fantástica realização. Isso explica que tenha continuado a existir, depois da queda do regime Salazar-Caetano, em 25 de abril de 1974. Pela telescola foram transmitidos conhecimentos a inúmeras pessoas, em Portugal, Madeira, Açores e São Tomé e Príncipe. O conjunto da população beneficiou-se da Telescola – não apenas as crianças. A sua criação e o seu êxito deveram-se a fatores diferentes. Vimos que o regime precisava alargar rapidamente a escolaridade, e a possibilidade de o fazer usando a televisão estatal terá sido o meio mais barato e eficaz. Em segundo lugar, o sucesso da Telescola deveu-se, em grande parte, ao empenho de quantos nela trabalharam, desde os estúdios do Monte da Virgem, aos monitores espalhados por um vasto território. Os professores costumam trabalhar com amor e afinho: foi o que fizeram.

Por último, saliente-se que nem tudo o que o Estado Novo fez foi negativo.

Uma das dificuldades das Ciências Humanas e Sociais reside neste ponto: a realidade não se apresenta em forma de 0 e 1 — ou a preto e branco — quando é analisada.

O historiador deve procurar ser neutro. O Estado Novo teve inúmeros aspectos negativos, mas seria pouco provável que um regime político que durou cerca de 48 anos nada tivesse produzido de positivo.

Como refere António Nóvoa (2005, p. 9),

[...] As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos — a educação das novas gerações é sempre pior que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e possuir «a solução» é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto?

Pensamos ter escrito um texto de divulgação sobre a educação portuguesa durante o "Estado Novo", não dirigido a especialistas, mas antes a quem procure uma introdução ao tema. Também tentamos, em poucas páginas, fornecer a visão de vários autores.

REFERÊNCIAS

ACORNERO, Guya. A mobilização estudantil no processo de radicalização política durante o Marcelismo. *Análise Social*, v. 208, n. xlviii (3.ª), p. 572-591, 2013. Disponível em: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_208_a04.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

ALVES, Luís Alberto Marques. *História da Educação uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.

ANTÓNIO de Oliveira Salazar. Encyclopædia Britannica. 2019. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Antonio-de-Oliveira-Salazar>. Acesso em: 3 maio 2019.

CAMPOS, Ana Maria Ferreira. *Novos Rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português*. Gabinete de História Económica e Social - ISEG/UTL, 2011.

CARVALHO, Rómulo. História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime Salazar-Caetano. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986.

DR. ANTÓNIO de Oliveira Salazar — vídeos históricos. [2009]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=drCXCpE93G8>. Acesso em: 5 maio 2019.

LEMONS, Valter. *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas de educação em Portugal: O Projecto Regional do Mediterrâneo e a Reforma de Veiga Simão*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2014.

MENEZES, Filipe Ribeiro. Salazar e o Poder. *Visão História*, nº 48, agosto de 2018.

MOREIRA, Carla Luísa Santos; ALVES, Luís Alberto Marques. Telescola - um espaço mediático e inovador num contexto educativo cinzento. *Atas do XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*, CITCEM, junho de 2016.

MOTA, Carlos A. M. G. Breve História da Educação no Ocidente. *Cadernos do Caos*, Porto, 2003.

MOTA, Carlos. *Salazarismo, Fascismo e regimes políticos afins: breves notas*. 2010. Disponível em: <http://www.carlosmota.info/docs/fascismo.rtf>. Acesso em: 5 maio 2019.

NÓVOA, António. A Educação Nacional (1930-1960). In: ROSAS, Fernando (coord.). *Portugal e o Estado Novo* ("Nova História de Portugal"). v. 12. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

NÓVOA, António. *Evidentemente – Histórias de Educação*, Porto: ASA, 2005.

PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX*. Os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

PORTUGAL. Decreto-Lei 27.279 de 24 de novembro de 1936. *Diário da República*, 1ª Série. Lisboa, 1963.

PROENÇA, Maria Cândida. *O Pensamento Pedagógico Republicano*. Antologia. Lisboa: INCM, 2014.

ROSAS, Fernando. Saber Durar. In: MATTOSO, José. *História de Portugal*. volume 7. Lisboa: Circulo de Leitores, 1996. p. 168-169.

TELESCOLA. In: *Artigos de apoio Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$telescola](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$telescola). Acesso em: 15 set. 2018.

TELLES, I. G. *Televisão Educativa*. Lisboa, Ministério da Educação Nacional, 1963. Exposição feita pelo Ministro da Educação Nacional, Professor Inocêncio Galvão Telles, através da Radiotelevisão Portuguesa e da Emissora Nacional, no dia 12 de dezembro de 1963.

TESSADORI, Pietro. *O Homem Novo do Fascismo italiano e do Estado Novo Português*. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa e Universidade Católica Portuguesa, Universidade de Évora, 2014.

TANCREDO NEVES: CULTURA MINEIRA COMO BASE DAS IDEIAS POLÍTICAS E FILOSÓFICAS¹

TANCREDO NEVES: CULTURE FROM MINAS GERAIS BASED ON PHILOSOPHICAL AND POLITICAL IDEAS

Sílvio Firmo do Nascimento²

Marina Carvalho Haddad³

Lívia Cristina Côrtes Ferreira³

Resumo

O presente artigo possui como objetivo apresentar um estudo sobre as ideias filosóficas e políticas de Tancredo de Almeida Neves (1910-1985). Para tanto, adotamos a metodologia de pesquisa bibliográfica, fundamentando nossos estudos em importantes obras sobre o tema, em especial *As ideias filosóficas e políticas de Tancredo Neves* (1994), de José Maurício de Carvalho. Foi possível uma melhor compreensão da filosofia política de Tancredo Neves através de um breve histórico de sua biografia, trajetória política e da região a que pertencia. Isso se torna importante, pois é por meio das *experiências* da vida e da cultura que envolvem um indivíduo que ele se torna cidadão e confirma maior razão a si e à nação a que pertence. Político de “jeitinho mineiro”, perspicaz e arguto, destacava-se por basear suas teorias nos conceitos provenientes da cultura mineira e da religião. Conclui-se que os valores sociais, culturais, religiosos e históricos refletiram diretamente nos pensamentos filosóficos e políticos de Tancredo Neves. Isso provocou um diálogo interdisciplinar desses ideais, possibilitando melhor compreensão da proposta de conciliação do político em destaque.

Palavras-Chave: Tancredo de Almeida Neves. História tancredista. Filosofia tancredista. Cultura em Tancredo. Teoria da Conciliação.

Abstract

*This paper aims at conducting a study on Tancredo Neves and his philosophical and political ideas (1910 – 1985). The methodology employed is that of Bibliographical research, and our study takes especially into account important works on the topic, in particular *As Ideias Filosóficas e Políticas de Tancredo Neves* (1994), by José Maurício de Carvalho. It was possible to better understand Tancredo Neves and his political philosophy by means of a brief history of his biography, his political trajectory and the region where he was born. This is an important aspect of our study. The process by which an individual becomes a citizen involves his/her experiences of life and*

1Este artigo é resultado da Pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2017 no Programa PIBIC/FAPEMIG/UNIPTAN.

2 Doutor em Filosofia – UGF-RJ. Docente do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves – UNIPTAN. Orientador do Programa de Iniciação Científica PIBIC/FAPEMIG/UNIPTAN. Coordenador do projeto de pesquisa. E-mail: silviofirmodonascimento@gmail.com.

3 Bacharel em Direito – UNIPTAN.Ex-Bolsista do Programa PIBIC/FAPEMIG/UNIPTAN.

culture. Tancredo Neves, with his way of being, was a shrewd, insightful politician. His theories were based on concepts from the State of Minas Gerais – and its culture – and religion. It was possible to conclude that social, cultural, religious, historical values were reflected in his philosophical, political thoughts. It provoked an interdisciplinary dialogue about these principles making possible a better understanding of his conciliation proposal.

Keywords: *Tancredo de Almeida Neves. Tancredo's History. Tancredo's Philosophy. Culture in Tancredo. Conciliation Theory.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo vamos examinar a vida e as ideias de Tancredo de Almeida Neves, comentadas a partir do que se encontra na obra base *As ideias filosóficas e políticas de Tancredo Neves* (1994), de José Maurício de Carvalho, além da biografia *Tancredo Neves: o príncipe civil* (2017), do autor Plínio Fraga, entre outros.

O autor José Maurício de Carvalho (1994, p. 15) introduz o valor da Filosofia como referência para pensar os assuntos humanos com a seguinte frase: “[...] É que o pensamento depois de ir ao infinito retorna ao finito para encontrar nos acontecimentos e fatos históricos a sua inspiração”. Dessa forma, percebe-se a importância de pensar a vida tendo referências transcendentais para maior e melhor compreensão da História e de como os fatos passados influenciaram nos acontecimentos presentes, os quais projetam o futuro.

Carvalho (1994) também destacou o valor da tradição cultural quando se tenta entender um personagem, filiado que está ao chamado culturalismo brasileiro. Ele ensina que é por meio da cultura que o homem se constrói, pois é em seu berço que nasce e reproduz os valores ali encontrados e salvaguardados. E completa adiante: “A história é o que o homem herda da cultura em que nasce, a língua que fala, os valores que possui, os paradigmas artísticos etc.” (CARVALHO, 1994, p. 112).

Entender tais preceitos torna-se importante para compreender o objetivo deste artigo, que é analisar a biografia de Tancredo de Almeida Neves (1910-1985) e suas raízes culturais, de forma a melhor compreender a origem de seus pensamentos políticos e filosóficos, nosso principal foco de atenção, e como repercutiram em seu legado político, visando à importância de fazer conhecer o passado e seus reflexos nos dias atuais.

Tancredo de Almeida Neves nasceu em São João del-Rei, Minas Gerais, e tinha ideais conservadores, mesmo quando pensava sobre o desenvolvimento nacional, tanto de acordo com Carvalho (1994) quanto Fraga (2017). De fato, a filosofia de Tancredo Neves era conservar a tradição cultural como base para compreensão da vida humana no âmbito social. Assim, seria mais fácil encontrar-se com a modernidade tendo como base as experiências humanas.

Para tanto, apresentaremos como a história e filosofia foram essenciais para melhor compreensão da vida em comunidade, dos pensamentos dos homens e da forma como a cultura influencia seu povo. Por meio de ambas vertentes, Tancredo Neves comentou a moral

e a ética que circundam o Estado e o povo e, através da história, usando-a como base para compreensão do homem brasileiro. É na moral e cultura que se estuda e entende uma comunidade, explica Carvalho (1994), nossa referência para considerar as questões filosóficas e políticas de Tancredo Neves.

Vamos procurar relacionar as ideias e a biografia de Tancredo de Almeida Neves, apresentando detalhes da sua vida desde o momento que nasceu até quando iniciou a carreira política. Faremos, também, um estudo do contexto em que ele nasceu e viveu. Isso se torna importante, pois é por meio das experiências de vida e da cultura que envolve um indivíduo que ele se torna cidadão e confirma maior razão a si e à nação a que pertence.

QUEM FOI TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

De acordo com Fraga (2017), a linhagem dos Neves se estabeleceu na época da colonização brasileira, quando José Antônio dos Neves (1779-1863) mudou-se para o Brasil, no ano de 1794, a convite da Corte Portuguesa. Ele começou sua vida no país com emprego de ouvidor-mor da Coroa Portuguesa, na cidade de São João del-Rei. Ao casar-se, aos 25 anos, com Ana Luiza Correa de Lacerda Chaves, as gerações Neves foram se formando e, com elas, os costumes e a cultura religiosa. José Antônio dos Neves era tataravô de Tancredo Neves.

Em 4 de março de 1910, na cidade de São João del-Rei, Tancredo de Almeida Neves nasceu. Era o sexto de 12 filhos do comerciante Francisco de Paula Neves e de Antônia de Almeida Neves. Uma curiosidade apresentada por Fraga (2017) é que o nome Tancredo tem origem alemã ao TANK-RAD significar “conciliador”, “conselheiro”, características de sua trajetória política.

Sua infância foi típica das crianças mineiras. Em 1917, começou a cursar o primário no Grupo Escolar João dos Santos. Logo após, no ano de 1927, cursou humanidades no Ginásio Santo Antônio, em São João del-Rei, escola administrada por frades franciscanos que, segundo o autor supracitado, influenciaram-no moral e religiosamente por toda a vida.

Aos 15 anos, passava o tempo livre jogando futebol com os amigos. Já aos 16, por estímulo da mãe, entrou para a Ordem Terceira Franciscana. São Francisco tornou-se exemplo na vida de Tancredo, carregava sempre a oração do Santo na carteira. Participou como sineiro das Igrejas e, por isso, conhecia o intrigante comunicar dos sinos, comunicar esse que poderia dizer horário e local das missas e funerais, característica da cidade de nascença.

Aos 18 anos, Tancredo apresentou-se ao serviço militar obrigatório de São João del-Rei, em que prestou serviço durante um ano. Após o dever cumprido, apresentou como primeira opção de ensino superior a Escola de Engenharia de Minas de Ouro Preto, mas desistiu com dois meses de curso. Tentou entrar na Escola Naval da Marinha, porém perdeu a data de matrícula.

Decidiu, então, optar pela Faculdade de Medicina, na cidade de Belo Horizonte, mas não foi classificado. Assim, para não perder o ano, matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, em que se formou. Retornou à cidade natal, onde montou um escritório de advocacia.

Em 25 de maio de 1938, casou-se com Risoleta Guimarães Tolentino, com a qual teve três filhos: Ines Maria, Maria do Carmo e Tancredo Augusto. Em 1943, aos 33 anos, Tancredo começou a acalantar o plano que sempre almejou: a carreira política.

TRAJETÓRIA POLÍTICA DE TANCREDO NEVES

A carreira política de Tancredo Neves se inicia, segundo Fraga (2017), quando ele finaliza a faculdade de Direito. Este é o momento que o lendário político mineiro começa a ter contato com as leis brasileiras. Ao retornar à cidade natal, abre um escritório de advocacia, começando a exercer a profissão.

Em 1930, foi nomeado promotor, porém não ficou muito tempo no cargo. Já em 1933, filia-se ao Partido Progressista, partido que o elegeu, em 1934, ao cargo de vereador para a Câmara Municipal de São João del-Rei.

Em 1937, é escolhido presidente da Câmara Municipal; mesmo ano em que se filia ao Partido Nacionalista Brasileiro.

No ano de 1947, é eleito deputado estadual para a Assembleia Constituinte de Minas. Já em 1950, elege-se Deputado Federal, indo morar no Rio de Janeiro.

Em 1953, é nomeado Ministro da Justiça pelo presidente Getúlio Vargas, substituindo Francisco Negrão de Lima. Sua nomeação foi citada pelo cronista Rubem Braga (*apud* FRAGA, 2017, p. 73), em coluna intitulada 'O trêfego':

Está nos saindo bem trêfego esse ministro da Justiça que o senhor Vargas mandou buscar em São João del-Rei; e desde logo é evidente que nem o bom nome político de Minas nem de um modo geral nós todos, a Nação, nada lucramos com a saída do senhor Negrão de Lima e a entrada do senhor Tancredo Neves.

No ano seguinte, 1954, houve um agravamento da questão político-militar, com a tentativa de assassinato do jornalista Carlos Lacerda, adversário de Vargas. Porém, quem foi assassinado foi o Major Vaz da aeronáutica que o acompanhava. A opinião de Tancredo Neves (*apud* FRAGA, 2017, p. 96) acerca do que havia ocorrido é apresentada na biografia:

O atentado da Rua Tonelero ainda não está bem explicado. É meridianamente claro que ele não servia aos interesses do governo Vargas. Instala-se o inquérito do Galeão, com a indisciplina lavrando a Força Aérea. Quando o coronel Adil de Oliveira declara que a família de Vargas não estava envolvida no incidente, os brigadeiros se reúnem e fazem seu famoso manifesto contra o presidente. Como seu ministro da Justiça, cumpria-me defender-lhe as prerrogativas constitucionais de autoridade.

Sugeri que os signatários do manifesto fossem colocados em prisão domiciliar, como medida que viesse a esmorecer o movimento de indisciplina, impedindo-o de alastrar-se para as outras armas.

No mesmo ano, em 24 de agosto, Tancredo Neves tornou-se testemunha do tiro que deu fim à vida do então Presidente Vargas. Tancredo apresenta sua opinião acerca do impacto do suicídio na nação, como apresentado por Fraga (2017, p. 101):

Acho que o suicídio teve realmente como consequência a eleição de Juscelino. O suicídio também adiou 64. Se não fosse o suicídio de Vargas 54 já seria 64. Você verifica: as lideranças de 64 são as mesmas lideranças de 54. Com os mesmos objetivos. Sessenta e quatro foi uma revolução de direita, uma revolução conservadora, uma revolução nitidamente pró-americana, feita inclusive com a participação deles, americanos, que já tinham participado em 54. Para mim, esse é o aspecto mais importante do suicídio de Vargas.

Em 30 de agosto, reassume a cadeira na Câmara Federal, dedicando-se até o fim do mandato, quando ajuda a articular a candidatura de Juscelino Kubitschek à Presidência da República.

Em setembro de 1961, assume o cargo de Primeiro-Ministro, mas o deixa em junho do ano seguinte, elegendo-se, logo em seguida, Deputado Federal.

No ano de 1964, quando o governo de Goulart é deposto, instala-se o regime militar.

Já em 1984, apoia a Campanha Nacional Diretas-Já para retorno das eleições diretas para Presidência da República. No mesmo ano, é lançado candidato à Presidência da República.

É eleito Presidente da República em 15 de janeiro de 1985. Porém, falece em 21 de abril, vítima de infecção generalizada, sem assumir o cargo.

HISTÓRIA, FILOSOFIA E CULTURA DE TANCREDO NEVES

De acordo com Carvalho (1994, p. 64), Tancredo Neves acreditava na importância da história, pois era por meio das tradições culturais que é possível fazer melhores escolhas para modificar o futuro. O autor ainda enfatiza que nessas tradições culturais cada povo desempenha papel singular, ideia veiculada desde o iluminismo pelos estudos de Herder: “afirmando ser a história o ambiente em que os povos se desenvolvem, assumem sua identidade e tomam consciência de sua existência como tal” (*apud* CARVALHO, 1994, p. 58).

Da mesma forma, entende-se como a filosofia acresce valor à história, pois ela “é uma atividade especulativa orientada para o entendimento do mundo e para o aprimoramento da vida humana” (*apud* CARVALHO, 1994, p. 109).

Tancredo Neves reflete a importância da filosofia e da história através da necessidade de valorização da cultura a que se pertence, como no excerto de texto abaixo, retirado da obra intitulada *Tancredo Neves: Sua palavra na história* por Lucília Delgado (1988, p. 3):

Aqueles povos que não sabem guardar a fidelidade aos valores morais de seus quadros históricos, que repudiam os valores autênticos de sua tradição de nobreza e heroísmo são povos que perdem a sua consciência humana e social, para se transformarem em inexpressivos ajuntamentos humanos, sem história, sem beleza, sem dignidade e sem bravura, porque passam a ser animados tão somente pelos mesquinhos egoísmos de sua natureza interior.

Além do exposto acima, vale ressaltar a importância da cultura mineira, que possui peculiaridades que compõem os cidadãos que a integram, dentre eles, o destacado Tancredo de Almeida Neves, que incorporou essa cultura ao seu jeito de lidar com as questões pessoais e políticas. Assim, percebe-se que muitos pensamentos políticos e filosóficos de Tancredo foram construídos a partir da cultura e costumes da sociedade em que nasceu.

De acordo com Luiz Carlos Villata e Maria Efigênia Lage de Resende, no livro *História de Minas Gerais: a província de Minas* (2014), Minas Gerais é conhecida como sendo uma terra rica de minerais e em cultura. Nada diferente de seu povo peculiar em demonstrações artísticas. O Estado é famoso por ter sido palco de grandes momentos que compuseram a história nacional.

Uma característica física de Minas Gerais, que atrai tantos turistas e curiosos, é seu grande patrimônio artístico e arquitetônico, herança do período colonial, como as igrejas em estilo Barroco. Não só fisicamente, Minas possui origem nas tradições, mas também por meio da fervorosa crença católica, religião proveniente da colonização de Portugal, como por meio de folclores que mantêm viva a cultura indígena e negra. Essa cultura mista (africanos, indígenas e europeus) está presente por meio da culinária, danças, músicas e literatura.

Vale ressaltar que essas crenças e costumes foram passados de gerações a gerações e, assim, preservados. Minas é um museu de sua própria história.

O povo mineiro não foi diferente. A personalidade e as crenças dos cidadãos aqui pertencentes foram lapidadas pela própria cultura de Minas Gerais. Literatos tentaram representar em obras um pouco dessa cultura singular. Uma entrevista de Guimarães Rosa à revista *O Cruzeiro*, datada de 25 de agosto de 1957, ajuda a caracterizar a *mineirice*:

O mineiro é velhíssimo, é um ser reflexivo, com segundos propósitos e enrolada natureza. É uma gente imaginosa, pois que muito resistente à monotonia. E boa — porque considera este mundo como uma faisqueira, onde todos têm lugar para garimpar. Mas nunca é inocente. O mineiro traz mais individualidade que personalidade. Acha que o importante é ser, e não parecer, não aceitando cavaleiro por argueiro nem cobrindo os fatos com aparatos. Sabe que “agitar-se não é agir”. Sente que a vida é feita de encoberto e imprevisto, por isso aceita o paradoxo; é um idealista prático, otimista através do pessimismo; tem, em alta dose, o amor fatal. Bem comido, secularmente, não entra caninamente em disputas. Melhor, mesmo —

não disputa. Atencioso, sua filosofia é a da cordialidade universal, sincera; mas, em termos.

A cidade de São João del-Rei, como conhecida pelas histórias dos povos que ali habitam, nasceu e se desenvolveu sob a busca do ouro e da fé católica. As igrejas ergueram-se e, juntamente com elas, o fervoroso catolicismo compôs os costumes e a cultura do povo que ali crescia.

Além disso, o catolicismo, como elemento cultural, influenciou muitas atitudes e dizeres populares do povoado. Isso foi observado por Carvalho (1994, p. 141), ao dizer que “Na região de São João del-Rei desenvolveu-se uma consciência da subjetividade que emergiu do conceito de eu elaborado pela metafísica cristã. O sujeito precisava se afirmar e redefinir frente à realidade, às coisas e ao Absoluto”. Dessa forma subentende-se que o pensamento católico tradicional estava presente naquela sociedade.

Plínio Fraga (2017, p. 15) disse que ele “seria o presidente brasileiro de catolicismo mais fervoroso”. Tancredo comenta sobre essa espiritualidade que “A formação mineira é nas montanhas, mais perto do céu. Temos vocação para a meditação” (2017, p. 15).

Tancredo Neves, marcado por essa tradição, era alguém preocupado com o desenvolvimento da sociedade e do país. Segundo Carvalho (1994, p. 111): “O Pensamento de Tancredo igualmente revelava esse propósito de encontrar-se com a modernidade sem abandonar certos valores de nossa história cultural”. Ou seja, Tancredo acreditava na necessidade de buscar o desenvolvimento sem deixar de preservar os valores culturais tradicionalistas. Representava a importância do passado para os frutos a serem colhidos no futuro. Tancredo, citado por Carvalho (1994, p. 61), afirma da mesma forma que

O traço mais característico da personalidade [...] é a autotranscendência. Esta se evidencia em todos os níveis: espacial temporal, cognitivo, operativo etc. Esta transcendência não diz respeito apenas a esfera da consciência, mas a da experiência: na autotranscendência a pessoa se eleva a um nível mais alto de existência.

Suas ideias foram todas embasadas na experiência de vida que tivera, por isso são tão necessárias para entendimento dos seus pensamentos políticos e filosóficos. Isso foi explicado pelo autor supracitado:

As ideias de Tancredo sobre a história são fundamentais para o entendimento de seu pensamento. Elas revelam o sentido que ele atribuía ao passado, isto é, o lugar onde estavam os caracteres distintivos do povo, os quais mostravam os rumos possíveis para o futuro. Ele procurou deixar evidente que o respeito ao passado e às tradições não significava um fechamento ao devir e ao progresso. Ao contrário, os povos que reconhecem seu passado dele se orgulham e nele buscam inspiração, sabem vencer com maior facilidade e os desafios contínuos que a vida lhes apresenta. Esse respeito para com os valores brasileiros consolidados no tempo é o objeto central da preocupação de Tancredo. Não se trata, segundo procuramos deixar claro, de buscar

estabelecer um sentido rígido para totalidade do processo histórico conforme a hipótese positivista, mas de encontrar rumos seguros para edificar o futuro, concretizando o sonho humano de paz e prosperidade, vividos sob a inspiração da utopia da liberdade. (CARVALHO, 1994, p. 66).

Assim, pode-se ainda concluir com um excerto de texto de Tancredo Neves que exemplifica uma mensagem dele para a população mineira, extraída da obra *Tancredo de Almeida Neves, Sua palavra na história* (DELGADO, 1988, p.239):

Mineiros o primeiro compromisso de Minas é com a Liberdade. Quando ainda não havia caminhos e cidades nestas montanhas, os pioneiros, descortinando o alto horizonte, sentiram que nelas não haveria pouso para os tiranos, nem chão para as quimeras totalitárias.

Minas nasceu da luta pela Liberdade. E porque a liberdade é o ânimo das Pátrias, a nação surgiu aqui na rebeldia criadora dos Inconfidentes, que nos deram bandeira o mais forte de todos os ideais [...]. Liberdade é o outro nome de Minas.

Mineiros, Deus me concedeu o privilégio de servir a causa de Minas desde que deixei os bancos escolares. Neste serviço não tive descanso, mas nunca me faltou alegria, porque o cumprimento do dever é a completa forma de ser feliz. No serviço de Minas amadureci emoções, e aprendi que a política se faz com roubo e sonhos, mas também com serenidade e razão.

O LEGADO DE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES

Tancredo de Almeida Neves (1910-1985), como já mencionado, foi marcado pela tradição cristã e conciliadora do barroco. Além da forma citada acima sobre a visão de Guimarães Rosa com relação ao povo mineiro, José Murilo de Carvalho, no artigo *Tancredo Neves e a tradição política mineira* (2010), não difere Tancredo do que o literato havia declarado. No artigo mencionado, cita:

Tem sido repetido *ad nauseam* que Tancredo era, ao lado de Juscelino Kubitschek, José Maria Alckmin, Benedito Valadares e outros, um típico representante do estilo mineiro de fazer política. De acordo com este estereótipo, o político mineiro seria esperto, habilidoso, astucioso, pragmático, mais amigo do poder do que de princípios. Tais características, sobretudo a malícia, a esperteza, a sabedoria prática, tem sido mesmo atribuídas não apenas aos políticos mineiros, mas aos mineiros em geral. Elas definiriam o jeito mineiro de ser. A esse jeito, mineiros e não mineiros, como elogio ou desfrute, tem chamado de mineiridade.

Da mesma forma, Fraga (2017, p.13) reproduz uma citação de Alceu Amoroso Lima:

O mineiro observa tudo o que se passa, sem dar sinal aparente de nada. Guarda tudo consigo para comentar mais tarde, calmamente. É o mais seguro sinal do espírito humorístico, O humor nunca se apressa, ao contrário da ironia corrente. Aguarda o momento oportuno, ou então, de propósito, o mais inoportuno. [...] O espírito revolucionário, quando existe em Minas, é antes superficial que sistemático. Facilmente vencido pelo bom humor ou pelo bom-senso, já que o mineiro, como o hindu, tem no sangue a tendência a resistência passiva, ao que poderíamos chamar de a boicotagem epigramática.

Tancredo Neves era, acima de tudo, político perspicaz, audacioso, arguto e malicioso. Ainda se tornou regionalista fervoroso, representando a tradição da política mineira em forma de conciliador, o que fazia jus à cultura em que nasceu e ao significado da origem de seu nome em alemão. Foi assim que o político mineiro iniciou a carreira.

Tancredo Neves viveu um tempo difícil, entendido como sendo de crise (CARVALHO, 1994). Ali também se observa que essa crise de cultura de alcance mundial atingiu o Brasil de forma singular. Tancredo Neves, conhecedor da análise dos filósofos, especialmente dos católicos, queria encontrar na tradição de Minas e no pensamento católico os elementos para o enfrentamento dessa crise. Por isso Carvalho (1994, p. 59) explica que o propósito de Tancredo “era, pois, essencial encontrar em nossas tradições os fios capazes de unificar o tecido social e indicar-lhe alternativas, mesmo porque não existia um modelo único para todas as nações”.

É compreensível que, em momentos de incertezas, muito se torna questionado. Mas muito do que é questionado já passou pelo caminho da incerteza anteriormente e hoje é história. O Brasil estava passando por um caminho árduo ao tentar encontrar-se com o progresso.

De acordo com Carvalho (1994, p. 57), Tancredo Neves acreditava ser importante “rever as contribuições do passado” como ponto de partida para resolução dos problemas do país, pois “a história era o ambiente em que os povos se desenvolvem, assumem sua identidade e tomam consciência de sua existência como tal” (CARVALHO, 1994, p. 58). Não havia pressa, pelo contrário, Tancredo ainda afirmara que “Confio muito mais nesse reformismo moderado, nesse reformismo tranquilo e consciente, que pode levar tempo para alcançar as conquistas, mas em as alcançando, são conquistas sedimentadas estáveis e definitivas” (CARVALHO, 1994, p. 64). Como leitor de filósofos, Tancredo encontrou na Filosofia referências para formular teses e princípios para orientar sua prática política.

A filosofia do século XIX foi marcada pela tese hegeliana e comtiana de progresso histórico e essas ideias eram marcantes no momento em que Tancredo começou a vida pública. Por isso, José Mauricio de Carvalho (1994, p. 57) explica que o conceito estava presente nas preocupações de Tancredo Neves: “O progresso não é, pois, categoria de uma humanidade abstratamente considerada, mas o resultado de uma sucessão de povos.”

O autor acima cita os pensadores modernos e associa a preocupação liberal e iluminista com o homem e o progresso, como elementos que foram incorporados por Tancredo Neves.

Entre os acontecimentos que marcaram esse processo e o desenvolvimento da democracia, Carvalho (1994) mencionou a Revolução Francesa e os rumos da discussão filosófica do país, mostrando a passagem do iluminismo radical para um pensamento mais

conciliador no século XIX. O autor realça que Tancredo Neves não agiu politicamente sem ter um conjunto de ideias bem meditadas sobre a História, tradição, fé e progresso.

O empenho de Tancredo em buscar o entendimento, seu contínuo esforço por conciliar interesses não pode ser compreendido como uma postura ambígua e indefinida. Seu empenho conciliatório vem de seu entendimento da relevância do processo de negociação na atividade política. A negociação era estratégia para se atingir o justo meio transcendente a verdade fatual (CARVALHO, 1994, p.123).

Acompanhando os pensadores católicos, Tancredo foi contrário ao comunismo, acreditando na comunhão da comunidade brasileira, como pregava o catolicismo. Porém, com uma característica que o diferenciava, estava em busca de uma sociedade menos desigual. Ele buscava os elementos de justiça e igualdade, não no comunismo, mas no pensamento católico. E, como liberal, acreditava na liberdade de escolha e expressão. Achava que os cidadãos deveriam decidir por si sós e serem respeitados. Sua política buscava conciliar ideias católicas e liberais. Essa síntese era garantia de ordem, mas, principalmente, de liberdade. Afirma Carvalho (1994, p. 62): “Tancredo, além de afirmar a liberdade como o maior direito do homem e, por consequência, asseverar que ela é o que melhor caracteriza nossa espécie, indicou a importância de estabelecer um ordenamento jurídico objetivando fornecer as garantias para a vivência dessa dimensão”. Da mesma forma, Tancredo (*apud* CARVALHO, 1994, p. 116) afirmou: “Nenhum povo pode viver respeitado na sua dignidade e nem acatado na sua soberania se o veredito de sua vontade, manifestado livremente nas urnas, deixa de ser fonte de legitimação do poder”.

Era essa liberdade que o político mineiro acalentava, liberdade essa que dava maior alento à democracia. Tancredo Neves, mais que tudo, deu ao país esperança de construir uma democracia de direito, sem desconhecer a tradição cultural em que o país se formou. Assim, ele havia afirmado, como no excerto texto tirado da obra de Carvalho (1994, p. 121-122):

Lutaram pela liberdade e por um mundo melhor, onde não haja lugar para as tiranias, as injustiças e a miséria.

Batalharam para que haja democracia entre os homens. Mas que democracia? Não apenas a democracia política, do regime representativo e das liberdades essenciais de culto, pensamento e imprensa. Não apenas a democracia de eleições livres e honestas de governantes honrados e eficientes, de legisladores cultos e dignos.

Mas, também, e principalmente a democracia social e econômica em que todos quaisquer que sejam as suas origens, o seu credo e a sua cor, seja assegurado, segundo as suas aptidões, a igualdade de oportunidades em busca da felicidade. A democracia de ensino gratuito em todos os graus, inclusive o profissional. De uma completa e efetiva assistência médica e hospitalar para todos os que dela carecem e não possam arcar com as despesas.

A miséria é uma afronta aos povos cultos. É nos dias de hoje uma chaga tão ignominiosa, como a da escravidão no século passado. Torna-se imprescindível suprimi-la ou, quando não, mitigar os seus efeitos aviltantes [...].

Os povos do mundo almejam, como ideal de vida, aquelas quatro liberdades proclamadas pelo Presidente Roosevelt: liberdade de palavra, liberdade de culto, a libertação do medo e da miséria. Se alguns desses povos já incorporaram a sua

civilização as duas primeiras liberdades, todos se encontram na peleja pela conquista das duas últimas: a libertação do medo e da miséria.

Procuremos desarmar as revoltas que se vão acumulando nos corações das classes oprimidas, envidando esforços sinceros, porfiando o bom combate por uma organização mais justa e mais cristã, antes que elas busquem a solução de seus angustiantes problemas, desfaldando a bandeira do desespero e do ódio que lhe oferece o comunismo.

Essa foi a mensagem deixada por Tancredo Neves, a luta pela liberdade e pela democracia, representação do povo no poder ao afirmar:

O que caracteriza a vida da democracia é a luta pelo aperfeiçoamento de suas constituições que é uma luta de cada dia, de cada hora e de cada instante contra as forças da corrupção que a denigrem, contra os agentes da democracia que se esforçam por corrompê-la, contra os reacionários que as exploram e contra os totalitários que tentam destruí-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nossa reflexão, deixa-se registrada a importância da história para valorização dos acontecimentos passados e como eles influenciaram nos acontecimentos presentes. Para tanto, foi discutida a ideia em torno da filosofia e como ela promoveu questionamentos éticos e morais acerca da sociedade. Além disso, também é ressaltada a culturalidade de um ser social, sendo que é por meio das experiências de vida de um cidadão que ele confirma maior razão a si, possibilitando uma perspectiva de aspectos sociais, culturais, religiosos e históricos que refletem diretamente nos pensamentos dos indivíduos. No caso deste artigo, nos pensamentos de Tancredo Neves.

De acordo com o biógrafo Fraga (2017), Tancredo Neves é natural da cidade de São João del-Rei e sua infância foi típica das crianças mineiras. Estudou Direito na UFMG e encontrou na política o meio de expressar seus ideais. Ressaltando que Tancredo incorporou a cultura mineira ao seu jeito de lidar com as questões políticas e pessoais, sendo assim, ressalva-se, novamente, que suas ideias foram todas embasadas na experiência de vida que tivera. O próprio Tancredo afirmava essa importância de “rever contribuições do passado”, como exposto por Carvalho (1994, p. 57).

Tancredo Neves tinha como pano de fundo a teoria da conciliação ao propor ideais conservativos, mesmo em busca da modernidade. Carvalho (1994, p. 111) afirma: “O pensamento de Tancredo igualmente revelava esse propósito de encontrar-se com a modernidade sem abandonar certos valores de nossa história cultural”. De fato, a filosofia de Tancredo era utilizar-se do passado como ponto de partida para o progresso do país.

Por tudo isso, este artigo teve o propósito de apresentar um panorama de ideias acerca das raízes culturais de Tancredo Neves e como essas ideias influenciaram seus questionamentos filosóficos e propósitos políticos. Com a morte prematura do ilustre político,

seu legado deixado permanece até os dias de hoje. Tancredo Neves marca a história brasileira ao gravar a ideia de democracia. Afirmou Fraga (2017, p. 20):

A multidão que acompanhou o cortejo fúnebre do trigésimo presidente da República brasileiro simplificou a questão. Vivenciou a democracia e enterrou a ditadura militar ao saudá-lo nas ruas: 'Ei, ei ei. Tancredo é nosso rei. Ei, ei, ei. Tancredo é nosso rei.' Um enterro nobre. O povo tinha entendido tudo.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Maurício de. *As ideias filosóficas e políticas de Tancredo Neves*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1994.
- CARVALHO, José Murilo de. Tancredo Neves e a Tradição Política Mineira. *R. IHGB*, Rio de Janeiro, v. 171, n. 448, p. 199-213, jul./set. 2010.
- DELGADO, Lucília. *Tancredo Neves: Sua palavra na história*. São Paulo: Fundação Presidente Tancredo Neves, 1988.
- FRAGA, Plínio. *Tancredo Neves: o príncipe civil*. Rio de Janeiro: Schwarcz, Objetiva, 2017.
- VILLATA, Luis Carlos; RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *História de Minas Gerais: a Província de Minas*. Rio de Janeiro. Autêntica, 2014.

DOENÇA PULMONAR OBSTRUTIVA CRÔNICA ASSOCIADA AO USO DO TABACO

CHRONIC OBSTRUCTIVE PULMONARY DISEASE ASSOCIATED WITH THE USE OF TOBACCO

Cleize Silveira Cunha¹
Fabiana Rezende²
Jandira Basílio de Melo²

Resumo

Objetivando-se avaliar a relação do tabagismo com a DPOC, bem como verificar a influência do uso do tabaco nas alterações pulmonares e funcionais, e detectar barreiras para diagnóstico e tratamento da DPOC nestes pacientes, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, baseada em práticas clínicas em fisioterapia respiratória, em artigos publicados em português e inglês nos últimos 10 anos cujos dados foram levantados nas bases de dados PubMed, BVS e SciELO utilizando como descritores “DPOC”, “tabagismo”, “reabilitação” e “fisioterapia”. Foram encontrados 301 estudos. Após leitura do tema e resumo, selecionaram-se 18 artigos originais, sem conflitos de interesse ou viés de pesquisa, com relevância sobre o tema. Concluiu-se que existe uma relação entre o tabagismo e a DPOC, já que o tabagismo foi apontado como principal causa da doença. Além disso, o consumo de tabaco vem influenciando na evolução da DPOC, dificultando o diagnóstico, a adesão e a eficácia do tratamento. Quanto maior o grau de dependência à nicotina, maior o grau de comprometimento funcional dos portadores de DPOC. A reabilitação pulmonar tem configurado um tratamento adjuvante muito eficaz para os casos de DPOC, mesmo nos pacientes fumantes. O parar de fumar foi apontado como o melhor caminho na busca pela melhoria da qualidade de vida.

Palavras-chave: DPOC. Tabagismo. Reabilitação. Fisioterapia.

Abstract

This paper aims at (1) establishing a relation between smoking and COPD; (2) verifying the influence of the use of tobacco in pulmonary functional changes; (3) detecting barriers that prevent diagnosis and effective treatment of COPD. In order to reach our goal, we conducted a systematic review on the literature of clinical practices in respiratory physiotherapy that consists of selected articles written in Portuguese and English that were published in the last ten years. Descriptors such as “COPD”, “smoking”, “rehabilitation”, and “Physiotherapy” were used in PubMed, BVS and SciELO database. It was possible to find 301 studies. After reading the topic and abstract, 18 articles have been selected. There were no conflict of interest or bias research. It was possible to conclude that there is a relation between smoking and COPD due to the fact that smoking was pointed out as the cause of the disease and, moreover, tobacco consumption has been influencing the evolution of COPD, thus, making the treatment more difficult. The greater the degree of nicotine dependence, the greater the degree of functional

1 Mestre em Ciências da Saúde e Meio Ambiente – UNIFOA. E-mail: cleize.cunha@uniptan.edu.

2 Fisioterapeuta. Pós-graduada em Fisioterapia Respiratória – UNIPAC.

impairment of organs in COPD carriers. Pulmonary rehabilitation has been considered as an adjuvant treatment for COPD cases, even in smoking patients. Stop smoking can help to provide better quality of life for these patients.

Keywords: COPD. Smoking. Rehabilitation. Physiotherapy.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o uso do tabaco está relacionado à doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC), sendo considerada uma epidemiologia com aspectos físicos e psicológicos por condicionar os indivíduos ao tabagismo. No Brasil, esta doença afeta mais de 110 milhões de pessoas, e no *ranking* mundial, ela é a quinta causa de morte e a décima doença que mais onera o Sistema Único de Saúde (SUS). Sua prevalência acomete 10% da população adulta com 40 anos ou mais, e acima de 75 anos onde o índice é maior, sendo que a mortalidade deve aumentar, configurando a terceira causa de morte no país até o ano de 2030 (OMS, 2011).

Uma das características da DPOC é a limitação progressiva do fluxo aéreo associada à resposta inflamatória anormal do pulmão a partículas ou gases nocivos, sendo, portanto, não totalmente reversível (BETTENCOURT *et al.*, 2013). Apesar de ser uma doença em elevação comprovada pela OMS pode ser também evitável, e raramente está atribuída à deficiência genética. São vários os fatores que contribuem para esta elevação, mas o tabagismo ativo e/ou passivo são fatores importantes e responsáveis pelo surgimento da doença (DATASUS, 2013).

Dados do Instituto Nacional do Câncer apontam para 14.320 milhões de brasileiros portadores de DPOC relacionada ao tabagismo representando 15,1% da população, e que 15% de fumantes ainda irão desenvolver esta doença. A DPOC geralmente surge tardiamente deteriorando a função pulmonar, mas pode ser uma doença controlável e tratável a partir de diagnósticos precoces (DATASUS, 2013).

A DPOC é um grupo de doenças pulmonares crônicas cuja característica vem da limitação imutável do fluxo aéreo nos pulmões e por não ser completamente reversível, torna-se progressiva (SILVA *et al.*, 2013). Esta doença pode ser reconhecida pela bronquite crônica e enfisema pulmonar estando associada a um processo inflamatório das vias aéreas e dos pulmões pela inalação de gases e/ou partículas nocivas (DUNCAN *et al.*, 2013).

A lesão pulmonar na bronquite crônica encontra-se nos brônquios e bronquíolos, inflamando-se cronicamente, tornando-se espessos e com produção de muco constante. Neste paciente os sintomas mais comuns são a falta de ar e o cansaço, e tosse crônica com expectoração. Já o enfisema caracteriza-se pelo alargamento e destruição dos bronquíolos terminais e alvéolos cuja perda da elasticidade favorece o aprisionamento do ar dentro dos pulmões. Neste processo, percebe-se uma hiperinsuflação no pulmão, devido ao ar não sair por completo (ISSOBE, 2012).

A gravidade da DPOC pode ser classificada em quatro estágios com base, principalmente, em testes de função pulmonar, tais como, capacidade vital forçada (CVF), volume expiratório forçado no primeiro segundo (VEF1), pressão parcial de oxigênio no sangue arterial (PaO²), pressão parcial de dióxido de carbono (PCO²) (ANCOCHEA *et al.*, 2014, p. 14-18).

A disfunção dos músculos esqueléticos periféricos fica comprometida e acarreta intolerância aos exercícios piorando o condicionamento físico (RODRIGUES *et al.*, 2012, p. 343-349). O paciente com DPOC tende a se isolar socialmente, apresentar quadros de ansiedade, depressão, dependência, e o comprometimento da qualidade de vida. Os músculos respiratórios existentes no pulmão são responsáveis pela estabilidade do tronco e da respiração, portanto, na DPOC esta mecânica respiratória fica comprometida, prejudicando a hiperinsuflação pulmonar que como consequência, reduz a zona de aposição do diafragma, altera sua ação, bem como, a geometria da parede torácica (PEREIRA *et al.*, 2004, p. 10-14).

Portanto, o objetivo principal deste estudo foi avaliar a relação do tabagismo com a DPOC, bem como verificar a influência do uso do tabaco nas alterações pulmonares e funcionais, e detectar barreiras para diagnóstico e tratamento da DPOC nestes pacientes.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão sistemática literatura em artigos publicados em português e inglês nos últimos 10 anos (2007 a 2017) nas bases de dados Scielo, BVS e PubMed, utilizando os seguintes descritores: “DPOC”, “tabagismo”, “fisioterapia”, e “reabilitação” em português e “COPD”, “Smoking”, “Physical therapy”, e “Rehabilitation” em inglês.

A estratégia descrita encontrou 301 estudos. Foram excluídos os artigos de revisão, os artigos que não relacionavam a DPOC ao tabagismo e os estudos publicados antes de 2007.

Após leitura do tema e resumo, selecionaram-se 18 artigos originais, sem conflitos de interesse ou viés de pesquisa, com relevância sobre o tema. Não foi realizado metanálise devido à heterogeneidade no desenho de estudo e conteúdo dos estudos incluídos.

DISCUSSÃO

A maioria dos estudos analisados demonstrou alguma relação do tabagismo com a DPOC. Observou-se relação entre tabagismo e a evolução da doença, dificuldades no diagnóstico e adesão ao tratamento frente ao tabagismo, bem como benefícios da cessação do tabagismo no tratamento da DPOC.

Um estudo traçou o perfil de pacientes pneumopatas admitidos em um centro de reabilitação pulmonar. Foi analisado sexo, idade, estado civil, profissão, diagnóstico médico,

queixa principal, doença associada, e fatores de risco cardiovascular. Detectou-se que a DPOC foi a pneumopatia mais comum dentre estes pacientes, sendo a dispneia a queixa principal mais prevalente, seguida de dores nas pernas; inatividade física, uso de álcool e histórico de tabagismo foram os principais fatores de risco atribuídos aos homens e depressão e alergias às mulheres (MELO-NETO *et al.*, 2016, p. 759-767).

De forma semelhante, objetivando caracterizar os pacientes portadores de DPOC a partir da avaliação de variáveis demográficas, clínicas e espirométricas um estudo transversal avaliou 207 indivíduos com queixas respiratórias. Concluiu-se que os pacientes com DPOC acompanhados geralmente são idosos, principalmente homens, e apresentam múltiplas comorbidades, principalmente as cardiovasculares. Em relação ao uso de medicamentos, β_2 -agonistas associado a corticosteroides inalatórios de longa duração e tiotrópio foram utilizados pela maioria dos pacientes investigados. Notou-se ainda a dispneia como principal sintoma relatado pela população estudada, seguida por tosse crônica e produção de escarro. Explica-se assim, o atraso no diagnóstico nas fases iniciais, já que muitos pacientes atribuem sua intolerância ao esforço ao envelhecimento e sedentarismo e não à DPOC (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1-43).

Sabendo-se que a DPOC é subdiagnosticada e subtratada, pois vários pacientes só procuram o médico quando as complicações respiratórias se iniciam, um estudo retrospectivo avaliou fumantes que ingressaram em um programa de cessação de tabagismo, concluindo que além da avaliação clínica de tabagistas, a espirometria vem sendo uma ferramenta muito útil para o diagnóstico precoce da DPOC ou de indivíduos com risco para desenvolvimento da doença (DE GODOY *et al.*, 2007, p. 282-286). Afirma-se ainda que o diagnóstico tardio, feito quando os pacientes alcançaram padrão de maior gravidade da obstrução ao fluxo aéreo, apresentando sintomas respiratórios mais acentuados e exacerbações frequentes, resulta em tratamentos mais dispendiosos para o sistema de saúde e maiores repercussões no estado de saúde e na capacidade funcional dos portadores da doença (ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE TÓRAX, 2016).

Complementando as afirmações anteriores, um estudo garante que um sistema de avaliação padronizado baseado em diretrizes deve ser utilizado para diagnóstico de DPOC. Afirmou-se que a avaliação da dispneia pode ser feita através da espirometria para se obter a curva volume-tempo, devendo ser realizada na fase estável da doença antes e depois do uso de broncodilatadores. Os pontos mais importantes que devem ser observados são: a capacidade vital forçada (CVF), volume expiratório forçado no primeiro segundo (VEF1), e, relação VEF1/CVF, cuja limitação do fluxo aéreo é definida quando se encontra abaixo de 0,7 pós-broncodilatador (JONES *et al.*, 2008, p. 62) Os exames radiológicos, a princípio, podem não demonstrar alterações na fase inicial da doença, mas deve ser considerado como um exame de rotina para se afastarem outros diagnósticos de neoplasias pulmonares, bolhas,

bem como, para se observar a presença de infecções pulmonares como pneumonia e tuberculose (ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE TÓRAX, 2016).

No entanto, alguns autores defendem que a avaliação clínica deve ser valorizada como um elemento diagnóstico e pode também reforçar a indicação da espirometria nos pacientes em que a possibilidade de DPOC é maior, como nos tabagistas. Considerou-se então a necessidade de realizar o exame físico, avaliando tosse, dispneia, comprimento laríngeo, expansibilidade torácica, murmúrio vesicular, tempo expiratório forçado, distância entre o rebordo costal e o limite inferior do fígado, relação entre o comprimento ântero-posterior e látero-lateral do tórax, respiração com lábios semi-serrados e utilização de pontos de ancoragem de membros superiores. Tais autores apreciam a importância da avaliação clínica ressaltando que a interpretação dos exames complementares perde muito seu valor quando desvinculada do contexto clínico (MATTOS *et al.*, 2012, p. 404-408).

Ao avaliar pacientes com DPOC, um estudo detectou a presença de dessaturação da oxihemoglobina (Ohb) na oximetria de pulso, com valores abaixo de 90% no esforço; valores de VO₂ pico muito abaixo do previsto para o sexo e a idade; padrão ventilatório irregular; frequência respiratória elevada, produção de CO₂ aumentada e baixa capacidade aeróbica (CESAR *et al.*, 2013, p. 521-252). Um delineamento transversal controlado avaliou 294 fumantes e também detectou os níveis de monóxido de carbono (CO) no ar exalado em tabagistas, porém ao comparar os valores de CO exalado em fumantes com DPOC e sem DPOC não se observaram diferenças significativas (CHATKIN *et al.*, 2010, p. 332-338).

Estudos vêm demonstrando alterações moleculares que geram anormalidades fisiopatológicas no músculo liso das vias aéreas ou alteram o epitélio brônquico, contribuindo significativamente para a patogênese da DPOC (KRATZER *et al.*, 2013, p. 388-98; XIE *et al.*, 2009, p. 219-26). Ao estudar as moléculas capazes de bloquear de forma específica o recrutamento de células inflamatórias para o pulmão por meio de ação direta nos seus receptores Costa *et al.* (2009) verificaram que além do quadro respiratório inflamatório, havia células inflamatórias e citocinas na corrente circulatória, que juntamente com o stress oxidativo, contribuem para as disfunções nutricionais e musculoesqueléticas nos portadores de DPOC. Portanto a disfunção da musculatura periférica caracterizada por perda de peso acentuada, fraqueza de músculos respiratórios e esqueléticos pode estar associada ao descondicionamento pelo desuso e as citocinas pró-inflamatórias.

Em uma pesquisa a dependência de nicotina foi considerada um preditor negativo para o enfisema. O aumento da inflamação em fumantes atuais mais altamente viciados pode influenciar a distribuição da densidade pulmonar pela tomografia computadorizada de tórax. Sugeriu-se que o tabagismo pode limitar a detecção de determinantes genéticos do enfisema (KIM *et al.*, 2011).

O tempo para o primeiro cigarro depois de acordar é um indicador de dependência de nicotina. Os fumantes com esse tempo mais curto têm risco aumentado de DPOC em

comparação àqueles com o tempo mais longo. Tal estudo investigou 6108 fumantes, associando DPOC ao tempo para o primeiro cigarro depois de acordar. Ressalta-se que mais da metade (62%) dos fumantes relataram ter fumado seu primeiro cigarro em 30 minutos após acordar, com 16% fumando dentro de cinco minutos após acordar (GERTIN *et al.*, 2015).

Estudos recentes descreveram e demonstraram a eficácia de programas e de políticas públicas para cessação do tabagismo e tratamento da DPOC. Tais estratégias asseguram que a cessação tabágica é uma das melhores formas de melhorar o prognóstico dos doentes com DPOC. No Brasil, o controle do tabagismo começou com grandes aumentos de preços, seguido por fortes restrições de propaganda e advertências sanitárias, e, mais tarde, leis antifumo parciais e aumento da disponibilidade de programas de cessação, levando a redução de mortalidade e morbidade por DPOC (LEVY *et al.*, 2016; PAMPLONA e MENDES, 2009, p. 1121-1156).

O tratamento da DPOC abrange equipe multidisciplinar voltada para uma reabilitação respiratória dos pacientes. Exercícios físicos e respiratórios, acompanhamento médico, farmacológico e psicológico desses pacientes configuram um programa de reabilitação. Os exercícios físicos, em especial, melhoram a resistência da musculatura, aumentam a capacidade respiratória e troca gasosa e reduzem a fadiga muscular (LEVY *et al.*, 2016; PAMPLONA e MENDES, 2009, p. 1121-1156).

Ressalta-se a importância de cessar o tabagismo ao descrever que a fadiga na musculatura ocorre devido à presença do CO no cigarro, que automaticamente, se liga à mioglobulina dificultando a difusão de oxigênio intracelular. Além disso, o CO bloqueia o complexo IV da respiração mitocondrial, causando decadência da função da mitocôndria. Não só o CO, mas o alcatrão e o cianeto presentes no cigarro contribuem para a redução da função respiratória mitocondrial. Logo, a respiração mitocondrial está enfraquecida nos fumantes e só voltam ao normal quando cessa o tabagismo (LEVY *et al.*, 2016).

Um grande estudo prospectivo evidenciou o aumento do risco de câncer de pulmão associado a condições pulmonares não malignas, principalmente o enfisema, mesmo em não-fumantes. Apesar de o câncer de pulmão ser encontrado em pacientes não fumantes, sabe-se que o cigarro é o principal fator para o surgimento da doença (TURNER *et al.*, 2007, p. 285-290).

Um bom desenho do perfil clínico dos pacientes com DPOC pode provavelmente resultar em uma abordagem terapêutica mais eficaz e individualizada. A reabilitação pulmonar (RP) é um tratamento abrangente que inclui treinamento físico, educação do paciente, oxigenoterapia apoio psicossocial e intervenção nutricional (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 1-43).

A RP demonstrou benefícios em um estudo realizado com 18 pacientes ex-tabagistas e 23 tabagistas atuais submetidos, pré e pós-RP, à avaliação clínica e à antropométrica,

mensuração dos escores de dispneia, qualidade de vida relacionada à saúde, avaliação do grau de dependência da nicotina, espirometria, medida das pressões respiratórias máximas e teste de caminhada de seis minutos. Houve ganhos equivalentes nas respostas subjetivas (qualidade de vida) e objetivas (distância caminhada), redução significativa no número de cigarros consumidos diariamente e no grau de dependência da nicotina nos tabagistas atuais. Pode-se concluir que embora o tabagismo atual reduza a aderência à RP, pacientes tabagistas com DPOC que completam tais programas apresentam ganhos funcionais e na qualidade de vida equivalentes aos observados nos ex-tabagistas (SANTANA *et al.*, 2016, p. 16-23).

Um estudo controlado e pareado envolvendo 80 pacientes com DPOC moderada a grave também investigou os benefícios da RP. Após três anos de RP ambulatorial houve modificação da progressão da DPOC, assim como na melhora do desempenho físico nesses pacientes. Houve menor declínio do VEF₁ no grupo submetido à RP em relação ao grupo controle, o trabalho máximo sustentado e o tempo de endurance melhoraram após um curto período de RP e foram mantidos durante todo o estudo em contraste com o grupo controle. A diminuição do Índice de Massa Corpórea (IMC) foi observada no grupo controle após três anos, enquanto no grupo PR uma melhora leve foi observada (MELO-NETO *et al.*, 2016, p. 759-767).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que existe uma relação entre o tabagismo e a DPOC, já que o tabagismo foi apontado como principal causa da doença. Além disso, o consumo de tabaco vem influenciando na evolução da DPOC, dificultando o diagnóstico, a adesão e a eficácia do tratamento. Quanto maior o grau de dependência à nicotina, maior o grau de comprometimento funcional dos portadores de DPOC.

Observou-se que a reabilitação pulmonar tem configurado um tratamento adjuvante muito eficaz para os casos de DPOC, aumentando consideravelmente, o grau de independência e a tolerância aos exercícios físicos na vida diária, melhorando, assim, a qualidade de vida dos pacientes.

Considerando-se que o processo reabilitador da DPOC tem caráter multidisciplinar, foi demonstrado que o treinamento físico estruturado é fundamental para a melhora clínico-funcional dos pacientes, e que mesmo diante dos efeitos nocivos do tabagismo na função pulmonar e na musculatura esquelética, existem ganhos na recuperação dos pacientes fumantes.

Sabendo-se que pacientes tabagistas são menos propensos a iniciar e amanter o tratamento, o parar de fumar foi apontado como o melhor caminho na busca pela melhoria da qualidade de vida, porque reduzirá a incapacidade física, a hipoxemia, e será revertida a intolerância ao exercício, reintegrando-os na sociedade e na vida independente.

REFERÊNCIAS

- ANCOCHEA, J.; GARCIA, T.G.; DIEZ, J.M. Hacia um tratamento individualizado e integrado del paciente con DPOC. *Arch Bronconeumol.* v. 46, p.14-18, 2010.
- Associação Latino-Americana de Tórax (ALAT). *Infecções respiratórias*. 10º Congresso ALAT. 2016; Santiago. Disponível em < <https://alatorax.org/pt>>. Acesso em 14 dez. 2017.
- BETTENCOURT, M.; AZAMBUJA, R.; COSTA C.H.; RUFINO R. Panorama da doença pulmonar obstrutiva crônica. *Revista HUPE*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p.13-18, 2013.
- CESAR, M.C. *et al.* Novos indicadores auxiliares no diagnóstico diferencial da limitação funcional cardiorrespiratória de pacientes com doença pulmonar obstrutiva crônica e insuficiência cardíaca congestiva. *Arq Bras Cardiol.* v. 80, n. 5, p. 521-525, 2013.
- CHATKIN, G. *et al.* Avaliação da concentração de monóxido de carbono no ar exalado em tabagistas com DPOC. *J Bras Pneumol.* 2010; v. 36, n. 3, p. 332-338, 2010.
- COSTA, C.H. *et al.* Células inflamatórias e seus mediadores na patogênese da DPOC. *Rev Assoc Med Bras.* v. 55, n. 3, p. 347-354, 2009.
- Datasus. *Sistema de informação sobre mortalidade*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em < <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=060701>> Acesso em 14 dez. 2017.
- DE GODOY, I. *et al.* Programa de cessação de tabagismo como ferramenta para o diagnóstico precoce de doença pulmonar obstrutiva crônica. *J Bras Pneumol.* v. 33, n. 3, p. 282-286, 2007.
- DUNCAN, B.B. *et al.* *Medicina Ambulatorial: condutas de atenção primária baseadas em evidências*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GERTIN, K.A. *et al.* Time to First Morning Cigarette and Risk of Chronic Obstructive Pulmonary Disease: Smokers in the PLCO Cancer Screening Trial. *PLoS Pone.* v. 10, n. 5, 2015.
- ISSOBE, M.A.S. DPOC e tabagismo: um binômio perigoso. [Dissertação]. Centro Universitário Estadual da Zona Oeste. Rio de Janeiro: UEZO, 2012.
- JONES, R.C.M. *et al.* Accuracy of diagnostic registers and management of chronic obstructive pulmonary disease: the Devon primary care audit. *Respir Res.* v. 9, n.1, p. 62, 2008.
- KIM, D.K. *et al.* Epidemiology, radiology, and genetics of nicotine dependence in COPD. *Respir Res.* v. 12, n. 9, 2011.
- KRATZER, A. *et al.* Endothelial cell adhesion molecule CD146: implications for its role in the pathogenesis of COPD. *J Pathol.* v. 230, n. 4, p.388-98, 2013.
- LEVY, D.; ALMEIDA, L.M.; SZKLO, A. The Brazil SimSmoke policy simulation model: the effect of strong tobacco control policies on smoking prevalence and smoking-attributable deaths in a middle income nation. *PLoS Med.* v. 9, n. 11, 2016.
- MATTOS, W.L.L.D. *et al.* Acurácia do exame clínico no diagnóstico da DPOC. *J Pneumol.* v. 35, n. 5, p. 404-408, 2012.
- MELO-NETO, S.; STROPPIA-MARQUES, A.E.Z.; GOMES, F.C. Perfil de idosos pneumopatas admitidos em centro de reabilitação pulmonar. *Rev Bras Geriatr Gerontol.* v. 19, n. 5, p. 759-767, 2016.
- OLIVEIRA, J.C. *et al.* Clinical significance in COPD patients followed in a real practice. *Multidiscip Respir Med.* v. 28, p. 1-43, 2013.
- Organização Mundial de Saúde. Chronic of respiratory disease. Burden of COPD. Disponível em <<http://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>>. Acesso em 20 dez. 2017.
- PAMPLONA, P.; MENDES, B. Estratégia de tratamento do tabagismo na DPOC. *Rev Port Pneumol.* v. 15, n. 6, p. 1121-1156, 2009.

PEREIRA, C.A.C. *et al.* Caracterização da doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC) – definição, epidemiologia, diagnóstico e estadiamento. *J Bras Pneumol.* v. 30, n. 5, p. 10-14, 2004.

RODRIGUES, C.P. *et al.* Efeito de um programa de exercícios direcionados à mobilidade torácica na DPOC. *Rev Fisioter Mov.* v. 25, n. 2, p.343-349, 2012.

SANTANA, V.T.S. *et al.* Influência do tabagismo atual na aderência e nas respostas à reabilitação pulmonar em pacientes com DPOC. *Rev Bras Fisioter.* v. 14, n. 1, p. 16-23, 2010.

SILVA, G.P.F. *et al.* Validação do teste de avaliação da DPOC em português para uso no Brasil. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, Brasília, v. 39, n. 4, p.402-408, 2013.

TURNER, M.C. *et al.* Chronic obstructive pulmonary disease is associated with lung cancer mortality in a prospective study of never smokers. *Am J Resp.* v. 176, p. 285-290, 2007.

XIE, J. *et al.* Reduced heat shock protein 70 in airway smooth muscle in patients with chronic obstructive pulmonary disease. *Exp Lung Res.* v. 36, n. 4, p. 219-26, 2010.

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE: O HUMANO COMO AGENTE TRANSFORMADOR

EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF PAULO FREIRE: THE HUMAN AS A TRANSFORMING AGENT

Diovane Avelino de Sousa Silva¹

Resumo

O escopo deste artigo é apresentar de forma concisa a localização do homem nos principais aspectos da teoria educacional de Paulo Freire. Com o foco educando enquanto ser capaz de se tornar um agente conhecedor e transformador de sua realidade, o texto aborda a questão do inacabamento do homem como principal característica que justifica a constância da educação e o caráter articulador entre o processo de conscientização e a prática de liberdade.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Pedagogia. Inacabamento do ser. Liberdade.

Abstract

The present article aims at providing a brief overview of man and his place in the main aspects of Paulo Freire's educational theory. With the focus on educating while being able to become a knower, transformative agent of his reality, this text deals with the issue of the man as an unfinished being. According to our view, this is the main evidence capable of justifying the constancy of education and the articulator character between awareness process and freedom practice.

Keywords: Paulo Freire. Education. Pedagogy. Unfinished being.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da sociedade é possível observar aspectos fundamentais de organização e de aprimoramento por parte dos grupos sociais que se relacionam e trocam experiências, atestando-se assim a dinâmica do convívio. Por conseguinte, a reivindicação de arquivamento, exploração, estruturação e transferência de conhecimentos de uma geração a outra torna-se eminente e catalisadora do cotidiano social. Nesse viés, a educação

1 ABRAFP/CCAA - Pós-graduado em Gestão de Conflitos, Marketing e Administração – MBA - E-mail: diovaneavsouza@gmail.com.

assume singular papel e adquire abrangência antropológica, social e contextual em que o humano se torna em essência um ser de relações. A educação assume, então, em rigor um caráter processual cuja finalidade é vincular o humano ao mundo em que está inserido e às práticas sociais preestabelecidas ou arrançadas conforme os ditames e valores sociais vigentes. Corroborando tal afirmativa, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – promulgada em 1996, define a educação em seu Artigo 1º como sendo abrangente aos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Em outras palavras, o humano é um ser de sincronia e agente de transformação. O fato de ele estar no mundo e interagir com o mundo faz com que ele transcenda sua existência através do relacionar-se consigo e com o outro desenvolvendo a consciência reflexiva, isto é, a capacidade de refletir sobre sua própria realidade e suas possíveis interferências.

De Pombal ao século XXI, a educação tem evidenciado preocupações referentes ao ensinar o homem a se comportar em sociedade, bem como estabelecer deliberadamente estratificações sociais. A despeito de suas intenções relacionadas de forma direta à economia e à política, Marques de Pombal alicerçou no Brasil a laicização do ensino e a tentativa de unificar o currículo transferindo ao Estado total controle sobre os processos e métodos de ensino. É evidente na história da educação brasileira que a satisfação das necessidades da oligarquia, da elite e da burguesia em interferir diretamente no *status quo* fez do processo educacional instrumento ativo para os discursos e as relações de poder legitimados. Não se apercebe até então a figura do aluno como elemento relevante e dotado de subjetividade.

Contrário à ideia de ensino objetivo e padronizante, cuja aprendizagem é da ordem do passivo, Paulo Freire aponta com uma metodologia ancorada no desenvolvimento da consciência de liberdade e estímulo ao ato reflexivo, por parte do aluno, de sua própria realidade. A pedagogia crítica, conforme fundamenta o estudioso e crítico cultural estadunidense, Henry Giroux, objetiva conectar conhecimento à tomada de atitudes construtivas. O aluno reaparece como um sujeito com histórias e capacidades potenciais para compreender sua realidade e, a partir do ato reflexivo, interferir sobre ela de forma consciente a garantir mudanças sociais e políticas.

Baseado no exposto acima, esse artigo propõe um levantamento sucinto, nem por isso menos cauteloso, da teoria de Paulo Freire. A educação como elemento de mudança, aluno enquanto sujeito potencialmente transformador e o caráter da descoberta consciente de que o humano pode participar e interferir no seu mundo são os alicerces dessa discussão. À medida que há o esclarecimento da condição do humano no mundo, este inicia seu trabalho articulador entre o processo de conscientização e a prática de liberdade. É, em suma, observável em Paulo Freire a humanização da pedagogia.

O SER INCONCLUSO

Está implícito em qualquer tentativa de definir e/ou conceituar o termo educação o refletir sobre o próprio homem. Constituído por diversas questões existenciais sobre si, o homem pondera sobre sua origem, sua funcionalidade e seu posicionamento em um dado período, em uma dada circunstância, em um dado contexto e em uma dada realidade. Tais indagações ressaltam o saber do homem quanto a sua condição de ser em ininterrupta construção. O ser, que é inacabado e que se reconhece como tal, demanda um relacionamento com a realidade enquanto sujeito passível de atitudes transformadoras. A dicotomia saber-ignorar se manifesta de forma relativa, pois cada homem sabe algo que aprendeu de seu antepassado e que ensinará ao seu descendente. Portanto, a educação apresenta-se como uma busca persistente do homem por si mesmo. Corroborando tal assertiva, Paulo Freire nos diz:

A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós. [...]

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo (FREIRE, 1979, p. 28-29).

Descortinar as possibilidades do homem enquanto um ser de relações nos evidencia o aspecto fundamental da existência da reflexão acerca da realidade. Por meio desse processo se é capaz de construir hipóteses, testá-las, bem como elaborar soluções a partir da problematização de eventos, fatos e circunstâncias. Assim o homem delinea sua história em alicerces culturais e registra no tempo e no espaço sua visão de mundo. É com base nesse ser e na dinamicidade relacional que o acompanha que Paulo Freire modela e percebe educação. Nesse viés, a escola e o papel do professor tomam proporções diferenciadas. Se o homem é um ser inacabado e se afirma e reafirma a partir das relações, logo, cabe questionar como se definem o papel do professor e a função da escola?

A escola é um espaço institucionalmente legitimado e destinado à transferência de conhecimento. Assim sendo, é preciso organizar conceitos, eleger conteúdos e estabelecer métodos. Em Paulo Freire, o diálogo é ferramenta indispensável que incorpora e mescla conhecimentos empíricos entre os alunos e professores em um ambiente propício ao estímulo do ato reflexivo. O aluno é percebido como um ser em constante aquisição da educação, por isso, educando, e o professor, motivador desse processo, por isso, educador. A relação é, portanto, horizontalizada em que a interação acontece em diversos níveis e concomitantemente. Educando e educador são personagens de interações diversas com o escopo sincero de compreender e interferir na realidade. Tal perspectiva encerra a ideia de que o aluno, mesmo ainda não alfabetizado, é sujeito dotado de cultura e ânsia para efetivar relações. A fim de proporcionar o crescimento cultural em termos de capacidade analítica do

educando, é mister que as relações no processo educacional sejam afetivas e democráticas assegurando as diversas oportunidades e possibilidades de expressão. Freire então comenta:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma fase de saudação. A cultura consiste em recriar e não repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto.) (FREIRE, 1979, p. 30-31).

A cultura e sua diversidade são valorizadas por Freire. O caráter precípua da cultura é observado na implantação do método freireano de alfabetização, no qual ele propõe um levantamento do universo linguístico do aluno por meio de conversas informais entre educando e educador. Está evidente a preocupação de Freire em trazer para a sala de aula as especificidades do mundo do educando e promover um reconhecimento, e, por conseguinte, compreensão e interferência nesse mundo elegendo como agente de mudança o próprio educando.

À guisa de contextualização, convém ressaltar que a teoria de Paulo Freire visa contrapor o mecanismo da ditadura de abril de 1964. Vocábulo como democracia, liberdade, diálogo e conscientização são vetores para o debate e implantação da pedagogia de Freire. Sua obra é marcada pelos aspectos sociológicos centrados nas experiências populares do Brasil, em especial no Nordeste, antes do golpe de 1964. Influenciado pelo existencialismo cristão, movimento intelectual europeu do século XX, que considera a liberdade como parte integrante do ser humano, Freire direciona seu olhar a uma educação potencialmente conscientizadora. Para ele, a educação deve “ajudar a expulsar essa sombra da opressão através da conscientização”.

A percepção de liberdade em Paulo Freire abrange o âmbito da ação criadora, isto é, à medida que se amplia o conhecimento do contexto no qual o educando está inserido, este aumenta a eficácia de sua ação no que diz respeito à capacidade consciente de realizar intervenções na realidade. A característica intervencionista do educando na própria realidade confere às teorias de Paulo Freire a indissociabilidade entre educação e política. Portanto, a problematização da realidade através dos valores trazidos pelos educandos é um caminho para a formação de seres humanos enquanto pessoas, sendo elas dotadas de conscientização e liberdade. Weffort, em seu texto Educação e Política – Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade – prefaciando a obra de Freire, Educação como Prática da Liberdade, comenta a importância da liberdade na estruturação da metodologia freireana.

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios

essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”. (FREIRE, 1967, p. 4).

Em destaque no método de Freire encontra-se de forma dicotômica a preocupação entre a massificação e individualidade. Contrário à ideia de uma educação cuja finalidade se baseia no ajustamento da pessoa a sua situação social, Freire estabelece conexões entre o ato de aprender e o ato de transformar. A educação, na perspectiva freireana, precisa valorizar as individualidades, aprimorando o sujeito e sua forma particular de se relacionar com o mundo. Assim sendo, a educação daria uma resposta positiva ao desenvolvimento de um povo, de uma nação, em especial no caso do Brasil em plena ditadura de 1964. Paulo Freire aborda a questão da democracia como elementar no processo de apreensão da realidade e de conscientização. A escola passa a ser uma alternativa, denominada de “Círculos de Cultura” em que os papéis de professor e aluno sofrem mudanças substanciais no que tange à dinâmica binominal ensino-aprendizagem. Os caracteres passivo e depositário da escola tradicional são criticados por Freire ao mesmo tempo em que ele oferece alternativa que pode ser explorada em todos os níveis da educação. O mecanicismo então é substituído pela representação das coisas e dos fatos dentro do consenso empírico em que há a possibilidade de entrelaçar causas e circunstâncias de uma mesma realidade. O diálogo, definido como uma relação horizontal entre os participantes das práticas educativas, torna-se o pilar das técnicas de Paulo Freire. Em nota de rodapé, no livro *Educação com Prática da Liberdade*, ele nos esclarece:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 102-103).

Em suma, o objetivo central da educação freireana é proporcionar ao homem meios de superação quanto à sua forma de estar e se encontrar no mundo. Em outras palavras, auxiliá-lo no reconhecimento, análise e modificação da realidade. E, para atingir tal objetivo, Freire delineia três caminhos: um método que explore e valorize o diálogo como fonte de estímulo ao processo crítico, que modifique o conteúdo programático da educação considerando as particularidades contextuais do educando e o uso de técnicas de codificação e redução, por exemplo. O homem inacabado é então a matéria-prima do processo educacional, um homem que se relaciona e que, exatamente por isso, se comunica e constrói

reapresentações por intermédio de si e do outro. Assim sendo, a pedagogia de Paulo Freire é a pedagogia da comunicação em que o diálogo entre educador e educando estabelece elo revigorante entre o ato de criar e transformar através do conhecimento. O debate acerca do homem não encerra as possibilidades das práticas educativas, ao contrário, retroalimenta a necessidade de contínuas pesquisas acerca do tema. Da mesma forma, a educação na perspectiva de Paulo Freire requer análise profunda e constante a fim de buscar aprimoramentos e novos caminhos que possibilitem ao educando qualidade crítica na sua relação com o meio.

A VOZ DO OPRIMIDO

Contida na obra de Paulo Freire a ideia de indissociabilidade entre educação e política, a relação humana, como ele demonstra, ocorre por meio de dois extremos: opressor e oprimido. À medida que a teoria freireana se corporifica esses extremos são detalhados quanto a sua forma de atuação, abrangência e interesses. O homem, como um ser de relações consigo e com sua realidade, é ameaçado pelos arquétipos da desigualdade e do poder. O opressor é qualificado como aquele que impõe regras e determinações ao oprimido no intento de atingir seus interesses e organizar a manutenção do poder. Na contramão, o oprimido é aquele que, sob o jugo dos opressores, deve buscar a mudança e a transformação se posicionando como agente restaurador das relações humanizadas. E nessa relação bilateral e desigual, Paulo Freire argumenta que a educação libertadora é o único caminho plausível e viável para o reequilíbrio das relações. A opressão e a libertação tornam-se, como se pode observar, a base de uma pedagogia que visa expressar o sentimento de mudança social e política, bem como estimular a intensificação da interacionista homem-realidade.

Dentro da produção intelectual de Freire o marxismo notoriamente ganha espaço. Todavia é necessário ter cautela, pois a questão de comungar com alguns referenciais teóricos de Marx não significa a totalidade do marxismo implantado à educação. Conforme aponta Ivanilde Apoluceno em seu livro *Leituras Freireanas sobre a educação*, a relação entre Paulo e Freire e as teorias de Marx são da ordem da prática e não do discurso meramente intelectual. Respondendo a questionamentos da doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada, Lígia Chiappini Moraes Leite, em entrevista realizada em 8 de dezembro de 1979, em Genebra, Paulo Freire esclarece quanto à proximidade de sua teoria educacional com os ideais de Marx.

(...) Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Como base desta relação, opressor *versus* oprimido, Paulo Freire assenta objetivamente que a pedagogia do oprimido é aquela em que está implícita a restauração dos

relacionamentos humanizados. Uma pedagogia que encare a opressão e suas implicabilidades como objeto de reflexão por parte do oprimido e que resulte em seu engajamento na luta a favor de uma libertação. Contudo problema central é apresentado na forma de resistência, isto é, como estruturar e implantar uma pedagogia do oprimido? O problema dos oprimidos é a hospedagem consciencial dos valores da dominação, da opressão. Tais valores estariam embutidos em todas as esferas do trabalho escolar, desde a elaboração do material didático à relação aluno-professor. A domesticação do homem se daria então com legitimidade pela instituição de ensino cujo escopo seria o de transferir os valores do opressor como sendo legítimos e pertinentes ao oprimido. Ou seja, o grande empecilho do oprimido é a introjeção dos valores opressores justificando sua posição de subjugado. A luta do oprimido é então personificada por dualidades marcantes e profundas que culminam na castração criadora e recriadora atinentes à transformação do mundo. E nesse contexto, a libertação se qualifica como um ato doloroso, mas que devolveria ao oprimido o direito a opções. Ressaltando a condição do oprimido e seu dilema, Paulo Freire afirma que:

Sofrem uma dualidade que se instala na “inferioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1987, p.19).

De forma simplista, pode se afirmar que a voz do oprimido tem em Paulo Freire a oportunidade de se manifestar, de se corporificar e de se materializar a partir de sua autoevidência. Distante da perfectibilidade ilusória, a pedagogia freireana é capaz de ressignificar as veredas pelas quais o homem se faz sujeito de si e consciente de sua capacidade transformadora. Humanizar a educação é antes de tudo proporcionar ao educando instrumentos que fomentem o aspecto reflexivo de si e de sua realidade, assim como reestabelecer o papel da escola e dos seus agentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda obra de Freire é possível observar seu caráter libertário e sua atenção ao ato de reverter o processo de alienação através de práticas educacionais que desmistifiquem a incapacidade do educando em apreender sua realidade e, conseqüentemente, atuar de forma ativa e consciente sobre ela. Caracteriza em pormenores a questão da consciência servil do oprimido, bem como o conceito de conscientização a partir de sua proximidade com teóricos de renome, como Marx, Hegel e Lukács. A trajetória de Freire é marcada pela denúncia da ambivalência e dicotomia que permeiam as questões políticas e educacionais de sua época ao

mesmo tempo em que expressa a dualidade sofrida pelo “oprimido” em termos de alienação e liberdade.

Neste artigo, cujo objetivo enquadrrou-se na tentativa de explorar a educação de Paulo Freire como cerne o humano com suas características e relações com o mundo, é possível ter acesso ao âmago do pensamento freireano, apesar de não oferecer detalhes sobre sua obra. A educação de Freire é antes de tudo uma educação que prima pelas relações humanas e humanizadoras em que o principal objetivo é proporcionar ao homem o direito de se reposicionar perante a realidade na qual está inserido e circunda.

REFERÊNCIAS

- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: EDUSP, 2015. 677 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.
- _____. *Educação e Mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 79 p.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leituras freireanas sobre a educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. 120 p.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: EDUEPB, 1999. 179 p.

A ESCOLA CONSERVADORA: UM CASO DE SUCESSO ESCOLAR IMPROVÁVEL

CONSERVATIVE SCHOOL: AN IMPROBABLE SUCCESS SCHOOL CASE

Andréa Moreira Amorim¹

Raiane Jéssica da Cruz²

Resumo

Os estudos sobre o sucesso escolar de alunos de camadas populares têm aumentado nos últimos anos e apontam a importância da participação familiar para tal êxito. A teoria da Reprodução Cultural mostra que a escola não é um fator de mobilidade social, ao contrário, ela sanciona e legitima as desigualdades. Considerando o papel da escola na conservação da hierarquia social, o texto pretende apresentar algumas ideias do pensamento de Bourdieu e outros autores, extraindo delas elementos teóricos que possam contribuir para tal discussão e abrir horizontes para novas ações pedagógicas. Assim, são apresentados e discutidos a concepção de Bourdieu acerca de sua visão de escola, bem como o conceito de capital cultural, econômico, simbólico e social; violência simbólica; boa vontade cultural; e aculturação. Também é apresentado brevemente o desenvolvimento da escola em nossa sociedade e, de modo conciso, pesquisas sobre sucesso escolar improvável. Por fim, discute-se como a escola deveria agir para desempenhar sua função precípua, a de reduzir as desigualdades sociais. O presente artigo, com base em uma pesquisa bibliográfica inicial, seguida de realização de entrevista descreve alguns dos principais resultados da investigação, entre eles que, embora a instituição escolar tenha uma importante função social, ela serve a interesses de classe e não contribui como um fator de transformação social.

Palavras-chave: Bourdieu. Escola. Conservação social.

Abstract

Studies on school success of students from socially disadvantaged classes have been increasing in the last years, and they reveal the importance of family involvement in school activities. Cultural Reproduction Theory tells us that school system – school – is not a factor of social mobility. Converseley, it sanctions and legitimizes inequality. Taking into account the role of the school in the maintenance of social hierarchy, this paper aims at outlining a few aspects of the theory with a focus on Bourdieu and other authors so that we can open new horizons for new pedagogical actions. This paper discusses the following aspects of the theory: school; social, symbolic, economic, cultural capital; symbolic violence; cultural good will and acculturation. We also focus our attention on both the development of education – school – in our society and researches on improbable school success. And finally, this paper discusses what should be done for the school to perform its main function of reducing social inequality. Based on a bibliographical research and followed by an interview, this paper presents some results of our work. For instance, although school system plays an important social role, the system serves the interest of a class and does not contribute to social change.

1 UNIPTAN. E-mail: ddeia21@gmail.com.

2 UNIPTAN. E-mail: raianejessica@outlook.com.

Keywords: *Bourdieu. School. Social Conversation.*

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é interpretar e analisar com base na teoria de Bourdieu, como a educação mesmo sendo um dos acessos a possíveis posições elevadas na sociedade, acaba por ser um meio de exclusão para aqueles de origem popular, afinal a educação sempre foi pensada para a classe dominante. Neste sentido, percebe-se que, para se obter um nível escolar mais elevado, alguns fatores como a família e a colaboração de terceiros são fatores primordiais para a entrada e permanência no Ensino Superior.

A função de conservação social da escola, à luz da teoria de Bourdieu, constitui o tema central desta investigação – pensa Nogueira (2006, p. 9). Pierre Félix Bourdieu nasceu em 1930, na cidade de Denguin, na França. Foi um importante sociólogo do século XX. Graduiu-se em Filosofia em 1954, na Escola Normal Superior e na Sorbonne, porém se dirigiu, a partir do período vivido na Argélia para as Ciências Sociais. Enveredou para a Antropologia e a Sociologia e foi um dos autores mais lidos nesses campos. Esse deslocamento parece estar relacionado com sua origem social modesta, pois era proveniente de uma família campesina. Morreu em 2002 na cidade de Paris deixando diversas obras e sua contribuição para diversas áreas da atividade humana, entre elas, o sistema educacional.

Até meados do século XX, predominava, nas Ciências Sociais e no senso comum, uma visão extremamente otimista em relação à escola. Ela era vista como uma instituição libertadora, pois “supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e; assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (NOGUEIRA, 2006, p. 12). De acordo com Nogueira (2006, p. 13), predominava nesta visão a ideia de que “os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares”.

Nos anos 1960, período pós-guerra, os europeus resolveram intensificar os investimentos na educação, proporcionando acesso ao ensino a todos; visando ao crescimento econômico e ao progresso da nação. Com isso, pesquisadores entre eles, Bourdieu, perceberam, com base em pesquisas quantitativas da época, que a escola não é uma instituição através da qual se conseguiria ascensão social, pois na maioria dos casos a elite obtinha sucesso e a classe baixa, fracasso escolar. Assim, ocorre uma profunda crise da concepção de escola. A visão otimista é substituída por uma bem mais pessimista. É refutada a ideologia da escola como “instituição neutra”, que escolheria seus estudantes com base em preceitos racionais; e “libertadora”, através da qual seria resolvido os problemas de ordem econômica e social da sociedade.

A teoria da Reprodução Cultural, que teve como um dos pioneiros Bourdieu, mostra como o autor vê a escola na sociedade capitalista: “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social; Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2006, p. 15). A sociologia da educação francesa do autor tem o “capital cultural” como um de seus conceitos centrais. São os bens culturais socialmente valorizados, proporcionados, sobretudo pela família. Segundo Nogueira (2006, p. 41-43), o capital cultural é apresentado em três modalidades: objetivado (posse de objetos culturais); incorporado (cultura integrada no indivíduo, ou seja, postura corporal, domínio da língua culta, crenças etc.) e institucionalizado (posse de certificados que atestem a formação cultural). Segundo o teórico, esse capital é herdado e pode se transformar em outros capitais. Tais como: capital econômico, que são os recursos financeiros; simbólico que é o prestígio ou boa reputação que um indivíduo possui; e social que é o conjunto de relações sociais (amizades, parentescos) que podem beneficiar os indivíduos.

Além dos conceitos de “violência simbólica”, imposição da cultura de um grupo como a verdadeira ou a única existente; “boa vontade cultural”, esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem; e “aculturação”, apropriação de uma nova cultura.

Tal teoria pode ser compreendida pelas obras de Nogueira (2006) e Bourdieu (2014). Essas obras permitem entender que o sistema escolar não é um fator que contribui para a mudança de classe econômica e social, segundo supunha-se, mas sim, um dos fatores mais eficazes na manutenção das diferenças sociais preexistentes. Já os estudos sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares estão presentes em obras como as de Viana (2000) e Portes (2000). Considerando o papel da escola na conservação social, o objetivo do presente artigo é trazer alguns elementos teóricos que possam contribuir para essa discussão. Mais adiante, comentaremos sobre essas pesquisas; antes, sem a intenção de aprofundarmos o desenvolvimento da escola em nossa sociedade, ofereceremos um pouco de história da instituição escolar.

Para responder os objetivos da pesquisa, realizou-se uma investigação de caráter qualitativo e utilizou-se como principal instrumento de coleta de dados uma entrevista estruturada, realizada com um sujeito que, apesar de todas as limitações, adentrou o ensino superior, demonstrando como o aluno quanto a sua família desempenham um papel importante para que essa situação se configure.

A ESCOLA COMO CRIAÇÃO SOCIAL

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2009, p. 267), “a escola não existiu sempre, mas é uma criação social do homem”. Educar já significou apenas viver em um grupo social. As crianças acompanhavam os adultos em suas tarefas e aprendiam a imitá-los. Ou seja, através

da interação social, o indivíduo adquiria novos conhecimentos e interiorizava valores morais e comportamentos socialmente valorizados. Nesse sentido, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Não havia uma instituição de ensino, “o meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo”.

Segundo Costa e Santa Bárbara (s.d., p. 14), na antiguidade, a família era o centro da educação. A sociedade era extremamente patriarcal, o pai tinha o direito sobre a vida e a morte da criança. A educação espartana dos meninos após os sete anos era voltada para as virtudes guerreiras, não focava a alfabetização. Em Atenas, perdendo seu caráter militar, a educação deveria formar as crianças para serem futuros governantes e imprimir neles amor à pátria e aos deuses. Em Roma havia a preferência pela educação doméstica sobre a educação escolar. Porém, ao longo do século V, início da Idade Média, Roma adotou as formas e os métodos da educação helenística (grega), surgindo, assim, a “escola primária”, destinada a ensinar a criança a ler, escrever e calcular. Nesse momento, foram introduzidas práticas de ensino menos violentas.

A partir da Idade Média, surgiram as primeiras escolas, ou seja, espaços específicos para a transmissão do saber. No entanto, poucos tinham acesso, pois eram destinadas à elite. Serviu aos nobres e depois à burguesia. No período feudal, havia a educação doméstica, as crianças eram educadas por famílias de classes sociais diferentes. Na era medieval, a educação ocorria nos mosteiros priorizando o ensino religioso sobre o intelectual. Nesse momento, era grande a responsabilidade dos monges e dos pais na educação das crianças.

Conforme Costa e Santa Bárbara (s.d., p. 12 - 13), nos séculos VIII e IX, dois grandes monarcas, Carlos Magno e Alfredo, o grande, pensaram numa escola que pudesse ser frequentada por pessoas humildes e criaram a “escola palatina e estatal”. Ainda no período de Carlos Magno, encontramos outro tipo de educação, a cavaleiresca, destinada ao primogênito. Após os sete anos, iniciava-se a formação da criança nobre como cavaleiro. Os conteúdos eram pobres do ponto de vista intelectual, priorizavam as destrezas físicas e corporais, pautada na instrução religiosa e militar. “Isso fez da escola ora lugar de aprendizado da guerra, ora das atividades cavaleirescas, ora do saber intelectual humanístico ou religioso” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 267).

Segundo os autores (*id.*, p. 267 - 268), com as revoluções do século XIX, a escola passou por modificações, entre elas a tendência à universalização, ou seja, ela deveria atender a todas as classes sociais e não somente a burguesia. A Revolução Industrial foi um fator decisivo das mudanças ocorridas nos séculos XIX e XX no Brasil, pois deslocou o trabalho das casas para as fábricas e com isso houve a necessidade de mão-de-obra qualificada, socializada e civilizada. Nesse sentido a escola seria a instituição responsável por fornecer conhecimentos básicos da língua, do cálculo e das tecnologias, preparando, assim, o indivíduo para o trabalho fabril. Com a necessidade de uma instituição especializada, começou a luta da classe trabalhadora pela

democratização do ensino, passaram a exigir o direito de acesso dos filhos à escola. Com isso, a instituição escolar universalizava-se e passava a adquirir as características que possui hoje.

Conforme as autoras supracitadas (*id.*, p. 266), o que vemos com o passar do tempo é a escola assumindo seu verdadeiro papel na formação de cidadãos críticos e se tornando reconhecida como uma das mais importantes instituições que fazem a “mediação entre o indivíduo e a sociedade”. Nesse contexto, para as autoras, a instituição escolar se torna responsável pelas transmissões culturais, de modelos sociais e de valores morais, e “permite que a criança seja humanizada, cultivada e socializada”. Ou seja, permite que a criança aprenda e se desenvolva a partir do contato com outras pessoas.

Vê-se, assim, a importância da instituição escolar para a sociedade. A escola já serviu a interesses da Igreja, do Estado e de classes como a nobreza, a burguesia e agora, a elite. Não se pode atribuir a ela apenas o papel na transmissão de conhecimentos científicos, pois tal instituição foi responsável pela formação de guerrilheiros, cavalheiros e monges; hoje, contribui na formação ética dos futuros cidadãos. No entanto, será que a escola está realmente contribuindo para o crescimento de uma sociedade justa e igualitária, levando a um ensino com equidade a todos?

A ESCOLA CONSERVADORA

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social” (BOURDIEU, 2014, p. 45). Por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26, § 1º, determina que “toda pessoa tem direito à instrução [...] A instrução elementar será gratuita. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”. Ou seja, nesta lei predomina a ideia de que todos têm acesso ao ensino superior e que a seleção é feita com base nos dons individuais do sujeito.

De acordo com Bourdieu (2014, p. 45) “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média”. Isso porque as crianças ricas possuem o privilégio cultural, ou seja, têm mais contato com bens culturais reconhecidos socialmente (teatro, música, pintura, *jazz*, cinema etc.), e com isso herdam saberes, hábitos e gostos, o que contribui para uma trajetória escolar bem-sucedida. A frequência a bens culturais depende estritamente do nível de instrução do sujeito. Assim, pode-se perceber que as pessoas que possuem maior capital cultural têm mais chance de sucesso escolar.

Na elite, por possuir um grande volume de capitais (cultural, econômico, simbólico e social), o investimento na carreira escolar dos filhos apenas sanciona o sucesso, pois o êxito escolar é algo natural. A classe alta garante o ensino superior para os filhos com o intuito de

mantê-los na posição social. Já a classe média investe pesadamente na educação, pois vê na escola a forma de ascensão social, ou seja, chegar à elite. Para tanto, reconhece a cultura dominante (a da escola) como a verdadeira e apropria-se dela, ou seja, possui “boa vontade cultural”. Por fim, a classe popular vê a educação como um investimento secundário, pois prioriza o trabalho em busca da sobrevivência. Aqueles de classe popular que conseguem ingressar no ensino superior encontram inúmeras dificuldades.

As obras de Nogueira (2006) e Bourdieu (2014) expõem as causas de a escola realizar a manutenção da ordem social, pois, conscientemente ou não, a escola privilegia os membros da camada superior. Ao ensinar conteúdos elitizados, realizar a “violência simbólica” (imposição da cultura como a melhor, a única ou a verdadeira) e a superseleção (por meio da evasão escolar, reprovações, processos seletivos como o vestibular, etc.) e tratar os educandos, por mais desiguais que eles sejam, como iguais, “o sistema escolar é levado a dar sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2014, p. 59).

Tais obras defendem, assim, que o êxito escolar depende estritamente da classe social e da quantidade de bens culturais acumulados. O sucesso escolar pode ser explicado pelo nível cultural global da família; residência; conjunto de características do passado escolar, por exemplo, com o ramo do ensino médio e tipo de estabelecimento; características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família; entre outros. Sendo assim, não se pode atribuir o sucesso na trajetória escolar aos dons individuais do educando, mas a um conjunto de fatores que podem levar à continuidade dos estudos, diretamente relacionados à posição social.

Assim, um garoto que more em uma favela dificilmente será médico. Mesmo que ele se esforce para obter um grau de cultura maior, dificilmente alcançará seu objetivo. Ele terá que superar inúmeras dificuldades, como manter-se na escola, entendendo sua linguagem e sua dinâmica, arcar com todos os gastos que ela demanda – transporte, material, atividades extras etc. Por outro lado, um garoto de família rica ou de classe média, mesmo que não frequente a escola, dificilmente perderá seu padrão de vida e seu lugar social. Então, se decidir ser motorista de caminhão, logo poderá se tornar um empresário do transporte (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 270).

Para Lahire (1997), são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas na inexistência - total ou parcial - de capital cultural. Um fator sozinho não explica o êxito. Há um conjunto de fatores que agem por interdependência. Somente via escola, dificilmente um aluno pobre chegará ao ensino superior, pois ele não possui o capital cultural da classe alta, nem a “boa vontade cultural” da classe média. Necessita de um conjunto de condições de possibilidade para chegar à universidade e se manter nela, tais como: um ambiente familiar organizado e estruturado, participação e apoio familiar, ajuda financeira de parentes e/ou bolsas de estudos, grupo de estudos na escola e/ou na universidade, apoio de terceiros (professores, amigos, e todos aqueles que já conhecem o

sistema), a difícil conciliação entre trabalho e estudo, entre outros. Sobre esse assunto, tomamos como referência as pesquisas de Viana (2000) e Portes (2000).

Viana (2000), em sua tese, investigou a trajetória de sete sujeitos de camadas populares: estudantes de graduação e pós-graduação em cursos altamente seletivos. Ela avaliou casos específicos, mas não isolados. Os parâmetros estruturantes da análise em que se baseou para realizar sua pesquisa foram: os significados que a escola assume para os filhos-alunos e para os pais; as disposições e condutas em relação ao tempo (como vislumbram o futuro); os processos familiares de mobilização escolar (as atitudes práticas das famílias em relação à escola); outros grupos de referência para o filho-aluno na família ampliada e/ou exterior a ela; e os modelos socializadores familiares (formas de educar no interior da família, que podem ser facilitadoras ou dificultadoras). Viana pôde concluir em sua pesquisa micro que todas as famílias investigadas “participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explícita e objetivamente para tal fim” (VIANA, 2000, p.58). Enfim, as famílias investigadas desempenharam papel importante na trajetória dos estudantes e foram de suma importância para que os mesmos obtivessem êxito escolar.

Já Portes (2000) mostrou o papel grupo familiar na vida escolar dos filhos de classe baixa. O autor pesquisou um grupo de seis universitários e suas famílias. Chegou, por meio de sua investigação, a um conjunto de circunstâncias atuantes como: a presença da ordem moral doméstica; a atenção para com o trabalho escolar do filho; um esforço para compreender e apoiar o filho; a presença do outro na vida do estudante; a busca da ajuda material; e a existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar. Concluiu, com base nos dados, que havia um enorme esforço das famílias pobres investigadas para contribuir na construção de uma trajetória escolar de sucesso dos filhos. “Podemos afirmar que, em todos os casos vistos por nós, o trabalho escolar da família [...] foi imprescindível para o estudante ter trilhado a trajetória escolar (e social) que trilhou e o é, ainda, para se manter na posição ocupada no interior da universidade” (*ibid*).

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2014, p. 66).

E assim, a instituição escolar alega que dá condições iguais a todos e os estudantes pobres chegaram à universidade porque desempenharam papel ativo na construção de seu sucesso escolar e reconheceram a superioridade da cultura dominante (a da escola). Tal alegação é equivocada, visto que não leva em conta que o sistema escolar foi feito para o aluno “normal”, aquele que não tem dificuldade de aprendizado, que não possui limitações psíquicas e motoras, que possui um bom ambiente familiar e apoio dos pais nos trabalhos

escolares, que possui meios para custear os estudos (transporte, material escolar, etc.), entre outros.

Ao tratar todos os educandos como iguais, sem respeitar as suas peculiaridades, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, à medida que as legitima. “Aliás, o fracasso é explicado basicamente pela falta de empenho e esforço do aluno. No máximo, chega-se a responsabilizar os pais pelo insucesso do filho. Nunca a escola se responsabiliza, ela sai ilesa dessas avaliações” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009, p. 269). Vê-se, assim, que a escola sai isenta da responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos e utiliza os casos de sucesso escolar improvável para legitimar o mérito do educando.

ALGUMAS CONDIÇÕES DE SUCESSO ESCOLAR IMPROVÁVEL

De acordo com Bourdieu, os casos que fogem à regra são considerados casos de sucesso escolar improvável. O estudo de caso da presente pesquisa buscou investigar um sujeito que venceu as barreiras inerentes a sua condição de classe. Pesquisamos uma mulher de 43 anos, graduada em Psicologia, com mestrado em Psicologia. Além disso, é especialista em Alfabetização, especialista em Saúde Mental, especialista em Desenvolvimento Humano, especialista em Saúde Mental na Infância e Adolescência. Atualmente atua como psicóloga de uma rede municipal de Minas Gerais.

A trajetória da jovem é marcada pela presença de pessoas importantes em sua trajetória como a do tio paterno, que por não ter tido oportunidade de estudar, tornou-se um autodidata, mas foi um grande incentivador porque começou a cobrar maior dedicação aos estudos. O avô paterno, por ser analfabeto, também foi um incentivador, segundo a entrevistada, dizia as dificuldades que tinha por ser analfabeto. O professor de história da 8ª série, muito exigente, dizia que não podia se contentar com pouco no que diz respeito aos estudos. Já no ensino médio, um professor de português a incentivou a fazer graduação. O pai que fora apenas alfabetizado pela tia paterna não possui certificação via escola e a mãe, moradora da zona rural, estudou até a 4ª série. Os pais sempre apoiaram os filhos, pois sabiam que através da escola teriam mais oportunidades na vida. Porém, não estava nos planos a entrada da filha para a universidade.

Segundo Nadir Zago, muitos aspectos devem ser levados em consideração quando se diz respeito na configuração de percursos singulares de sucesso e que constituem fatores escolarmente rentáveis, como:

a mobilização familiar voltada para as atividades escolares dos alunos, as práticas de socialização e a transmissão de valores, o apoio sistemático de um professor, a demanda escolar relacionada à atividade profissional, o tipo de trajetória social e escolar, entre outras situações, podem tornar-se fatores escolarmente rentáveis na definição de percursos singulares com características distintas das de colegas da mesma idade e origem social. (ZAGO, 2000, p. 35)

A mãe da jovem era lavadeira e fazia doce de batata para vender, além de ajudar o marido na lavoura. O pai era lavrador, assalariado e prestava serviços para fazendeiros da região. Depois de trabalhar para alguns fazendeiros, começou a trabalhar como caseiro em um sítio próximo da cidade, principalmente porque a filha e o irmão, um ano e meio mais velho que ela, começaram a estudar e acharam melhor ir para a cidade.

A trajetória escolar da entrevistada ocorreu de forma linear, ou seja, não houve interrupção alguma, mas até a 7ª série considerava-se uma aluna mediana. Apesar de nunca ter ficado de recuperação, não tinha excelentes resultados. A partir da 8ª série, passou a se dedicar mais aos estudos. O apoio dos pais sempre esteve presente, porém foi necessário atingir um grau de amadurecimento para compreender a importância da escola. No 2º ano do Ensino Médio, optou com o apoio dos pais em não trabalhar para ter mais tempo de dedicação aos estudos. Já no 3º ano, deu aulas particulares para ter uma renda e pela flexibilidade de horários.

Nunca frequentou nenhum cursinho preparatório e por isso desde o 2º ano do Ensino Médio precisou se dedicar, como declara:

Desde o início do 2º ano do Ensino Médio, todas as noites estudava durante duas horas, me preparando para o vestibular. Como meu avô adoeceu, levava os livros para o hospital e estudava enquanto cuidava dele. Na época não tinham os materiais que tem hoje, tinha que pegar os livros na íntegra e rendia muito menos. Não tinha a facilidade que hoje tem.

Sobre a escolha do curso universitário, anteriormente pensava em fazer Odontologia, talvez pelo campo de trabalho ser melhor, mas reconhece que na época não tinha maturidade para decidir. E foi através de um teste vocacional que descobriu sua vocação para a área de humanas. Pensou em fazer Pedagogia, pois imaginou que na cidade não tivesse o curso de Psicologia e não teria condições de morar fora. Ao descobrir que a faculdade oferecia o curso pretendido, optou por Psicologia como afirma:

nas opções do vestibular coloquei Psicologia noturno na primeira opção e Psicologia diurno na segunda, ou seja, faria psicologia de qualquer jeito. Comecei a me informar pelo curso e percebi que poderia trabalhar com crianças, que eu sempre gostei. A única psicóloga que eu conhecia foi a que eu fiz o teste vocacional.

Apesar de estudar em uma turma heterogênea na universidade, segundo ela, os alunos mais pobres tinham o apoio dos colegas e professores. Alguns professores chegaram a levar alguns alunos para morar com eles ou davam o dinheiro para o aluno pagar o aluguel; ofereciam serviços para esses alunos que moravam longe de casa. Essa solidariedade pode ser apreendida em um depoimento da entrevistada:

[...] os alunos faziam grupos de estudos para ajudar aqueles que tinham uma maior dificuldade nas matérias; faziam vaquinha para pagar o xerox dos alunos mais pobres; emprestavam os livros. Por isso eu tive uma experiência maravilhosa na universidade, mas não só experiência de aprendizado, mas de amadurecimento.

E sobre as condições de permanência na universidade declara que amou o curso do primeiro ao último período. A partir do 4º período, começou a ter contato com a prática em uma escola municipal da cidade e cita:

Durante todo o período, dei aulas particulares e foi aumentando o número de alunos, com isso pude me manter na universidade, tirar xerox, me alimentar. Nunca fui muito consumista, o meu investimento maior sempre foi e é nos estudos. Meus pais não pagavam aluguel, o que contribuiu, pois eu não ajudava nas despesas de casa, além de eu ter somente um irmão. Fiz 5 anos de inglês já pensando no mestrado. Morei com meus pais, o que facilitou, porque eu não tinha nenhum gasto extra, o que ganhava era para investir no curso. É muito bom morar na casa de mamãe, não aconselho ninguém a sair. O curso noturno tinha previsão de cinco anos e meio, mas optei por fazer disciplinas também durante o dia e finalizei em quatro anos e meio, pois queria ter retorno financeiro rápido. Durante o curso, fui monitora de algumas disciplinas para ajudar nas despesas e aprender mais.

Algumas das histórias de sucessos escolares improváveis encontradas não podem ser explicadas por meio de práticas de leitura, de escrita ou de organização das atividades domésticas das famílias. Lahire (1997) procura-as nas relações entre pais e filhos, principalmente no tocante às atividades escolares. Assim, para ele, são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas na existência – total ou parcial – de capital cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber, com base na pesquisa bibliográfica, que a responsabilidade da escola na conservação da estrutura social é significativa. Percebe-se também que quanto mais capital cultural, maiores as chances de rendimento e continuidade escolar, que o êxito escolar está diretamente relacionado à posição social do sujeito e que o acesso à escola é desigual, de modo que a elite avança em suas carreiras escolares mais frequentemente do que os membros da classe popular. Portanto, embora a escola tenha uma importante função social, da forma como se organiza, ela privilegia a classe mais abastada.

Com Bourdieu, percebemos o surgimento de uma visão mais pessimista em relação à escola. O autor aponta para a importância de o sistema escolar considerar a hierarquia social e o nível de instrução dos indivíduos no processo de aprendizagem. Hoje, a instituição escolar utiliza os sucessos escolares improváveis para alegar que todos concorrem no sistema de ensino em condições iguais e estes obtiveram sucesso por mérito próprio. Com isso visa isentar-se da responsabilidade na perpetuação da ordem social. Buscar as ideias de Bourdieu e aplicá-las nos dias atuais, é primordial para o educador, pois elas devem ser utilizadas no

campo educacional com o intuito de fazer com que a escola cumpra a função que lhe cabe, a de reduzir as desigualdades.

A análise dos dados mostrou que a trajetória da entrevistada foi marcada por alguns elementos importantes necessários para o curso escolar. Destaca-se o investimento da família e o papel do outro no curso da educação básica bem como durante o curso do Ensino Superior.

Como os dados da entrevista apontam, embora os pais do sujeito pesquisado não tenham a educação básica completa, acreditam na importância da escola para a ascensão social. Houve participação da família na vida escolar do sujeito. Havia grande incentivo para a escolarização prolongada. Além de apoio de terceiros, professores e colegas de curso, para a permanência na graduação. Segundo os dados mostraram, alguns professores ajudavam financeiramente os alunos pobres. Assim, pode-se concluir que o papel da família e de terceiros (professores, amigos) foi fundamental no percurso escolar da aluna-filha.

Os estudos referentes ao êxito escolar nas camadas populares de Portes e Viana mostram que a participação da família é imprescindível para o aluno ter chegado ao ensino superior e se manter nele. Mais uma vez é possível compreender que o sucesso escolar não é uma questão de dons, mas sim de condições que possibilitam a entrada na universidade. Sendo as características da organização familiar um fator decisivo.

De acordo com Bourdieu (2014, p. 68), predomina a ideia de que “deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir”. Assim, para aqueles sujeitos que não possuem outras estratégias para se manter na escola, como a entrevistada, a minimização do problema só seria possível se o sistema escolar se dotar dos meios para que a classe baixa possa adquirir mais capital cultural. Para tanto, a escola deve propiciar o acesso às obras culturais, levando os alunos aos museus, teatros e concertos com frequência regular, desempenhando a função de “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 2014, p. 69 e 70). Além de tratar os educandos com equidade (equivalência, respeitando as suas particularidades) e não com igualdade.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 05 de novembro de 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Mara de Lourdes Trassi. *Psicologias – Uma introdução ao estudo de psicologia*. 14ª edição. São Paulo:

Saraiva, 2009. p. 266-277.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: *Escritos de educação*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 42-72.

COSTA, Leila Pessoa da; SANTA BÁRBARA, Rubiana Brasilio. *A educação da criança na idade antiga e média*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. s. d., p. 1-15.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu e a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIOTTO, Débora Cristina. *A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu*. Ribeirão Preto: USP, 2009.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-

80.

ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000. p.17-43.

VIANA, Maria José. Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

IMPACTOS DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NA ATENÇÃO BÁSICA

EFFECTS OF A COMMUNITY INTERVENTION PROJECT IN PRIMARY HEALTH CARE

Rosa Gouvêa de Sousa¹
Gabriela Pires Dornelas Soalheiro²
Letícia Oliveira Santos²
Lucas Lobato Isaac Gonçalves²
Guilherme Brasil de Sousa Horta²
Isadora Barros Previato²
Breno Villela Mendes²
Bruna Alvarez Rezende²

Resumo

A Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) preconiza o cuidado às pessoas e à comunidade a partir de princípios e diretrizes como integralidade, universalidade, equidade e coordenação do cuidado. A concretização desta proposta se dá através do cuidado produzido pelas equipes de saúde de Estratégia de Saúde da Família. Para tanto, os profissionais identificam demandas e promovem ações voltadas para as necessidades da comunidade. A saúde mental se evidencia enquanto constante demanda comunitária e, por diversas vezes, torna-se o foco das ações de cuidado. Nesse sentido, as equipes constroem projetos de intervenção na perspectiva de acolher a pessoa em sofrimento. O objetivo do presente estudo foi analisar, junto aos autores de um projeto de intervenção de uma unidade de saúde em um município de pequeno porte de Minas Gerais, como esta abordagem comunitária e seu enfoque promoveram cuidados coerentes com a PNAB.

Palavras-chaves: Saúde Mental. Atenção Básica. Educação em Saúde.

Abstract

Primary Health National Policy recommends that people and community must be given care taking into account principles and guidelines such as integrality, universality, equity and care coordination. The implementation of this project happens due to dedication and commitment of all actors of health policy. Health professionals identify demands and promote actions whose focus is on community's needs. It is worth remembering that mental health is in evidence while there is a demand for this service, and several times it becomes the focus of care actions. Along the same line of thought, intervention projects are elaborated with the aim of welcoming every suffering person. This article aims at analysing the results of an intervention project that has been carried out in a health

1 Docente do Curso de Medicina do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves - UNIPTAN. Médica. Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais – FGV. E-mail: rosa.sousa@uniptan.edu.br.

2 Graduando em medicina UNIPTAN.

unit located in a small town in the state of Minas Gerais, and the way the community approach and its perspective has promoted health care according to Primary Health National Policy.

Keywords: Mental Health. Primary attention. Education in Health.

INTRODUÇÃO

As unidades de saúde, cujo modelo de atenção perpassam a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), têm como princípios serem coordenadoras do cuidado, promovendo acesso universal e integral às pessoas, inclusive daquelas que demandam um cuidado em sofrimento psíquico (BRASIL, 2013). Neste encontro cotidiano entre o processo de trabalho das equipes e a procura por cuidado pelas pessoas, ações são desenvolvidas, possibilitando o conhecimento da história de vida da comunidade e de seus determinantes sociais de saúde (FARIA, 2013).

A Atenção Básica considera o sujeito e sua vida quando organiza o serviço, possibilitando o foco no cuidado adequado às demandas identificadas por cada usuário (BRASIL, 2011). Com isso, a PNAB reorienta o modelo de atenção para princípios como universalidade, integralidade da atenção, equidade e coordenação do cuidado. Esta última direciona o serviço para práticas de acolhimento pautadas em diversidade e cultura comunitária (BRASIL, 2011). Nesse sentido, pode-se dizer que a pessoa e suas relações sociais possibilitam encontros que alertam a equipe para situações de adoecimento. Ao se compreender a Atenção Básica e o que ela se propõe a fazer, juntamente com demandas identificadas em campo, torna-se possível a elaboração de projetos de intervenção que façam sentido, tenham adesão e sejam efetivos. A proximidade da equipe de saúde com o usuário e seu território permite que se conheça o perfil da comunidade.

Reforçando essa premissa, segundo Fava e Sonino (2008), a atenção em saúde deve estar voltada para o acolhimento de singularidades em meio à diversidade cultural no território, de maneira que compreenda os sujeitos como seres biopsicossociais. Dessa forma, faz-se necessário o entendimento de que estes sujeitos não são seres antagônicos, como proposto pelo modelo biomédico de cuidados, e sim que as relações entre saúde e doença se relacionam intimamente entre físico e psíquê. Assim, para se chegar a um conceito sobre acometimento, sofrimento de origem psíquica, primeiramente, é preciso entender o que se compreende enquanto “pessoa”.

Segundo Cassell (2004), “tudo o que a pessoa viveu, aprendeu e experimentou fazem parte da sua vida presente e de como ela enxerga o mundo”. Toda pessoa faz parte de um sistema familiar que permeia o subjetivo e o objetivo. As vivências ao longo da história de vida das pessoas produzem relações de poder, de afeto, de sexualidade, entre outros. Isso influencia a saúde, o adoecimento, os valores, as noções de normal e patológico e as atitudes consideradas adequadas frente aos problemas da vida (CASSEL, 2004).

Partindo-se dessa perspectiva sistêmica proposta por Cassell, pode-se entender o sofrimento psíquico como uma ameaça de ruptura da constituição “pessoa”. É válido ressaltar que sofrimento não é o mesmo que dor, embora a dor possa levar a um sofrimento. Da mesma forma, o sofrimento não equivale, necessariamente, a uma perda, embora as perdas possam, eventualmente, fazer sofrer. Por essas características, é comum que os profissionais de saúde se encontrem a todo o momento com pacientes em situação de sofrimento psíquico e, a partir desse contato, surjam demandas.

Propostas de ação exigem planejamento e produção de intervenção (MORE, 2006). Nesse viés, o objetivo do presente estudo foi identificar, junto aos estudantes do segundo período do curso de medicina do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves — os quais participaram, no primeiro semestre de 2018, da elaboração e implantação de intervenção coletiva com foco em saúde mental na Estratégia de Saúde da Família em um município em Minas Gerais —, como esta abordagem comunitária e seu enfoque promoveram ações em cuidado em saúde mental.

METODOLOGIA

Método

A pesquisa foi desenhada como estudo de caso, através do método qualitativo, interpretado por análise de conteúdo e tendo como material diários de campo dos autores envolvidos na intervenção. Por estudo de caso em pesquisa qualitativa entende-se o uso de um fenômeno ou poucos para análise e explicação dele(s) (GIL, 2007). Por fenômeno concebe-se algo de caráter social, complexo e de difícil quantificação, cuja expressão seja a compreensão acerca do processo. O diário de campo é um instrumento que possibilita a investigação de fenômenos sociais por meio de registros do cotidiano (ARAÚJO *et al.*, 2013). No que se refere à pesquisa, compreende-se que o processo de registro possibilitou reflexões acerca de descrições, revelações, explicações e interpretações sobre a performance da comunidade, dos profissionais de saúde e, principalmente, dos próprios autores.

Para contextualização inicial, foi feita análise documental e bibliográfica acerca das políticas públicas sobre cuidado em saúde para, então, posterior análise de conteúdo dos diários. Optou-se por um estudo qualitativo, pois ele proporciona um entendimento profundo das relações e dos significados entre os envolvidos (MINAYO *et al.*, 2007). A técnica utilizada para essa análise foi o *método hermenêutico-dialético* de Minayo (1992), o qual permitiu a verificação da hipótese acerca da intervenção coletiva enquanto promotora de cuidado integral e a descoberta do que está por trás disso. A análise foi feita por etapas.

Primeiro, foi feita a leitura completa do conjunto do material, quando se identificou: visão de conjunto, suas particularidades, pressupostos iniciais, formas de classificação inicial e os conceitos teóricos que orientaram a análise. Na segunda etapa, realizou-se a exploração do material, analisando-se trechos, frases ou fragmentos. Foi construída uma matriz de análise com partes dos textos. Por meio de inferências, foram identificados núcleos de significação. Entende-se por núcleo de significação a identificação de ideias centrais para a evidência das apreensões dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006). Ao final, elaborou-se uma síntese interpretativa da análise feita.

Composição

O grupo de autores tem como composição: serem todos estudantes do curso de graduação de medicina do UNIPTAN e, no momento do estudo, cursavam o segundo período. A unidade curricular que possibilitou a proposta de intervenção coletiva que originou os diários foi “Medicina Geral de Família e Comunidade 02”. No Projeto Pedagógico do Curso, composto por quatro eixos, o eixo de Medicina Geral de Família e Comunidade ocorre do primeiro ao oitavo período, com ênfase na Atenção Básica e na inserção do estudante, desde o início, no serviço (UNIPTAN, 2015).

O percurso pedagógico do estudante de medicina deve propiciar encontros entre prática e teoria, sempre acompanhados por momentos de devolutiva e registros (MITRE *et al.*, 2008). O ato de discorrer sobre algo ajuda na associação de ideias e no aprofundamento de significados. Isso potencializa a aprendizagem e cria sentidos para além do que seja a intencionalidade educacional da atividade (OLIVEIRA; KOIFMAN, 2004 *apud* MITRE *et al.*, 2008). Assim, inserir o estudante desde o princípio em seu futuro lócus de exercício profissional intensifica não só a aprendizagem, mas possibilita a adequação dela ao perfil de competência do egresso (MITRE *et al.*, 2008).

A unidade de atuação foi a ESF Bom Pastor. Ela fica localizada no bairro Bom Pastor, no município de São João del-Rei. Segundo dados de 2017, da Sala de Apoio à Gestão Estratégica (SAGE), ferramenta virtual do Ministério da Saúde que disponibiliza indicadores da saúde, o município de São João del-Rei conta com 13 equipes da saúde de família, responsáveis por atender 44.850 pessoas (BRASIL, 2017). A ESF do bairro Bom Pastor é uma delas. Ela possui 14 microáreas, com 2.625 famílias, distribuídas em duas equipes, as quais atendem ao bairro Bom Pastor e Pio XII.

Pelo Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ), cujo objetivo é o fortalecimento dos princípios da Política Nacional de Atenção Básica e, portanto, dos serviços de saúde oferecidos aos cidadãos no território, a ESF Bom Pastor tem em sua análise situacional usuários que demandam atendimento específico por sofrimento psíquico (BRASIL, 2016).

Referencial Teórico

O projeto de intervenção foi elaborado com o objetivo de promover o aprimoramento de práticas e ações na unidade de saúde e na comunidade. O grupo debruçou-se sobre referenciais teóricos brasileiros e internacionais para identificar, dentre as propostas de cuidado em saúde, quais seriam mais potentes para o cenário na Atenção Básica. Foram realizadas buscas em bases de dados Scielo e Bireme, com descritores em português, inglês e espanhol, sobre cuidado em saúde, política pública de saúde e abordagem comunitária entre os anos de 2007 e 2017.

A escolha do enfoque em cuidado para propostas de intervenção reside no objetivo da abordagem comunitária: promover saúde por meio de cuidados. O projeto tem por orientação promover a saúde da comunidade. A promoção da saúde tem por conceito estruturante ser um “conjunto de estratégias para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e coletividades” (BRASIL, 2017). De acordo com o Ministério da Saúde (2017), isto pode ser alcançado por meio de “políticas, estratégias, ações e intervenções que favorecem escolhas saudáveis por parte dos indivíduos e coletividades no território onde residem, estudam, trabalham, entre outros”.

Para tanto, os projetos demandam construções coletivas, problematizadoras, integradoras e que possibilitam reflexões sobre o cotidiano e a produção de novas práticas saudáveis. Nesse sentido, a educação permanente em saúde foi a estratégia de intervenção que mais se aproximou das diretrizes da Atenção Básica, assim como da proposta pedagógica da unidade curricular. A intencionalidade da unidade curricular está na problematização do que seja comunidade, como se faz abordagem comunitária. A Atenção Básica traz princípios e diretrizes que reforçam a orientação comunitária, a promoção à saúde, a integralidade da atenção e a participação das pessoas.

Sendo assim, optou-se pelo conceito de educação permanente em saúde, descrito na Política Nacional para Educação Permanente em Saúde (EPS) (BRASIL, 2003). De acordo com o Ministério da Saúde (2003), a EPS é uma proposta “ético-político-pedagógica que visa transformar e qualificar a atenção à saúde, os processos formativos, as práticas de educação em saúde”. Esta Política Nacional tem como foco a “formação e o desenvolvimento dos seus trabalhadores, buscando articular a integração entre ensino, serviço e comunidade”.

Para tal intervenção, priorizou-se a ação em território e com a equipe e comunidade. A equipe destacou profissionais da enfermagem e agentes comunitários de saúde para o projeto de intervenção. Todas as 14 agentes participaram, bem como as duas enfermeiras. Esta opção foi feita pela própria equipe, em conjunto com os acadêmicos, pois o vínculo dos agentes com a população é forte e a demanda em saúde mental foi identificada por elas a partir de análises situacionais advindas de abordagem em campo e pelo PMAQ. Para a

intervenção em saúde mental, escolheu-se o uso do conceito de saúde mental elaborado pela Organização Mundial da Saúde: “é um estado de bem-estar no qual o indivíduo é capaz de usar suas próprias habilidades, recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com a sua comunidade” (OMS, 2005).

RESULTADOS

Os resultados do estudo se circunscrevem dentro do contexto das ações que os estudantes desenvolveram na comunidade do Bom Pastor. No mês de maio de 2018, a equipe do UNIPTAN, em conjunto com a equipe da ESF Bom Pastor, organizou e implantou oficinas com enfoque em saúde mental para profissionais de saúde e usuários. Tal ação foi construída a partir de referenciais da educação para adultos. A Educação Permanente em Saúde (EPS) foi utilizada como recurso estratégico “para se alcançar a transformação do processo de trabalho e melhoria da qualidade das ações e serviços de saúde” (BRASIL, 2000).

A EPS representa a aprendizagem-trabalho, ou seja, sua proposta se dá no cotidiano das pessoas e das organizações. Esta educação permanente partiu do pressuposto da aprendizagem significativa, que propõe a transformação das práticas profissionais, baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais reais em ação na rede de serviços. Propõe-se, portanto, que os processos de aprimoramento dos profissionais da saúde sejam construídos a partir da problematização do cotidiano do trabalhador, tendo como disparadores pedagógicos as necessidades de saúde das pessoas da comunidade e do território (BRASIL, 2003). A educação em serviço impacta na mudança da organização do serviço e na problematização do modelo de atenção, pois são expressões da prática concreta dos profissionais.

É a partir da problematização do processo de trabalho e de seus impactos que são evidenciadas as lacunas de aprendizagem ou as necessidades de mudança, garantindo a aplicação do que foi aprendido e sentido para o aprimoramento (AMÂNCIO-FILHO, 2004). A educação permanente em saúde tem por pressupostos ser, segundo Amâncio-Filho (2004), horizontal e sociointeracionista. Identifica-se em seu bojo o trabalho em equipe, a demanda por inovação tecnológica e a centralidade na história de vida das pessoas envolvidas na educação permanente. Com isso, os serviços prestados ganham qualidade e os usuários ficam satisfeitos.

Na unidade de saúde na Atenção Básica, o desenvolvimento de intervenções em saúde mental é, segundo Oliveira e Alessi (2003), “construído no cotidiano dos encontros entre profissionais e usuários em que ambos criam novas ferramentas e estratégias para compartilhar e construir o cuidado em saúde”. Logo, considerando a proximidade e o elo que se cria entre o agente comunitário de saúde e a comunidade, pode-se perceber a potência

destes nos mais diversos dispositivos de cuidado, dentre eles: no exercício da empatia, no acolhimento do usuário e suas queixas emocionais, na oferta de orientação. (BRASIL, 2004).

Os objetivos almejados com a intervenção foram: promover o autoconhecimento; despertar um olhar diferente para a profissão, ampliando a visão para a potencialidade da prática de todos os envolvidos; melhorar o entrosamento e o espírito de união; fomentar o diálogo e o acolhimento dos usuários. Os encontros aconteceram em maio, com um grupo composto por: acadêmicos e as duas equipes da ESF do bairro Bom Pastor. Durante as intervenções, as cadeiras ficaram em roda e as propostas foram construídas por todas e todos, aproximando práticas horizontais e democráticas de aprendizagem.

O tema saúde mental foi escolhido após reuniões e conversas com a equipe de acadêmicos e da ESF. As dinâmicas que rechearam os encontros foram: Quem sou eu? Minha Bandeira Pessoal; Dinâmica dos Problemas. Metáfora: Os dois potes. Cumprimento criativo; Dinâmica: Eu e vocês. Metáfora: Alegoria das ferramentas (AIRES, 2017). Após cada encontro, o grupo se reunia para avaliação e organização do próximo encontro. Foram seis momentos, distribuídos entre concepção, escrita da proposta, intervenção, avaliação e devolutiva. Os núcleos de sentido evidenciados após análise do material descrito em diário foram: conceito de saúde e competência em saúde; potência da aprendizagem em ato; saúde mental e a Estratégia de Saúde da Família.

DISCUSSÃO

Os núcleos de significação evidenciados após análise do material perpassam reflexões, associações e ideias produzidas por estudantes envolvidos com a temática da saúde e da educação. A oportunidade da intervenção e a avaliação do percurso pedagógico que a intervenção mobilizou possibilitam conexões entre a vida cotidiana do estudante e a vida profissional que o aguarda. Os núcleos evidenciados após análise do material foram: conceito de saúde e competência em saúde; potência da aprendizagem em ato; saúde mental e a Estratégia de Saúde da Família.

O primeiro núcleo de significação identificado foi acerca do conceito de saúde e a correlação com competência em saúde. Pela Organização Mundial da Saúde (DEJOURS, 1986), saúde seria “o estado de completo bem-estar físico, mental e social”, rompendo com a ideia de antagonismo entre saúde e doença (ausência). Atualmente, compreende-se saúde “enquanto um processo social, caracterizado pelas relações humanas com o meio ambiente, seu espaço e seu território e suas relações sociais, culturais e políticas” (SCLIAR, 2007). Neste sentido, saúde transcende atividades técnico-assistenciais, evidenciando um paradigma que catapulta a saúde para além da doença.

Com isso, a promoção de saúde traz à pauta cotidiana dos profissionais questões que ultrapassam o patológico e sua medicalização. Exemplo internacional disso foi a carta de

Ottawa, em 1986. A carta de intenções da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde definiu a promoção de saúde como um processo de organização e gestão da comunidade, para esta atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde (SCLAR, 2007).

Se a compreensão de saúde se circunscreve para além da doença, a concepção de profissional de saúde ganha novo escopo. Isso é evidenciado no Brasil nas Diretrizes Curriculares para os profissionais de saúde, em destaque para os médicos. O perfil de competência foi escrito e reescrito em 2001, 2011 e 2014, estando agora dividido em ideias de gestão, educação e atenção à saúde (BRASIL, 2014). Para os estudantes, imersos na realidade local, o exercício de se pensar e executar intervenções junto a equipes da Atenção Básica mobiliza conhecimentos e afetos. Muitas descrições em diários aproximam a ideia de que o repertório demandado para a concepção, planejamento e execução da intervenção coletiva mobilizou investigação de literatura, encontros com outras profissões e uma escuta qualificada mais próxima das pessoas e da comunidade do que de um saber a priori.

Na perspectiva do segundo núcleo, existe a potência da aprendizagem em ato. Os estudantes relataram em suas devolutivas a consciência de um deslocamento de aprendiz, cujo clímax acontecia durante as oficinas. A preparação da atividade e o estudo possibilitaram acesso a informações. Entretanto, foi na execução das dinâmicas que equipe e usuários provocavam os estudantes para propostas mais libertas de doença e mais próximas da centralidade das pessoas e de suas demandas familiares e comunitárias.

No último núcleo de significação identificado, “saúde mental e a Estratégia de Saúde da Família”, percebe-se um posicionamento crítico e reflexivo dos estudantes. Os autores se aproximaram afetivamente da equipe e relataram, de diversas formas, as dificuldades de se pautar saúde mental na Estratégia de Saúde da Família. Duas dimensões ganharam destaque: uma relacionada ao atendimento aos indivíduos e famílias; outra no sentido de organização da comunidade e transformação social.

Nos diários, relatos sobre a complexidade de vida e de cuidado narrados pelos usuários da ESF e pelas equipes eram associados a reflexões de espanto, novidade, tristeza, empatia e compaixão. Situações singulares dos usuários e das equipes tomaram dimensões de afeto e emoção pelos autores, que embasam tais sentimentos pelo distanciamento sociocultural. Novamente, retoma-se a potência do instrumento pedagógico, pois, ao circunscrever tais aprendizados como pressupostos culturais, nós nos aproximamos do perfil descrito nas Diretrizes e no atributo de competência cultural da Estratégia de Saúde da Família.

Ecoa neste núcleo, em conjunto com esta dimensão, a organização da comunidade e a transformação social. Percebe-se, nos relatos em diário, que os autores compreenderam que projetos de intervenção podem propor processos de libertação e de transformação social. A ideia, no entanto, é descrita na condição de que para tal possibilidade o projeto seja obrigatoriamente construído por todas e todos, e não somente pela Academia. Esse pressuposto foi recorrente nos relatos, pois, em muitos momentos, o que era planejado não

acontecendo e o que era identificado como demanda inicial não era o prioritário. Na trajetória da construção coletiva, os autores realizaram, junto com usuários e equipes, construções críticas acerca do possível e do que seria necessário e coerente com todas e todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), ao preconizar o cuidado às pessoas e à comunidade, mobiliza a organização dos serviços e a prática profissional para as demandas das necessidades da comunidade. A saúde mental, enquanto constante demanda comunitária, orienta a construção de projetos de intervenção para o acolhimento da pessoa em sofrimento. Ao se fazer abordagem comunitária, há promoção ao cuidado em saúde.

No caso deste estudo, os registros apontam para a produção da intervenção a partir de três pilares: a educação permanente em saúde, o conceito do que seja saúde e a demanda em saúde mental enquanto força motriz de tal intervenção. Tal produção é coerente com as diretrizes e princípios da PNAB e, portanto, representa uma possibilidade de ação pelas equipes de Estratégia de Saúde da Família.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 26, n. 2, 2006.
- AIRES, Franciane Sousa Ladeira. *Artesanar: Leituras das palavras mundo: artesanato como cultura popular*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, p. 53-61, jul./set. 2013.
- AMÂNCIO-FILHO, Antonio. Dilemas e desafios da formação profissional em saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 8, n. 15, p. 375-380, mar.–ago. 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Sala de Apoio à Gestão Estratégica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação de medicina*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Programa de Melhoria de Acesso e Qualidade da Atenção Básica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. *Cadernos de atenção Básica: Saúde Mental*. Caderno 34, Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: pólos de educação permanente em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde Mental no SUS: Os centros de atenção psicossocial*, Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Educação Permanente para profissionais da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde, Departamento de Atenção Básica. *Cadernos de atenção básica: Programa de Saúde da Família*. Caderno 3, Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- CASSELL, Eric J. *The Nature of Suffering and the Goals of Medicine*. 2nd ed. Oxford University Press, 2004.
- DEJOURS, Christopher. Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 7-11, abr./ jun.1986.
- FARIA, Rivaldo Mauro. A Territorialização da atenção primária à saúde no Sistema Único de Saúde e a construção de uma perspectiva de adequação dos serviços aos perfis do território. *Hygeia*, Uberlândia, v. 6, n. 16, p. 131-147, 2013.
- FAVA, G.; SONINO, N. O modelo biopsicossocial: Trinta anos depois. *Psychotherapy and psychosomatics*, v. 77, p. 1-2, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva* [online], v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MORÉ, Carmen Leontina O. O. *A Psicologia na comunidade: uma proposta de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- OLIVEIRA, Alice Gato Bottaro, ALESSI, Neiry Primo. O trabalho de enfermagem em saúde mental: contradições e potencialidades atuais. *Rev. latino-am enfermagem*. 11(3): 333-40, 2003.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Recursos da OMS sobre saúde mental, direitos humanos e legislação*. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2005. 257 p.
- SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.
- UNIPTAN. *Projeto Pedagógico do Curso de Medicina*. São João del-Rei: UNIPTAN, 2015.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1 - Modalidades das publicações

A revista *Saberes Interdisciplinares* é um periódico científico semestral, destinado à publicação de trabalhos inéditos, de áreas temáticas diversificadas, nas formas de artigos científicos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos trabalhos relativos a todos os ramos do saber, escritos de forma acessível, limitando-se ao essencial os aspectos mais técnicos, nos idiomas português, inglês e espanhol, em sintonia com os cursos existentes no Centro Universitário Presidente Tancredo Almeida Neves em São João del-Rei – MG.

II - Normas para Publicação

Avaliação dos trabalhos: todos os trabalhos encaminhados à Revista *Saberes Interdisciplinares* serão submetidos à aprovação de dois pareceristas “ad hoc”, que poderão sugerir aos autores eventuais modificações no texto.

Direitos autorais: os trabalhos aceitos e publicados tornam-se propriedades da *Saberes Interdisciplinares*, implicando automaticamente a cessão dos direitos autorais.

Submissão dos artigos: os trabalhos deverão ser postados na plataforma da Revista *Saberes Interdisciplinares*

<http://www.uniptan.edu.br/pesquisa/publicacoes/RevistaSaberesInterdisciplinares> ou 186.194.210.79.8090/revistas/index.php/saberesinterdisciplinares/login com o texto digitado no programa *Word for Windows* 6.0 ou superior, corpo 12 e fonte Times New Roman, espaçamento 1,5 não ultrapassando a 15 páginas, no formato A4.

Estrutura: os artigos devem obedecer à estrutura convencional do artigo científico, de acordo com a NBR-6022, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), observando as seguintes normas:

- **Título do artigo** - centralizado no topo da página - deve indicar, de forma objetiva, o conteúdo do trabalho.
- **Nome do autor** - seguido da titulação, departamento e/ou programa e instituição a que estiver vinculado. Deve ser informado o endereço eletrônico para contato com o autor principal.
- **Resumo** (NBR-10520) - apresentação concisa dos pontos relevantes do trabalho, localizado antes do texto, na língua original, e em inglês, título e resumo traduzido para o inglês (*Abstract*), limitando-se a 250 palavras (mais ou menos dez linhas), com apenas um parágrafo inicial.

- **Palavras-chave** - seleção de palavras e expressões que indiquem o conteúdo do trabalho (também em inglês (*keywords*), recomendando-se o mínimo de três e o máximo de seis palavras-chave).
- **Introdução** - deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho, preferencialmente relacionando-o com outros do mesmo campo e apresentando, de forma sucinta, a situação em que se encontra o problema investigado.
- **Numeração progressiva** (NBR-6024) - os títulos das divisões e subdivisões dos artigos devem ser precedidos de numeração progressiva: 1, 1.1, 2, 2.1 e assim por diante.
- **Citações** (NBR-10520) - as citações formais (transcrição) curtas devem vir inseridas no texto, entre aspas. Citações longas, com mais de três linhas, devem constituir um parágrafo independente, recuado, com espaçamento simples, com letras no tamanho 10. A indicação da referência (fonte) de onde foi retirada a citação deve constar de sobrenome do autor, data e página(s). Exemplo (SOUZA, 2006, p. 41-45). A indicação bibliográfica completa deverá constar das referências ao final do trabalho.
- **Siglas e abreviações** - deverão estar seguidas de suas significações, por extenso, na primeira menção no texto.
- **Notas** - as notas explicativas, quando necessárias, devem vir numeradas de acordo com o seu aparecimento no texto e colocadas ao final da página.
- **Referências** (NBR-6023) - devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética, contendo as referências completas das obras citadas no artigo. Exemplo:

Artigo consultado de periódico

BARROS, A. T. Cenário internacional e o discurso da Folha de São Paulo sobre a privatização no Brasil. *Tuiuti: ciência e cultura*, Curitiba: s.n, v. 5, n. 1, p. 24-32, mar. 1996.

Livro

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

Artigo retirado de jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna ao seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar.1985. Caderno B, p. 6.