

Jader Silveira (Org.)

**CIÊNCIA
DIÁLOGOS
e OLHARES
CON
TEMPO
RANEOS**

2
2023

uniatual
EDITORA

Jader Silveira (Org.)

**CIÊNCIA
DIÁLOGOS
e OLHARES
CON
TEMPO
RANEOS**

2
2023

uniatual
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587c Ciência, Diálogos e Olhares Contemporâneos - Volume 2
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual
Editora, 2023. 152 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-63-4

DOI: 10.5281/zenodo.10668848

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Interligações. I.
Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2024/02/ciencia-dialogos-e-olhares.html>



AUTORES

**ABNER ELIEZER LOURENÇO
ALEX CESÁRIO DE OLIVEIRA
CAYNÃ CONTI
CLÁUDIO ROBERTO DE SOUZA ALMEIDA
HIGOR LUIZ LOURENÇO
HOZANAH NUNES SOUSA
JOSÉ ORLANDO SOARES
KARINA MACHADO DA SILVA
LUIZ DE FIGUEIREDO ALMEIDA
MARCEL THIAGO DAMASCENO RIBEIRO
MARIA JOSÉ BESTETE DE MIRANDA
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA**

APRESENTAÇÃO

Este livro é mais do que uma mera compilação de fatos científicos; é um convite para uma jornada intelectual, uma dança apaixonante através dos corredores da mente humana, onde a ciência se encontra com a filosofia, a tecnologia abraça a ética, e os olhares contemporâneos lançam luz sobre os mistérios do nosso mundo em constante evolução.

Neste compêndio, são apresentadas descobertas científicas, narrativas que entrelaçam a objetividade da pesquisa com a subjetividade da experiência humana. Uma tapeçaria onde os diálogos entre mentes curiosas dão origem a perspectivas únicas, desafiando-nos a repensar nosso entendimento sobre o que é conhecido e a abraçar a incerteza como um terreno fértil para a inovação.

A ciência, vista aqui não como uma entidade isolada, mas como uma dança harmoniosa entre disciplinas aparentemente díspares, convida os leitores a transcenderem as fronteiras do conhecimento convencional. Dos confins do cosmos ao intrincado mundo microscópico, este livro é um convite para explorar os diálogos incessantes entre a teoria e a prática, entre o quantificável e o indescritível.

Preparado para embarcar nesta aventura intelectual? Então, abra as páginas deste livro e deixe-se envolver pelos diálogos e olhares que, juntos, moldam a tapeçaria vibrante da ciência contemporânea.

SUMÁRIO

Capítulo 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENFERMAGEM E OS SABERES DOCENTES <i>Abner Eliezer Lourenço; Marcel Thiago Damasceno Ribeiro; Higor Luiz Lourenço; Hozanah Nunes Sousa; Luiz de Figueiredo Almeida</i>	8
Capítulo 2 PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO <i>José Orlando Soares</i>	20
Capítulo 3 ANÁLISE HISTÓRICA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS ESTIGMAS RELACIONADOS À SUA IMPLEMENTAÇÃO <i>Alex Cesário de Oliveira</i>	32
Capítulo 4 O QUE DIFERENCIA, DE FATO, UM GOLPE DE UMA REVOLUÇÃO? <i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	46
Capítulo 5 TUTORIA EM GRADUAÇÃO DOS CURSOS BIOMEDICINA, MEDICINA VETERINÁRIA E ODONTOLOGIA <i>Cláudio Roberto de Souza Almeida</i>	56
Capítulo 6 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DE PESQUISAS QUE ANALISAM A MENSURAÇÃO DA CAPACIDADE ABSORTIVA EM EMPRESAS DA AMÉRICA LATINA <i>Karina Machado da Silva</i>	60
Capítulo 7 A SUBSUNÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS HUMANAS: NO ASSIM CHAMADO “NOVO” ENSINO MÉDIO <i>Caynã Conti</i>	89
Capítulo 8 UMA APROXIMAÇÃO ACERCA DA ORIGEM E DO DESENVOLVIMENTO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL <i>Maria José Bestete de Miranda; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	122
Capítulo 9 O ENIGMÁTICO ARTIGO DE LOIS LANE: PORQUE O MUNDO NÃO PRECISA DO SUPER-HOMEM?! <i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	138

Capítulo 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENFERMAGEM E OS SABERES DOCENTES

Abner Eliezer Lourenço

Bacharel em Enfermagem (UNIC), MBA em Gestão Hospitalar, Mestre em Ciências Odontológicas Integradas. Doutorando em Educação (UFMT). Professor do ensino superior, abnereliezer@gmail.com

Marcel Thiago Damasceno Ribeiro

Pós doutor em Educação em Ciências e Matemática. Professor do ensino superior, marcel.ribeiro@ufmt.com.br

Higor Luiz Lourenço

Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (UNIC). Mestrando em Ciências Ambientais (UNIC). Professor do ensino superior, luizloureco@gmail.com

Hozanah Nunes Sousa

Bacharel em Enfermagem (UNIC). Professor do ensino superior, hozanahn@gmail.com

Luiz de Figueiredo Almeida

Bacharel em Enfermagem (UNIC). Professor do ensino profissionalizante, luiz.almeida.81@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre a formação de professores de enfermagem e os saberes docentes. O objetivo geral deste estudo foi investigar quais são os elementos chave na capacitação de educadores de cuidados de saúde e como eles impactam os saberes educadores e a eficácia pedagógica, e para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar

competências necessárias, examinar a eficácia de métodos educacionais, e avaliar o impacto de modelos de qualificação continuada. A metodologia incluiu a revisão de literatura relevante e a análise de dados de fontes secundárias. A pesquisa revelou que a integração de experiências práticas e métodos pedagógicos variados, como o aprendizado baseado em projetos, enriquece significativamente o ensino do instrutor em assistência à saúde e concluiu que esses elementos são cruciais para o desenvolvimento de habilidades críticas e técnicas em futuros enfermeiros. No âmbito das práticas experienciais e sua incorporação na formação docente, foi evidenciado que estratégias bem planejadas de avaliação e feedback são fundamentais para a validação e o aprimoramento contínuo dessas práticas. Essas descobertas reforçam a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática, enriquecendo assim tanto o ambiente acadêmico como o clínico. As considerações finais destacam a importância da continuidade da pesquisa no assunto para aprimorar o conhecimento atual e promover avanços futuros.

Palavras-chave: Formação Docente. Enfermagem. Aprendizado Experiencial. Educação Baseada em Projetos. Competências Críticas.

ABSTRACT

This article presents a study on the training of nursing teachers and pedagogical knowledge. The overall objective of this research was to investigate the key elements in the training of healthcare educators and how they impact educational knowledge and pedagogical effectiveness. To achieve this goal, the following specific objectives were established: identify necessary competencies, examine the effectiveness of educational methods, and evaluate the impact of continuous qualification models. The methodology included a review of relevant literature and the analysis of data from secondary sources. The research revealed that the integration of practical experiences and varied pedagogical methods, such as project-based learning, significantly enriches instructor teaching in healthcare. It concluded that these elements are crucial for the development of critical and technical skills in future nurses. Regarding experiential practices and their incorporation into teaching, it was evident that well-planned assessment and feedback strategies are fundamental for the validation and continuous improvement of these practices. These findings reinforce the need for a balance between theory and practice, thus enriching both the academic and clinical environments. The final considerations emphasize the importance of ongoing research in the field to enhance current knowledge and promote future advancements.

Keywords: Teacher Training. Nursing. Experiential Learning. Project-Based Education. Critical Competencies.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de enfermagem e os saberes docentes constituem um domínio de estudo e prática que busca equilibrar competência técnica com sensibilidade pedagógica. O objetivo é não apenas transmitir um corpo de conhecimento, mas também capacitar os futuros enfermeiros para o raciocínio clínico,

o julgamento ético e a tomada de decisões informada. Este domínio é complexo e exige uma abordagem multifacetada para atingir seus objetivos.

No âmbito da capacitação, a aquisição de habilidades técnicas é apenas o primeiro estágio de um desenvolvimento profissional mais amplo. O ensino eficaz nesse campo exige uma compreensão das complexidades inerentes à prática da medicina assistencial: a diversidade de cenários clínicos, a variabilidade das necessidades dos pacientes e o imperativo ético da prática informada e compassiva. Por consequência, os saberes docentes se estendem além da mera transmissão de informações factuais ou procedimentais.

Educadores de profissões da saúde devem ser versados em estratégias pedagógicas que fomentam o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e resolução de problemas. Eles devem ser adeptos de métodos de ensino que promovem a reflexão, a autoavaliação e o aprendizado contínuo. Tudo isso enquanto mantêm a humanidade e a dignidade dos pacientes como foco central da prática clínica.

O cenário da saúde está em constante mudança, forçando os educadores a serem ágeis e adaptáveis. Devem estar familiarizados com as tendências atuais em pesquisa e prática de cuidados clínicos, bem como em tecnologias de ensino. Essa dinâmica exige um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida, tanto para os professores como para os alunos.

Investigar os componentes essenciais e as práticas eficazes na formação de educadores de enfermagem e os saberes docentes é o objetivo desta pesquisa. Portanto, serão analisadas as fontes confiáveis e os avanços recentes na área, a fim de contribuir para o campo acadêmico e fornecer mais referencial para futuras pesquisas. A fim de alcançar esse objetivo geral e comprovar o conhecimento aprofundado sobre o assunto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais competências necessárias para professores de práticas de saúde no ambiente acadêmico e clínico;
- Examinar a eficácia de diferentes métodos pedagógicos no desenvolvimento de destrezas críticas de raciocínio entre estudantes de cuidados de saúde;
- Avaliar o impacto de modelos de qualificação continuada na manutenção e melhoria das habilidades docentes;
- Analisar a relação entre o perfil ético e a prática pedagógica na capacitação de enfermeiros;

- Investigar a influência das tecnologias emergentes na entrega e eficácia do ensino em assistência ao indivíduo enfermo.

Para atingir os objetivos estabelecidos e abordar as categorias necessárias, a questão de pesquisa foi definida da seguinte forma: Quais são os elementos chave na preparação e professores de cuidados ao paciente e como eles impactam os saberes docentes e a eficácia pedagógica?

A pesquisa é então importante porque ela lança luz sobre os múltiplos aspectos da formação de educadores de medicina assistencial, um pilar fundamental tanto na qualidade da educação em enfermagem como na prestação de cuidados de saúde. Esse estudo contribui para a sociedade, ao melhorar os padrões de capacitação e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento ao paciente. Além disso, ele preenche lacunas na literatura atual, fornecendo um exame abrangente das práticas facilitadoras, inclusive nas áreas de ética e uso de tecnologia na educação.

Este estudo também tem implicações práticas para o design de currículos e programas de formação, impactando diretamente a qualidade da qualificação de enfermeiros. Ao focalizar tanto os aspectos técnicos como os éticos da prática pedagógica, a pesquisa contribuirá para a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e humanizados, e fornecerá uma base sólida para futuras pesquisas.

Diante dos objetivos estabelecidos, o estudo se desenvolveu ao longo dos seguintes tópicos: Aprendizado Experiencial na Formação de Professores; Instrução Baseado em Projetos e Sua Aplicação na Formação e Práticas Experienciais e Sua Incorporação na Formação Docente. Com a realização da pesquisa e o sucesso na resolução do problema, chegou-se a uma conclusão e uma bibliografia abrangente foi compilada.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi a revisão bibliográfica narrativa, que consiste em revisar as fontes bibliográficas sobre o tema em questão. Para selecionar os autores citados, foram realizadas pesquisas em bases de dados científicas, como Scielo, Capes e Google Acadêmico, bem como em livros e periódicos relevantes. Além disso, foram considerados materiais publicados nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

Este é um método que oferece uma visão abrangente do assunto em questão, além de fornecer uma fundamentação sólida para o trabalho. De acordo com Dourado e Ribeiro (2023), a revisão bibliográfica qualitativa é uma fonte confiável de informações, pois agrega conhecimento de fontes selecionadas e é uma forma eficiente de identificar lacunas no campo de pesquisa.

A lista bibliográfica foi desenvolvida com base nos critérios analíticos dos títulos e uma breve leitura do resumo de cada trabalho. A divisão dos períodos foi determinada pelos últimos 05 anos, salvo os clássicos, para garantir a atualidade e relevância das fontes. Assim, a metodologia utilizada neste trabalho possibilita uma revisão completa e atualizada do assunto, oferecendo uma base sólida para a conclusão da pesquisa e enriquecendo o acervo científico sobre o tema.

APRENDIZADO EXPERIENCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No domínio educacional, o aprendizado experiencial representa uma pedagogia de alto valor que transcende os métodos tradicionais de ensino baseados exclusivamente em teoria. O modelo se fundamenta na crença de que a educação é mais eficaz quando os estudantes se engajam em experiências práticas, permitindo-lhes aplicar o conhecimento teórico em contextos concretos. Este enfoque pedagógico assume especial relevância na formação de professores de enfermagem, onde uma combinação equilibrada de habilidades técnicas e cognitivas é indispensável.

Sob o prisma teórico, várias correntes de pensamento sustentam os alicerces da capacitação experiencial. Um dos modelos mais influentes baseia-se no ciclo de aprendizagem, que abarca a experimentação concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa. Este ciclo não apenas facilita a compreensão profunda do material, mas também potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico e do julgamento clínico. Em termos práticos, este modelo se manifesta por meio de simulações, estágios clínicos e a incorporação de casos reais em cenários de aprendizagem (GOMES et al., 2022).

A formação experiencial também se liga estreitamente com a teoria do construtivismo, que postula que o conhecimento é construído com base em experiências prévias e interações sociais. Este paradigma destaca a importância da reflexão e autoavaliação como componentes fundamentais no processo de aprendizagem. Por conseguinte, os estudantes são encorajados a assumir uma

postura ativa na sua própria preparação, integrando novas informações com as experiências já acumuladas (REINALDI et al., 2021).

Os princípios do aprendizado experiencial se demonstram particularmente pertinentes para a capacitação, onde a competência clínica e a capacidade para decisões éticas são tão cruciais quanto o domínio do conteúdo teórico. A eficácia desta abordagem pedagógica se vê corroborada pela literatura acadêmica, com múltiplos estudos indicando melhorias significativas tanto na retenção de conhecimento quanto na aplicação prática de habilidades e competências (GRANVILLE; CORRÊA, 2018).

A inserção de experiências práticas no currículo de formação docente é um aspecto crítico que merece uma abordagem metódica e reflexiva. No contexto de qualificação de professores, este elemento pedagógico é um veículo potente para fomentar a integração de competências e conhecimentos de diversas áreas, contribuindo para uma formação mais holística e completa. Torna-se, portanto, imperativo discutir métodos eficazes para integrar essas práticas em programas de capacitação (SAMBATTI; DE FREITAS ZÔMPERO, 2023).

Simulações, por exemplo, são uma estratégia pedagógica eficiente que permitem aos estudantes aplicar conceitos teóricos em cenários realistas, mas controlados. Essas simulações podem ir além de simples representações, envolvendo elementos de gamificação ou realidade virtual para criar um ambiente de aprendizagem imersivo e dinâmico. Por meio dessas práticas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades como tomada de decisão, pensamento crítico e resolução de problemas em um contexto que minimiza os riscos associados ao desenvolvimento (CARVALHO; DE FAVERI, 2022).

A prática reflexiva, por sua vez, é outra abordagem metodológica que tem demonstrado resultados promissores. Neste modelo, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas ações, decisões e interações durante as atividades práticas. Isso não apenas amplia o entendimento sobre a prática profissional, mas também potencializa a capacidade de autoavaliação e autoregulação, características vitais para qualquer futuro docente.

Um terceiro método significativo é a aprendizagem baseada em projetos, que coloca os estudantes em situações que requerem a aplicação de múltiplos conceitos e habilidades para resolver problemas complexos. Este enfoque não apenas aproxima a teoria da prática, mas também incentiva o trabalho em equipe, a comunicação eficaz

e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autodirigida (MORAES et al., 2020).

APRENDIZADO BASEADO EM PROJETOS E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO

O desenvolvimento e a execução de projetos educacionais exigem uma série de considerações para garantir sua eficácia e impacto. Um aspecto essencial é a formulação clara dos objetivos educacionais, alinhados com as necessidades identificadas no contexto em que o projeto será implementado. Esses objetivos devem ser mensuráveis, alcançáveis e relevantes, fornecendo um quadro para avaliação e ajustes futuros (FERREIRA et al., 2018).

Outro componente chave é a seleção adequada de métodos pedagógicos e materiais de ensino que apoiam a consecução desses objetivos. Esta escolha deve ser informada por teorias de aprendizagem bem estabelecidas e métodos empiricamente comprovados. Se a abordagem pedagógica for diversificada, ela poderá atender às diferentes necessidades de aquisição de conhecimento dos participantes, aumentando assim a eficácia do projeto educacional (VIEIRA et al., 2018).

A avaliação contínua é outra pedra angular na concepção e implementação de projetos educacionais. Tanto a avaliação formativa, que ocorre durante a implementação do projeto, quanto a avaliação somativa, que ocorre após sua conclusão, são cruciais para entender o impacto e a eficácia do projeto. Essas avaliações devem ser multidimensionais, abrangendo não apenas métricas quantitativas, mas também dados qualitativos que oferecem insights sobre a experiência do aprendiz (BROETTO; SANTOS-WAGNER, 2021).

O engajamento dos stakeholders também se revela imperativo. O envolvimento de todas as partes interessadas, incluindo alunos, educadores, administradores e comunidade, pode fornecer feedback valioso que pode ser usado para refinar e aprimorar o projeto. Esse diálogo contínuo com os stakeholders não só enriquece o projeto como também contribui para a sua sustentabilidade a longo prazo (GIORDANI et al., 2022).

A integração da assimilação baseado em projetos com outras abordagens pedagógicas representa uma estratégia significativa para enriquecer o ambiente educacional e potencializar os resultados de aprendizagem. Nesta integração, torna-

se crucial reconhecer que cada abordagem pedagógica oferece pontos fortes únicos que podem ser complementares. Assim, a união dessas estratégias pode resultar em uma experiência educacional holística e robusta (RAMPELLOTTI, 2019).

O treinamento baseado em projetos, com seu foco em solução de problemas e aplicação prática de conhecimentos, apresenta um cenário fértil para a inclusão de métodos como educação colaborativo, estudo experiencial e instrução direta. A conjugação dessas abordagens pode criar um contexto multidimensional em que os alunos são incentivados a explorar, aplicar e refletir sobre seus conhecimentos de maneira mais completa (CARVALHO; DE FAVERI, 2022).

Por exemplo, ao se combinar aprendizado baseado em projetos com o capacitação experiencial, a prática se transforma em um laboratório para a aplicação do conhecimento teórico. Isso não apenas reforça o entendimento do aluno, mas também oferece uma base para a avaliação formativa e somativa. Deste modo, os educadores têm a capacidade de medir tanto a competência quanto o entendimento dos alunos de uma forma integrada (FERREIRA et al., 2018).

Ao mesmo tempo, a instrução direta pode ser incorporada para oferecer um fundamento teórico sólido que informa a prática. Este equilíbrio entre teoria e prática fornece aos alunos uma estrutura cognitiva que pode facilitar a transferência de formação em diferentes contextos e situações. No que diz respeito à avaliação, a integração de múltiplas abordagens pedagógicas permite a utilização de um leque mais amplo de ferramentas de avaliação. Tais instrumentos podem variar desde testes padronizados e exames escritos até portfólios e avaliações baseadas em desempenho, proporcionando uma visão abrangente do progresso do aluno (RAMPELLOTTI, 2019).

O impacto do aprendizado baseado em projetos no desenvolvimento de competências críticas e técnicas não pode ser subestimado, dado seu enfoque na solução de problemas, na criatividade e na aplicação prática do conhecimento. Este método pedagógico proporciona um ambiente em que os estudantes podem explorar cenários realistas e aplicar suas habilidades em um contexto definido, fomentando assim uma compreensão profunda de conceitos técnicos e teóricos.

PRÁTICAS EXPERIENCIAIS E SUA INCORPORAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Na busca por aprimorar a formação de professores de enfermagem, diversas abordagens experienciais surgem como fundamentais. Essas práticas vão além da simples transmissão de conhecimento, centrando-se na aplicação prática e reflexiva de talentos e competências adquiridas.

Começando pela simulação clínica, esta se destaca como um ambiente seguro para o treinamento de futuros docentes. Neste cenário, os educandos têm a oportunidade de vivenciar situações clínicas complexas sem riscos para pacientes reais, permitindo uma experiência prática que é vital para o desenvolvimento de perícias pedagógicas específicas da área. Simulações frequentemente incorporam aspectos como comunicação eficaz, tomada de decisão rápida e habilidades interpessoais, todos relevantes para o ensino eficaz na enfermagem (AGNELLI; NAKAYAMA, 2018).

A prática baseada em comunidade oferece aos futuros educadores uma visão abrangente dos cuidados de saúde fora do ambiente hospitalar, incluindo questões como saúde pública, educação em saúde e cuidados de longa duração. O engajamento com a comunidade proporciona um aprendizado centrado na humanização e na ética, aspectos cruciais na formação de qualquer educador na área da saúde (MAZUR et al., 2019).

A mentoria e o acompanhamento clínico fornecem um contexto no qual os futuros docentes podem refletir sobre sua prática sob a orientação de profissionais mais experientes. Esta relação de mentoria não só ajuda no refinamento técnico, mas também oferece insights valiosos sobre métodos pedagógicos eficazes e a importância da aprendizagem contínua e do desenvolvimento profissional (RAMPELLOTTI; PASQUALLI, 2020).

A integração de conhecimento teórico e prática experiencial em cenários educacionais é uma das principais preocupações na formação de professores de enfermagem. Este equilíbrio é crucial para fornecer uma educação que seja ao mesmo tempo fundamentada e aplicável, especialmente em um campo onde as decisões têm implicações diretas para o bem-estar dos pacientes.

A aplicação de estudos de caso em sala de aula é uma técnica valiosa. Estes estudos não apenas ilustram conceitos teóricos, mas também proporcionam uma arena para simular a tomada de decisões clínicas, estimulando assim o raciocínio

crítico e a capacidade de aplicar conhecimento em cenários práticos. A análise, acompanhada por debates e discussões, favorece uma compreensão mais profunda dos princípios subjacentes, ao mesmo tempo que contextualiza seu uso prático (AQUINO; MARQUES, 2020).

O aprendizado ativo também é um método que envolve a participação direta do aluno por meio de atividades como simulações, jogos educacionais e demonstrações práticas. Este enfoque reforça os conceitos abordados nas aulas teóricas, permitindo uma melhor internalização e retenção de informações. A instrução ativa também promove habilidades de trabalho em equipe e comunicação, fundamentais para o ambiente clínico (FILHA et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando alcançar os objetivos elencados, o desenvolvimento deste trabalho buscou esclarecer o problema de pesquisa relacionado à formação de professores de enfermagem e os saberes docentes, a partir de uma revisão bibliográfica aprofundada e rigorosa. As referências selecionadas forneceram um amplo panorama sobre o assunto e permitiram uma análise crítica e objetiva das informações coletadas.

Na esfera do aprendizado experiencial na capacitação de educadores, observou-se que a integração de experiências práticas no currículo não só enriquece a aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento de competências críticas e técnicas. A pesquisa também revelou que o desenvolvimento baseado em projetos mostrou ser uma abordagem pedagógica eficaz, facilitando a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos práticos e estimulando o pensamento crítico.

No âmbito das práticas experienciais e sua incorporação na formação docente, foi evidenciado que estratégias bem planejadas de avaliação e feedback são fundamentais para a validação e o aprimoramento contínuo dessas práticas. Essas descobertas reforçam a necessidade de um equilíbrio entre teoria e prática, enriquecendo assim tanto o ambiente acadêmico como o clínico.

Ao final da pesquisa, foi possível concluir que a integração de métodos pedagógicos variados, como aquisição de conhecimento experiencial e aprendizado baseado em projetos, impacta positivamente a eficácia na formação, confirmando a hipótese inicial. No entanto, é importante destacar que as pesquisas sobre o tema ainda são necessárias para aprimorar o conhecimento atual e enriquecer a discussão

sobre o assunto. Deste modo, este estudo serve como um ponto de partida para investigações futuras, que podem abordar outras facetas desse complexo domínio de estudo e prática.

REFERÊNCIAS

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista@mbienteeducação**, 2018.

AQUINO, Diana Figueiredo de Santana; MARQUES, Catiuce. Formação docente no ensino da Enfermagem. **Revista eletrônica pesquiseduca**, v. 12, n. 26, 2020.

BROETTO, Geraldo Claudio; SANTOS-WAGNER, Vânia Maria Pereira dos. Saberes docentes para ensinar matemática e os impactos na formação de professores—o caso dos números irracionais. **Educação Matemática em Revista**, v. 26, n. 73, 2021.

CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima; DE FAVERI, Regina Carvalho Calvo. **Formação e saberes docentes do professor universitário**: desafios da sociedade contemporânea. Anais do Seminário Nacional de Formação de Professores, v. 1, n. 3, 2022.

DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. **Metodologia qualitativa e quantitativa**. Editora chefe Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natália Oliveira Assistente editorial, p. 12, 2023.

FERREIRA, Francisco Das Chagas; DANTAS, Fernanda de Carvalho; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. Saberes e competências do enfermeiro para preceptoria em unidade básica de saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, 2018.

FILHA, Francidalma Soares Sousa Carvalho et al. A dicotomia entre teoria e prática na formação do enfermeiro docente. **Revista Recien-Revista Científica de Enfermagem**, v. 8, n. 22, p. 93-102, 2018.

GIORDANI, Annecy Tojeiro et al. **Formação de professores do ensino técnico**: reflexões acerca dos desafios e perspectivas. 2022.

GOMES, Thalyta Corrêa Amaral et al. A formação dos professores dos cursos de saúde e suas práticas e saberes pedagógicos: análise reflexiva. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**. 2022.

GRANVILLE, Nilton César da Veiga; CORRÊA, Adriana Katia. Saberes dos professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Revista Cocar**, v. 12, n. 23, 2018.

MAZUR, Silvane Marcela; GIORDANI, Annecy Tojeiro; NETO, João Coelho. Repensar a Formação de Professores de Enfermagem: uma Perspectiva a Partir de uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 2019.

MORAES, Fátima Cristina Gonçalves de; RAMOS, Paula; GIANNELLA, Tais Rabetti. Saberes Docentes e Formação em Saúde: uma revisão da literatura. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 28, 2020.

RAMPELLOTTI, Luis Fernando. **O bom docente enfermeiro**. 2019.

RAMPELLOTTI, Luís Fernando; PASQUALLI, Roberta. O bom professor enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca da prática docente. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

REINALDI, Maria Aldinete de Almeida et al. Formação continuada para professores de Curso Técnico em Enfermagem. **Brazilian Journal of Development**, 2021.

SAMBATTI, Camila; DE FREITAS ZÔMPERO, Andréia. **Os saberes docentes dos enfermeiros para atuação no ensino superior**. Educação, 2023.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; DE ARAÚJO, Maria Cristina Pansera; DE APARECIDO VIEIRA, Josimar. A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, 2018.

Capítulo 2

PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

José Orlando Soares

Minicurrículo do autor: graduado em Letras/Português pela Universidade Castelo Branco (2004), licenciado em Pedagogia pela UNICID (2017), possui ainda especialização em Gestão e Orientação Educacional (2020) e Especialização em Educação Especial (2023). Leciona desde 2002 e atualmente é professor afetivo da prefeitura de Várzea Grande - MT e do Estado do Mato Grosso.

RESUMO

O estudo tem como objetivo discutir os aspectos teóricos/metodológicos relacionados ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa para o ensino médio. A abordagem é centrada na legislação destinada ao ensino de literaturas em língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e na Lei 10.639/03, que torna a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Com a perspectiva de agregar a aprendizagem e a formação da identidade negra e desconstruir estereótipos pré-estabelecidos, fazendo com que os alunos aprendam sobre a importância da cultura negra na formação da sociedade. Neste contexto, o objetivo central do trabalho é através de metodologias pedagógicas reduzir o racismo estrutural em diversos ambientes, através do conhecimento transmitido do professor ao aluno, estimulando o acesso à literatura negro-africana, expondo a importância de estimular a leitura de autores africanos que relatam que a África negra não deve ser vista como repulsiva, mas como autoafirmação, resistência e consolidação da identidade negra.

Palavras-chave: Literatura africana. Propostas pedagógicas. Lei 10.639. Literatura pós-colonial. Cultura.

ABSTRACT

The study aims to discuss the theoretical/methodological aspects related to the teaching of African literature in Portuguese for secondary education. The approach is centered on legislation aimed at teaching literature in the Portuguese language in the National Curricular Parameters (PCN), in the Brazilian Education Guidelines and Bases Law (LDB) and in Law 10.639/03, which makes the teaching of history and Afro-Brazilian and African culture. With the perspective of adding learning and the formation

of black identity and deconstructing pre-established stereotypes, making students learn about the importance of black culture in the formation of society. In this context, the central objective of the work is through pedagogical methodologies to reduce structural racism in different environments, through knowledge transmitted from teacher to student, stimulating access to black-African literature, exposing the importance of encouraging the reading of African authors who report that black Africa should not be seen as repulsive, but as self-affirmation, resistance and consolidation of black identity.

Keywords: African literature. Pedagogical proposals. Law 10,639. Postcolonial literature. Culture.

INTRODUÇÃO

O conceito de cultura é amplo, pois há diversos olhares de diferentes autores, mas considerando um conceito comum, a cultura corresponde a um conjunto de hábitos, crenças e conhecimentos de um povo ou um determinado grupo artístico literário, dramático, musical, derivado das artes plásticas etc. Que cultiva, de algum modo, um padrão estético semelhante.

O primeiro conceito de cultura ligado à antropologia foi proposto pelo antropólogo britânico Edward Burnett Taylor, considerado o pai da antropologia na segunda metade do século XIX. Para ele, a cultura é um todo complexo, que compreende conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e qualquer outra capacidade e hábito adquirido pelo homem enquanto membro da sociedade (TEIXEIRA, 2016).

A cultura africana é fundamental na construção histórica da nação brasileira, diversos costumes presentes na sociedade são heranças recebidas dos negros, que precisavam fazer uso de seus conhecimentos e habilidades com o propósito de desenvolver meios de sobrevivência em situações precárias de moradia, alimentação, lazer, entre outros recursos básicos (RODRIGUES, 2010).

Desta forma, é possível analisar que a cultura africana é rica em saberes e se torna inviável não ressaltar essa influência e valorizá-la. O que justifica esse estudo, uma vez que há décadas que os afrodescendentes buscam espaço na cultura e na literatura brasileira. Algo que não é fácil de ser alcançado em um país que foi um dos últimos a acabar com a escravidão, e que ainda não conseguiu superar suas feridas sociais (SANTOS, 2021).

Assim, esse estudo objetiva refletir sobre a relevância do ensino de literatura africana de língua portuguesa no ensino médio, apresentando o desenvolvimento de propostas pedagógicas para essa finalidade. Para tanto, utiliza a metodologia de revisão bibliográfica, a partir de livros e estudos científicos da área de história e educação. As pesquisas de fontes digitais foram realizadas nos sites Google Acadêmico e Scielo, aceitando apenas aqueles publicados em língua portuguesa.

2 LITERATURAS AFRICANAS DE LINGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

De acordo com Bastos (2017), a história da educação no Brasil passou por diversos períodos e modelos, mas, em nenhuma delas, a questão negra foi abordada com profundidade necessária, sendo um campo de estudos ainda recente e que precisa ser melhor explorado.

Essas mudanças em torno de questões relativas às minorias passaram a ser implementada apenas a partir dos anos 1980, diz Bastos (2017), especialmente a partir da redemocratização e da nova Constituição de 1988. A partir disso, outras mudanças foram sendo implementadas, como aquelas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 20/12/1996).

Assim, no Art. 26, parágrafo 1 da LDB é dito que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, **tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional**, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996, online).

E ainda, no parágrafo 4 da referida lei complementa-se: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, online).

Para valorizar a origem da cultura afro-brasileira e do homem negro foi promulgada a lei 10.639/2003, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira tornou-se obrigatório no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras. Essa lei é a luta contra o modelo discriminatório no ensino e passa a valorizar as múltiplas culturas.

Sem sombras de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”. Por outro lado, não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural (FERNANDES, 2005, p. 384).

Com isso, as mais diversas disciplinas, como história, artes e língua portuguesa começaram a incluir elementos da cultura africana e afro-brasileira em seus conteúdos programáticos. Sobre isso, Candido (1995) diz que a literatura africana de língua portuguesa tem importância na construção cultural e histórica. Ela reflete as formas de pensar do seu povo, cultura, terra e sentimentos. A literatura é uma expressão artística do ser humano, sendo a arte das palavras:

O texto literário possui funções, como entender a nossa sociedade e a nós mesmos. Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995. p. 249).

Países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe são falantes de língua portuguesa, pois foram colonizados e dominados por Portugal por cinco séculos. Eles são partes de diversas culturas que povoam o continente africano e que, muitas vezes, são desconhecidas pelos alunos do ensino médio. Os autores africanos mostram que a África negra não deve ser vista como repulsiva e sim como autoafirmação, resistência e consolidação da identidade negra.

2.1 Breve história da literatura africana

A primeira literatura africana foi escrita no século XV, relatava ações dos navegantes, comerciantes e missionários. Logo, surgiu a literatura colonial, relatando as experiências dos portugueses na África. Nestas literaturas, o foco era o homem europeu. Uma literatura que menosprezava o homem negro, conforme nos afirma Bonnici (2005):

Praticamente até meados do século XX, no contexto dos países novos fabricados pelo colonialismo, não existia uma literatura nacional na África e na Ásia, e a literatura produzida nesses continentes seguia padrões eurocêntricos, já que foi escrita por viajantes, missionários, mulheres de administradores coloniais e soldados intimamente ligados à metrópole colonizadora. Raríssimos foram os casos em que surgiram produções literárias diferentes da metrópole (BONNICI, 2005, p. 226-227)

A literatura Neo-africana era diferente, era contra o padrão europeu. O homem negro torna-se o centro das narrativas. O surgimento dessa literatura ocorreu por causa do ensino formalizado na África, a libertação de alguns países que eram mantidos pelos europeus fez com que tivessem liberdade de expressão (BONNICI, 2005).

Esta literatura surge com as revoltas políticas, sociais e revolucionárias. A partir de 1930 surge o movimento afro-franco-caribenho que era a união entre negros, africanos e seus descendentes de todo o mundo. Em 1939 aparece o termo negritude. As primeiras propostas eram definir a própria cultura, opor-se ao eurocentrismo e valorizar a cultura africana no mundo (BONNICI, 2005).

Na literatura Neo-africana ocorria a presença das línguas quimbundo e Umbundo, assim o europeu não podia descodificar as mensagens. A ligação entre africanos e portugueses também ocorreu no século XV, as relações aconteciam por causa da exploração do tráfico negreiro, que eram destinados ao Brasil. Os portugueses instalaram feitorias para enviar as mercadorias da metrópole para o reino. Os escravos embarcavam nessas feitorias e eram enviados para colônias portuguesas das américas, para proporcionar a mão de obra (BONNICI, 2005).

Um dos países que se tornou domínio territorial português foi a Angola, em 1575. O domínio territorial se ampliou ao decorrer do tempo. O português tornou-se língua falada em Moçambique e Angola, nos outros países africanos, o português é usado no dia a dia juntamente com as outras línguas nacionais. O português falado nestes países foi ficando distinto daquele falado na Europa, por causa da influência das línguas locais (BONNICI, 2005).

A língua portuguesa é a língua oficial de cinco países africanos, são eles: Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Guiné Equatorial. O português tornou-se o idioma utilizado na imprensa, nas relações internacionais, no ensino e na administração destes países (BONNICI, 2005).

Ainda de acordo com Bonnice (2005), os autores usam a literatura para modificar os pensamentos do seu povo. As obras literárias abordam temas como conflitos regionais e belezas naturais. Alguns autores são: Wole Soyinka; Antônio Agostinho Neto; Nadine Gordimer; Mia Couto; José Eduardo Agualusa; José Luandino Vieira; Paulina Chiziane e Artur Carlos Mauricio Pestana dos Santos (Pepetela).

2.2 A importância da literatura africana no ensino médio

Trabalhar com textos dessa literatura no ambiente escolar é extremamente importante para os alunos do ensino médio, uma vez que, vão compreender a cultura do continente. Assim, poderão lutar contra o racismo.

De acordo com o Backes e Rosa (2011), acredita-se que através do ensino de literatura africana, teremos a valorização do negro brasileiro e de sua cultura, pois terá o conhecimento de sua origem e de sua história. Assim, poderá se aplacar o preconceito racial contra a pessoa negra nas escolas e na sociedade em geral.

A lei 10.639/2003 pode ocasionar um ensino reflexivo. Assim, pondo fim nos estereótipos preconceituosos do ponto de vista imperialista. As literaturas africanas querem escrever sua própria história, usar expressões nativas, dialetos, por exemplo, é uma forma de se distanciar do ponto de vista colonial. As literaturas foram e são locais de protesto, representação de sentimentos e ideias. Sua missão é mostrar uma cultura genuinamente africana (Backes e Rosa, 2011).

De acordo com Bastos (2017), a educação se desenvolveu de acordo com a necessidade da sociedade e o período corrente, seguindo assim suas características representativas e fundamentais. Enquanto que Backes e Rosa (2011) acreditam que através do ensino de literatura africana nas escolas, teremos a valorização do negro brasileiro e de sua cultura, pois terá o conhecimento de sua origem, de sua história, e com isso talvez, poderá se aplacar o preconceito racial contra a pessoa negra nas escolas e na sociedade em geral. Se quisermos ser respeitados é necessário que nos conheçamos e saibamos de onde se deu a nossa origem. Conhecer a própria cultura ajuda-nos a conhecer e a respeitar as diferenças existentes e a valorizar o outro.

Falando especificamente de literatura africana, Fraga (2009) diz que a literatura africana é uma literatura de luta e conflito, ela discute de forma ambígua com a tradição, a literatura colonial e com seu tempo. Ela é uma literatura de características

modernas, no sentido de ser aquela que surge da possibilidade de um conjunto de mudanças, que evidencia um número de conflitos e contradições.

2.3 Proposta de obras e autores da literatura africana que podem ser usados na escola

Depois de tudo que foi abordado em prol da importância da implementação das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino médio por meio das perspectivas pós-coloniais, propusemos aqui 2 autores com suas interessantes obras que servem para desmitificar a cultura estereotipada pelas suas produções.

2.3.1 O Vendedor de Passado de José Agualusa

José Agualusa Alves da Cunha, nasceu na província de Huambo que para o Brasil seria é denominado como Estado, aos 13 de dezembro de 1960, é um jornalista, escritor e editor angolano de ascendência portuguesa e brasileira. Estudou agronomia e silvicultura no Instituto Superior de agronomia da universidade técnica de Lisboa.

Colaborou com o jornal português público desde a sua fundação, escreve crônicas para o jornal brasileiro “o Globo” e para a revista portuguesa “Visão”. Na RDP África é realizador do programa “A Hora das Cigarras”, sobre música e poesia africana. Conhecido também como escritor de literatura infantil. O autor Agualusa tem aproximadamente 31 obras, das quais temos algumas pós-coloniais como esta que será proposta abaixo servindo-lhes de leitura e ensinamento no ensino médio

Em 1999 o autor morava em Berlim e em uma das noites frias da capital alemã, ele sonhou que frequentava um bar com muitos brasileiros. Ao som de samba e de chorinho, um homem sentou-se à sua mesa e se apresentou: “O meu nome é Félix Ventura, sou angolano e vendo passados aos novos ricos do meu país”. Ao despertar na manhã seguinte, o autor não perdeu tempo e escreveu um conto protagonizado pelo conterrâneo que viera lhe visitar em sonho.

Apesar de ter colocado aquela história no papel, Agualusa não tirou mais da cabeça a figura de Félix Ventura, uma das personagens mais incríveis da literatura angolana e da literatura contemporânea em língua portuguesa. Uma narrativa curta parecia pouco para abranger uma trama com tantos nuances dramáticos. Deste modo, após concluir o romance “O Ano em que Zumbi Tomou o Rio”, o escritor angolano

lançou-se ao desafio de produzir um enredo mais completo para aquele conto berlinense. Nascia, assim, “O Vendedor de Passados” (Tusquets), o sexto romance de José Eduardo Agualusa.

A obra em questão foi publicada em 2004, em Portugal, e logo depois em Angola e no Brasil. Sucesso instantâneo de público e de crítica, este livro foi traduzido para vários idiomas. Em 2007, ao ganhar uma versão em inglês, cujo título foi “The Book of Chameleons”, “O Vendedor de Passados” conquistou o prêmio Independent, honraria concedida pelo jornal britânico homônimo, na categoria Ficção Estrangeira. Foi a primeira vez que um africano recebeu este prêmio.

O Vendedor de Passados possui 208 páginas. Seu conteúdo está dividido em 32 capítulos, são capítulos curtos. O Vendedor de Passados tem como cenário a capital angolana, Luanda, no fim da Guerra Civil (1975-2002). Félix Ventura é um senhor albino com hábitos reclusos e com uma biblioteca imensa em sua casa. Aproveitando-se da sua erudição e dos documentos e materiais históricos que possui, ele trafica memórias. Em outras palavras, Félix vende passados melhores para quem deseja apagar a trajetória complicada e perturbada que teve. A partir destes serviços, os clientes (grupo formado majoritariamente por novos ricos, figuras públicas, empresários, políticos e artistas angolanos) adquirem uma nova biografia, mais charmosa e mais condizente com os novos tempos.

Félix Ventura escolheu um estranho ofício: vende passados falsos. Os seus clientes, prósperos empresários, políticos, generais, enfim, a emergente burguesia angolana, têm o seu futuro assegurado. Falta-lhes, porém, um bom passado. Félix fabrica-lhes uma genealogia de luxo, memórias felizes, conchegue-lhes os retratos dos ancestrais ilustres. A vida corre-lhe bem. Uma noite entra-lhe em casa, em Luanda, um misterioso estrangeiro à procura de uma identidade angolana. E então, numa vertigem, o passado irrompe pelo presente e o impossível começa a acontecer. Sátira feroz, mas divertida e bem-humorada, à atual sociedade angolana, este livro é também uma reflexão sobre a construção da memória e os seus equívocos.

O romance O Vendedor de Passados do escritor angolano José Eduardo Agualusa conduz os leitores como um aprazível rio em busca de oceanos, margeando a história e ancorando nos portos reconstruídos da memória e dos enganos. Dois seres, um albino e uma osga (lagartixa), vivem à sombra e compartilham vivências, sonhos e criações. A osga busca a sua pretérita vida humana, vestígios de outra reencarnação, a fim de compreender suas emoções e reconhecer os vestígios

literários e a sua aguçada percepção. O albino, Félix Ventura, vende passados para personagens importantes enquanto busca a realização de um presente para si alicerçado nos alfarrábios que lhe serviram de berço.

A obra é interessante para ser trabalhada nos anos finais do ensino médio, pois trata de pontos anticoloniais e reconhece a história original, mas com a própria obra percebe-se o quão distante está a história real, como há vendedores de passados alheios, podendo criar preconceitos, racismos, estereótipos e outras formas que contribuem na desvalorização da cultura afro-brasileira

“O Vendedor de Passados” utiliza-se de boa parte dos ingredientes literários dos livros anteriores de Agualusa: realismo fantástico, ambiente de extrema violência e racismo, forte intertextualidade literária, personagens afetadas diretamente pelos acontecimentos políticos e sociais de Angola e tramas multifacetadas dentro de uma história maior.

2.3.2 Pão e Fonema de Corsino Fortes

Corsino António Fortes é um poeta da terra que nasceu em Mindelo, ilha de São Vicente, Cabo Verde, em 1933, além de escritor é também político cabo-verdiano. Licenciado em Direito, pela Universidade de Lisboa (1966). Integrou vários governos na república de Cabo Verde, país de que foi Embaixador em Portugal. Presidiu à Associação dos Escritores de Cabo Verde (2003/06). Sendo o mesmo autor de obras intituladas como *Pão e Fonema* (1974) ou *Árvore e Tambor* (1986).

A obra *Pão e Fonema* foi publicada em 1974. O livro divide-se em prólogo e em três cantos. O primeiro canto intitula-se “Tchon de pove tchon de pedra”, numa língua crioula, o segundo, “Mar & Matrimônio” e o terceiro, “Pão e Patrimônio”, todos com um conjunto de quinze poemas, formando a obra inteira, totalizando em, 45 poemas longos. Segundo Costa (2006) a obra referente é o alargamento de uma metáfora que se inicia com o título: “O povo tomou conta da sua terra (o Pão) e do seu destino (a fala que dá nome às coisas, que indica posse)”.

A utilização do crioulo em muitos poemas é intencional, uma vez que fala, anterior à escrita, é o grande sinal da liberdade que se tornou patrimônio, tal como a terra. Daqui o subtítulo do canto primeiro – Tchon de Pove Tchon de Pedra; daqui também os subtítulos de outros dois cantos – Mar & Matrimônio e Pão & Matrimônio (COSTA, 2006).

Trata-se de uma nação de diáspora, com um alto percentual de descendentes em terras alheias, em universos linguísticos e econômicos diversos, que “mantém uma expressiva continuidade cultural como elemento de identificação e canal de difusão da *crioulidade* num mundo em globalização e forte ligação à terra de origem”. É desse crioulo que, muitas vezes, o poeta Corsino Fortes se utiliza, sobretudo com a preocupação de difundir os aspectos das ilhas, de demarcar os castigos da seca, da fome e da miséria.

E o faz sob a ótica da poesia épica que se renova na celebração da identidade insular e se mostra no processo de libertação da opressão, diante do fato de o cabo-verdiano pretender libertar seu país, não querer sair de lá. Corsino Fortes concentra a poesia em torno do povo, do chão, e da fome como apelo e denúncia. O fonema aparece como símbolo da fala, entre outras características. As causas e as consequências da seca para o arquipélago são fortes traços da poesia de Corsino Fortes.

A sua obra expressa uma nova consciência da realidade cabo-verdiana e uma nova leitura da tradição cultural daquele arquipélago. Como um dos pontos da literatura pós-colonial, pois assim como o escritores pós-revolucionários o escritor cabo optou por construir um discurso que agrupe a língua imposta por um processo histórico e os idiomas africanos – como sendo uma valorização dialética, note que na obra o autor utiliza-se de dois instrumentos linguísticos o português e o crioulo, apresentando assim ao leitor um texto híbrido, sobretudo um texto que não pretende esconder o seu hibridismo. Temos um exemplo do título do primeiro canto “Tchon de pove, tchon de pedra”.

Verifica-se, na leitura de poetas de Cabo Verde há uma semelhança com a poesia do Nordeste brasileiro, no que concerne a vários aspectos – a oralidade, a exploração do homem em busca de trabalho, a fome e a seca –, como em *Morte e vida severina*, de João Cabral. Observa-se que os cabo-verdianos tinham a mesma esperança que do retirante nordestino em “vidas secas. Isso permite apontar a existência de laços comuns entre a literatura brasileira e a africana de língua portuguesa, no que tange à temática social – a terra, no sentido da palavra seca e suas implicações no homem que se vê obrigado a se retirar de seu lugar (sertão) para o litoral.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a amplitude do conceito de cultura, ressaltando sua importância como conjunto de hábitos, crenças e conhecimentos compartilhados por um povo ou grupo artístico. A influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira foi destacada, evidenciando sua riqueza e relevância histórica. A análise da legislação educacional brasileira revelou a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, bem como a necessidade de uma abordagem multicultural crítica.

Ao explorar a literatura africana de língua portuguesa no ensino médio, este estudo demonstrou como autores como José Eduardo Agualusa e Corsino Fortes podem contribuir para a compreensão da cultura, história e identidade afro-brasileira. O romance "O Vendedor de Passados" de Agualusa e a poesia de "Pão e Fonema" de Corsino Fortes são exemplos de obras que podem enriquecer o currículo escolar, incentivando uma análise reflexiva das questões de identidade, colonização, luta e resistência.

A literatura africana de língua portuguesa não apenas proporciona uma visão mais completa da história e cultura, mas também promove uma análise crítica das relações de poder, estereótipos e preconceitos presentes na sociedade. Ao incluir essas obras no ensino médio, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e das lutas históricas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Assim, verificou-se que a análise das literaturas africanas de língua portuguesa no contexto do ensino médio oferece uma oportunidade valiosa de ampliar horizontes, promover o respeito à diversidade e estimular a reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos. A inclusão dessas obras no currículo não apenas enriquece o conhecimento dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com suas múltiplas culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M.J. **Organização do Sistema Educacional Brasileiro**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 277-286, julho de 2017. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/organizacao-sistema-educacional>. Acesso em 03/01/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05/01/2024.

BACKES, J.L; ROSA, J.M. **O ensino da literatura africana na educação básica: observações iniciais**. In: IV Seminário povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica. (Campo Grande/ MS, 15-18 de agosto de 2011) ST 3 – Saberes tradicionais e formação acadêmica no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2846/4509>. Acessado em: 14/12/2023.

BONNICI, T. Teoria e Crítica Pós-colonialistas. In: ZOLIN, L.O. **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. ver. e ampl. Maringá: Eduem, 2005, p. 223-239.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, dez. 2005.

FRAGA, R. **Corsino Fortes para uma celebração da poesia caboverdiana**. Revista África e Africanidades. Online, ISSN, v.2, n.6 p. 1-18, 2009. Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Corsino_Fortes.pdf. Acesso em 05/12/2023.

RODRIGUES, R.N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Centro Edelstein, 2010.

SANTOS, D.L. **Djênia e Sonêa: Livros, leituras e leitores de Guiné-Bissau**. Revista África e Africanidades. Online, ISSN, v.15, n.39 p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2254>. Acesso em 15/12/2023.

TEIXEIRA, C.M. **O método de ensino na universidade medieval na atualidade, uma proposta de aproximações sem oposições: os casos Pedro Abelardo, Tomás de Aquino e Paulo Freire**. Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6863>. Acesso em 18/12/2023.

Capítulo 3

ANÁLISE HISTÓRICA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS ESTIGMAS RELACIONADOS À SUA IMPLEMENTAÇÃO

Alex Cesário de Oliveira

Professor, Orientador Pedagógico

Licenciado em Educação Especial

RESUMO

Para a elaboração do presente artigo, foi conduzida uma metódica pesquisa bibliográfica com o propósito de elucidar a praticidade do reconhecimento das particularidades dos educandos. É imperativo compreender que, quando tais especificidades são identificadas por educadores e familiares, o processo de direcionar e fomentar o desenvolvimento de suas habilidades torna-se mais eficiente. O estudo também teve como objetivo sensibilizar educadores e familiares sobre a necessidade de intervir precocemente em casos de Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) para otimizar o desenvolvimento dos educandos. Adicionalmente, enfatizou-se o conceito de inclusão, destacando a importância de superar preconceitos por meio do conhecimento, salientando que a inclusão não é apenas um direito do aluno, mas também uma responsabilidade das instituições de ensino. Os profissionais da educação, por sua vez, devem buscar especialização contínua para atender adequadamente a essas demandas. É relevante mencionar que, embora este estudo tenha trazido à luz aspectos significativos para uma compreensão mais aprofundada da inclusão escolar, não pretendeu ser exaustivo nem propôs uma nova metodologia de aprendizagem. A investigação foi embasada em obras e bases de dados científicas, como a Scielo, recorrendo a autores renomados no campo, todos convergindo para responder à questão central: "Como assegurar que educandos com Necessidades Educacionais Especiais recebam intervenções precoces, garantindo assim que seu desenvolvimento social e cognitivo não seja comprometido?".

Palavras-chave: Inclusão. Preconceito. Educação. Necessidades Especiais Educacionais.

ABSTRACT

For the preparation of this article, a meticulous bibliographic research was conducted with the aim of elucidating the cruciality of recognizing the particularities of students. It is imperative to understand that when such specificities are identified by educators and family members, the process of guiding and fostering the development of their skills becomes more efficient. The study also aimed to raise awareness among educators and families about the need for early intervention in cases of Special Educational Needs (SEN) to optimize the students' development. Additionally, the concept of

inclusion was emphasized, highlighting the importance of overcoming prejudices through knowledge, pointing out that inclusion is not only a right of the student but also a responsibility of educational institutions. Education professionals, in turn, should seek continuous specialization to adequately meet these demands. It is worth mentioning that, although this study has shed light on significant aspects for a deeper understanding of school inclusion, it did not intend to be exhaustive nor propose a new learning methodology. The investigation was based on scientific works and databases, such as Scielo, drawing on renowned authors in the field, all converging to answer the central question: "How to ensure that students with Special Educational Needs receive early interventions, thus ensuring that their social and cognitive development is not compromised?"

Keywords: Inclusion. Prejudice. Education. Special Educational Needs.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar o tema das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, é essencial reconhecer a trajetória histórica de exclusão e discriminação sofrida por esses indivíduos. A escolha deste tópico se deve à necessidade de resgatar e compreender essa trajetória, a fim de propor mudanças efetivas para a inclusão e aceitação desses indivíduos na sociedade moderna.

Deste modo, este trabalho assume grande relevância, pois destaca a importância de reconhecer e respeitar as especificidades dos educandos com necessidades especiais. Ao longo da história, muitas vezes, essas crianças foram marginalizadas, tratadas como inferiores ou até mesmo excluídas da sociedade. Abordar este tema contribui para ampliar a percepção da sociedade sobre a rica diversidade humana e a necessidade de promover a inclusão.

Neste contexto, quanto a problemática central desta pesquisa, ela visa promover a inclusão efetiva de crianças com Necessidades Educacionais Especiais, reconhecendo suas especificidades e garantindo seu desenvolvimento pleno? Tal indagação parte da observação de que, apesar dos avanços na legislação e nas práticas educacionais, ainda existem barreiras significativas para a inclusão desses estudantes.

Assim sendo, os objetivos deste estudo são variados. Primeiramente, objetiva-se evidenciar a relevância do reconhecimento das particularidades dos educandos com necessidades especiais. Em seguida, busca-se conscientizar educadores e familiares sobre a importância de abordagens pedagógicas inclusivas e individualizadas. Também se pretende discutir a inclusão enquanto direito

fundamental desses estudantes, enfatizando a responsabilidade das instituições educacionais nesse processo.

Enfim, na metodologia adotada, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseada em trabalhos e estudos pré-existentes de autores renomados no campo da educação inclusiva. Esta abordagem possibilitou uma compreensão aprofundada do tema, desde sua origem histórica até as práticas e desafios contemporâneos. Os capítulos desenvolvidos oferecem um panorama sobre a evolução dos conceitos de inclusão, as leis e diretrizes que a regulamentam e a importância do trabalho precoce e individualizado para promover o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

2 A HISTÓRIA DA INCLUSÃO: Uma jornada através dos tempos

É amplamente reconhecido que a narrativa da história humana é frequentemente marcada por episódios de exclusão daqueles que divergem do padrão convencionalmente aceito pela sociedade em determinado momento. No coração dessa questão, está a maneira como educamos nossas gerações. Há registros que ilustram isso. Por exemplo, Tavares (2019) detalha que, já no antigo Egito, cerca de 5.000 anos atrás, a educação era praticada de maneira seletiva, beneficiando apenas uma elite. Este método educacional fundamentava-se na transcrição de hinos, textos sagrados e o uso frequente de castigos físicos.

A medida que a história se desenrolava, observamos que essa tendência de exclusão continuava firmemente arraigada. Harari (2016, p. 62) dá um exemplo aterrador dessa tendência, fazendo referência aos Achés que habitaram as florestas do Paraguai até a década de 1960. Em suas palavras, Harari documenta práticas brutais, como: “bebês nascidos sem cabelo, considerados subdesenvolvidos, eram mortos imediatamente”. Ele também menciona um incidente onde uma “criança foi enterrada viva porque tinha uma aparência engraçada e as outras crianças riam dela”.

Esta triste realidade, onde crianças com características ou necessidades especiais eram tratadas de forma bárbara, era comum. Entretanto, com o avanço da educação e a ampliação do humanismo, começamos a perceber que todos os seres humanos têm sua singularidade e valor. No entanto, a sombra da discriminação ainda se manifesta em muitos lugares, muitas vezes reforçada por medos infundados e preconceitos, inclusive dentro das famílias. Esta realidade é agravada pela falta de

formação adequada dos educadores neste aspecto crucial. SOLER articula essa noção de maneira clara, argumentando que

por educação inclusiva se entende não só o processo de Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais ou de distúrbios de aprendizagem (...), mas fundamentalmente de todas as diferenças... cada ser humano é único e as oportunidades devem ser iguais para todos. (1995, p. 53)

Tendo estabelecido essa base, é importante notar que os desafios da exclusão não são novos. O preceito religioso que propõe que somos feitos à "imagem e semelhança de Deus" foi, em muitos casos, interpretado de uma maneira que exigia perfeição física e mental. Mazzotta (2005) destaca como, com base nessa interpretação, pessoas com imperfeições eram frequentemente marginalizadas, e até mesmo culpadas por suas condições.

Tavares (2019) nos fornece mais exemplos de práticas excludentes, como em Esparta, onde crianças especiais eram jogadas do topo do Monte Taigeta. A razão para tal brutalidade era a cultura espartana de treinar crianças desde os 7 anos para serem guerreiras. Da mesma forma, em Roma, os pais eram os primeiros educadores de seus filhos. No entanto, ao atingir 8 ou 9 anos, as crianças eram submetidas a uma avaliação rigorosa que determinava seu destino no Estado.

Ainda assim, o movimento rumo à inclusão na educação ganhou força, especialmente na década de 1990, com a promulgação de várias leis e decretos internacionais, conforme apontado por Dias, Rosa e Andrade (2015). Isso reforça a ideia de que falar de inclusão é, de fato, reconhecer a diversidade humana em todas as suas formas, como expresso por Macedo (2014) et al. As autoras Santos e Mendes (2018) também corroboram essa visão, ressaltando a importância da educação inclusiva.

No entanto, apesar dos progressos realizados, ainda enfrentamos muitos desafios no caminho para uma verdadeira inclusão, principalmente devido às pressões da sociedade orientada para o consumismo e competitividade, como discutido por Dias, Rosa e Andrade (2015). Enfim, a questão da inclusão na educação não é recente. Como Carvalho (2000) e Araújo (2011) indicam, educadores como Pestalozzi e Froebel já defendiam essa causa no século XVII. Pestalozzi, por exemplo, foi notável por sua dedicação e sacrifício pessoal em nome da educação inclusiva, semeando as raízes de uma revolução educacional que ainda ressoa nos dias de hoje.

3 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

O conceito de inclusão é amplamente reconhecido e difundido, mas carrega consigo uma multiplicidade de significados que variam de acordo com o contexto histórico-social. Esse entendimento é realçado por Breitenbach, Honnef e Costas (2016), ao indicarem que o termo "inclusão" incorpora uma dimensão de "inacabamento". Esse caráter inacabado é paradoxal, porque quanto mais excludente o espaço social, mais imperativas e impactantes devem ser as políticas inclusivas.

Desse modo, as autoras enfatizam que a exclusão é um fenômeno recorrente, e essa persistência é a razão pela qual a inclusão permanece um ideal em construção. Em apoio a essa perspectiva, Bueno (2008) citado pelas mesmas autoras, compara a busca pela inclusão a um "horizonte sempre móvel", o qual nunca é totalmente alcançado. Por mais que se antecipe um futuro, seja ele iminente ou distante, a exclusão ainda está presente, exigindo esforços contínuos para incluir aqueles que foram marginalizados.

Dubet (2003) evidencia que a estrutura da escola, como um microcosmo social, está impregnada por mecanismos de exclusão. Para efetivamente promover a inclusão, é crucial identificar os marginalizados e entender as causas e consequências dessa exclusão.

Já no contexto brasileiro, documentos oficiais de 2008 ressaltam que o processo de democratização educacional trouxe à tona o dilema inclusão/exclusão. Durante a tentativa de incluir, frequentemente, termina-se por excluir aqueles que não se enquadram nos padrões estandardizados das escolas. Essa dicotomia manifestou-se na forma de segregação e integração, muitas vezes legitimando o fracasso escolar.

Segundo o documento brasileiro de 2008, que se alinha à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006, a aspiração é de uma inclusão total. Dentre as metas estão:

- a) Assegurar que pessoas com deficiência não sejam afastadas do sistema educacional geral por razões de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e obrigatório com base em sua deficiência;
- b) Garantir que pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, qualitativo e gratuito, em igualdade de oportunidades com outros indivíduos em sua comunidade (Art.24).

Este trecho reforça que a verdadeira inclusão se dá quando aqueles com Necessidades Educacionais Especiais se sentem verdadeiramente integrados e não marginalizados em sala de aula. Silva e Carvalho (2017) destacam que a inclusão escolar vai além de simples recursos e estratégias pedagógicas. Há uma necessidade de abordar a inclusão de forma holística, considerando fatores internos e externos à instituição educacional e observando como o estudante é recebido e se integra a ela. Estas autoras também apontam desafios relacionados às "dúvidas conceituais" e à falta de clareza sobre políticas de inclusão.

Para Leonardo (2008), promover a inclusão envolve sensibilizar e "conscientizar a comunidade acadêmica", sendo vital para uma reflexão crítica sobre os conhecimentos e sentimentos relativos às pessoas com deficiência. A autora ainda acrescenta que a inclusão representa uma mudança paradigmática, exigindo o engajamento de políticas, programas, serviços, comunidades, educadores, organizações, entre outros. Deve-se também entrelaçar questões epistemológicas, políticas, culturais e sociais no processo de inclusão.

Por fim, Camargo (2017) reforça que, embora a inclusão seja implementada em diversos ambientes – físicos e simbólicos –, ela continua sendo um ideal a ser perseguido. As singularidades de cada indivíduo devem ser reconhecidas e valorizadas. Ele defende que a inclusão é uma prática social universal, que se manifesta em todas as áreas da vida humana, do trabalho à cultura, enfatizando a importância da empatia e da compreensão mútua.

4 A INCLUSÃO ESCOLAR E OS SEUS MARCOS LEGISLATIVOS

Em uma pesquisa de Tavares (2019), observa-se a profunda relação entre educação e a formação de sociedades. A crescente atenção à educação, especialmente àquelas destinadas às crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), culminou em revisões de declarações das Nações Unidas. Essas revisões resultaram em um documento estabelecendo normas para equilibrar as oportunidades para Pessoas com Deficiência. Nesse contexto, conforme aponta o Portal do MEC (1994), é primordial garantir que a educação para essas pessoas não seja apenas contemplativa, mas também integrada ao sistema educacional.

Adicionalmente, em 1994, uma conferência significativa foi realizada em Salamanca, Espanha. Essa reunião, que contou com a presença de 88 governos e 25

organizações internacionais, reconheceu e afirmou que "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades" (PORTAL MEC: 1994, p. 1). Esse encontro resultou na Declaração de Salamanca, um documento que exorta os governos a adotarem a educação inclusiva como princípio, seja através de leis ou políticas. Complementando esta visão, Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 359) salientam que a Declaração de Salamanca e sua repercussão em documentos legais no Brasil atestam que a educação inclusiva e a Educação Especial são, frequentemente, vistas como sinônimas.

Em outro ângulo, Carvalho (2010) destaca que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 expandiu o entendimento da expressão "necessidades especiais". Ela passou a abranger não apenas alunos com deficiências, mas também aqueles marginalizados por diversos motivos, ampliando assim o escopo da Educação Especial.

No que tange à regulamentação, Amaral (2014) et al. informam que em 1999, foi promulgado um decreto para regulamentar a Lei nº 7.853/89. Este estabeleceu uma Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, clarificando o conceito de deficiência e definindo seus portadores. Segundo este decreto,

deficiente é todo aquele que tem uma perda ou uma anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que provoque incapacidade para desempenhar atividade, dentro do padrão considerado normal para os demais. (AMARAL *et al.*: 2014, p. 3).

Breitenbach, Honnef e Costas (2016) realçam que a Conferência Mundial sobre Educação, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, serviu como precursora dos movimentos de educação inclusiva. No contexto nacional, o Brasil (2008) evidencia que a questão inclusiva tem raízes históricas, remontando ao período Imperial. Exemplos dessa preocupação são instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, transformado no atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Além destes, no século XX, surgiram o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Ampliando o escopo histórico, Amaral (2014) *et al.* elucidam que já em 1961, a LDBEN, sob a Lei nº 4.024 de 1961, garantia o direito de crianças com deficiência ou superdotação frequentarem escolas regulares. Além disso, a Convenção da Guatemala de 1999, regulamentada no Brasil em 2001, solicitou uma revisão na abordagem da educação inclusiva, buscando eliminar obstáculos ao acesso à educação de todas as pessoas com deficiência.

Dessa forma, como afirmado pelo Brasil (2007) no Plano Nacional de Educação (PNE), o principal avanço a ser alcançado seria a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, que atendesse a toda diversidade humana. O movimento pela inclusão é descrito como

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008, p.5).

Logo, as leis são instrumentos que reforçam um direito inalienável de todo cidadão: a educação. A história demonstra uma constante busca por inclusão, e embora haja um longo caminho percorrido, a verdadeira inclusão ainda é um desafio, sendo a Declaração de Salamanca um marco fundamental nesse percurso.

5 A INCLUSÃO COMO PILAR DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A discussão sobre a inclusão é extremamente relevante, quer se trate do contexto social mais amplo ou do seio familiar. Em qualquer um desses ambientes, é fundamental superar as barreiras do preconceito. Ribeiro (1998, p. 15) deixa claro que o "homem não nasce com preconceitos, ele os aprende socialmente. Ao aprendê-los, é claro que seu comportamento está sendo influenciado". Para contrapor essa influência negativa, Souza (2007) defende a necessidade de uma autonomia intelectual, libertando a razão das amarras de opiniões não fundamentadas.

Da mesma forma, Chinoy (2006) argumenta que o preconceito não é uma característica inata, mas sim algo aprendido a partir das experiências sociais. Muitas vezes, tais preconceitos são derivados de terceiros, tornando-se susceptíveis de serem moldados. Ela ainda destaca que os estereótipos, pilares sustentadores de preconceitos, são de fato resultantes de construções culturais, assimiladas por aqueles que se integram a essa cultura. Goleman (1995) complementa que, embora aprendido, o preconceito se radica como uma emoção, muitas vezes internalizada

desde a infância. Esta natureza emocional torna mais complexo o desafio de eliminá-lo, visto que modificar sentimentos é uma tarefa mais árdua do que alterar simples crenças.

De acordo com Harari (2018), combater o preconceito demanda uma coragem excepcional. No entanto, é ainda mais corajoso reconhecer a própria ignorância e embarcar na jornada do desconhecido. Assim, compreender e investir no caminho da inclusão torna-se crucial para erradicar visões preconceituosas sobre o tema. Para compreender profundamente esta ideia, vale mencionar a reflexão de Boaventura Souza Santos: temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos desfavorece, e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos despersonaliza.

Tais reflexões elucidam, de maneira perspicaz, o direito inalienável de cada cidadão de ser singular e de ser respeitado em sua singularidade. A inclusão vai além de garantir o simples acesso à educação. Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) deve ter mecanismos para se integrar plenamente na sociedade, iniciando essa trajetória no ambiente doméstico. Quanto mais precoce for esse processo, mais habilidades essenciais serão desenvolvidas.

Paulon, Freitas e Pinho (2005) enfatizam que a segregação não pode ser vista como um meio de excluir tais indivíduos da sociedade. A verdadeira essência da educação é unificar diversas culturas e humanizar seus participantes, mostrando que as diferenças são complementares e não motivos para exclusão. Segundo o MEC (1994, p. 19), alunos com NEEs podem ser integrados ao ensino regular desde que possuam a capacidade de acompanhar o currículo no mesmo ritmo que os demais alunos. Contudo, a implementação dessa inclusão no ensino básico demanda algumas adaptações.

É fundamental observar que a inclusão é benéfica para toda a comunidade educacional, não apenas para aqueles com NEEs. A ideia central é que todos merecem inclusão, independentemente de terem que demonstrar sua aptidão. Aranha (2001) ressalta que a inclusão representa um "processo de ajuste mútuo", onde a pessoa com deficiência expressa seus desejos e necessidades e a sociedade se ajusta para acomodá-los.

Por mais que instituições se esforcem, a verdadeira inclusão só será alcançada quando toda a sociedade abraçar esse ideal. Este processo deve ser iniciado o quanto antes para que o aluno com NEE esteja plenamente inserido no contexto social. Soler

(2005) aponta que a exclusão de alunos com NEE ocorreu devido ao sistema de mais-valia-absoluta, que se caracterizou pela exploração intensiva da força de trabalho. Entretanto, com a chegada da era da mais-valia-relativa, a produtividade está mais associada à inteligência do trabalhador.

Reforçando essa perspectiva, Luria (2001) destaca que Vigotski direcionou sua atenção para as capacidades das crianças com deficiência, vislumbrando potenciais habilidades que poderiam ser a base para seu desenvolvimento pleno. Tavares (2020) conclui que, ao conscientizarmos sobre a necessidade da inclusão, estaremos promovendo um ambiente onde preconceitos serão superados e direitos respeitados, culminando em uma sociedade mais justa, pacífica e inclusiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das maiores adversidades enfrentadas por alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) está no preconceito oriundo da falta de informação e, frequentemente, da relutância dos familiares em reconhecer as especificidades de suas crianças. Essa negação pode decorrer da esperança de que seus filhos se ajustem a padrões considerados "normais".

Consequentemente, ao não considerarem o perfil singular de suas crianças, muitos pais hesitam em proporcionar a elas uma educação especializada, que atenda às suas demandas particulares. Tal postura negligencia o fato de que os direitos dos alunos com NEEs são garantidos pela Constituição Federal de 1988. Além desta, outros Decretos e Leis asseguram a inclusão destes estudantes no ambiente escolar e social.

No entanto, a discussão sobre inclusão não se restringe apenas a aspectos legais, mas abrange também a vasta diversidade humana e, historicamente, as adversidades enfrentadas por aqueles que foram incluídos em tempos anteriores.

Felizmente, com a Declaração de Salamanca em 1994, o Brasil intensificou seu comprometimento com os alunos com NEEs. Esta declaração propôs uma revisão nas atitudes e nas metodologias de ensino, abandonando modelos padronizados e, muitas vezes, restritivos.

É imperativo reconhecer que, para ser verdadeiramente inclusiva, uma escola precisa ir além de sua infraestrutura. Exige-se profissionais comprometidos com uma perspectiva holística do ensino-aprendizagem, agindo com ética, dedicação e

empatia. Afinal, a escola é um local onde se deve fomentar a igualdade e proteger os direitos dos alunos, promovendo valores como paz, justiça e coletividade.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de entender e respeitar as especificidades de cada aluno. Tanto os pais quanto os educadores desempenham papéis cruciais para garantir que o ensino seja adaptado e eficaz para todos. A conscientização acerca da trajetória da inclusão é vital, pois mostra que essa luta não é recente e que existem instrumentos legais em vigor que amparam esses estudantes.

Importa destacar que a verdadeira inclusão beneficia todos os estudantes. Ao conviverem com a diversidade, desenvolvem empatia e respeito mútuo. Assim, é crucial aprofundar os conceitos de inclusão para superar preconceitos e desmistificar equívocos, inclusive dentro do ambiente familiar.

Desse modo, ao revisitar a trajetória histórica da inclusão – desde tempos remotos como o Brasil Imperial com políticas distintas das atuais – este trabalho busca sensibilizar educadores e famílias sobre a necessidade de atenção precoce aos alunos com NEEs. Para responder à questão central sobre como assegurar um atendimento inicial adequado aos alunos com NEEs, a solução reside na aplicação eficaz de Leis e Decretos, bem como na formação de profissionais qualificados. Tal atuação garantirá uma educação inclusiva de excelência, priorizando a empatia e o respeito.

Por fim, é essencial destacar que, embora este estudo tenha abordado diversos aspectos relevantes, ele não é exaustivo. Ainda há muito a explorar e entender sobre a inclusão de pessoas com NEEs, mas esperamos que estas reflexões sirvam como ponto de partida para inspirar escolas e educadores a se dedicarem ainda mais a esta missão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marciliana Baptista¹; *et al.* **Breve Histórico da Educação Inclusiva e Algumas Políticas de Inclusão: Um Olhar para as Escolas em Juiz de Fora.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Curso de Pedagogia - N. 16, JAN/JUL 2014. <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>> access on 12 Ago. 2023.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online].** São Paulo: Editora UNESP; São

Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books .

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: Acesso em: 11 Ago. 2023.

ARAÚJO, Natália Costa. **A Presença do Educador Pestalozzi na Educação**. 2011. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. Brasília, 2011. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3194/1/2011_NataliaCostaAraujo.pdf Acesso em: 21 Set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 25 Mai 2023.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>>. access on 20 Set. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHINOY, Ely. **Sociedade: Uma introdução à sociologia** São Paulo: Cultrix 2006

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 26, n. 3, p. 453-463, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

65642015000300453&lng=en&nrm=iso>. access
on 21 Ago. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>.

DUBET, François. **A Escola e a Exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/2003. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>> access on 22 Mai. 2023.

GOLEMAN, Daniel, **Inteligência Emocional**:. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 1995.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história da humanidade Sapiens**. 18 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o Século 21**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 431-440, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Set. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200014>.

LURIA, A.R.; VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, **A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues et al. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, June 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 1 Out. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-737218196001>.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Sílvio L.; **Metodologia Científica aplicada ao direito**, Ed. Tomson, São Paulo, 2002.

PAULON, Simone Mainiere; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Portal do MEC. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> access on 21 Mai. 2022.

RIBEIRO, João Ubaldo: **Política: quem manda, por que manda e como manda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. A História da Expansão

da Inclusão Escolar e as Demandas para o Ensino Comum Veiculadas por um Jornal1. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 24, n. spe, p. 117-134, 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500117&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Mai. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400009>.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 23, n. 2, p. 293-308, June 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200293&lng=en&nrm=iso>. access on 12 Mai. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200010>.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola: Em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005

SOUZA, João Valdir Alves de,. **Introdução a Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TAVARES, Wolmer Ricardo Tavares. **Educação um Ato Político**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

_____, Wolmer Ricardo Tavares. **Gestão Afetiva: Sistema Educacional e Propostas Gerenciais**. Rio de Janeiro: WAK, 2020.

Capítulo 4

O QUE DIFERENCIA, DE FATO, UM GOLPE DE UMA REVOLUÇÃO?

Sérgio Rodrigues de Souza

*Filósofo. Cientista Político. Pós-Doutor em Psicologia. E-mail:
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

RESUMO

Este artigo aborda a questão que envolve a pergunta clássica: O que diferencia, de fato, um golpe de uma revolução? A relevância científica deste trabalho concentra-se em ampliar a discussão em torno dos conceitos de golpe e de revolução tendo como ponto de partida um olhar fundamentado na semântica e na hermenêutica. A relevância social está em que poderá levar à população um esclarecimento maior em torno da diferença real entre um e outro ato de caráter político. Tem como objetivo apresentar a conceptualização de cada termo e esclarecer a relação de valor entre um e outro. Trata-se de uma investigação bibliográfica, factual, analítica, filosófica, tendo como bases epistemológicas de fundamentação os estudos de autores clássicos. Assumi neste trabalho o enfoque materialista-dialético por compreender que é o método que melhor apresenta condições de revelar os aspectos internos e externo do objeto, suas causas e consequências com a realidade objetiva. Geralmente, a julgar pelos contextos, há evidência maior em destaque em torno de um ou outro termo, conduzindo o leitor menos preparado a realizar uma leitura direcionada aos interesses de grupos ideológicos.

Palavras-chave: Golpe; Revolução; Análise semântica.

RESUMEN

Este artículo aborda la cuestión involucrando la pregunta clásica ¿lo que diferencia, de facto, un golpe de una revolución? La relevancia científica de este trabajo se concentra en ampliar la discusión en torno de los conceptos de golpe y de revolución desde una mirada semántica y hermenéutica. La relevancia social está en que podrá llevar a la población un esclarecimiento mayor en torno de la diferencia real entre uno y otro acto de carácter político. Tiene como objetivo presentar la conceptualización de cada término y esclarecer la relación de valor entre una y otra. Se trata de una investigación bibliográfica, factual, analítica, filosófica, teniendo como bases epistemológicas de fundamentación los estudios de autores clásicos. Asumió en este trabajo el enfoque materialista-dialético por comprender que es el método que mejor presenta condiciones de revelar los aspectos internos y externos del objeto, sus causas y consecuencias con la realidad objetiva. Generalmente, a enjuiciar por los contextos hay evidencia mayor en destaque en torno de uno u otro término,

conduciendo el lector menos preparado a hacer una lectura direccionada a los intereses de grupos ideológicos.

Palabras-clave: Golpe; Revolución; Análisis semántica.

INTRODUÇÃO

Existem questionamentos que são, aparentemente, simples; no entanto, despertam para que suas sutis relevâncias sejam estudadas com a finalidade de esclarecer seus significados e objetivos, isto correndo o risco de tal resposta ser maculada pela poderosa carga subjetiva que compõe os elementos a serem apresentados depois de uma meticulosa análise. Isto já deixa muito claro que nenhuma leitura poderá ser levada a efeito sem o suporte de ciências que cuidam de analisar tais estudos sobre o pensamento de quem os realiza e de quem os recebe. Toda uma dimensão psicológica se interpõe entre ambos e, ao se traçar um paralelo de compreensão acerca dos objetivos a serem alcançados, o que se tem, como pano de fundo, uma ideologia que caracteriza a ação em si, ou seja, nenhum termo ou conceito é desprovido de interesse político.

Neste sentido, saber a diferença entre um conceito e outro é uma coisa que pode, de forma aparente, não despertar o interesse do cientista, em sentido amplo; porém, conhecer as preponderâncias filosóficas e ideológicas que compõem cada um destes espaços confere ao estudo verdadeiro valor, capaz de agregar entendimento epistemológico a cada um deles, de maneira *sui generis*.

Assim que, propõe-se a pergunta: Que interesse pode haver em saber qual o significado da palavra *golpe* e da palavra *revolução*? Se a interpretação se fundamenta somente no sentido semântico das palavras citadas, se chega como a uma resposta a uma insanidade desmedida, a um vazio epistemológico sem nexo causal. No entanto, se toma como ponto de análise e de interpretação toda a conjuntura dos eventos que antecederam ao ataque e que sucederam a este, começa a ter em conta um vislumbre das motivações que conduziram até o levante e à sua consolidação. Ainda não se faz possível lançar luz sobre o problema, porém, coloca sobre ele uma penumbra que possibilita ao estudioso ter em vista contornos dos elementos subjetivos que caracterizam a psicologia do objeto.

Seria interessante dizer que um golpe e uma revolução são elementos dotados de psicologia, não porque sejam organismos vivos; mas, a partir do momento que se

estuda um determinado fenômeno e como este se comporta, dependendo do estado que encerra sobre si e ademais que envolve desejos muito sutis, muito reservados, guardados como parte de uma estratégia de guerra amplifica-se a circunspeção em torno de tais coisas imateriais tornando-as capazes de materializarem-se de modo abstrato encontrando defensores ardentes para cada causa em particular.

Revoluções e golpes de estado apresentam algo em comum, que é a motivação e a participação humana em massa na ação delituosa, sempre mascarada por revelações de grandeza patriótica e defesa dos interesses do povo, em que um governo tirano está sendo deposto para dar lugar a alguém que conduzirá o País e a Nação ao bem-estar e à felicidade suprema.

Ao longo da história da humanidade muitas foram as revoluções que marcaram a vida das civilizações e todas trazem em si um mesmo elemento capaz de enquadrá-las em um único modo de interpretação hermenêutico. Cito aqui as revoluções em um campo político, área sobre a qual se desenvolve este trabalho. As mudanças nas áreas políticas, uma vez concluídos, tomaram-se o cuidado de apagar ou coibir a expressão de sentimentos que motivaram a tomada do poder. Ficou a cargo da história a responsabilidade por fragmentar os processos que antecederam ao assalto de forma que por mais que se tente organizá-los não são capazes de permitir uma construção unitária de pensamento coerente. A mesma coisa ocorre com os chamados *Golpes de Estado* em que somente um lado dos adversários possui a capacidade de expressar-se sobre o assunto.

CONCEITO DE GOLPE DE ESTADO

Um golpe será eternamente um golpe, por mais que se busque alegrar com a conquista, a essência do elemento mantém em sua subjetividade toda uma estrutura de negação com os princípios morais de uma civilização e com isto se traduz o sentido subjetivo do que se esconde em suas entrelinhas hermenêuticas ao mais que se inclua trapaças, engodo, traição da fé pública, ausência de harmonia e sincronia com o objeto de amor e ódio que é a Pátria. Sobre ele não é possível construir nenhum romance, porque falta-lhe a magia encantadora que possibilita e potencializa o ideário vinculado à imaginação social. Pode é elaborar as mais mirabolantes teorias conspiratórias e de destruição do poder do povo, massacre, violências e outros tipos

de idealizações e aberrações que os historiadores desejem elucubrar em suas produções *científicas*, com vistas a *explicar* o golpe.

Segundo Gasparetto Júnior (2017, p. 02) “*Golpes de Estado* são característicos de momentos em que grupos políticos de oposição extrapolam a legalidade e, por vezes, fazem uso da violência para derrubar um governo legítimo. Na história destes eventos é comum observar a ocorrência de sítios às sedes dos governos para expulsar os governantes, ocorrendo, às vezes, até execução de membros do governo deposto”.

Pode-se dizer que *Golpe de estado* denomina algo feio que fazem uns poucos para manter a ordem estabelecida (pode modo geral contra os revolucionários). Tem-se como leitura, o caso de Augusto Pinochet (Chile), de Francisco Franco (Espanha). Ademais, sempre ocorre de serem sanguinários, não como as revoluções, onde o único vermelho que aparece são as bandeiras que balançam.

Golpe de Estado é derrubar, de maneira ilegal, um governo, constitucionalmente, legítimo. Os golpes podem ser violentos ou não e podem corresponder aos interesses da maioria ou de uma minoria, apesar de este tipo de ações, normalmente, triunfam quando podem contar com o apoio popular. Pode, ainda, consistir, simplesmente, na aprovação por parte de um órgão de soberania de um diploma que revogue a constituição e que confira todos os poderes do Estado a uma só pessoa ou organização ou, também, um golpe militar, em que a unidade das forças armadas ou de um exército popular conquistam alguns lugares estratégicos do poder político para assim formar a rendição do governo. Para ser considerado *Golpe de Estado*, não necessariamente o governante que assume o poder por meio da força bruta tem de ser militar, apesar de que tão logo obtenha a coordenação geral da nação assuma esta postura, porque irá necessitar das forças policiais e das forças armadas para manter-se no poder, atos que tornam “normal que se ocorra juntamente com o golpe a suspensão do poder legislativo, a perseguição aos oposicionistas, apoio de setores da sociedade civil, instauração de regimes de exceção e decretos de novos meios jurídicos” (GASPARETTO JÚNIOR, 2017, p. 03).

Lógico que, somente considera um golpe aquele que perdeu o poder; jamais quem o tomou e, por este singelo viés já se percebe que existe todo um jogo semântico-ideológico a fim de manipular a opinião social, seja contra, seja a favor do ato. Assim que, um golpe necessita de sucessivos golpes a fim de poder sustenta-se na estrutura social, na qual não pode confiar nem tecer cadeias de desenvolvimento

político, uma vez que não conta porque do mesmo modo que o povo se uniu para derrubar o governo estabelecido podem fazer o mesmo contra eles caso no se sintam atendido em suas expectativas más intrínsecas ou caso os insurgentes no consigam cumprir com as promessas feitas.

Mesmo um golpe de estado carrega sobre si uma profunda exigência psicológica, porque se considera que todos os elementos estejam vinculados a vicissitudes diretamente inerentes ao poder e que, sem o domínio absoluto de tais circunstâncias as possibilidades de manter-se no poder vão diminuindo, proporcionalmente, com o passar dos anos e, com o tempo, o que pode ser entendido como um paradoxo porque as condições de enfrentamento da população vão decaindo e, na mesma proporção provocando uma sucessão de golpes, porque as disputas vão tornando-se cada vez mais burocratizadas, tendo como substância um discurso em nome do povo.

Em um espaço muito curto de tempo, as disputas saem do âmbito das ruas e se transferem para os gabinetes dos burocratas, onde traição, chantagem e medo se transformam na moeda corrente à disposição de todos. Quem estiver disposto a pagar para ver continua na batalha; caso contrário, ou elimina seus companheiros, como forma de expressão de sua força bruta ou vive sob uma *Espada de Dâmocles*.

CONCEITO DE REVOLUÇÃO

A palavra revolução deriva do latim clássico *revolutio/revolvere*, que significa dar voltas, completar *voltas*, significando um retorno ao ponto inicial de movimento. O conceito de revolução somente começou a ser identificado como sinônimo de ruptura, de continuidade de transformações a partir da *Revolução Francesa* (1789). Em sentido popular, uma revolução é algo bonito que se supõe que se faz com o apoio do povo, acompanhado dos artistas e os cantores, para que tudo mude para melhor. Ao final de toda a tragédia, tem-se músicas para alegrar os espíritos e diminuir a impressão negativa deixada pela onda de violência que marcou o evento.

Trata-se de uma mudança radical dentro de uma sociedade, que ocorre no contexto político, econômico, cultural e social, onde é estabelecida uma nova ordem, que é instituída pelas forças políticas e sociais vencedoras. No sentido conotativo, uma revolução pode ser o sinal de uma profunda transformação. O que chama a

atenção é a carga de emoções inconscientes que vêm junto com sua realização. Surgem sentimentos de profunda expectativa e uma fé extensa com relação ao futuro.

Segundo Sousa (2017) existem correntes de orientação e compreensão marxista para os quais uma revolução só pode ser experimentada quando todos os pontos fundamentais que sustentam o *status quo* de uma sociedade se invertem completamente. Isto coloca um grande problema para o entendimento do que seja, de fato, uma revolução; porque, por mais poderosa que uma revolução possa apresentar-se ainda não é capaz de dissolver a estrutura orgânica e cultural de uma sociedade, bem como seus modos de produção, a maneira de ver as coisas e de viver. E mesmo os revolucionários sabem muito bem que tal radicalismo provocaria insatisfação ao povo, gerando zonas de conflitos desnecessários. Uma das principais artimanhas de uma revolução é fazer com que todos creiam que as coisas estejam melhores do que estavam sob a administração do governo anterior, mantendo a todos escravizados na expectativa de que ainda podem melhorar muito mais. Para isto, há que dominar todo o sistema de informação e de mídias, a fim de que a propaganda divulgada seja sempre em favor do governo atual, comparando-o ao governo anterior, em suas mazelas políticas.

As revoluções políticas [*que são objeto de meu interesse neste trabalho*] são antecipadas por longas discussões grupais que infiltram membros entre a população com a finalidade de minar as bases do governo estabelecido, provocando insurreições, despertando a desconfiança ao mesmo tempo em que prometem mudanças significativas em que todos viverão em uma gloriosa harmonia, em que todos serão iguais, sem nenhuma distinção. Exige alta preparação estratégica e um grande marco de organização dialética para conseguir a adesão do maior número de pessoas em locais chaves. Aqueles que se mostram muito resistentes são elaboradas táticas especiais a fim de convencê-los e seduzi-los; não alcançando o resultado pelos meios lícitos (*sic*) se apela para a eliminação sumária [*tudo isto em nome da revolução*].

O que atrai as pessoas para as ideias revolucionárias é a condição de participação ativa no movimento de mudança idealizado pelos agentes responsáveis pela propaganda em que suscitam sentimentos de pertencimento, de coesão social, a possibilidade de ter uma história para contar de que tenha feito e sido parte de algo muito maior que ele mesmo. As pessoas resistem em ser chamadas de *golpistas*; *no entanto*, sentem orgulho em ser chamadas de revolucionárias.

Para Karl Marx (1818-1883), o homem, primeiro faz a revolução; depois, esta transforma-o, o que abre precedentes para análises e interpretações de que em seus primeiros instantes vive sob a ordem estabelecida pela política que a antecedeu, não sendo, por tanto, isto uma estratégia, do contrário, uma norma natural para a manutenção das coisas.

DISCUSSÕES

EM 1972, o psicanalista francês Jacques Lacan (1901-1980) disse a Rolan de Castro, um dos iniciadores do movimento delinquencial-revolucionário que foi chamado de *Maio 68*, que as revoluções são feitas, simplesmente, para manter a ordem. Até mesmo nos dias atuais esta frase provoca espanto; no entanto, caracteriza-se como uma grande realidade. Ao analisar as grandes revoluções que mudaram as mais aparentes estruturas sólidas do mundo, como a *Revolução Turca*, que tomou Bizâncio dos romanos, a *Revolução Francesa*, a *Revolução Americana*, a *Revolução Russa*, a *Revolução Cubana*, o *Maio 68* (França), *As Diretas Já* e o *Fora Collor* (Brasil, 1985 e 1992, respectivamente), todo foi realizado porque a ordem natural das coisas encontrava-se de tal modo agravado, conduzido ao estado de caos, que necessitou de um duro golpe, tão intenso, para trazer os indivíduos de volta para a realidade objetiva. A concepção que Lacan denota para as revoluções é que elas são e estão, em sua essência, sempre revestidas de profundos caracteres ideológicos.

Hegel (1770-1831) escreveu que, as revoluções nascem não do conflito entre um direito e um dever e sim do conflito entre dois direitos. Assim pensando, chega-se à conclusão de que tanto quem executa a revolução e quem a ela resiste estão de plena posse de seus direitos naturais. Da mesma forma, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) coloca como prerrogativa o direito do homem fazer rebeliões o que culmina, não raras as vezes, em revoluções se a esta acabar sendo compelido, como fim último de manter sua dignidade e a garantia de posse e gozo de seus direitos naturais.

O que se destaca como característica sobressaliente é que “a revolução é um movimento coletivo, com imensa participação popular que visa promover profundas mudanças nos aspectos econômicos, políticos e sociais” (PINHEIROS e DANTAS, 2014, p. 05). Já “o golpe é uma tentativa de substituir o detentor do poder, sem

promover mudanças [*de interesse público justificado*], além de ser capitaneado essencialmente pela elite” (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p. 1121-1122). [Os destaques *entre colchetes são de minha autoria*].

Em ambas as ações o interesse oculto é a posse e/ou a manutenção do poder absoluto; sentimento que é mantido oculto de todos porque a ideia propagada é de que os revolucionários e/ou os golpistas como preferir chamar cada entidade em disputa são diferentes, são pessoas de caráter elevado, de moral ordinária, envolvidos com os problemas que molesta o povo.

Geralmente, como antecipação de uma revolução os agentes estrategistas começam por colocar pessoas em locais e posições estratégicas dentro da estrutura política governamental, técnica soviética muito utilizada depois da Revolução Russa de 1917 como forma de enfraquecer governos capitalistas resistentes ao regime socialista. É chamada de insurreição sendo “conceituada como um movimento de massas que visa contrariar o poder dominante com a utilização de violência seja moral ou física. Este movimento geralmente se apresenta como antecedente para uma Revolução” (PINHEIROS e DANTAS, 2014, p. 08).

Em sentido oposto, um *golpe* fundamenta-se na mais legítima e estreita legalidade, o que diminui os riscos de qualquer coisa dar errado, uma vez que não vai depender de pessoas sem ligação direta com o objetivo. Vão depender do apoio das massas, um corpo unificado que repercute uma ideia por meio de uma única voz, não um tipo de escuta individualizada. Sem contar que diante do tribunal da História, haverá sempre que existir uma justificativa fundamentada juridicamente o que conduz à interpretação singular de que um golpe está sempre carregado de sentimentos egoístas, particulares, singulares mesmo, diferentemente daqueles contidos nos espíritos revolucionários, que estão estes carregados de sentimentos altruístas, ainda que sejam ideológicos; porém, diante do tribunal da História, a vontade popular é o que se foi feito soberana.

AFINAL, O QUE DIFERENCIA, DE FATO, UM GOLPE DE UMA REVOLUÇÃO?

Esta é uma pergunta que tem assombrado a muitos cientistas políticos e filósofos que ficam sem saber, de fato, o que responder; porque, as distâncias entre elementos que compõem um e outro ato estão estreitamente vinculados, muito próximos em suas conjunturas psicológicas, inconscientes a cada sujeito envolvido.

Um golpe está, diretamente, vinculado a elementos burocratizados, simples, sem muita ou mesmo nenhuma ligação direta com o povo. Este, quando ocorre a mudança é pego de surpresa, ficando, por muito tempo, sem compreender o que, de fato aconteceu.

Uma revolução é algo muito complexo, porque tem que contar com inúmeros elementos subjetivos, com a participação direta do povo e com o apoio do mesmo, porque envolve uma gama muito extensa de preparativos que ocorrem, em sua maior parte [*ou quase que exclusivamente*] na clandestinidade.

Uma coisa interessante é que quando ocorre um movimento revolucionário, os vencedores cuidam de silenciar a oposição, em um primeiro momento, depois, cuida de elaborar uma extensa bibliografia sistematizada sempre de modo a contar as aventuras que antecederam à revolução como forma de propagar a ideia de heroísmo, independência e superação do regime opressor.

Fato contrário ocorre quando acontece um *Golpe de Estado*. Como tudo ocorre sobo império da legislação estrita, seguindo todos os protocolos formais, na cabeça dos golpistas tudo já se encontra devidamente transparente não havendo necessidade de escrever longos tratados justificando aquilo que já se considera como ordinário *par excellence*. Outro ponto é que como são homens que se consideram como justos, pautados sob os distintos princípios democráticos não eliminam seus adversários; nem mesmo cuidam de silenciá-los, deixando-os com toda liberdade para propagara denúncia contra o golpe por meios variados.

No entanto, o que diferencia de fato um golpe de uma revolução é a condicionante psicológica que envolve cada membro direto e indireto da ação praticada. Depois da revolução surge um *pathos* que contagia a todas as pessoas como se seu entusiasmo e motivação ainda representassem elementos decisivos para que todo o processo fosse concretizado.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 11ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

FERNANDES, Cláudio. O que é Revolução? *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-revolucao.htm>. Acesso em 18 de outubro de 2017.

GASPARETTO JÚNIOR, Antônio. *Golpe de Estado*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/politica/golpe-de-estado/>. Acesso em 18/10/2017.

PINHEIRO, João Pedro Holanda Lopes; DANTAS, Marcelo Santos. Teoria e prática do Golpe de Estado. *In: MARX 2014 - Seminário Nacional de Teoria Marxista*. Uberlândia, 12 a 15 de maio de 2014.

SOUSA, Rainer Gonçalves. O que é Revolução? *Brasil Escola*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historia/o-que-e-revolucao.htm>. Acesso em 18 de outubro de 2017.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *Que farei da minha vida ao sair daqui?* Um ensaio sobre pedagogia carcerária. Curitiba:Appris, 2018.

Capítulo 5

TUTORIA EM GRADUAÇÃO DOS CURSOS BIOMEDICINA, MEDICINA VETERINÁRIA E ODONTOLOGIA

Cláudio Roberto de Souza Almeida

Graduando em Biomedicina, Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), Brasil.

claudiorobertobiomedico@gmail.com

RESUMO

A prática desse projeto no Centro Universitário Jorge Amado, sob a orientação de tutores, utilizando a metodologia ativa do conhecimento, onde o graduando é protagonista do processo ensino-aprendizagem, tem como premissa o Racionalismo que é vertente da teoria moderna do conhecimento e considera os princípios lógicos fundamentais inatos na mente humana, na qual a razão deve ser considerada fonte básica do conhecimento. O projeto objetiva desenvolver nos graduandos nas áreas da saúde desta Instituição, um perfil investigativo, onde seja pautado em pesquisas e ampliação dos horizontes do saber, foco do objeto estudado quer seja uma patologia, um quadro clínico do paciente. Analisando todas as possibilidades de causa das patologias, inclusive o meio ambiente em que vive, todo o contexto socioeconômico e cultural, desenvolvendo uma visão plural do conhecimento científico. A aprendizagem baseada em *Problem Based Learning* (PBL), é uma metodologia ativa onde os graduandos vivenciam a medicina desde o início da graduação com atividades práticas por meio de casos clínicos tornando-os protagonistas, expandindo as fronteiras. Após abertura dos casos clínicos pelos professores em sala de aula, os graduandos passam a assumir o protagonismo da dinâmica, se organizando em grupos com dez componentes sendo um coordenador, um secretário e demais integrantes debatem o tema. Os resultados obtidos desse projeto, tem sido importante no desenvolvimento acadêmico, onde os mesmos foram motivados, orientados e direcionados através dos tutores por meio de questionamentos e debates entre si, saindo da singularidade para a pluralidade através da pesquisa em livros relacionados com o tema e fontes confiáveis de buscas na internet como artigos, periódicos e sites, contribuindo para maior capacidade técnica e científica e, assim elevarão o conceito da UNIJORGE, bem como serão profissionais mais qualificados com maior potencial científico. Estimular a participação de forma direta é uma quebra de paradigmas na construção do conhecimento.

Palavras-chave: 1-Tutoria *Problem Based Learning* Unijorge. 2-Teoria Racionalista Conhecimento. 3- Tutoria em Biomedvet Odonto Unijorge. 4-Tutoria Construção Ativa Conhecimento Unijorge.

ABSTRACT

The practice of this project at Centro Universitário Jorge Amado, under the guidance of tutors, using the active methodology of knowledge, where the student is the protagonist of the teaching-learning process, is premised on Rationalism, which is an aspect of the modern theory of knowledge and considers the fundamental logical principles innate in the human mind, in which reason must be considered a basic source of knowledge. The project aims to develop an investigative profile in undergraduates in the health areas of this Institution, which is based on research and expansion of the horizons of knowledge, the focus of the studied object, whether it is a pathology, a clinical condition of the patient. Analyzing all possible causes of pathologies, including the environment in which they live, the entire socioeconomic and cultural context, developing a plural vision of scientific knowledge. Problem Based Learning (PBL) is an active methodology where undergraduates experience medicine from the beginning of graduation with practical activities through clinical cases making them protagonists, expanding boundaries. After opening the clinical cases by the professors in the classroom, the undergraduates take on the role of dynamics, organizing themselves into groups of ten people, including a coordinator, a secretary and other members to discuss the topic. The results obtained from this project have been important in academic development, where they were motivated, guided and directed by tutors through questioning and debates among themselves, moving from singularity to plurality through research in books related to the theme and reliable sources of internet searches such as articles, journals and websites, contributing to greater technical and scientific capacity and, thus, raising the concept of UNIJORGE, as well as being more qualified professionals with greater scientific potential. Stimulating participation directly is a paradigm shift in the construction of knowledge.

Keywords: 1- Tutoring Problem Based Learning Unijorge. 2-Rationalist Theory of Knowledge. 3- Tutoring at Biomedvet Odonto Unijorge. 4-Tutoring Active Construction Knowledge Unijorge.

Introdução

Tutoria é um projeto inovador lançado na Unijorge em 2022 nos cursos de saúde, das áreas Biomedicina, Medicina Veterinária e Odontologia, baseado na Construção Ativa do Conhecimento e da Teoria Racionalista do Conhecimento. Trata-se de uma metodologia de ensino que coloca os discentes no cerne do processo ensino aprendizagem, tornando-os mais independentes, mais autônomos, contribuindo para o aprofundamento do senso crítico construtivo e científico.

Material e Métodos

Trata-se de um estudo descritivo baseado em estudo de casos clínicos, problematização em dinâmicas de grupo, levantamento de questões sobre os casos

clínicos partindo da premissa de conhecimentos individuais, pesquisas em plataformas científicas, experiências vividas, pesquisas bibliográficas, desenvolvido por meio de abordagem qualitativa mediante dados coletados utilizando como fontes secundárias artigos, livros e debate de casos clínicos, além de pesquisas nas seguintes bases de dados: Periódicos CAPES, Organização Mundial da Saúde (OMS), DATASUS, SiBiUSP. Sociedade Brasileira de Imunologia (SBI). Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Resultados e Discussão

A aceitação e adesão ao projeto aconteceu de forma integral por toda a comunidade acadêmica do Centro Universitário Jorge Amado, tanto por parte dos tutores, quanto pelos discentes e docentes o que fez com que essa tutoria ganhasse forma para sua implantação e permanência no cronograma formativo e institucional da Unijorge. Foram dez tutores, cada um desenvolvendo o projeto com dez alunos, totalizando mais de trezentos alunos participando do processo em três trimestres. Em cada trimestre foi trabalhado um caso clínico nas três áreas de formação, o que contribuiu ainda mais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade a qual é muito importante ser praticada durante a graduação e, é fundamental para a atuação profissional. Encorajamento para aprendizado autodidata, formação de profissionais com maior compreensão da complexidade da pesquisa e engajamento dos alunos a melhores resultados e maior absorção do conhecimento por meio da metodologia ativa do conhecimento do que nas aulas expositivas tradicionais, onde as informações básicas são aprendidas no mesmo contexto que serão usadas e o debate em grupo corrobora para a compreensão das questões complexas, conforme depoimento da aluna de Biomedicina...

“Rebeca Borges Conceição de Jesus”

“O estudo dos casos clínicos na Unijorge com alunos de diferentes cursos, foi um ótimo meio de aguçar aptidões inatas, experiência que com certeza utilizarei na minha vida profissional, aprendi a observar por diferentes pontos de vista, respeitar e desenvolver as ideias da equipe e expor as minhas ideias também”.

Agradecimentos

Ao professor de Parasitologia prática Caic Figueiredo Souza da Silva por ter me indicado para monitoria.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. Discurso do Método. 1. ed. Porto Alegre, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Pedagogia do Oprimido. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Capítulo 6

ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DE PESQUISAS QUE ANALISAM A MENSURAÇÃO DA CAPACIDADE ABSORTIVA EM EMPRESAS DA AMÉRICA LATINA

Karina Machado da Silva

Mestra em Economia e Desenvolvimento, karina.kaah19@hotmail.com

RESUMO

O estudo da Capacidade Absortiva (CA) nas organizações vem sendo realizado há pelo menos um quarto de século pelos pesquisadores nacionais e internacionais. E desde meados da década de 90, algumas pesquisas priorizaram por mensurar a capacidade absortiva de uma empresa. Portanto, o objetivo desta pesquisa é realizar comparações dos resultados das pesquisas da América Latina que utilizem definições e mensurações similares para a capacidade absortiva. Para esta pesquisa, já foi realizada uma pesquisa bibliográfica para compreender um pouco mais sobre o assunto, e ainda será realizada uma revisão sistemática e por fim uma análise de conteúdo comparativa para verificar estudos que apresentam instrumentos semelhantes de mensuração da capacidade absortiva dentro de cada área do conhecimento. A ferramenta utilizada para a pesquisa está sendo e será o Portal de Periódicos da Capes para abranger uma pesquisa mais ampla, e as bases de dados Web Of Science e Scielo para refiná-la. Este estudo contribuirá de forma significativa para a literatura, auxiliando futuros pesquisadores na utilização de um instrumento de mensuração que mais se aproxime do estudo em questão, com base em análise realizada em estudos similares que propuseram e validaram instrumentos de mensuração da capacidade absortiva nas empresas da América Latina.

Palavras-chave: Capacidade Absortiva. Mensuração. América Latina.

ABSTRACT

The study of Absorptive Capacity (AB) in organizations has been carried out for at least a quarter of a century by national and international researchers. And since the mid-1990s, some research has prioritized measuring a company's absorptive capacity. Therefore, the objective of this research is to carry out comparisons of the results of research in Latin America that use similar definitions and measures for absorptive capacity. For this research, a bibliographic research has already been carried out to understand a little more about the subject, and a systematic review will be carried out and, finally, a comparative content analysis will be carried out to verify studies that

present similar instruments for measuring the absorption capacity within each area . of knowledge. The tool used for the research is and will be the Portal de Periódicos da Capes to encompass a broader research, and the Web Of Science and Scielo databases to refine it. This study will contribute significantly to the literature, helping future researchers to use a measurement instrument closer to the study in question, based on an analysis carried out in similar studies that proposed and validated instruments to measure absorptive capacity in Latin American companies. America.

Keywords: Absorptive Capacity. Measurement. Latin America.

INTRODUÇÃO

A capacidade absorptiva incide na literatura como um dos construtos mais significantes da pesquisa organizacional nos últimos anos (FLATTEN, ENGELEN, ZAHRA, BRETTEL, 2011; LANE, KOKA, PATHAK, 2002; VOLBERDA, FOSS, LYLES, 2010).

Para os precursores da temática Cohen e Levinthal (1990), a capacidade absorptiva (CA) foi conceituada como o processo de reconhecer o valor dos conhecimentos externos, interpretá-los e aplicá-los na prática empresarial. Este conceito foi introduzido por estes autores ao argumentarem que no momento em que uma organização deseja obter e usar conhecimentos que não estão ligados aos seus conhecimentos atuais, são necessários esforços para a formação desta capacidade.

Em 1890, Alfred Marshall já considerava que o conhecimento é o mais importante motor de produção. Através da informação, da tecnologia e do processo de aprendizagem, o conhecimento passou a se transformar em um fator de produção, modificando as relações sociais, culturais e econômicas atuais. Afeta também as relações atuais de mercado, tornando-se um diferencial na maneira de produção, proporcionando crescimento econômico.

Em 1959, Edith Penrose admite a firma como um entreposto de capacitações e conhecimento, onde a experiência adquirida acaba afetando os serviços produtivos. A autora entende que a capacidade absorptiva está baseada nos conhecimentos existentes que vão organizar a identificação de novas oportunidades e conhecimentos externos e afetar a maneira como serão incorporados e explorados internamente (PENROSE, 1959).

O ambiente passa sempre por mudanças e isto acaba causando o acúmulo de competências através do agente inovador a firma. O aprendizado no decorrer do

tempo proporciona o aprimoramento das tecnologias e o ganho em produtividade, beneficiando o seu lugar no mercado e preservando a competitividade da organização (PENROSE, 1959).

Dessa maneira, a organização reconhece a importância do conhecimento externo e precisa determinar a maneira de internalizá-lo. Sendo que este processo requer estruturas internas de absorção, pois o processo de assimilação origina-se do conhecimento prévio interno dos elementos da organização, dos métodos organizacionais, rotinas, capacidades complementares e relacionamentos externos (COHEN E LEVINTHAL, 1990).

A partir da definição de Cohen e Levinthal (1990), estudos tentaram expandir o conceito (Zahra & George, 2002) com o propósito de ampliar o foco da capacidade absorptiva. Foi então que Zahra e George (2002) definiram a CA como a habilidade de absorção, assimilação, transformação e exploração do conhecimento externo, sendo que através desta habilidade é que o conhecimento externo é explorado com objetivos lucrativos nas instituições. O conceito de capacidade absorptiva está relacionado a uma inovação social, no resultado de um processo complexo de codificação do conhecimento.

Dessa forma, as atividades de assimilação possibilitam que o aprendizado reconhecido e adquirido de maneira individual seja ajustado ao âmbito organizacional, tornando-o compreensível e transferível para outros elementos da organização, sendo que na fase de aplicação no nível individual – compreende a internalização do novo conhecimento nas atividades cotidianas do trabalho (NONAKA, 1994).

O conhecimento externo proporciona que o conhecimento interno da organização seja desenvolvido, estimulando a competitividade e a inovação. Com o objetivo de impulsionar os recursos de conhecimento, os colaboradores devem estar aptos para aprender novos conhecimentos e utilizá-los em seu ambiente de tarefas (MATUSIK E HEELEY, 2005).

Pois as empresas com elevado grau de capacidade absorptiva propendem a ser mais eficazes, exploram mais as oportunidades, independente da sua atual performance (COHEN E LEVINTHAL, 1990). Os gestores precisam coordenar as atividades que produzem conhecimento com o objetivo de aprimorar o processo produtivo das empresas, agregando valor. (SORDI; AZEVEDO, 2008; NONAKA; TAKEUCHI, 2008; NONAKA; VON KROGH, 2009).

E, portanto, é cada vez mais necessário estabelecer estratégias de gestão com o propósito de impulsionar o conhecimento interno e fazer com que os colaboradores auxiliem em novas informações, extraindo importantes dados e os processando de forma apropriada às demandas da empresa (NOWACKI; BACHNIK, 2015).

Diante do exposto, foi que, desde meados da década de 90, algumas pesquisas priorizaram por mensurar a capacidade absorptiva de uma empresa, pois mensurar a CA é um método rodeado de dúvidas, fazendo com que essas aferições sejam bastante delicadas (VERSIANI *et al.*, 2010, p.7). Conforme os mesmos autores são apontados dois fundamentos importantes para desenvolver instrumentos de mensuração. O primeiro é que através da mensuração podem-se propor técnicas de intervenção, por meio do diagnóstico. O segundo fundamento é que somente pela mensuração, particularmente a quantitativa, é possível realizar comparações entre organizações, propiciando um melhor entendimento das realidades. Desta maneira, a mensuração favorece resultados para as questões sobre as situações mais favoráveis para criação, difusão e introdução de conhecimento externo, informando as causas pelas quais algumas empresas conquistam resultados extraordinários e outras não (VERSIANI *et al.*, 2010, p.7).

A medida mais comum compreendia avaliar o nível de capacidade absorptiva a partir da equação na qual o esforço de P&D feito pela empresa (normalmente, determinado pela despesa em P&D) é dividido pelas vendas anuais (COHEN E LEVINTHAL, 1990; BECKER E PETERS, 2000; ZAHRA E HAYTON, 2008). Embora seja simples operar tal medida, ela não representa a riqueza do construto, já que desconhece precedentes significativos, por exemplo, as habilidades e experiências dos funcionários no cargo, a linguagem habitual desenvolvida no interior da organização, a memória organizacional, dentre outros (FLATTEN *et al.*, 2011; LANE, KOKA, PATHAK, 2006; ZAHRA E GEORGE, 2002).

De acordo com Cassol *et al.* (2016) apesar de pesquisas mensurarem a CA nas empresas através de métodos quantitativos, algumas pesquisas apresentam discussões teóricas e empíricas com o propósito de analisar qualitativamente a capacidade absorptiva. E Lana *et al.* (2018) afirmam que existem motivos para que certas técnicas estatísticas sejam mais utilizadas que outras.

Portanto, este trabalho justifica-se pela importância em realizar as comparações entre artigos que usem definições e mensurações similares para a capacidade absorptiva, contribuindo de forma significativa para a literatura, auxiliando

futuros pesquisadores na utilização de um instrumento de mensuração que mais se aproxime do estudo em questão, com base em análise realizada em estudos similares que propuseram e validaram instrumentos de mensuração da capacidade absorptiva nas empresas da América Latina.

Conforme o exposto surge o seguinte problema de pesquisa: Quais os instrumentos de mensuração da capacidade absorptiva mais utilizados em cada área do conhecimento e quais são as distinções de validação de instrumentos similares?

Para responder a este questionamento, serão utilizados os objetivos citados a seguir.

Objetivos

No propósito de alcançar resultados que atendam à questão de pesquisa, determinaram-se objetivos geral e específicos, apresentados a seguir:

Objetivo geral

Realizar comparações dos resultados das pesquisas da América Latina que utilizem definições e mensurações similares para a capacidade absorptiva.

Objetivos específicos

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos, para ajudar a realizar o propósito desta pesquisa:

1. Descrever o que é Capacidade Absortiva sob a visão de diferentes autores;
2. Realizar uma comparação entre variações de definição de CA, estabelecendo pontos de convergência e divergência, bem como uma linha do tempo de suas modificações;
3. Retratar os métodos utilizados para mensurar a capacidade absorptiva nas empresas;
4. Realizar uma análise comparativa dos resultados de pesquisas que analisam a mensuração da capacidade absorptiva em empresas da América Latina, dentro de cada área do conhecimento.

Visão marshalliana e penrosiana sobre conhecimento

Marshall não tratava a produção apenas como combinação de capital, trabalho e recursos naturais. Pois as firmas, mercados e economias compreendem a organização e o conhecimento, um adicional aos tradicionais fatores de produção. Desta forma, conhecimento e organização são instrumentos de desenvolvimento tanto na esfera pública quanto na privada (Princípios de Economia, Livro IV, p. 203, 1996).

Marshall constatou a necessidade de facilitar o processo de circulação e compartilhamento de informações no interior das firmas através de canais próprios de comunicação ou fontes especializadas, com o intuito de ocasionar um verdadeiro transbordamento de conhecimento (ALVARES, 2019). Ele criou a firma representativa, pela ciência de que os mercados são povoados por firmas heterogêneas em idade e capacitações. Esta firma com potência competitiva, capacidades e acesso a economias internas. E foi somente mais tarde que uma sucessão de colaborações de outros autores acabou substituindo a solução da firma representativa por firmas homogêneas ocupando os mercados no equilíbrio de longo prazo. (MOSS, 1984).

Para a visão Marshalliana, mais do que acumular capital, a firma acumula capacitações, conhecimento, desenvolve sua organização interna, determina e expande sua clientela. É através da habilidade em introduzir novas soluções aos problemas do negócio, que serão desenvolvidas as capacidades e o conhecimento das empresas, para que possam lidar com os problemas resultantes do crescimento (Princípios de Economia, Livro IV, p. 348, 356, 1996).

Este autor enxerga os rendimentos crescentes como essenciais na atividade industrial. Pois estes rendimentos crescentes aparecem tanto no plano da firma como no agrupamento de firmas, seja em mercados, regiões ou economias nacionais. E é nesta circunstância que Marshall propõe os conceitos de economias internas e economias externas. As economias internas representam as alterações no desempenho que compreendem o aumento da proporção das firmas. O desempenho das firmas é beneficiado pelo seu tamanho por causa das vantagens em comprar uma maior quantidade de insumos a preços mais vantajosos, no acesso a maneiras de comercialização e propaganda bloqueadas a negócios menores, na possibilidade de uso de maquinaria, trabalho e gerência especializados, na capacidade de custear as

despesas e o risco da atividade de pesquisa (Princípios de Economia, Livro IV, p. 362, 363, 303-315, 1996).

Marshall propôs que com o aumento da produção, pode ocorrer a redução de custos por causa das economias externas, que são economias de aglomeração de diversos negócios em uma região, de maneira que as qualificações dos trabalhadores, os segredos da produção e serviços especializados são compartilhados pelos fabricantes locais que podem se aperfeiçoar e adequar seu equipamento a uma faixa estreita de operações, com subdivisão de uma ampla demanda entre os diferentes tipos de produtos da mesma categoria (Princípios de Economia, Livro IV, p.317-325, 1996).

Apesar de que o crescimento com base em economias externas simbolize uma possibilidade ao crescimento com base nas economias internas, Marshall preconiza que um espaço para crescimento de pequenas empresas é reformulado pelo desenvolvimento das grandes, pois empresas de diferentes proporções podem se complementar, ao invés de disputar (Princípios de Economia, Livro IV, p. 328-331, 1996).

Marshall traz no seu livro Princípios de Economia, a lição das árvores jovens da floresta que tentam ultrapassar a sombra das suas velhas concorrentes. Muitas acabam se exaurindo no caminho, e algumas resistem e se tornam mais fortes a cada ano, obtendo mais ar e mais luz enquanto crescem e, finalmente, se elevam, acima das concorrentes e querem sempre se elevar mais que as outras e tornar-se sempre mais robustas à medida que sobem. Porém não acontece, pois a árvore que durar mais tempo em plena robustez e alcançar um tamanho maior que as outras, mais cedo ou mais tarde, terá sua idade manifestada. E mesmo aquelas mais altas que tenham mais acesso à luz e ao ar, gradualmente irão perder a energia, dando lugar a novas árvores, que têm a seu favor a juventude (Princípios de Economia, Livro IV, p. 360, 1996).

E o autor ainda ressalta que,

“...o mesmo que ocorre com o crescimento das árvores, sucedia com o dos negócios em regra geral antes do grande desenvolvimento recente das grandes sociedades por ações, que não raro ficam estagnadas, mas não morrem com facilidade. Atualmente essa regra está longe de ser geral, mas ainda atua em muitos ramos da indústria e do comércio. A natureza ainda age sobre os negócios individuais, limitando a duração da vida dos seus fundadores e reduzindo ainda mais a parte de suas vidas durante a qual se mantém o pleno vigor das faculdades. Assim, depois de algum tempo, a direção da empresa

cai nas mãos de gente com menos energia e espírito criador, se não com menos interesse ativo na sua prosperidade. Se ela se transforma numa sociedade por ações, pode reter as vantagens da divisão do trabalho, da mão-de-obra e maquinarias especializadas, até mesmo ampliá-las mediante novo aumento do capital e, sob condições favoráveis, conseguir uma posição permanente e destacada no seu ramo de produção. Mas é provável que tenha perdido tanto de sua elasticidade e impulso progressivo que as vantagens já não permaneçam exclusivamente de seu lado na concorrência com rivais mais jovens e menores” (Princípios de Economia, Livro IV, p. 361, 1996).

Como o crescimento envolve tempo, firmas maiores e mais antigas, administradas por herdeiros não escolhidos pelo mercado para representar o seu fundador, e empregando velhas soluções aos problemas empresariais, terão a tendência a decair, sendo consequência de novas firmas criadas por empresários que possuem novas soluções aos mesmos problemas. Desta maneira, a monopolização não deve chegar a ocorrer (Princípios de Economia, Livro IV, p. 267-282, 1996).

A proposição de um ambiente empresarial capitalista em constante transformação resulta que as firmas que não se desempenham corretamente na atividade inovadora estão destinadas ao declínio. Esta pressão sobre eventuais candidatos a monopolistas ineficientes é caracterizada ainda pela proposição marshalliana de que a concorrência potencial desempenhada por firmas que possam ser atraídas por altos preços limita o poder de firmas que, no entendimento teórico da concorrência tradicional, seriam consideradas como munidas de elevado poder de monopólio (*Industry and Trade*, p.396, 1920).

Existe influência de Marshall em Edith Penrose. O enquadramento de Marshall com Penrose ocorre na abordagem acumulativa da firma, pois a autora retomou os estudos que a consideravam dinâmica. De acordo com Foss (1998), Penrose aperfeiçoou e radicalizou a idéia da firma inserida por Marshall ao considerar que as empresas não abrigam conhecimento, mas o processam e desenvolvem.

“Essa alternativa, desenvolvida de forma original, é compatível com a discussão sobre a firma elaborada por Marshall. As duas abordagens são complementares, possuem pontos em comum e são perfeitamente integráveis” (KERSTENETZKY, 2000, p. 36)

A contribuição que Edith Penrose deixou, foi diferenciar o crescimento a partir da melhoria do conhecimento empresarial sobre a gestão e a utilização de recursos. Ela corrobora seu pensamento pela dedução de que novos conhecimentos obtidos determinam a velocidade do crescimento empresarial. (ALVARES, 2019).

Para Penrose (1995), a firma deveria ser considerada uma instituição que se desenvolve acumulando recursos e experiências com uma forte dependência do meio onde se insere. Desta forma, o crescimento da firma é uma consequência das capacidades únicas e recursos acumulados que determinam limites para a expansão da firma, dentro de um ambiente econômico que está distante do seu controle direto.

A teoria do crescimento da firma de Penrose é importante pelo fato de se considerar essencial o papel dos recursos internos da firma. Pois a empresa não será mais considerada do ponto de vista neoclássico, onde a firma é um a “black box” possuindo decisões apenas de preços e quantidades com o único propósito de potencializar os lucros. Mas as firmas serão consideradas ativas e aptas para influenciar o mercado, portando uma conduta financeira e de investimento. Desta maneira, Penrose (1995, p. 7) caracterizou a empresa como uma unidade administrativa com fronteiras, analisando as firmas limitadas no seu crescimento, ocasionadas pelas fronteiras do trabalho em equipe.

Conforme Edith Penrose (1959), o crescimento de uma empresa ocorre através da capacidade de aprendizado e reorganização de seus recursos, compreendendo sua capacidade gerencial que lhe permite ampliar os serviços para gerar oportunidades de crescimento. Um fator primordial da teoria de Penrose é que a capacidade de crescimento de uma empresa é formada por seus recursos internos e sua habilidade de criar capacidades dinâmicas. A capacidade de adquirir, assimilar e criar conhecimento de todas as fontes externas e internas é um aspecto fundamental que estabelece a sobrevivência e o crescimento de uma empresa.

Os conhecimentos chegam às pessoas de duas maneiras diversas. Uma espécie pode ser formalmente ensinada, aprendida de outras pessoas ou de textos escritos, podendo, se necessário, ser formalmente expressa e transmitida a terceiros. A outra espécie também resulta do aprendizado, mas do aprendizado sob a forma de experiência pessoal. A primeira modalidade é o que podemos chamar de conhecimento “objetivo”. [...] A experiência produz um crescente conhecimento da realidade e contribui ao conhecimento “objetivo” na medida em que seus resultados podem ser transmitidos a terceiros. Mas a experiência em si nunca pode ser transmitida. Ela produz mudanças – frequentemente mudanças sutis – nos indivíduos, e não pode ser separadas deles. Os conhecimentos crescentes se apresentam de duas maneiras: sob a forma de conhecimento adquiridos e como mudanças da capacidade de utilizar os conhecimentos. Não há distinções rígidas entre essas formas, pois, em considerável medida, a capacidade de usar antigos conhecimentos depende da aquisição de novos. (PENROSE, 1959/2006, p. 100-101).

Na teoria penrosiana, o crescimento é visto como um processo evolucionário e fundamentado no crescimento cumulativo do conhecimento. Através dessa acumulação de conhecimento, as firmas terão uma melhor utilização dos recursos internos disponíveis, o que vai proporcionar o aproveitamento de oportunidades que antes não seriam possíveis de ser alcançadas. Assim, são momentâneos os limites para o crescimento da firma, expandindo-se com o tempo, através da criação de novos recursos.

Em relação ao ambiente externo, durante a maior parte do trabalho de Penrose (1995), este foi visto como uma imagem das oportunidades e barreiras na mente do empreendedor. Desta forma, a firma se diferencia do mercado, ao passo que suas atividades econômicas se passam dentro de uma organização administrativa. Logo, quanto maior for a firma, menor será a intervenção das forças de mercado na destinação de recursos produtivos para os diferentes usos e maior será o ambiente para o planejamento adequado da atividade econômica.

Para Penrose (1995), existem três classes de explicações para a existência de limites para o crescimento da firma, sendo: (i) capacidade gerencial; (ii) mercado de fatores e produtos; e (iii) incerteza e risco. A capacidade gerencial trata das condições de dentro da firma, a segunda se refere às condições externas à firma, e a terceira é uma junção de fatores internos e externos. O limite gerencial é provocado de maneira natural dos limites físicos impostos pela natureza em relação ao número de atividades que qualquer pessoa pode realizar. Logo existem limites naturais para a expansão de qualquer atividade por certo espaço de tempo. Esses limites não são constantes e podem ser alterados conforme se adquire mais conhecimento ou mais recursos. O aprendizado e a aquisição de novos conhecimentos podem ocorrer de diferentes modos.

Desta forma, enxergar melhor os conhecimentos disponíveis que possam ser incorporados pela organização, faz com que as firmas lidem melhor com a demanda por seus produtos (PENROSE, 1959/2006).

Gestão do conhecimento

Em meados de 1990, a gestão do conhecimento se desenvolveu, na demarcação estratégica da perspectiva fundamentada no conhecimento, em que a firma começou a ser vista para criar e incorporar o conhecimento (GRANT, 1996).

Esse modelo surgiu baseado em quatro movimentos: a definição da competência essencial das empresas (HAMEL & PRAHALAD, 1995); a definição do perfil de competência profissional (LE BOTERF, 2003; MCCLELLAND, 1973; ZARIFIAN, 2001); a definição do perfil de competência gerencial (RUAS, 2005; SENGE, 1997; QUINN, 2004); e da gestão por competências à gestão do conhecimento (DAVENPORT & PRUSAK, 1998; NONAKA & TAKEUCHI, 1997; SVEIBY, 1998; VON KROGH *ET AL*, 2001).

A gestão do conhecimento (GC) é o processo pelo qual o valor agregado é criado na empresa com base no fator conhecimento, isto é, a coordenação e exploração dos recursos de conhecimento da empresa, desejando criar benefícios e vantagens competitivas (DRUCKER, 1993).

Gold, Malhotra e Segars (2001) caracterizam a gestão do conhecimento como a capacidade de administrar o conhecimento interno ou externo das empresas, transformando-os para uma nova ideia ou técnica e empregando-os e conservando-os.

Logo, a GC é uma estratégia de negócio, das pessoas, das tecnologias e dos processos para obter, utilizar, aprender, contribuir, avaliar, construir e manter o conhecimento que agrega valor para gerar a inovação. Caso o conhecimento adquirido não traga valor, deve ser descartado para abrir espaço na memória para o conhecimento realmente relevante à competência essencial das organizações (BUKOWITZ, WILLIAMS, 2002 apud VASCONCELOS, CASTRO, BRITO, 2018).

Uma gestão do conhecimento eficiente é de extrema importância para o sucesso das empresas modernas, pois identifica os pontos chave de estímulo de uma empresa para alcançar resultados de negócios. Através da perspectiva fundamentada no conhecimento, as empresas estão aptas para alcançar dois objetivos diferentes: a geração de conhecimento e a aplicação do conhecimento. Além disto, esta perspectiva identifica que a criação, integração, compartilhamento e aplicação do conhecimento beneficiam as empresas mais do que o próprio conhecimento (CHOU, 2005).

Dasgupta e Gupta (2009) salientam que embora o conhecimento seja um relevante mecanismo estratégico não é fácil de conduzir, especialmente o conhecimento tácito. Por isso, sistemas que contribuem nessa gestão possuem um papel de suma importância de apoio e de coordenação (DARROCH, 2005).

A gestão do conhecimento para Dasgupta e Gupta (2009) é definida como um sistema que molda um ambiente colaborativo, possibilitando a aquisição e compartilhamento do prévio conhecimento, criando oportunidades para gerar novos conhecimentos, e propiciando ferramentas e abordagens necessárias para empregá-los com o propósito de realizar as metas estabelecidas.

É através da gestão do conhecimento que o conhecimento certo é capturado, disponibilizado para o usuário, e utilizado para melhorar o desempenho individual ou organizacional (JENNEX, SMOLNIK E CROASDELL, 2009).

Para Miranda, Lee e Lee (2011) a gestão do conhecimento envolve os processos de aquisição, modificação e utilização do estoque de conhecimento destacando-os como necessários para um melhor desempenho. E o objetivo principal da gestão do conhecimento é gerenciar os fluxos de conhecimentos (ANDERSÉN, 2012; MASSINGHAM, 2014), que garante que o fluxo ultrapasse as fronteiras organizacionais ou até mesmo geográficas (LIN; WU, 2009).

Porém, não há uma definição conclusiva para gestão do conhecimento (HUANG, 2014). Desta forma, vários conceitos podem ser identificados. Dávila (2016) verificou várias definições ora divergentes e ora convergentes de maneira parcial ou total, expressos no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Definições de Gestão do Conhecimento

Autor(es)	Definição
Drucker (1993)	CG é a coordenação e exploração dos recursos de conhecimento organizacional, para criar benefício e vantagem competitiva.
Wiig (1997)	O objetivo da GC é maximizar a efetividade e lucro que a organização obtém da constante renovação dos seus ativos de conhecimento. GC é entender, focar em, e gerenciar de forma sistemática, explícita e deliberada, os processos que permitem desenvolver e aplicar o conhecimento.
Beijerse (1999, 2000)	GC significa alcançar os objetivos organizacionais, por meio do suporte, para os trabalhadores do conhecimento melhorarem e aplicarem suas capacidades de interpretação de dados e informação.
De Long e Fahey (2000)	GC permite melhorar o desempenho organizacional por meio de ferramentas, processos, sistemas, estruturas e culturas orientadas a melhorar a criação, compartilhamento e aplicação dos conhecimentos que são críticos para a tomada de decisão.
Harigopal e Satyadas (2001)	GC pode ser definida como uma disciplina que proporciona a estratégia, processos e tecnologia para compartilhar e maximizar a informação e as competências que permitem incrementar o nível de entendimento. Isso melhora as capacidades de solução de problemas e tomada de decisões.

Firestone e Mcelroy (2005)	GC é o conjunto de processos que visam mudar os padrões atuais de processamento de conhecimento para melhorar o próprio conhecimento e seus resultados.
Dalkir (2005)	GC é a mistura de estratégias, ferramentas e técnicas, muitas delas já existentes, orientadas a melhorar a eficiência do conhecimento e sua contribuição com os objetivos organizacionais.
Gao, Li e Clarke (2008)	GC em uma empresa significa gerenciar as atividades dos trabalhadores do conhecimento, fornecendo a esses trabalhos motivação, liderança, suporte, bem como um ambiente de trabalho apropriado.
Jannex, Smolnik e Croasdell (2009)	GC consiste em capturar o conhecimento certo, disponibilizando-o para o usuário certo, e utilizando esse conhecimento para melhorar o desempenho individual ou organizacional.
North e Kumta (2014)	GC habilita os indivíduos, grupos, organizações, redes e nações a criar, compartilhar e aplicar conhecimento de forma sistemática, para atingir seus objetivos estratégicos e operacionais. GC incrementa a eficiência e efetividade das operações por meio da melhoria da qualidade competitiva (inovação) e do desenvolvimento de uma organização que aprende.

Fonte: Dávila (2016, p. 44)

Portanto, com base na análise feita neste trabalho, a gestão do conhecimento é definida como um esforço dinâmico alinhado a um conjunto de estratégias, elaborado por meio de métodos e sustentado por práticas que pretendem potencializar a transformação do conhecimento em valor gerado e, consecutivamente, aprimorar o desempenho organizacional.

Capacidade absorativa

Na literatura, em 1989, Cohen e Levinthal começaram a abordar o tema capacidade absorativa e em 1990 deram início ao estudo mais aprofundado. A partir de 2000, surgiram outros estudos que fortaleceram as teorias lançadas por Cohen e Levinthal (1990), e estes estudos demonstraram a sua importância no âmbito organizacional. Estes autores foram: Lane, Salk e Lyles (2001), Tsai (2001), Zahra e George (2002), Jansen, Van Den Bosh e Volberda (2005), Lane, Koka e Pathak (2006). E a maior parte dos estudos relaciona a capacidade absorativa com a inovação dentro dos processos organizacionais, por meio da assimilação e transformação do conhecimento capazes de incentivar o crescimento da instituição (LANE; KOKA; PATHAK, 2006).

Para Cohen e Levinthal (1990), a capacidade absorativa é a habilidade dos colaboradores de uma instituição em desenvolver bases de conhecimento

importantes, identificar informações externas significativas, tomar decisões apropriadas e implementar mecanismos adequados de trabalho.

O papel da capacidade absorptiva na assimilação e na exploração do conhecimento propõe que, tanto no nível individual quanto no organizacional, o conhecimento existente possibilita a assimilação e a exploração de novos conhecimentos. Desta maneira, uma parte deste conhecimento existente deve estar profundamente ligado ao novo conhecimento para que seja favorecida a assimilação (COHEN; LEVINTHAL,1990). Sobre a outra parte deste conhecimento, deve ser diversificado, para que a utilização do novo conhecimento seja eficaz (COHEN; LEVINTHAL, 1990).

Cohen e Levinthal (1990) determinam três dimensões, que equivalem a três habilidades que resultam da definição de capacidade absorptiva. A primeira é a habilidade de reconhecer o valor do novo conhecimento externo. Para permitir a utilização efetiva e criativa do novo conhecimento, os fatores que propiciam o reconhecimento do valor do conhecimento externo devem dispor de algum conhecimento prévio. Segundo, a organização deve ser capaz de assimilar o novo conhecimento externo e definir a maneira de internalizá-lo. E terceiro, a organização deve ser capaz de comercializar o novo conhecimento externo. Pois quanto mais experiências tiverem as empresas em resolução de problemas semelhantes, mais simples será para a empresa receptora aplicar o conhecimento recentemente assimilado.

Lane, Salk e Lyles (2001) evidenciaram o papel crítico da capacidade de absorção na aprendizagem e desempenho interno das empresas, e ressaltaram os diversos modos pelos quais todo componente da capacidade absorptiva influencia tais resultados. Estes autores testaram as capacidades de absorção e descobriram relações com desempenho direto e indireto (LANE, SALK E LYLES, 2001).

Para Tsai (2001), a capacidade absorptiva é utilizada como uma lente para explorar o método de transferência de conhecimento. E os trabalhos de Tsai (2001) ligam a ACAP à inovação, principalmente à inovação tecnológica e ao desempenho competitivo.

O trabalho de Zahra e George (2002) expande a teoria desenvolvida por Cohen e Levinthal (1990) ao considerar a capacidade absorptiva como um construto multi-dimensional que abrange aquisição, assimilação, transformação e exploração do conhecimento. A aquisição é a habilidade da firma de identificar e adquirir

conhecimento de fontes externas (FLATTEN *et al.*, 2011). A assimilação são as rotinas e processos que proporcionam à firma a análise, interpretação e o entendimento das informações obtidas de recursos externos (SZULANSKI, 1996). A transformação indica a competência da firma em desenvolver rotinas que permitem a ligação do conhecimento existente e do conhecimento obtido (ZAHRA; GEORGE, 2002). E a exploração é fundamentada em rotinas que possibilitam que a firma aprimore seu conhecimento e habilidades e os utilize para finalidades comerciais (LANE; LUBATKIN, 1998; ZAHRA; GEORGE, 2002).

Zahra e George (2002) ao ampliarem o conceito de ACAP, conservaram o capital humano como um importante elemento para a aquisição e exploração do conhecimento obtido.

As dimensões da capacidade absorptiva são agrupadas em duas, sendo a capacidade absorptiva potencial que faz com que a firma seja compreensiva em adquirir e assimilar conhecimento externo, mesmo que esse conhecimento não seja explorado (LANE; LUBATKIN, 1998; ZAHRA; GEORGE, 2002), e a capacidade absorptiva realizada que é uma função das similaridades no conhecimento e das similaridades no contexto cognitivo-social (KIM; HUR; SCHOENHERR, 2015) e corresponde na transformação de capacidades, que possibilitam o desenvolvimento de novos processos e alterações nos processos existentes da firma (FLATTEN *et al.*, 2011). Para Zahra e George (2002), é através da capacidade absorptiva realizada que ocorre a exploração do conhecimento e a habilidade da firma de fomentar o conhecimento que foi obtido.

A capacidade absorptiva potencial influencia de forma positiva a capacidade absorptiva realizada (MONTAZEMI *et al.*, 2012), com restrição das ferramentas de integração social, que diminuem as barreiras do compartilhamento e elevam a competência da transformação e exploração do conhecimento (ZAHRA; GEORGE, 2002).

O desenvolvimento das capacidades de aquisição das empresas é influenciado pelas experiências existentes que a mesmas possuem. Deste modo, a exposição a várias fontes de conhecimento, não assegura o desenvolvimento da capacidade absorptiva, pois é fundamental que haja complementaridade de conhecimento com as atividades das empresas (ZAHRA & GEORGE, 2002).

O estudo de Jansen, Van Den Bosch e Voberda (2005) preconiza que a organização deve tanto determinar vínculos com fontes externas de novos

conhecimentos, quanto estruturar redes para assimilar, transformar e explorar novos conhecimentos externos.

Lane *et al.* (2006) apresentaram um modelo da aprendizagem exploratória, transformacional e exploratória. A dimensão exploratória abrange o reconhecimento e a compreensão da importância de novas informações. Consecutivamente, a informação externa é assimilada através de um processo de transformação nos níveis individual e da empresa. Por fim, o aprendizado exploratório possibilita a aplicação de novos conhecimentos para gerar resultados.

Os autores Todorova e Durisin (2007) propuseram uma retomada parcial ao modelo original de capacidade absorptiva, reimplantando o reconhecimento do valor da informação externa e estabelecendo a ACAP como uma composição de cinco capacidades. Em primeiro lugar, a empresa necessita reconhecer o valor do conhecimento externo. Em segundo lugar, a assimilação acontece quando uma nova informação se adapta às estruturas cognitivas vigentes. Mas, quando o novo conhecimento não pode ser assimilado pelas estruturas cognitivas vigentes, é preciso que ocorra um processo de transformação das estruturas mentais existentes (TODOROVA & DURISIN, 2007).

Em contraste à proposta de Zahra e George (2002), Todorova e Durisin (2007) propõe três dimensões ou habilidades da capacidade absorptiva: (i) reconhecimento, (ii) aquisição e (iii) exploração.

Da mesma forma como Cohen e Levinthal (1990), os autores chamam a primeira habilidade de “reconhecimento” do conhecimento externo. Isso assinala o reconhecimento como um importante passo antes da aquisição de novos conhecimentos, sendo uma etapa essencial.

Vega-Jurado, Gracia-Gutiérrez e Fernández-de- Lucio (2008) e Murovec e Prodan (2009) mostram a diferenciação entre capacidade absorptiva industrial que é relacionada com a aquisição de conhecimento oriundo de parceiros industriais, como clientes, concorrentes e fornecedores, e a capacidade científica relacionada ao conhecimento oriundo de universidades, institutos de tecnologia e centros de pesquisa privados e públicos.

Para Pinto (2015) a capacidade absorptiva é uma construção teórica multidimensional que abrange um conjunto de rotinas e processos organizacionais pelos quais as firmas geram capacidade organizacional dinâmica. Teixeira *et al.* (2016) caracterizam que a capacidade de absorção é fundamentada em agentes

individuais comprometidos com a resolução de problemas e atividades de aprendizagem associadas aos níveis de grupos e organizações. No âmbito organizacional, para exercer a capacidade absorptiva.

Posteriormente para Padilha *et al.* (2016), a empresa depende de sua experiência interna, do conhecimento especializado e de processos adequados, que possibilitam identificar e utilizar o conhecimento externo e oportunidades de inovações.

Em suma, o autor Teixeira (2020) defende em sua tese que,

"... a capacidade de absorção e sua base de conhecimento funcionam como "heurísticas" para o processo de busca e aquisição de novos conhecimentos externos pela firma, uma vez que não é possível estabelecer um sistema de preços livres para tais conhecimentos que seja capaz de fornecer toda a informação relevante sobre os mesmos, dado seu forte conteúdo intangível e sua indivisibilidade". (TEIXEIRA, p. 13, 2020).

Ainda conforme o mesmo autor, essa temática possui uma configuração elementar bipartite, sendo a primeira parte voltada para fora da firma, destinada a identificação e seleção dos conhecimento externos, e na segunda parte, voltada para dentro da firma, focada em internalizar, assimilar e explorar comercialmente os conhecimentos externos (TEIXEIRA, p.51, 2020).

Neste quadro 2, é possível apresentar uma evolução dos conceitos fundamentais de capacidade absorptiva.

Quadro 2 - Evolução do conceito de capacidade absorptiva

Autor	Ano	Conceito
Cohen e Levinthal	1990	Consiste na habilidade da empresa de avaliar o valor de novos conhecimentos externos, assimilá-los e aplicá-los para fins comerciais a partir de 3 dimensões: 1) Reconhecimento do valor de uma informação; 2) A assimilação do conhecimento pela empresa; e 3) Aplicação do conhecimento para gerar informações.
Lane e Lubatkin	1998	Capacidade de uma empresa aprender com outra. A CA é determinada pelas características relativas das duas empresas.
Zahra e George	2002	Consiste em um grupo de rotinas e processos organizacionais pelos quais as empresas adquirem, assimilam, transformam e exploram o conhecimento para produzir uma capacidade organizacional dinâmica.
Todorova e Durisin	2007	Capacidade de reconhecer o valor do novo conhecimento externo, adquiri-lo, transformá-lo e aplicá-lo.
Flatten <i>et al.</i>	2011	Fonte de vantagem competitiva por meio da habilidade da empresa de adquirir, assimilar, transformar e aplicar conhecimentos externos.
Méndez, Mesa e Alegre	2016	Abertura da busca de conhecimento externo que contribui para os processos de aprendizado exploratório e transformador.
Apriliyanti e Alon	2017	Capacidade absorptiva descortina fluxos de pesquisa em aprendizagem intra-organizacional e interorganizacional.

Fonte: Lima e Moreira (2020)

A avaliação preliminar destas definições foram encontradas através de uma busca realizada no portal de Periódicos da Capes, abrangendo os 27 estudos que foram publicados nos últimos três anos, compreendendo a capacidade absorptiva como um conjunto de habilidades fundamentais para lidar com a parte tácita, com o conhecimento proveniente do ambiente transferido e a necessidade de transformar esse conhecimento importado.

Mensuração da capacidade absorptiva

A partir da visão de Cohen e Levinthal (1990), assim como Zahra e George (2002), outros pesquisadores têm buscado esclarecer a influência da capacidade absorptiva (CA) nos eventos empresariais. Com essa finalidade, vários autores têm criado e realizado estudos empíricos na busca por desenvolver e validar a mensuração da capacidade absorptiva nas empresas, avaliando todo o processo de aquisição, assimilação, transformação e exploração dos diversos tipos de conhecimento externo (ZAHRA; GEORGE, 2002, JANSEN; VAN DEN BOSCH; VOLVERBA, 2005, FOSFURI; TRIBÓ, 2010).

Vários autores mensuram a capacidade de absorção por meio de uma única proxy, como empenho em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) (BEISE; STAHL, 1999; COHEN; LEVINTHAL, 1989, 1990), qualificação da mão de obra (BRUNEEL; D'ESTE; SALTER, 2010; GARCIA *et al.*, 2014) e taxa prévia de citação de patentes de uma empresa j nas patentes da empresa i , chamada de taxa de citação cruzada (MOWERY; OXLEY; SILVERMAN, 1996).

Com o intuito de contribuir com a literatura de CA, Camisón & Forés (2010) desenvolveram uma proposta de mensuração multi-dimencional da capacidade absorptiva. O modelo proposto é constituído por duas escalas com elementos que medem a CA Potencial e Realizada. Através da revisão bibliográfica, os autores procuraram constatar as rotinas, os procedimentos e as atividades que integram a CA potencial e realizada, “bem como as ferramentas com as quais se desenvolve as medidas do construto, a fim de justificarem os atributos selecionados para operacionalizar cada dimensão da CA” (ROSA; RUFFONI, 2014).

Rosa e Ruffoni (2014) desenvolveram uma proposta de instrumento com o intuito de estruturar diferentes indicadores que servem para mensurar a capacidade absorptiva de empresas que interagem com universidades, e a proposta procurou

associar os itens de avaliação da CA nas dimensões de aquisição, assimilação, transformação e exploração. Esse instrumento de mensuração de CA foi utilizado em uma pesquisa *survey* com empresas que interagem com universidades, e as informações coletadas foram reestruturadas com um método comparativo e qualitativo baseado em conjuntos *fuzzy*.

Hurtado-Ayala e Gonzalez-Campo (2015) apresentam um indicador para mensurar o grau da capacidade de absorção do conhecimento na Colômbia. O instrumento proposto pelos autores possui 12 itens para mediar a CA, as quatro dimensões sugeridas por Zahra e George (2002), e foi fundamentada em uma revisão teórica do conceito e diferentes tipos de medidas validadas de forma empírica. Para realizar as estimativas, foi utilizado um banco de dados criado pelo Departamento de Administração Nacional, usando dados do programa “Inovação e Inquérito ao Desenvolvimento Tecnológico” (EDIT, por suas iniciais em espanhol) para o setor manufatureiro e o EDIT para o setor de serviços na Colômbia. O indicador usado para medição da CA neste modelo que varia entre 0 e 4, captura as quatro dimensões da capacidade de absorção, onde 0 implica um nível nulo de capacidade de absorção e 4 implica o nível máximo de capacidade de absorção.

O estudo dos autores Guedes, Ziviani, Paiva, Ferreira e Herzog (2017), foi adaptado de Cohen e Levinthal (1990), e apresenta as dimensões potencial e realizada, propostas por Zahra e George (2002), com as respectivas capacidades: aquisição, assimilação, transformação e exploração do conhecimento. A ferramenta utilizada foi através de questionário, aplicado em 40 empresas fabricantes de coletores solares instaladas no Brasil, com o objetivo de avaliar a sua capacidade de absorver a tecnologia na fabricação de um produto inovador.

Já o estudo de Padilha (2020) procurou medir e avaliar a capacidade absorptiva dentro dos laboratórios de pesquisa do campus UFSC-Araranguá, também através de um questionário através das dimensões da CA de Zahra e George (2002).

METODOLOGIA

Esta pesquisa conta com uma abordagem qualitativa, sendo que na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no portal de periódicos da Capes, fazendo uma pesquisa mais geral em todas as bases de dados, filtrando artigos, dissertações e teses, em português, inglês e espanhol, abrangendo o período entre

1990 e 2022, utilizando os descritores "Capacidade Absortiva", "Capacidade de Absorção", "Absortive Capacity" e "Capacidad de Absorción" apenas no título dos estudos.

Na pesquisa pelo descritor " Capacidade Absortiva", foram encontrados 232 estudos, pelo descritor "Capacidade de Absorção" foram encontrados 54 estudos, pelo descritor "Absortive Capacity" foram encontrados 94, e pelo descritor "Capacidad de Absorción" foram encontrados 120 estudos.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), através da pesquisa bibliográfica o pesquisador entra em contato direto com toda a produção escrita sobre o conteúdo que está sendo estudado. Para os autores, “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Gil (1999, p. 65) declara que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Isso favorecerá a vida do pesquisador quando precisar enfrentar um problema de pesquisa que evidencie certas informações e dados que se encontram muitas vezes dispersos ou fracionados.

Em seus estudos, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) explicitam que a pesquisa bibliográfica não se caracteriza como uma simples repetição ou cópia do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas tem a finalidade de proporcionar a análise de certo tema sob outra perspectiva, outro aspecto ou abordagem.

A importância da pesquisa bibliográfica se deve ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já desenvolvidos e praticados. Compreende uma investigação acerca de assuntos semelhantes àquele que está sendo investigado, sendo uma das primeiras etapas do método científico, contribuindo para evitar a ocorrência da duplicidade de trabalhos.

Porém, na pesquisa bibliográfica pode aparecer um problema grave: uma sondagem apenas de referências conhecidas pelo pesquisador, ou aquelas de sua prioridade, o que muitas vezes resulta na limitação da revisão de literatura. E para solucionar os problemas da pesquisa bibliográfica e trazer mais confiança à mesma, foram elaborados métodos mais criteriosos, conhecidos com o termo Revisão Sistemática (MEDEIROS *et al*, 2015).

A segunda etapa desta pesquisa terá um caráter teórico, utilizando o método de revisão sistemática de literatura, sendo que esta metodologia é constantemente utilizada pela área da saúde, tendo como propósito ser abrangente para que outros pesquisadores possam replicá-las (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

Essa revisão sistemática será realizada no portal de Periódicos da Capes, abrangendo as bases de dados da *Scielo* e *Web Of Science*, analisando estudos publicados entre o período de 1990 à 2022, utilizando os mesmos descritores mencionados acima utilizados para realizar a pesquisa bibliográfica, abordando apenas pesquisas realizadas em empresas da América Latina.

Segundo Galvão e Pereira (2014), a revisão sistemática da literatura “trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis”.

O processo de desenvolvimento da revisão sistemática abrange definir cada estudo selecionado, estimar a qualidade deles, identificar conceitos significativos, comparar as análises estatísticas expressas e concluir sobre o que a literatura transmite, destacando ainda problemas ou questões que precisam de novos estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Neste método, cria-se uma pergunta de pesquisa e em seguida faz-se a busca na literatura por meio de uma seleção de artigos, dissertações, teses, e extração das informações, logo depois verifica a qualidade destes estudos para sintetizá-los, e por fim observa e retrata os dados encontrados.

No quadro 3 abaixo, os autores Sampaio e Mancini (2007) definem a revisão como sendo composta de cinco passos:

Quadro 3: Passos da Revisão Sistemática

Passos	Descrição
Passo 1: Definindo a pergunta	O primeiro passo a ser dado no início de qualquer estudo é estabelecer o que se deseja pesquisar, Questões mal formuladas podem conduzir a decisões obscuras sobre o que incluir na revisão posteriormente.
Passo 2: Buscando a evidência	Esta etapa realiza-se em bases de dados eletrônicas (databases) indexadas (a partir da seleção de unitermos, também conhecidos como descritores construídos com as palavras-chave e operadores booleanos AND, NOT, OR etc.).
Passo 3: Revisando e selecionando os estudos	De posse de todos os estudos a serem incluídos, são estabelecidos critérios para determinar a sua validade e se há possibilidade dos resultados possuírem vieses.
Passo 4: Analisando a qualidade	Com base nas semelhanças entre artigos, os dados serão agrupados para a obtenção das conclusões finais (ou da

metodológica dos estudos		metanálise, se este for o caso). Cada um destes agrupamentos deve - preferencialmente - ser pré-estabelecido previamente, evitando a tendenciosidade.
Passo Apresentando resultados	5: os	Nas etapas finais, a redação dos resultados deve ser feita levando-se em conta a questão norteadora e estabelecida no primeiro passo supracitado.

Fonte: adaptado de Sampaio e Mancini (2007)

A terceira e última etapa será uma análise de conteúdo, sendo amplamente difundida e empregada, com o objetivo de analisar os dados qualitativos. Esta análise pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em contínuo aprimoramento, que serve para analisar diferentes fontes de conteúdos. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador determinado nível de intuição, imaginação e criatividade, especialmente na definição das categorias de análise (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

A análise de conteúdo possui três etapas: 1) Pré-análise, que é desenvolvida para organizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e propor indicadores para a compreensão das informações coletadas. 2) Exploração do material, que consiste na construção de compilação, tendo em vista os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de princípios de contagem e a classificação e associação das informações em classes representativas. Nessa fase, os parágrafos de cada entrevista, os textos de documentos, ou anotações de diários de campo são as unidades de registro recortadas do material coletado. Desses parágrafos são identificadas as palavras-chaves, e então faz-se o resumo de cada parágrafo para produzir uma primeira classificação (FOSSÁ, 2003). 3) Interpretação, sendo a terceira fase que compreende em captar os conteúdos manifestos e potenciais englobado em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das várias classes presentes em cada análise, salientando os pontos considerados semelhantes e os que forem desenvolvidos como diferentes.

Conforme Fachin (2001), a análise comparativa consiste em investigar coisas ou situações e interpretá-los conforme suas semelhanças e suas diferenças. Possibilita a análise de dados concretos e a dedução de semelhanças e divergências de elementos constantes, proporcionando observações de natureza indireta.

Nesta análise, a comparação será feita por estudos que apresentem instrumentos semelhantes de mensuração da capacidade absorptiva dentro de cada área do conhecimento.

Referências

ALVARES, Lilian. GESTÃO DO CONHECIMENTO e suas interfaces. **Revista Tic Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.ticbrasil.inf.br/posts/a-modernizacao-de-processos-e-a-valorizacao-do-capital-humano/gestao-do-conhecimento-e-suas-interfaces-38.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ANDERSÉN, J. **Protective capacity and absorptive capacity**: Managing the balance between retention and creation of knowledge-based resources. *The Learning Organization*, v. 19, n. 5, p. 440-452, 2012.

BEISE, M.; STAHL, H. (1999). **Public research and industrial innovations in Germany**. *Research Policy*, 28(4), 397-422. Doi: 10.1016/S0048-7333(98)00126-7

CAMISÓN, C., FORÉS, B. Knowledge absorptive capacity: New insights for its conceptualization and measurement. **Journal of Business Research**, 63(7), 707-715, 2010.

CASSOL, A.; CINTRA, R. F.; RUAS, R. L.; OLDONI, L. E. Desenvolvimento da Capacidade Absortiva em Empresas Incubadas e Graduas de Santa Catarina, Brasil. **Revista desenvolvimento em questão**, v. 14, n. 37, p. 168 a 201, 2016.

CASSOL, A.; GONÇALO, C. R.; SANTOS, A.; RUAS, R. L. A Administração Estratégica do Capital Intelectual: Um Modelo Baseado na Capacidade Absortiva para Potencializar Inovação. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 15, n. 1, p. 27-43, 2016.

CHOU, C.; CONDRON, L.; BELLAND, J. C. **A Review of the Research on Internet Addiction**. *Educational Psychology Review*, 17, 363-388, 2005. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-8138-1>.

COHEN, W.M.; LEVINTHAL, D.A. **Absorptive capacity**: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, v. 35, n. 1, 1990.

DASGUPTA, M.; GUPTA, R. K. **Innovation in Organizations**: A review of the Role of Organizational Learning and Knowledge Management. *Global Business Review*, v. 10, issue 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/097215090901000205>. Acesso em: 13 ago. 2022.

DARROCH, J. Knowledge management, innovation and firm performance. **Journal of knowledge management**, 9 (3), 101-115, 2005. <https://doi.org/10.1108/13673270510602809>

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

DÁVILA, G. A. **Relações entre práticas de Gestão do conhecimento, capacidade absorptiva e desempenho: evidências do sul do Brasil**. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2016.

DI STEFANO, G.; PETERAF, M.; VERONA, G. The organizational drivetrain: A road to integration of dynamic capabilities research. **The Academy of Management Perspectives**, 28(4), 307-327, 2014. doi:10.5465/amp.2013.0100

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FLATTEN, T. C.; ENGELEN, A.; ZAHRA, S.; BRETTEL, M. A measure of absorptive capacity: Scale development and validation. **European management journal**, 29(2), 98-116, 2011.

FOSS, N; "Edith Penrose and the Penrosians – or, Why There is Still so Much to Learn from The Theory of the Growth of the Firm", Working Papers 98-1, **Department of Industrial Economics and Strategy**, Copenhagen Business School, pp.25, 1998

FOSS, N. "Edith Penrose, Economics and Strategic Management", **Contributions to Political Economy**, v. 18, pp. 87-104, 1999.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREITAS, H.; CUNHA, M., Jr.; MOSCAROLA, J. **Pelo resgate de alguns princípios da análise de conteúdo: aplicação prática qualitativa em marketing**. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Angra dos Reis, RJ, Brasil, 1996.

FRITSCH, L. G.; SANTOS, J. L. S. Capacidade absorptiva nas pequenas e médias empresas: análise sistemática das publicações na base web of science. SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO-SEMEAD, 17., 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2015.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Mauricio G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 23 (1): 183-184, jan-mar 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GOLD, A. H.; MALHOTRA, A.; SEGARS, A.H. **Knowledge management: an organizational capabilities perspective**. Journal of Management Information

Systems, Armonk, v. 18, p. 185 – 214, 2001. Também disponível em:
<<http://proquest.uml.com>>.

GRANT, R. M. Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 77(S2), 109-122, 1996. <http://doi.org/10.1002/smj.42501711110>.

GUEDES, P. H.; ZIVIAN, F.; PAIVA, V. C. R.; FERREIRA, T. A. M.; HERZOG, M. M. **Mensuração da capacidade absorptiva: um estudo nas empresas brasileiras fabricantes de coletores solares.** Gest. Prod., v. 24 n. 1, São Carlos jan/abr. 2017.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro.** Campus, 1995.

HURTADO, A. A; GONZALEZ, C. H, C. **Measurement of knowledge absorptive capacity: An estimated indicator for the manufacturing and service sector in Colombia.** GCG- Georgetown University – Universia, v. 9, n. 2, p. 16-42, 2015.

JANSEN, J.J.; VAN DEN BOSCH, F.A; VOLBERDA, H.W. Managing potential and realized absorptive capacity: how do organizational antecedents matter? *Academy of Management Journal*, v. 48, n. 6, p. 999-1015, 2005.

JENNEX, M. E.; SMOLNIK, S.; CROASDELL, D. T. **Towards a consensus knowledge management success definition.** VINE, v. 39, n. 2, p. 174-188, 2009.

KERSTENETZKY, J. **“Empresas, Mercado e Concorrência”.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000, pp. 10-53.

KIM, Linsu. **Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching up at Hyundai Motor.** Organization Science, v. 9, n. 4, p. 506-521, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LANE, P.J; SALK, J. E; LYLES, M., A. Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures. *Strategic Management Journal*. v. 22, p. 1139–1161, 2001.

LANE, Peter J.; KOKA, Balaji R.; PATHAK, Seemantini. **The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct.** Academy of Management Review, v. 31, n. 4, p. 833-863, 2006.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Artmed, 2003.

LEE, J. N.; CHOI, B. A. **Knowledge stock and flow perspective for the assimilation of knowledge management innovation.** Knowledge Management Research, v. 11, n. 5, 2011.

LIN, C.H.; LIN, S.L.; WU, C.P. (2009) **The Effects of Parental Monitoring and Leisure Boredom on Adolescents’ Internet Addiction.** Adolescence, 44, 993-1004.

MARSHALL, Alfred. **Industry and trade**. London: Macmillan, 1920.

MARSHALL, Alfred. **Princípios de Economia**. Volume I. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MASSINGHAM, P. An evaluation of knowledge management tools: Part 1 - managing knowledge resources, **Journal of Knowledge Management**, v. 18, n. 6, p.1075-1100, 2014.

MATUSIK S. F.; HEELEY, M. B. Absorptive capacity in the software industry: identifying dimensions that affect knowledge and knowledge creation activities. **Journal of Management**, v. 31, p. 549–72, ago. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247570154_Absorptive_Capacity_in_the_Software_Industry_Identifying_Dimensions_That_Affect_Knowledge_and_Knowledge_Creation_Activities. Acesso em: 08 jun. 2022.

MCCLELLAND, D. **Testing for Competence Rather Than for Intelligence**. American Psychologist, 1973.

MEDEIROS, Ivan L.; VIEIRA, Alessandro; BRAVIANO, Gilson; GONÇALVES, Berenice S. Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização e informação. **Revista Brasileira de Design da Informação**. São Paulo: v. 12, n. 1, [2015], p. 93 - 110, ISSN 1808-5377. Disponível em: <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/341/213>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MIRANDA, S. M.; LEE, J. N.; HWAN, J. **Stocks and flows underlying organizations' knowledge management capability**: Synergistic versus contingent complementarities over time. *Information & Management*, v.48, n.8, p. 382-392, 2011.

MORÉ, R. P. O.; GONÇALO, C. R.; VARGAS, S. M. L.; BUCIOR, E. R.; CEMBRANEL, P. (2014). Capacidade absorptiva no contexto da inovação: Um estudo bibliométrico. *Desenvolve - Revista de Gestão do Unilasalle*, 3(1), 113-126. <http://dx.doi.org/10.18316/1215>

MOWERY, D.; OXLEY, J.; SILVERMAN, B. Strategic alliances and interfirm knowledge transfer. **Strategic Management Journal**, New Jersey, v. 17, p.77-91, 1996.

NONAKA, I. **A dynamic theory of organizational knowledge creation**. *Organization Science*, v. 5, n. 1, p. 14-37. fev. 1994. Disponível em: [http://www.business.illinois.edu/josephm/BA504_Fall%202008/Uploaded%20in%20Nov%202007/Nonaka%20\(1994\).pdf](http://www.business.illinois.edu/josephm/BA504_Fall%202008/Uploaded%20in%20Nov%202007/Nonaka%20(1994).pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

NONAKA, I.; VON KROGH, G. **Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory.** *Organization Science*, v. 20, n. 3, p. 635-652, 2009.

NOWACKI, R.; BACHNIK, K. Innovations within knowledge management. **Journal of Business Research.** In Press, 2015.

OLIVEIRA, Antonella Carvalho de. **Revisão de Literatura versus revisão sistemática.** Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/blog/revisao-de-literatura-versus-revisao-sistemica/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PADILHA, C. K., *et al.* **Capacidade de aprendizagem organizacional e desempenho inovador: Percepção dos atores de uma empresa têxtil.** *Race*, Joaçaba, v. 15, n. 1, p. 327-350, jan./abr. 2016. Disponível em: <file:///D:/usuario/Downloads/Dialnet-CapacidadeDeAprendizagemOrganizacionalEDesempenho-5478037.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PADILHA, R. O. **Análise da capacidade absorptiva para inovação: Uma pesquisa empírica em laboratórios de pesquisa universitários.** Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Araranguá, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216114/PTIC0093-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PENROSE, E. T. **The theory of the growth of the firm.** Cambridge, MA, 1959.

PEREIRA, M. G., & GALVÃO, T. F. (2014). **Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura** *Epidemiologia e Serviços de Saúde*. 23(2), 369-371.

PINTO, Helma de Souza. **A Influência das Características Organizacionais na Capacidade Absortiva.** Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16979/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%282015-02-20%29%20-%20HELMA%20DE%20SOUZA%20PINTO.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUINN, R. E. **Competências gerenciais.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

ROSA, A. C.; RUFFONI, J. Mensuração da Capacidade Absortiva de firmas que possuem interação com universidades. **Revista Economia e Desenvolvimento**, vol. 26, n. 1, 2014.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SENGE, P. R. **A quinta Disciplina: arte e prática da organização que Aprende**. São Paulo: Best Seller, 2012.

SILVA, Samuel Araujo Gomes da; DUARTE, Roberto Gonzalez; CASTRO, José Márcio de. Transfer of knowledge in international cooperation: the Farmanguinhos–SMM case. **Revista de Saúde Pública**, v. 51, n. 103, p. 1-8, 2017.

SORDI, J.O.; AZEVEDO, M. C. Análise de competências individuais e organizacionais associadas à prática de gestão do conhecimento. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 10, n. 29, p. 391-407, 2008.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações, gerenciando e avaliando patrimônios de Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TEIXEIRA, A. L. da S. **Determinantes Organizacionais e Especificidades da Capacidade de Absorção de Firms no Brasil**. Tese (Doutorado em Economia) - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2020.

TEIXEIRA, A. L. da S.; DA ROSA, A. C.; RUFFONI, J.; RAPINI, M. S. Dimensões da capacidade de absorção, qualificação da mão de obra, P&D e desempenho inovativo. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 139–163, 2016. DOI: 10.20396/rbi.v15i1.8649123. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8649123>. Acesso em: 29 maio 2022.

TODOROVA, G.; DURISIN, B. Absorptive capacity: Valuing a reconceptualization. **Academy of Management Review**, 32(3), 774–786, 2007. doi:10.5465/amr.2007.25275513

TSAI, W. Knowledge transfer in intraorganizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. **Academy of management journal**, 44(5), 996-1004, 2001.

VASCONCELOS, C.R.M. ; CASTRO, A. B. C. ; BRITO, L. M. P. *Gestión del conocimiento e innovación. Pensamiento y Gestion* , p. 97-128, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762018000200097. Acesso em: 16 jun. 2022.

VEGA-JURADO, J.; GRACIA-GUTIÉRREZ, A.; FERNÁNDEZ-DE-LUCIO, I. Analyzing the determinants of firm's absorptive capacity: beyond R&D. **R&D Management**, v. 38, n. 4, p. 392-405, 2008.

VERSIANI, Â.F.; CRUZ, M.A.; CASTRO, FERREIRA, J.M.; TAVARES, M.A.; GUIMARÃES, L.O. **Mensuração da capacidade absorptiva**: até que ponto a literatura avançou? In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - ENANPAD, Rio de Janeiro, 2010. Anais. p. 1-17

ZAHRA, S.; GEORGE, G. Absorptive Capacity: A Review, Reconceptualization, and Extension. **Academy of Management Review**. v. 27, n. 2, p. 185-203, 2002.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

Capítulo 7

A SUBSUNÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS HUMANAS: NO ASSIM CHAMADO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Caynã Conti

**Geógrafo – Licenciatura e Bacharelado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. MBA em Gestão Escolar – USP/ESALQ. Pós-Graduado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – PUCRS. Trabalha atualmente como Analista Técnico Educacional do Serviço Social da Indústria (SESI-SP). E-mail: c.conti@outlook.com*

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo evidenciar importantes discussões sobre a implementação do assim chamado novo ensino médio, para que se possa analisar criticamente o panorama dos diferentes processos envolvidos nesse contexto, onde a atuação de fundações e institutos privados se constituiu em verdadeiro aparelho de governo para elaboração de políticas públicas voltadas ao setor da educação, com as quais foi possível articular, materializar e consolidar transformações políticas, pedagógicas, ideológicas e trabalhistas já desencadeadas nos últimos anos. A sugestão desse texto é que esse cenário complexo de relações de poder precisa ser estudado a partir de alguns processos em específico, como o gerencialismo, a proletarianização e a precarização da profissão docente, que aceleraram e aprofundaram o que se identifica aqui como subsunção dos professores, e no caso específico desse trabalho, um olhar particular para os professores da área de Ciências Humanas, na qual estão concentradas as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia diretamente afetadas pela implementação de itinerários formativos que pasteurizam seus conhecimentos.

Palavras-chave: Ciências Humanas no ensino médio. Atuação de fundações e institutos privados na reforma do ensino médio. Precarização da carreira docente. Proletarianização dos professores. Gerencialismo. Subsunção das Ciências Humanas.

ABSTRACT

The present work aims to highlight important discussions on the implementation of the so-called new high school, so that one can critically analyze the panorama of the different processes involved in this context, where the performance of foundations and private institutes has constituted a true government apparatus for the elaboration of public policies aimed at the education sector, with which it was possible to articulate, materialize and consolidate political, pedagogical, ideological and labor

transformations already unleashed in recent years. The suggestion of this text is that this complex scenario of power relations needs to be studied from some specific processes, such as managerialism, proletarianization and precariousness of the teaching profession, which accelerated and deepened what is identified here as the subsumption of teachers, and in the specific case of this work, a particular look at teachers in the area of Human Sciences, in which are concentrated the disciplines of Geography, History, Philosophy and Sociology directly affected by the implementation of formative itineraries that pasteurize their knowledge.

Keywords: Humanities in high school. Performance of foundations and private institutes in the reform of high school. Precariousness of the teaching career. Proletarianization of teachers. Managerialism. Subsumption of the Humanities

INTRODUÇÃO

Com implementação do “novo” ensino médio, decorrente da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conhecida como LDB 9.394/96, ficou estabelecido que as escolas precisariam ampliar progressivamente sua carga horária para essa etapa da educação básica até 2022. À primeira vista quem poderia achar isso um problema?

O movimento de aparente “expansão” ancorado na defesa de uma educação integral, conceito esse às vezes mal compreendido, se converte na prática em redução do número de aulas em algumas disciplinas, principalmente na área das Ciências Humanas, pois, a carga horária que antes estava totalmente destinada aos tradicionais componentes curriculares como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, agrupados agora pela chamada formação geral básica (FGB) e alinhados ao ensino de competências e habilidades explicitados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), passam a “dividir espaço” com os chamados itinerários formativos.

Portanto, mesmo com a “ampliação” no total de horas para o ensino médio, a criação dos itinerários formativos passa a “consumir” o tempo de aula antes exclusivo à FGB, e, conseqüentemente, o número de aulas de algumas disciplinas. Por trás da uma proposta de transformação da educação, que segundo a reforma é:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BNCC, 2018, p.464)

Vão surgindo as contradições dos movimentos, que na justificativa de uma renovação do currículo e do ensino, acabam por limitar a formação propedêutica introdutória e preparatória para os cursos superiores em detrimento do conhecimento técnico utilitarista representado pelos itinerários formativos. Vale deixar claro, que o modelo anterior também tinha muitos problemas, mas a questão é que essa suposta reforma além de não resolver os problemas anteriores acabou por criar novos.

Segundo a BNCC a finalidade do Ensino Médio na contemporaneidade é a da “escola comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.”

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BNCC, 2018)

A educação integral e o projeto de vida dos alunos seriam construídos por meio das escolhas dos itinerários formativos, que poderiam aprofundar estudos nas áreas de conhecimento como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza, ou, na perspectiva de uma formação técnica profissionalizante oferecida ao longo dessa etapa de ensino.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), acerca do ensino médio, está colocada a necessidade de “recriação da escola”, esta, por sua vez, precisaria estar em consonância com as dinâmicas dos avanços tecnológicos e atenta “as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais”.

Expressões como “formação flexível”, “realidade dos alunos”, “escolha de itinerários formativos” e “novas demandas e complexidades do mundo do trabalho”, permeiam toda a discussão em torno do Ensino Médio dentro da BNCC, essas expressões são os pilares de sustentação da proposta já implementada em 2022, defendidas em nome da necessária e urgente modernização do currículo.

Dada a controvérsia de sua função e execução, a implementação dos itinerários formativos ganhou destaque na grande mídia e passou a ser objeto de discussão em

2023, o que acabou resultando em suspensão de sua implementação por 60 dias, instituída pela Portaria nº 399, de 8 de março de 2023.

O que não se pode perder de vista, é que essas reorganizações curriculares não estão descoladas do contexto socioeconômico na qual estão inseridas. Como sabemos, a implementação do assim chamado “novo” ensino médio contou com a participação ativa de congressistas, fundações privadas, setores da grande mídia e movimentos sociais alinhados à burguesia neoliberal (SIMÕES, 2017).

Portanto, como era de se esperar, acadêmicos debruçaram-se sobre esse tema para desvelar as diferentes facetas desse processo de alteração curricular. Mais do que isso, buscaram apontar para possíveis consequências dessa (re)organização curricular, das escolas, do trabalho docente, da formação dos alunos e fundamentalmente no tipo de educação que pretendemos para nossa sociedade.

Sendo assim, esse trabalho dispôs-se a realizar um levantamento bibliográfico capaz de nortear algumas reflexões que possam indicar um panorama geral sobre os possíveis desdobramentos e significados políticos e pedagógicos acerca do “novo” ensino médio, e, especificamente, pelo recorte e contexto de onde se insere esse trabalho, considerar os impactos sobre os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, tendo em vista que agora os mesmos se encontram organizados dentro da área de ciências humanas e sociais aplicadas, sendo de fundamental importância compreender a situação, a importância e o lugar em que se encontram esses componentes curriculares dentro desse debate.

O movimento de pesquisa por publicações que orbitassem os desdobramentos do “novo” ensino médio, sem perder de vista a questão das Ciências Humanas, foi de fato muito produtivo. Foram utilizados os mecanismos de busca como o Google Acadêmico, plataforma Scielo, periódicos da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca pela expressão “ciências humanas novo ensino médio” retornou no Google Acadêmico quatrocentos e vinte e um mil resultados, e na BDTD um mil novecentos e cinquenta e quatro resultados. De posse dessas informações, o segundo movimento consistiu em filtrar os pontos de interesse que pudessem contribuir com a investigação proposta.

Dentro desse processo de pesquisa surgiram possibilidades para compor uma linha de investigação que pode indicar alguns caminhos para que seja possível compreender questões centrais dessa “reorganização” curricular. Foram selecionados

para análise quatro pontos que podem ser centrais na investigação deste trabalho, e que seriam capazes de evidenciar a atual conjuntura que envolve as forças políticas e econômicas que atuam na modelação das propostas curriculares da educação básica.

O primeiro ponto, que chamou a atenção logo no início dessa pesquisa, é o grande número de artigos que foram encontrados sobre as relações e interesses das fundações, institutos e empresas privadas sobre o setor da educação que mobilizam e influenciam o debate das reformas curriculares a partir de suas perspectivas ideológicas alinhadas ao neoliberalismo.

Quando (KOSSAK & VIEIRA, 2022) discutem a atuação do empresariado brasileiro, sob a perspectiva do conceito Gramsciano de aparelho privado de hegemonia (APH), nas quais as organizações sociais financiadas e organizadas pelo capital privado acabam atuando decisivamente na construção curricular da BNCC e do “novo” ensino médio, como se estivessem em busca de atender aos anseios geral da nação, fica evidente que os interesses da classe dominante buscaram direcionar as políticas públicas educacionais para atender aos seus interesses específicos, principalmente visando o “processo de reestruturação produtiva”, ou será que podemos crer na bondade do empresariado em despender seus recursos sem interesses em troca?

Evidentemente que esses interesses estão diretamente ligados ao processo de (re)alocação dos capitais imobilizados pela crise estrutural e intrínseca ao modo de produção capitalista, potencializada pelo declínio da participação da atividade industrial brasileira no PIB nas últimas décadas, portanto, os capitais se deslocam para novos setores e áreas onde o poder público alinhado as perspectivas neoliberais atuam em seu favor, pois

“o metabolismo social do capital no processo de recomposição burguesa, promoveu uma tomada do Estado pela burguesia, onde enquanto um aparelho coercitivo com a função de difundir seus ideais e adequar o ser humano às novas necessidades sociais de produção...” (KOSSAK & VIEIRA, 2022, p.11).

O segundo ponto, se dá sobre o que pesquisadores têm chamado de gerencialismo, processo esse idealizado por um conjunto de publicações diretamente ligadas e difundidas por fundações de capital privado, e que passaram a ser seguidas e executadas por secretarias de educação e diferentes gestores escolares, tanto da

rede privada como pública, visando uma política de controle do trabalho docente.

Buscando viabilizar a internalização e organização prática desse ideário dentro da escola, com a finalidade de assemelha-las ou transformá-las em empresas, o gerencialismo se torna o aparato ideológico perfeito para a valorização do capital privado na qual os docentes passam a ser vistos como “operários”, onde as ações a serem desempenhadas são planejadas por terceiros e os professores passam da condição de produtores do conhecimento à de reprodutores de informações pré-elaboradas por sistemas educacionais.

custos e benefícios, inovação, competências, reatividade, adaptação, empreendedorismo, boas práticas, flexibilidade, pragmatismo, imediatismo; fazer sempre mais, sempre melhor, com menos; metas, projetos, enfim, um sutil arcabouço de mecanismos de controle que garantem a fabricação e construção do consentimento e consenso de um sujeito assujeitado. (SOUZA, 2020, p. 21)

O que nos leva ao terceiro ponto, que trata da precarização e da proletarização da profissão docente. As pressões e interesses de um “mercado” em expansão sobre a privatização da educação, visando o próprio Estado como seu principal cliente, seja no fornecimento de materiais didáticos ou de serviços de assessoria pedagógica ou até mesmo segundo alguns projetos de lei ainda em tramitação em alguns estados e prefeituras, nas quais a iniciativa privada buscar atuar sobre as chamadas “gestões compartilhadas”, onde assume a função de gestora de escolas de educação básica, aproximando cada vez mais a realidade das escolas a lógica de gestão de suas empresas.

Tal processo consiste (PAVAN & BACKES, 2016) em limitar ou impedir que os professores tenham acesso aos espaços de decisão que envolvam desde a proposta pedagógica até o próprio ato de planejar as aulas. Avaliações externas e sistemas apostilados são a expressão desse processo, pois como o que precisa ser estudado já está definido por esses dispositivos, a criticidade sobre os objetos de conhecimento e as discussões sobre os procedimentos e encaminhamentos didáticos são vistos “como perda de tempo”.

O último e quarto ponto, mas não menos importante, é entender como todos esses três fatores mencionados pressionaram a reorganização dos componentes curriculares que condensam a História, Geografia, Filosofia e Sociologia dentro da área chamada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa reorganização tem por objetivo proporcionar uma reflexão interdisciplinar sobre os fenômenos estudados,

ou se trata de uma pasteurização de conhecimentos superficiais que relegam a tradição epistemológica dessas ciências?

Portanto, esta pesquisa pode contribuir com a organização, sistematização e o encadeamento de discussões que encontram-se pulverizadas nos mecanismos acadêmicos de pesquisa digital, e aqui, cria-se o esforço de colocá-las em uma perspectiva conjunta, contribuindo para traçar um panorama geral dos processos que envolvem as transformações curriculares do Novo Ensino Médio no Brasil, em observância aos seus condicionantes objetivos e materiais resultantes da metamorfose do capitalismo neoliberal que se movimenta para setores onde a exploração do mais trabalho ainda não atingiu o seu ápice, podendo render num primeiro momento grandes lucros e em um segundo momento a produção de um cidadão alinhado aos seus próprios interesses políticos e ideológicos para configuração da sociedade contemporânea.

OS INTERESSES NEOLIBERAIS E EMPRESARIAIS SOBRE O SETOR DA EDUCAÇÃO

Antes de mais nada é preciso se perguntar o porquê de grandes empresários, ligados aos setores varejistas, bancários e midiáticos, passaram a ter seus interesses voltados para o setor educacional na virada do século passado para esse?

As crises cíclicas do modo de produção capitalista e o processo de desindustrialização da economia brasileira, acompanhado por uma financeirização das atividades desses mesmos empresários, mobilizaram seus capitais para áreas onde a extração do mais valor ainda não havia se desenvolvido plenamente. A educação, sucateada pelo poder público durante anos, é uma dessas áreas. O aparelho estatal é tomado pela burguesia que passa a difundir seus ideais por meio da monopolização do debate que impacta diretamente na gestão dos recursos públicos aplicados em diferentes setores do país (SOUZA, 2015).

A justificativa para tal movimento é encoberta por um suposto interesse de empresários bem feitos que alegam querer contribuir com o desenvolvimento da educação e da ciência no país, quando na verdade buscam se consolidar e sedimentar sua influência econômica sobre o setor da educação que se abre ao grande capital (KOSSAK & VIERIA, 2022), tal processo é consequência direta dos esforços de um Estado neoliberal que atende aos anseios da burguesia que se apropria da função do

próprio Estado, e que se efetiva na transferência de “poderes” políticos a essa classe social.

Para que a expressão “empresários” ganha forma e nome, se faz necessário evidenciar os mais ilustres interessados em lucrar com a educação, saber quem são os atores políticos que influenciaram as principais mudanças na educação nos últimos anos e que participaram ativamente das discussões que nortearam a formulação da BNCC e do chamado “novo” ensino médio, por exemplo.

O primeiro grupo a ganhar destaque na grande mídia foi o movimento chamado, Todos Pela Educação (TPE), que recebe financiamento de grandes empresas e organizações, como Itaú, Natura, B³ Social, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Gol, ifood, Fundação Roberto Marinho entre outros. Constantemente chamados a opinar sobre os interesses, rumos e financiamento da educação básica, bem como sobre suas reformas curriculares nos grandes meios de comunicação, espaço esse nunca concedido aos movimentos estudantis e de professores, que para a sociedade aparecem como tutelados e incapazes de saber o que poderia ser melhor para educação, mesmo sendo aqueles diretamente interessados e afetados nesse processo.

Outro ator de destaque dentro desse jogo político é a Fundação Lemann (FL), apesar de fazer parte do TPE tem uma atuação independente muito forte e mais objetiva sobre o mercado educacional, a qual será objeto de análise nos próximos parágrafos. E completando esse cenário, pelo menos no recorte possível desse trabalho, destaca-se o Instituto Ayrton Senna (IAS), que nos últimos anos desenvolveu relatórios e diagnósticos para orientar a execução de políticas públicas educacionais incluindo a “formação” de gestores públicos.

Dessa forma, temos um recorte dentro do panorama geral daqueles que estiveram mais presentes no Congresso Nacional influenciando e atravessando as discussões, e conseqüentemente, reduzindo os espaços para outros setores da sociedade como sindicatos de professores e movimentos estudantis. Esses dois últimos, mesmo tentando construir uma resistência, demonstraram-se insuficientes enquanto organizações políticas. (KOSSAK & VIEIRA, 2022).

Inclusive, a luz da história, hoje é possível afirmar que a reforma do ensino médio era amplamente esperada por esse empresários mencionados, basta lembrar que logo após a “farsa do golpe de maio de 2016” (SOUZA, 2017, n.p.) uma das primeiras pautas a ser aprovada no congresso junto com a reforma trabalhista foi a

reforma do “novo” ensino médio, executada por meio de uma medida provisória, o que só reforça a tese de que a mudança não foi amplamente discutida e tampouco aprovada por aqueles que genuinamente deveriam ser os maiores interessados, estudantes e professores.

O que precisamos perceber é a existência de uma disputa política sobre o significado desse “novo”, bem como do conjunto das expressões que preenchem e estruturam a construção do texto da própria BNCC e dos projetos encabeçados por essas iniciativas privadas que buscam trazer para si a responsabilidade de promover e influenciar o andamento da implementação desse novo referencial curricular.

Esse é outro ponto de atenção que precisamos ter, o texto. Tanto da BNCC como os demais documentos influenciados e produzidos por essas organizações. Quando se fala em formação flexível, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular vai “na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BNCC, 2018, p 468). Tal processo precisaria ser garantido pela oferta “de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BNCC, 2018, 468).

É possível perceber que essas definições utilizadas pela BNCC são muito amplas e pouco precisas, passíveis de diferentes interpretações que podem favorecer mais determinados grupos e seus objetivos econômicos e ideológicos, os quais foram apontados aqui como os mais interessados nessas transformações, do que de fato um projeto para elevar o desenvolvimento da educação no país dentro de uma perspectiva crítica e democrática.

A expressão “flexível” passa a ser utilizada tanto na BNCC como em outros textos que subsidiam seus pressupostos teóricos, consequência e referência direta ao modelo Toyotista, onde a produção “Just In Time” reorganizou os fluxos de circulação do capital e da própria mão de obra. Com isso, a analogia está colocada e deixa evidente que para determinados grupos, interessados em reformular a educação por conta da necessidade de preparar indivíduos adaptados à essa nova lógica produtiva, “o empresariado precisa difundir seus ideais atingindo a formação do ser humano, o moldando para o mercado flexível” (KOSSAK & VIERIA, 2022, p.12).

Já sobre a parte em que se fala de “contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino”, deixa a questão tão aberta que a partir dessa premissa e em virtude das estruturas precárias, como a falta de professores e os baixos investimentos, as escolas passara a oferecer apenas um itinerário formativo, no

máximo dois, e sem dialogar com o tal projeto de vida, pois não permite que os alunos possam aprofundar seus estudos nas áreas que desejam, pois suas escolhas estão limitadas.

Trata-se de um verdadeiro estelionato político e midiático, pois o que foi defendido como justificativa para implementação dessa reforma, era justamente o fato de os estudantes poderem “construir” seu percurso formativo alinhado aos interesses e demandas da sociedade contemporânea, o que na prática não aconteceu, principalmente na educação pública, mas também na rede privada em escolas menores. Que por sua vez, tendem a ampliar a desigualdade entre os mais pobres e os mais ricos, tendo em vista que as escolas particulares de maior infraestrutura possuem as condições de oferecer uma maior diversidade desses itinerários. (CASSIO & GOULART, 2022)

Portanto o movimento que se pretende aqui com essa discussão é o de relacionar esse arcabouço ideológico das expressões que recheiam as discussões em torno da reforma curricular do ensino médio com o processo de apropriação curricular dessas organizações, fundações e empresas sobre a educação. Além dessas expressões e de seus significados políticos e ideológicos, e para que a discussão que se pretende estabelecer se desenvolva para outras esferas, tomemos como exemplo o que o TPE, a Fundação Lemann e o IAS têm desenvolvido nos últimos anos ao consolidar sua presença na educação por meio de sua atuação político-econômica.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – (TPE)

O TPE constitui-se como uma organização da sociedade civil, mas ao analisarmos o seu quadro organizacional e de mantenedores veremos que a elite do empresariado brasileiro está totalmente imbricada nesse projeto, dos conselhos às coordenações e presidência, estão ocupados em grande parte por empresários. O TPE apresenta uma linha de atuação mais voltada para a formação intelectual dos profissionais envolvidos diretamente com as discussões sobre os rumos da educação no país, que pode ser dividida em três eixos,

“Articulação e Relações Institucionais – visa o fomento do debate e da mobilização; Comunicação e Mobilização – tem por objetivo a maior inserção do tema Educação Básica na Mídia; e Geração de Conhecimentos Técnicos – monitora e analisa os indicadores educacionais oficiais.” (MARTINS, 2013, p.85).

Segundo próprio TPE:

“atuamos para qualificar o debate público e promover a mobilização de atores-chave do Brasil que podem impactar positivamente no avanço das políticas públicas prioritárias para a Educação Básica. Somos uma voz ativa na imprensa e mídias sociais a fim de fazer o tema Educação ser a pauta número um do Brasil.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, p.10)

Essa atuação do TPE acontece de forma tão estruturada e orgânica que o seu quadro de intelectuais, para além da sua atuação dentro do terceiro setor, passa também a fazer parte do primeiro setor, ocupando cargos dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE) como no caso do senhor Francisco Aparecido Cordão (conselheiro e ex-presidente do TPE), e o próprio ex-ministro da educação Fernando Haddad (fundador), e o também ex-ministro e ex-presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, José Henrique Paim Fernandes (KOSSAK & VIEIRA, 2022).

Outro espaço bastante importante para a atuação do TPE é a grande mídia, pois como vimos, a própria Fundação Roberto Marinho é um de seus apoiadores, o que certamente facilitou sua apresentação pública como ator importante e as vezes central do debate sobre as necessárias reformas educacionais que o país precisaria.

Invariavelmente seus representantes aparecem nos telejornais da emissora da família Marinho para esclarecer, tirar dúvidas e pautar o debate sobre questões que vão dos orçamentos até as reformas curriculares, projeção essa não conquistada por nenhum outro grupo, muito menos os ligados aos professores e seus sindicatos. “O TPE impõe para si mesmo a tarefa de conduzir as mudanças nas políticas educacionais no Brasil e, ao mesmo tempo, colocar em prática, um projeto de nação.” (KOSSAK & VIEIRA, 2022, p.14)

É no eixo de atuação, identificado como Geração de Conhecimento Técnico, que o TPE tem obtido grande sucesso, pois, ao produzir um conjunto de publicações e materiais que subsidiem sua visão da realidade da educação brasileira, construído por pessoas que atuam direta e indiretamente na área de educação, o TPE ganha a legitimidade e credibilidade para influenciar o debate em torno da formulação e políticas públicas.

Por meio de seu relatório “De olho nas metas” que tem por objetivo mensurar os dados relativos ao desenvolvimento da educação brasileira, claro, totalmente alinhado aos pressupostos do ensino de competências e habilidades defendidos por

UNESCO, OCDE e PISA, “o TPE, ao mesmo tempo em que se estabelece como referência para a mídia e para pesquisadores, instrumentaliza a sociedade para a fiscalização e cobrança dos governos por uma educação nos moldes propostos pelo TPE” (MARTINS, 2013, p.89).

Dentro desse panorama o TPE ainda apresenta as seguintes publicações, como o “Painel de Monitoramento do Orçamento do MEC”, “Observatório do PNE”, “Panoramas dos Estados”, “Painel de Municípios” e o “Simulador FUNDEB”. Essas publicações claramente buscam pautar as discussões sobre os rumos da educação a partir de uma determinada visão, que fundamentalmente vem sempre para influenciar sua articulação com o Estado.

Sua frente de “Relações Institucionais” vem construindo pontos entre os “empresários, profissionais da mídia, representante de organismos internacionais, lideranças do terceiro setor (...) representante do governo e gestores públicos da educação” (MARTINS, 2013, p.108).

Com isso o TPE vem cada vez mais se tornando o interlocutor do empresariado com o Estado, mantendo relações estreitas e de certa forma promiscuas na medida em que seu quadro de fundadores e integrantes passa a se confundir com o próprio aparelho estatal, pois como aqui foi evidenciado aqui, é comum que cargos do Ministério da Educação e de suas secretarias sejam ocupados por pessoas envolvidas diretamente com o TPE.

Portanto, é possível perceber que o empresariado utiliza o TPE para influenciar diretamente as políticas públicas educacionais de acordo com seus interesses, contando com o trabalho da grande mídia ao legitimar sua atuação e difundindo suas perspectivas direta ou indiretamente e com um conjunto de pesquisadores e técnicos que utilizam expressões que orbitam as discussões pedagógicas e do mundo corporativo para repensar e reorganizar o currículo, cujo objetivo final é que essas propostas sejam capazes de influenciar o debate, mas “de modo a descolar o TPE da sua origem empresarial, ao mesmo tempo em que seu projeto busca responder a demandas históricas da sociedade brasileira” (MARTINS, 2013, p.145).

FUNDAÇÃO LEMANN – (FL)

A FL surge em 2002 e de lá para cá vem ganhando espaço e pautando os debates que circundam a educação no Brasil. Segundo informações do próprio site da

FL, que se define como “uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado.” Para que isso seja possível a FL afirma atuar em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, “duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais” (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d)

Nesse seu “desejo de construir um Brasil mais justo e avançado” a FL vai se aproximando cada vez mais do Estado, e é exatamente nesses dois eixos, Educação e Lideranças, que a FL vai sedimentando sua atuação inicial e deslocando o próprio papel do Estado para a iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2021)

O que a princípio se mostra como uma organização de filantropia aos poucos vai se metamorfoseando em parceira pública e privada (PPP), e o Estado vai se tornando o principal “cliente” da FL na medida em que seus programas, publicações e serviços procuram nortear a própria atuação desse Estado que é vista como ineficiente.

Nos primeiros anos atuou na criação de programas de formação para professores, coordenadores e gestores, como no caso do curso de Gestão Para Aprendizagem (GPA), oferecido e aderido por diferentes governos estaduais, o qual foi amplamente analisado por PERONI & OLIVEIRA, 2020 no Estado de Alagoas, e assim como o Programa de Inovação e Educação Conectada (IEC), iniciado em 2017 em parceria com o MEC, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações, BNDES e a Fundação Itaú Cultural, cujo objetivo estaria em apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade na educação básica.

Mas é a partir de 2011 que os investimentos aumentam e de fato concretizam sua entrada no mercado. Desde então a FL se desdobra e passa a atuar por e meio de outras organizações, visando agora o mercado de plataformas e sistemas educacionais, além de financiar um grande número de publicações relacionadas ao planejamento, metodologias para sala de aula e livros didáticos.

As publicações da FL voltadas às práticas docentes já permeiam as discussões dentro das escolas, pois as grandes redes de ensino passaram a adotar algumas dessas publicações como referência para a coordenação do trabalho pedagógico, como é o caso da rede SESI-SP, onde o livro intitulado “Planejamento para compreensão” dos autores Grant Wiggins e Jay McTighe, é amplamente utilizado tanto na formação de professores como nas reuniões pedagógicas, servindo de modelo a ser seguido para a produção dos planejamentos das atividades docentes.

Mas é a partir de 2021 que se abre uma nova forma de atuação da FL, agora com a efetiva aquisição de escolas. Segundo reportagem do Estadão, publicada em 26 de fevereiro de 2021, por meio do grupo educacional Eleva, o bilionário Jorge Paulo Lemann abocanhou 51 escolas que anteriormente pertenciam ao grupo Kroton, que hoje está sob o guarda-chuva da holding Cogna educação. Vale ressaltar que a Eleva tem uma plataforma educacional que é um dos produtos do grupo Somos educação, que por sua vez também faz parte da Cogna educação.

O dono da AMBEV, Americanas, Burguer King entre outras, agora tem sob sua responsabilidade 120 mil estudantes em todo o Brasil. Dentro da FL é preciso dar destaque para suas outras organizações associadas, como o Nova Escola, Reúna, MegaEdu, Movimento pela Base, Instituto Gesto e Bem Comum.

Essas organizações com suas respectivas publicações passaram a permear o dia a dia dos coordenadores, professores e alunos, ofertando plano de aulas, reportagens, cursos e diversos materiais educacionais todos alinhados à BNCC e ao novo ensino médio, além de fornecerem soluções para inúmeras secretarias de educação espalhadas pelo Brasil. Estima-se que esse mercado pode girar anualmente R\$ 70 bilhões no Brasil, nada mal para uma fundação que se diz filantrópica.

Portanto já podemos observar que de fato a FL não tem nada de organização familiar filantrópica ou de qualquer outra definição jurídica como instituto, associação etc., todas essas definições são máscaras sociais para tentar descolar o que de fato a FL é um grupo de empresários com interesses claros sobre o mercado educacional é que buscam por meio de sua atuação no terceiro setor difundir um ideário político-econômico “como forma de materializar a formação humana que favorecerá a consolidação do capital financeiro” (OLIVEIRA, 2021, p.103).

Dessa forma, por trás desse suposto comprometimento filantrópico em melhorar a educação no Brasil, a FL passa a ter o Estado como um de seus principais clientes, seja pelas PPPs, serviços de consultoria ou até mesmo livros publicados, são “estratégias da Terceira Via a fim de lançar mão de recursos públicos, em forma de serviços” (OLIVEIRA, 2021, p.104).

A FL vem ampliando suas parcerias e formas de atuação realizando um verdadeiro trabalho de mediadora entre os aparelhos públicos e privados. Parcerias com o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) se tornaram cada vez mais comuns.

Além disso, a FL tem conseguido parceria com o MEC para trazer ao Brasil plataformas de ensino, a exemplo da Khan Academy que, desde 2011, contribui no desenvolvimento do ensino da Matemática, bem como outras plataformas das quais ela é parceira, a saber: Coursera, responsável pelos cursos à distância, Programaê, Geekie, Youtube Edu e muitas outras, principalmente depois da pandemia (2020), porque os Sistemas estão sendo influenciados a manter o ensino remoto, sendo necessária a apropriação de plataformas pelos/as alunos/as, em sua maioria, do Google. (OLIVEIRA, 2021, p. 108)

E para garantir a legitimidade dessas propostas, pautando as discussões políticas dentro das câmaras federais, a FL passou a atuar diretamente na formação de lideranças por meio do seu programa Lemann Fellowship o qual conta com a parceria das maiores universidades do mundo. A final de contas, quem questionaria alguém formado em Harvard, Standford, Oxford e Columbia? Instituições onde suas lideranças são formadas recebendo bolsas de estudos financiadas pela FL.

E é justamente desses lugares que suas lideranças formadas passaram a importar textos e autores para permear o trabalho pedagógico dentro das escolas, como o caso já mencionado aqui do livro Planejamento para a compreensão (Understanding by design) dos autores Grant Wiggins & Jay McTighe, livro publicado no Brasil pela Penso Editora em parceria com a FL e o Instituto Canoa, atualmente utilizado pela rede SESI-SP na orientação dos planejamentos dos trabalhos pedagógicos dos professores.

Nesse processo de difusão do modelo de gestão escolar a ser seguido, a associação Nova Escola tem cumprido importante papel. Também alegando não possuir fins lucrativos e tendo como mantenedora a FL, é uma plataforma digital com planos de aula, materiais educacionais, formações, cursos e reportagens cujo objetivo é “fortalecer os professores brasileiro e é acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês” (NOVA ESCOLA, documento eletrônico, s/d).

Dessa forma a plataforma atua como facilitadora com mais de seis mil planos de aula gratuitos e alinhados à BNCC, facilitando e moldando o trabalho docente aos pressupostos curriculares construídos com grande participação da FL.

INSTITUTO AYRTON SENNA – (IAS)

Assim como as demais organizações mencionadas até aqui, o Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma fundação sem fins lucrativos e sem vínculos políticos partidários, e tem por finalidade o desenvolvimento de estudos e diagnósticos para orientação e

execução de políticas públicas na área de educação. Um exemplo dessa atuação é o seu protagonismo exercido durante a implementação da BNCC e na reforma do Ensino Médio. Foi uma das vozes mais ativas dentro desse processo, bem com uma das mais ouvidas pela mídia tradicional.

Hoje o IAS conta com o apoio maciço de grandes grupos empresariais, como Itaú, McDonald's, Fundação Grupo Volkswagen, Microsoft, Visa, Boeing etc. A final de contas quais grandes empresas hoje não apoiam uma causa tão justa e inquestionável como a educação, e ainda representadas por um instituto que leva o nome de um grande esportista brasileiro conhecido mundialmente?

Como podemos ver a estratégia de atuação do IAS se assemelha muito à FL e o TPE, e em muitas situações parcerias entre os três são formadas. O IAS é mais uma organização que se justifica pela atuação demorada e ineficiente do Estado em conduzir as mudanças necessárias para a melhoria da educação no século XXI, e com isso, algumas parcerias passaram a ser estabelecidas entre o IAS e governos estaduais e federais, como é o caso da “Solução Educacional para o Ensino Médio” em 2012 com a SEEduc/RJ, no Estado do Rio de Janeiro, amplamente analisada por KOSSAK & VIEIRA no trabalho “Atuação do Empresariado no Novo Ensino Médio”, bem como no processo de implementação do projeto de educação integral e competências socioemocionais em apoio a secretaria de educação do governo do Estado de São Paulo.

A educação integral e o desenvolvimento das competências socioemocionais são dois dos principais objetivos do IAS, inclusive utilizados como “cases” de sucesso no relatório anual de 2021 do instituto, na qual essa educação integral se justificaria sobre a necessidade de preparação dos estudantes para o futuro, mas sem necessariamente explicar exatamente que futuro seria esse, e onde as competências socioemocionais seriam a grande lacuna a ser desenvolvida pelos professores.

Especificamente sobre as questões socioemocionais, há um mapeamento feito com mais de quarenta mil educadores, cujo objetivo seria o de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes tendo em vista o bem-estar e a satisfação profissional dos professores. Segundo o relatório de 2021 do IAS “a iniciativa estimula o diálogo frequente entre professores e estudantes, construindo um processo formativo de desenvolvimento e autoconhecimento para ambos”.

Dessa forma o IAS atua diretamente na “capacitação” de grupos de formadores nas secretarias estaduais de educação, que são responsáveis por transmitir e

disseminar esses conceitos para os gestores e equipes das escolas envolvidas. Envolve também a reconfiguração e reorganização de um currículo flexível, diferenciado do existente, enquanto elabora uma matriz flexível de competências cognitivas e socioemocionais. (KOSSAK & VIEIRA, 2022).

Pode-se concluir que para o IAS as mudanças para uma educação de qualidade não estão diretamente ligadas a necessária valorização da carreira docente cada vez mais precarizada, nem passa sobre a questão do aumento das desigualdades sociais entre as camadas da população, tampouco sobre as precárias estruturas escolares e equipamentos, mas sim pela necessidade de desenvolver competência socioemocionais e pela falta de motivação, tanto dos estudantes como dos professores.

Por trás desse movimento está a construção de um conceito de Educação Integral dentro da racionalidade da própria instituição. Essas ações estratégicas e progressivas permitem ao IAS construir um consenso em torno de seu projeto educacional. E que por fim culminam na institucionalização e legitimação da implementação de “políticas públicas de educação, por meio de dispositivos normativos legais, onde a ideologia do IAS se torna uma transformação na realidade concreta e cotidiano da Educação Pública” (KOSSAK & VIEIRA, 2022, p.18).

Talvez uma das maiores contribuições do IAS, principalmente a partir do momento em que se torna cátedra da UNESCO e recebe o respaldo da OCDE como sua parceira, é difusão do ensino por competências e habilidades fundamentadas nas dimensões cognitivas e socioemocionais. E é justamente nessa parceria que aqui foi mencionada com a SEEduc/RJ que o ensino de competência e habilidade, sejam elas cognitivas e ou socioemocionais, funcionou uma espécie de projeto piloto para que posteriormente pudessem nortear a própria BNCC e a Reforma do Ensino Médio. (KOSSAK & VIEIRA)

Portanto podemos a luz dessas últimas análises sobre a FL, TPE e o IAS que os interesses do capital, representados por essas organizações se apresentam como soluções modernas e tecnicamente respaldadas para mudar a educação brasileira, e para isso suas publicações e parcerias atuam conscientemente para construir um consenso sobre as suas concepções.

Assim, a estratégia de ação do capital, que se manifesta tanto nos organismos supranacionais quanto nas razões sociais dos institutos e grupos apresentados acima, têm como principal objetivo a construção

de consenso quanto ao projeto educacional do capital. Desta maneira, observamos que tanto o TPE, quanto o IAS, detém os mesmos comuns passos e etapas estratégicas realizadas para conseguir o consenso da sociedade quanto ao seu projeto educacional de captura da subjetividade e conformação do nexos psicofísico da juventude brasileira, da classe trabalhadora em formação (KOSSAK & VIEIRA, 2022, p.20)

Dessa forma podemos recorrer ao conceito de aparelho privado de hegemonia (APH) desenvolvido por Antônio Gramsci, onde o autor nos leva a compreensão de que a iniciativa privada busca utilizar suas estruturas e organizações, como no caso dessas fundações e institutos mencionados, aparentemente distintas e sem vínculos políticos e econômicos com suas próprias empresas, que tomam para si as funções e discussões que inicialmente seriam públicas e conduzidas pelo Estado, figurando como uma espécie de aparelho do próprio Estado.

O aparelho hegemônico é entendido, assim, como uma sociedade particular (formalmente privada), que se torna o correspondente do aparelho governativo-coercitivo. Força e consenso, as duas metades indissociáveis da dominação, as duas metades do Centauro maquiaveliano, ambas desenvolvem seus respectivos “aparelhos”. (HOEVELER, 2019, p.149)

Portanto, o conceito de APH nos ajuda a entender que de fato as fundações aqui analisadas, seja a FL, o TPE ou o IAS, todas elas resultam da mobilização dos recursos financeiros de seus mantenedores e parceiros para viabilizar a articulação e funcionamento de um projeto para a educação brasileira, contando com ampla influência na esfera dos debates políticos, seja no congresso ou na grande mídia, a fim de influenciar os rumos das políticas educacionais para consolidar um novo tipo de aluno, um novo tipo de cidadão, que agora é formado de acordo com os pressupostos ideológicos desses mesmos mantenedores das funções, “vemos aqui que a instalação de um aparelho hegemônico é equivalente a uma “reforma filosófica”: na medida em que cria um novo terreno ideológico, efetua uma reforma na consciência e nos métodos de conhecimento” (HOEVELER, 2019, p.150)

Essa “reforma filosófica” está diretamente ligada ao fato de que as relações de trabalho que compõem o arranjo produtivo da burguesia nacional, precisa ser reorganizado para atender as novas necessidades de composição desse capital, para assim garantir a competitividade de suas empresas frente ao mercado internacional.

O fomento ao empreendedorismo e a apologia ao desenvolvimento sustentável e à empregabilidade e o desenvolvimento de estratégias

de formação do capital social são acionados como ideologias capazes de garantir a harmonia social e formar para o consenso em torno da validade do argumento da lógica do mercado como elemento suficiente para a regulação da sociedade. (SOUZA, 2022, p.4)

Não é coincidência que em diferentes redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que o itinerário de empreendedorismo tenha garantido sua presença logo nos primeiros passos da implementação da reforma do Ensino Médio. Diferentes pesquisadores têm se dedicado a entender como essa formação pode impactar na precarização do trabalho na vida desses estudantes (MENEZES, 2023; IVO, 2022; PRADO, 2020).

Esse processo de reformulação do Ensino Médio tem sido determinante na difusão e persuasão para que os estudantes naturalizem novas relações de trabalho por meio de modalidades precarizadas que transferem toda a responsabilidade para a classe trabalhadora, inclusive dos gastos que a priori deveriam ser custeados pela burguesia tendo em vista a vigente legislação trabalhista. Expressões como “protagonismo”, “empreendedor social”, “sustentabilidade” etc., vão consolidando uma visão de mundo onde os direitos trabalhistas passam a ser vistos como desnecessários e até mesmo um problema para o aumento da oferta de empregos. Quando na prática sabemos que a reforma trabalhista, que foi implementada na sequência da reforma do Ensino Médio, flexibilizou a legislação trabalhista em vários pontos e o esperado aumento do número de ofertas de emprego não aconteceu.

O GERENCIALISMO

Complementando esse processo de avanço do capital sobre a educação no Brasil, se faz necessário além do monopólio das discussões políticas, estar presente na gestão do cotidiano escolar. Veremos aqui, que as fundações e organizações mencionadas no item anterior e ao longo deste trabalho, vão atuar para difundir e institucionalizar o que diversos pesquisadores (OLIVEIRA, KRAWCZYK, SOUZA, KOSSAK & VIEIRA) identificam hoje como *gerencialismo*, contribuindo para restringir ou eliminar os espaços de construção coletiva de eventuais projetos e propostas político-pedagógicas, afetando diretamente os princípios constitucionais da gestão democrática, substituindo-os por manuais e orientações a serem seguidos pelos professores, coordenadores e gestores, tudo perfeitamente desenhado e sem necessidade de maiores questionamentos sobre os caminhos escolhidos pela BNCC,

pela reforma do ensino médio e dos sistemas didáticos controlados por grandes conglomerados educacionais que passam a monopolizar as discussões que permeiam o trabalho docente em todo o país.

Já não é mais novidade que o neoliberalismo, ciente das fragilidades do sistema capitalista, busca constantemente reformar o Estado ao seu favor, assistimos ao longo do século XX uma “reinvenção do liberalismo através do neoliberalismo” (SOUZA, 2020, pg.21), na qual o Estado foi constantemente influenciado e reorganizado para facilitar a penetração de capitais nos setores onde antes os serviços eram públicos, como saúde, segurança e educação.

Contudo, além de seu arcabouço teórico-econômico, o empresariado neoliberal precisava se consolidar como ideário, sedimentando e expressando sua ideologia para além dos seus investimentos, mas na formação de um novo tipo de trabalhador/cidadão. Expressões que outrora representavam a intencionalidade dos empresários e ecoavam dentro das fábricas já influenciadas pelo Toyotismo e pelas transformações da terceira revolução industrial, como versatilidade, flexibilidade, competências, habilidades, planejamento estratégico, empreendedorismo, saber fazer etc., ganharam eco dentro das discussões que passaram a nortear o processo de organização e planejamento escolar.

A escola não só é parte do sistema capitalista, como reproduz a ideologia dominante e estabelece a condição e o limite para a sua reprodução. Como nos explica Pierre Bourdieu

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998)

A lógica da produtividade, das metas e indicadores de resultado ganharam cada vez mais força e espaço a partir dos anos 90, e se tornaram essenciais dentro dessa lógica a partir da consolidação do PISA como instrumento a serviço da OCDE para medir o desenvolvimento educacional dos países.

A visibilidade interna e externa de procedimentos adotados e resultados alcançados é outra característica da “Nova Gestão Pública”. Por meio da publicização dos procedimentos e resultados, esse novo gerencialismo sugere o efetivo controle do processo e do

produto, não só por parte dos servidores públicos (efetivos ou contratados), mas também pela população em geral, a pretexto de promover a participação e o controle social por parte dos usuários (ou clientes) do serviço público. (SOUZA, 2017)

Hoje as avaliações externas passaram a ser o objetivo final a ser alcançado, que por sua vez contaminaram o próprio processo formativo dos alunos que precisariam ser preparados para ir bem nos testes externos, certificando que determinadas aprendizagens essenciais estariam garantidas.

Para serem preparado para o mundo do trabalho e estarem adaptados as novas exigências do mercado, diferentes atores políticos e grupos financeiros passaram a influenciar os rumos da educação, a princípio interessados em dois objetivos centrais. Um deles como já apontamos aqui é expandir o processo de acumulação de capitais aos setores historicamente ainda “pouco” explorados, com o da educação. O outro, a expansão da esfera de influência ideológica sobre o projeto político-pedagógico das futuras gerações, dessa forma, alinhando os dois objetivos e modelando o cidadão padrão e sua vida social (SOUZA, 2020).

O crescimento da influência dessas organizações e corporações, dos empresários e dos homens de negócio materializa-se através do Todos Pela Educação, movimento de caráter global com suas representações na escala nacional, interferindo diretamente nas políticas “públicas” dos Estados-Nação, principalmente no âmbito da educação, como demonstra a construção do PDE e do PNE no caso brasileiro. (SOUZA, 2020)

Como já mencionado aqui anteriormente, o TPE é personificação da “pedagogia do capital” (SOUZA, 2020, pg.23), seu financiamento por um grande número de empresas não é resultado de uma crise de consciência social em virtude da obtenção de lucros astronômicos por meio da exploração da classe trabalhadora, mas sua materialização político-pedagógica que busca transpor seus valores para a esfera pública, já que essa, por sua vez, não tem conseguido formar alunos que atendam aos interesses e critérios das avaliações internacionais, por não fornecer um ensino de qualidade.

O setor privado se coloca com modelo de gestão a ser seguido, se mostra como aquele que vai alterar para melhor as políticas educacionais, pois sabe o que é necessário para formar e preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois nesse novo projeto vão emergir jovens competitivos, flexíveis e empreendedores, adaptados a concorrência e serão capazes de superar as adversidades (SOUZA, 2020), sorte a

nossa contar com a benevolência desses benfeitores.

Um exemplo concreto desse processo é o programa de formação para gestores das escolas públicas desenvolvido pela FL e a Elo Educacional em 2016 (OLIVEIRA, 2021, pg.181) na qual um suposto “melhor uso do tempo na gestão da sala de aula” deveria ser desenvolvido pelos professores, porque é lógico, se a educação não apresenta os resultados esperados pelas avaliações externas, deve ser culpa do professor que não sabe gerir o seu tempo de aula nem planejar suas ações, e isso não teria relação nenhuma com as condições precárias de trabalho e a intensificação do processo de proletarização da profissão docente, objeto de discussão do próximo item.

PRECARIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Pode-se dizer que os pontos analisados até aqui, foram estruturais para que se objetivasse o processo de proletarização do professor. Para além das influências ideológicas difundidas e implementadas pelo capital privado, ocultado por suas fundações e institutos, resultando em reformas curriculares, políticas educacionais, o ensino de competências e habilidades, sejam elas socioemocionais ou empreendedoras, ou mesmo como a própria lógica do gerencialismo enquanto modelo de gestão escolar, de fato, o que viabiliza toda essa lógica e a sua implementação diante da fragilidade da organização dos professores enquanto classe, é o que vários pesquisadores (Pavan & Backes, 2016; Alves, 2009; Rodriguez, 2008; Rêses, 2012; Santos, 1998) têm identificado como proletarização da profissão docente.

Fundamentalmente quando se fala em proletarização imaginamos operários saindo das fábricas após seus turnos exaustivos de longa jornada de trabalho, os quais, alienados ao processo produtivo e desconhecedores da importância da divisão social do trabalho, não se dão conta da expropriação do mais valor realizada pela burguesia.

São submetidos ainda à instabilidade do mercado que constantemente coloca os seus salários e empregos em risco, e, por consequência, sua própria sobrevivência. O que importa para o dono do capital não é de fato o que está sendo produzido, tampouco seu valor de uso, o produto do trabalho deve possuir a capacidade de gerar lucro. É justamente essa a lógica que tem sido implementada nas escolas ao longo do século XX e XXI, a da produtividade (ALVES, 2009).

Na medida em que avançavam as transformações no mundo do trabalho impulsionadas pelos desenvolvimentos técnicos e tecnológicos, resultantes do processo de reorganização do capital, que por sua vez reordenam as relações de produção dentro das fábricas, se desdobram a partir dessa lógica pressupostos que poderiam ser também aplicados em outras esferas, inclusive à escola.

Expressões que serviam antes para identificar os processos de transformação da indústria, como 3.0 ou 4.0, foram naturalizadas dentro das publicações pedagógicas acerca da própria transformação da educação e das relações didático-pedagógicas. A própria lógica do “Just in Time” desenvolvida pelo Toyotismo, penetra nos vocabulários da BNCC e demais documentos, como flexibilização, competências, habilidades, personalização. (ALVES, 2009)

O ato de “bater” o ponto, o soar dos sinais indicando os horários de realização das atividades e “produções”, carregam consigo um sentido simbólico que torna a escola o espelho da fábrica, pois aproxima professores e alunos da realidade do espaço fabril. Assim, como os operários com seus treinamentos e repetições, os professores passaram a seguir instruções de como “dar aula”, ou de como se tornar produtivo e eficiente dentro das chamadas horas/aula, frações de cinquenta minutos em que deveriam ser cumpridos certos objetivos determinados pelos sistemas didáticos alheios a realidade em que são utilizados, mas que se tornaram os condutores e avaliadores do processo educacional e do próprio trabalho docente.

A chamada hora/aula, na qual a imensa maioria dos professores estão submetidos, deriva da lógica da remuneração do trabalho fabril por hora ou por peças. Talvez esse seja o mecanismo mais perverso e pouco discutido, até mesmo pelas organizações de classe, e que aprofunda o processo de subsunção formal (MARX, 2015) frente ao capital.

Vale ressaltar que essa lógica produz diferentes efeitos e resultados, por razões óbvias, entre os professores da rede privada e pública. Também vale deixar registrado que a forma como Marx utiliza o conceito de subsunção formal é pensada para o trabalho assalariado no contexto da indústria, porém o que se pretende aqui é transpor os princípios dessa categoria para entender a realidade de subsunção dos professores em relação a sua separação dos meios de trabalho e conseqüentemente, olhando especialmente os professores da rede privada, na qual estão fundamentalmente valorizando o capital adiantado dos investidores, ou seja

a questão da subsunção do trabalho ao capital é a questão de como e por quais maneiras, nas determinações de ontem e hoje, o capital subordina e subjuga os meios de produção (compostos por meios de trabalho e objetos de trabalho) e a força de trabalho – no sentido de conseguir conduzi-los, na sua conjugação, para a produção do valor sob a lógica do capital. Os elementos de controle que viabilizam a subordinação e a subjugação dos processos de trabalho para a produção do valor e para a valorização desse valor produzido é, pois, a matéria privilegiada da subsunção do trabalho ao capital. (SERAFIM, 2018, p.512)

A hora aula é o instrumento mais evidente de expropriação do trabalho docente. Pois nessa lógica o trabalho do professor só é contado e pago pelo que acontece dentro daqueles cinquenta minutos. Todo o tempo despendido durante sua preparação, estudo e organização, que é bem maior do que os cinquenta minutos dentro da sala de aula, onde se materializam e ficam expressas as intencionalidades, não é remunerado.

O processo de subsunção formal já estaria realizado dentro desses cinquenta minutos, onde parte desse tempo já seria o suficiente para produzir o valor necessário a sua remuneração, mas o capitalista não se contenta apenas com esse mais valor absoluto, ele precisa intensificar a extração desse mais valor em sua forma relativa (MARX, 2015), que dentro de uma fábrica seria garantido pela implementação da tecnologias que ampliariam a capacidade de produção, mas que na escola essa capacidade de produção é aumentada na medida em que o professor leva grande parte do trabalho para sua casa, assumindo todos os custos dos meios de trabalho.

Esse tempo de trabalho do pós-aula, onde teoricamente o professor deveria refletir sobre sua própria prática, identificando os impactos causados por sua ação docente no processo de desenvolvimento dos alunos, produzindo registros que subsidiassem sua ação pedagógica para garantir que todos os envolvidos no processo estivessem tendo seu desenvolvimento acompanhado, não é remunerado. Portanto, corre o risco de não ser realizado, e quando o é, se enquadra dentro desse processo de expropriação do mais trabalho.

Dessa forma o processo de proletarização está garantido. Os professores não conseguem planejar suas aulas da forma como poderiam e gostariam, pois não dispõem desse tempo remunerado. Para garantir sua remuneração mensal que permita sua sobrevivência, acabam trabalhando em duas ou três escolas ao mesmo tempo e acumulando uma carga horária bastante elevada dentro da sala de aula,

tendo em vista o baixo valor das horas/aulas.

Portanto, a parte do tempo em que é remunerado o professor está em sala de aula e todo o trabalho que precisa ser feito antes e depois, além de não ser remunerado passa a não ser realizado. Está colocada uma barreira estrutural que impedirá os professores de planejar suas ações pedagógicas individuais.

Se o professor não tem tempo para preparar e depois verificar, quem o faz? Claro, os sistemas didáticos. É justamente nessa estrutura que surge a figura do material didático para preencher um espaço que deveria ser o ato de planejar do professor. Dessa forma, temos a condição e o limite do processo de proletarização onde o professor é impedido de refletir sobre sua própria prática docente (PAVAN & BACKES, 2016).

Essa lógica de trabalho força os professores a renunciarem aos momentos de planejamento, análise e inclusive de avaliação, pois os próprios sistemas didáticos enviam as avaliações que devem ser feitas, as quais já se encontram pautadas nos modelos externos como PISA, SARESP, ENEM etc.

Com isso o professor já não compreende mais o seu trabalho e se torna mais uma engrenagem no mecanismo da produção alienada, deixando de entender inclusive o significado de sua ação como professor, pois foi reduzido a função de reprodutor de comandos, aprofundando sua subsunção ao “controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência” (PAVAN & BACKES, 2016).

CIÊNCIAS HUMANAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O panorama apresentado até aqui buscou contextualizar e evidenciar pontos fundamentais para a compreensão dos processos e movimentos envolvidos na reorganização curricular do assim chamado novo ensino médio, para que agora fosse possível especificar as discussões acerca do papel e do lugar ocupado pelas Ciências Humanas dentro desse processo.

Nada mais justo que um trabalho de especialização em Ciências Humanas investigue em que medida essas reorganizações curriculares, políticas, trabalhistas e ideológicas impactam sobre os componentes de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, tendo em vista que agora os mesmos se encontram organizados dentro da área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Para tanto, é preciso considerar logo de cara que as Ciências Humanas não são um uma coisa ou um saber em si, mas como o próprio nome diz, uma área de concentração, que na verdade, compreende uma variedade de especificidades epistemológicas, conceituais, teóricas e metodológicas e constituem “um movimento mais amplo da história da ciência moderna” (SIMÕES, 2017, p.48).

Com o novo ensino médio e seus itinerários formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, alinhados à concepção de uma educação de cunho neoliberal, como ficou aqui evidenciado nos itens anteriores, está mais uma vez instaurada a difícil tarefa de resistência e permanência das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia dentro do currículo da educação básica.

Não é de hoje que esses componentes têm a sua existência não assegurada dentro da escola. A diminuição do número de aulas de Geografia e História dentro da chamada formação geral básica, e a possibilidade das disciplinas de Sociologia e Filosofia se tornarem híbridas, um eufemismo para que parte de seus estudos e atividades sejam realizadas à distância, ou em alguns caso até mesmo suprimidas, vai na contramão das recentes conquistas de obrigatoriedade dessas disciplinas que foram novamente consolidadas a partir de 2013 nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e talvez estejamos presenciando mais uma vez a pasteurização desses conhecimentos que podem impactar na formação humana e científica de várias gerações.

A permanência dessas disciplinas, e a possível forma com que podem vir a adquirir, estão diretamente ligadas às relações de poder estabelecidas no contexto da luta de classes, tendo em vista os interesses e as demandas materiais e objetivas da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, dessa forma, pode-se inferir que a presença dessas disciplinas dentro do currículo escolar mais uma vez não está assegurada, talvez nunca esteve, mas de alguma forma as Ciências Humanas passaram a ocupar um espaço importante dentro do processo de desenvolvimento pedagógico dos alunos (SIMÕES, 2017), e apesar dos constantes ataques a sua permanência, vem resistindo.

Também é preciso considerar que no momento de pesquisa e escrita desse trabalho o atual governo brasileiro, eleito em 2002 com a chapa Lula/Alckmin, acaba de anunciar no dia quatro de abril de 2023, por meio do MEC e do Ministro da Educação Camilo Santana, a suspensão do cronograma de implementação do chamado Novo Ensino Médio.

A insatisfação de professores, coordenadores e alunos, amplificadas pela atuação dos movimentos estudantis, da classe de professores e de outros grupos políticos e sociais envolvidos com a pauta da educação, que estão para além dos interesses das fundações e institutos privados que estão diretamente e economicamente interessados na manutenção da reforma, pressionaram o atual governo a estabelecer diálogo com esses setores e talvez redefinir os rumos da “reforma”.

Toda via, pensando especificamente no recorte das Ciências Humanas, é preciso considerar e sem perder de vista que cada um dos componentes dessa área de concentração carrega consigo:

- i) o jogo das relações de poder que se instalam no campo político intelectual de cada componente curricular e sua trajetória científica, a produção de seus aportes teórico-conceituais, a formação docente e os movimentos que os levaram à inserção nos currículos escolares; ii) o campo político das políticas públicas educacionais, seus atores e interesses; iii) a luta de classes de forma mais ampla no espaço-tempo de desenvolvimento do capitalismo histórico, que nos permite evidenciar que este lugar nunca foi estável, fixo e seguro (SIMÕES, 2017)

Portanto, não se trata apenas de um discurso corporativista que almeja manter sua existência dentro de uma fatia do mercado docente, assegurando aos professores dos componentes de Ciências Humanas sua existência profissional, mas coloca-se aqui a importância que cada um desses componentes têm na formação dos alunos, frente ao próprio contexto da reforma implementada, que ironicamente pode ser percebida, discutida e criticada justamente pelos olhares dos profissionais formados nas chamadas Ciências Humanas.

Está colocado aqui a importância que essa área do conhecimento representa para dar significado e compreensão a fatos que a priori, na aparência, estariam isolados e descontextualizados em relação aos sujeitos envolvidos. A importância da História, Geografia, Sociologia e Filosofia está justamente em fornecer um arcabouço teórico metodológico que permitam aos alunos construir inferências sobre a realidade em que vivem, contribuindo para que as relações de classes e suas respectivas desigualdades tenham constituído a sociedade em que vivem. Tal perspectiva, mesmo dentro da BNCC e do Novo Ensino Médio, ainda é mantida e valorizada, mesmo que sob uma roupagem alinhada às expressões características da reforma.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BNCC, 2017, p.355)

Agora, ao mesmo tempo em que coloca nesses termos o ensino de Ciências Humanas, é possível perceber que as expressões “tornar menos rígido, mais dinâmico, flexível, aberto a mudanças” (SIMÕES, 2017, p.52) deixam em aberto o que se pretende. O que a princípio pode parecer mera questão de sintaxe, esconde o processo de subalternização das Ciências Humanas que passam a servir um processo de formação alinhado aos interesses neoliberais de formar para o mercado de trabalho.

Como exemplo prático desse processo de subalternização, podemos analisar o itinerário formativo da área de Ciências Humanas, chamado “*Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana; A tecnologia nas narrativas das relações sociais*”, ofertado pela rede estadual de ensino de São Paulo, o qual conta com cinco (5) componentes, sendo o primeiro sobre cinema, podendo ser desenvolvido por professores de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou História. Já o segundo componente, chamado de “*Cultura digital e atividade física*”, lecionado por professores de Educação Física. O terceiro componente, “*Nós, robôs: as relações socioculturais e de trabalho no mundo digital*”, lecionado por professores de História, Sociologia ou Geografia. No quarto componente, “*Relações sociais e tecnológicas: a literatura em evolução*”, lecionado por professores de Língua Portuguesa e Inglesa ou História. Por fim, no quinto componente, chamado de “*Tecnologia, comunicação e cultura*”, podendo ser lecionado por professores de Filosofia, Sociologia ou História.

Portanto, fica evidente o processo de subalternização das ciências humanas, na medida em que um itinerário dessa área tem ampla participação de professores de linguagens, e tampouco fica explicitado o motivo das escolhas entre os diferentes professores de História, Geografia, Sociologia e Filosofia quando são os indicados em determinados componentes. Não há qualquer referência à especificidade desses professores dentro dos cinco componentes, o que leva a conclusão de que pouco

importa qual profissional de Ciências Humanas irá lecionar, o que há é uma pasteurização das ciências.

Apesar da apresentação do material de apoio afirmar que o itinerário tem como objetivo principal oferecer “aprendizagens contextualizadas que favorecem o aprofundamento das competências e das habilidades da Formação Geral Básica e o desenvolvimento das habilidades dos eixos estruturantes (MAPA, 2022, p.7), mais a frente, na descrição dos componentes, as competências e habilidades a serem aprofundadas são mencionadas, e o mais irônico se não fosse trágico, é que as competências são da área de linguagem.

No caso desse itinerário em questão, no componente 1, as competências e habilidades da formação geral básica a serem aprofundadas são EM13LGG701 e EM13LGG704. O que volta a se repetir no componente 2 com as habilidades EM13LGG501, EM13LGG701 e EM13LGG704. Somente nos componentes 3 e 5 é que habilidades de História da formação geral básica aparecem. Sendo elas EM13CHS101, EM13CHS102, EM13CHS403 e EM13CHS404. No componente quatro estão novamente destacadas as habilidades de linguagens. Como pode um itinerário que se diz de Ciências Humanas priorizar em sua maior parte do tempo a área de Linguagens?

Neste cenário, o lugar das C.H. vai sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, pois Geografia, Filosofia, Sociologia e História serão trabalhadas a partir da reforma, com predomínio do caráter empresarial-neoliberal. Parece que aqueles que acreditam que o pensamento crítico, capaz de ampliar nossa capacidade de compreender como funciona a sociedade é sinônimo de “doutrinação” – como é o caso do movimento Escola Sem Partido⁸ –, deram um passo importante na institucionalização de seus ideais. Porém, não podemos perder de vista as possibilidades de resistência coletiva, não somente para que as C.H. continuem ocupando um lugar de poder nos currículos escolares, mas para que a escola pública possa ser espaço comum em nossos territórios de vida digna de todos e todas, emancipatória, formadora de opinião e de sujeitos na contemporaneidade. (SIMÕES, 2022, p.56)

Portanto o que está em jogo aqui é que a redução no número de aulas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia dentro da chamada Formação Geral Básica, fará com que os alunos fiquem impossibilitados de ter contato com saberes e conteúdos que os itinerários formativos não contemplam. Mais ainda, ficarão impossibilitados de concluir seu processo de desenvolvimento teórico e metodológico acerca das tradições dessas disciplinas, cuja importância está amplamente

repercutida em diferentes dispositivos e currículos como já mencionado aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se buscou com essa pesquisa foi a possibilidade de construir um panorama, dentre outros possíveis, que possibilitassem a interpretação do processo de subsunção dos professores de Ciências Humanas dentro da reforma do assim chamado novo ensino médio.

Os autores mencionados, os conceitos resgatados, reinterpretados e utilizados, buscaram fundamentar teoricamente aquilo que todo professor que vive o dia a dia das escolas já sabe, mas que precisa ser sistematizado para que a própria classe se organize para pressionar por mudanças.

Espera-se que tenha ficado evidente que a elite do empresariado brasileiro, ocultada pela atuação de suas fundações e institutos, têm se feito cada vez mais presente, inclusive muitas vezes se constituindo como aparelho privado dentro da própria estrutura estatal, influenciando e determinando os rumos das políticas públicas para o setor da educação.

Dentro desse processo se desenvolvem outros de forma concomitante, como a questão dos gerencialismo e conseqüentemente a precarização da profissão docente, que articulam e materializam a exclusão dos espaços de construção e decisão que poderiam ser ocupados por alunos e professores, mas que são relegados a condição de sujeitos alienados ao processo de construção pedagógica do ato de ensinar e aprender, onde os sistemas didáticos se tornam a condição e o limite das experiências de aprendizagem, tendo em vista o controle estabelecido pela lógica da hora/aula.

Talvez essa tenha sido a contribuição mais importante dessa pesquisa, identificar a função estrutural exercida pela lógica das horas/aulas. Que apesar de todos saberem de sua existência ainda é pouco discutida e explorada em nível teórico e científico, pelo menos nas pesquisas realizadas não foi possível encontrar nada nesse nível de especificidade de discussão.

Quem sabe esse trabalho possa se constituir em um futuro projeto de mestrado, onde essa questão possa ser aprofundada, buscando olhar a existência lógica da hora/aula como um dispositivo de poder, já fazendo referência ao conceito de dispositivo de Michael Foucault que se quer foi mencionado na argumentação desse trabalho. Bem como aprofundar as possibilidades de transposição conceitual do

processo de subsunção formal e real discutidas no Capital de Marx.

Já sobre o conceito de aparelho privado hegemônico é possível encontrar uma ampla bibliografia que repercute a atuação do capital privado pela ótica do conceito gramsciano, mas que aqui foi utilizado para fundamentar aquilo que se observa sobre a atuação das fundações e instituições supostamente filantrópicas.

Portanto, acredita-se que esse trabalho foi capaz de mobilizar e propor novas linhas de investigação para compreender o processo de subsunção dos professores, a partir de diferentes eixos, e que no caso específico deste trabalho, como tudo isso impacta diretamente na continuidade e existência dos componentes de Ciências Humanas nas matrizes curriculares, que agora figuram pasteurizados pela implementação do chamado novo ensino médio, e que em virtude dos interesses ideológicos alinhados ao neoliberalismo, busca formar alunos a partir de competências e habilidades básicas que permitam adequar e formar a mão de obra que se pretende para as reorganizações do capital.

Referências

ALVES, Ana Elizabeth Santos. **Trabalho docente e proletarização**. Revista HISTEDBR On-line, v. 9, n. 36, p. 25-37, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Tradução Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 39-69.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. **Itinerários formativos e 'liberdade de escolha': Novo Ensino Médio em São Paulo**. Retratos da Escola, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da educação. **Material de apoio ao planejamento e práticas do aprofundamento (MAPA)**. São Paulo, SP. 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/07/MAPPA-LGG_CHS-UC2-1.pdf> Acesso em 25 jun. 2023

HOEVELER, Rejane Carolina. **O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica**. Revista Práxis e Hegemonia Popular, v. 4, n. 5, p. 145-159, 2019.

IVO, Maurício Ceroni et al. **O empreendedorismo e os itinerários formativos: estudo de uma proposta nas 1^{as} séries do Ensino Médio**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

KOSSAK, Alex; VIEIRA, Nelma. **ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NO NOVO ENSINO MÉDIO**. Revista Trabalho Necessário, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educação & Sociedade, v. 35, p. 21-41, 2014.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento Todos Pela Educação: Um projeto de nação para a educação brasileira**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação.

_____. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MENEZES, Rodolfo Pombo. **A inserção da educação para o empreendedorismo na rede pública no Novo Ensino Médio brasileiro: um estudo de caso sobre o andamento da implementação nos estados**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2023.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. **O programa formar/curso gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do Gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PAVAN, Ruth; BACKES, José L. **O processo de (des)proletarização do professor da educação básica**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 29, núm. 2, 2016, pp. 35-58 Universidade do Minho, Braga, Portugal

PRADO, M. D.; KLEM, A. P. F.; GARCEZ, M. S. S. **O Novo Ensino Médio e seus itinerários formativos: a educação empreendedora e científica na escola em debate**. In: Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão-CONEPE. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. **O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação**. Educar em Revista, v. 36, p. e77554, 2020.

RÉSES, Erlando Silva. **Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica.** SER Social, v. 14, n. 31, p. 419-452, 2012.

SERAFIM, Rodrigo Albuquerque. **ELEMENTOS DA CATEGORIA SUBSUNÇÃO DO TRABALHO AO CAPITAL EM MARX.** Revista Praia Vermelha, v. 28, n. 2.

SIMÕES, Willian. **O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio.** Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017.

SOUZA, J. dos S. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador.** 2ª Edição. Bauru: Editora Práxis, 2015.

_____. **Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des) configuração do trabalho docente.** Reunião nacional da ANPED, 38ª, de 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. Anais... São Luís (MA): 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf. Acesso em 6 de fevereiro de 2022.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Leya, 2017.

SOUZA, Iael de. **A Pedagogia Gerencialista do Capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação “pública-estatal”** (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e o Estado do Piauí–2003/2017). 2020. Tese de Doutorado. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já 2022. Contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação brasileira.** São Paulo, 2022. Disponível em: < https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento>. Acesso em 25 jun. 2023.

Capítulo 8

UMA APROXIMAÇÃO ACERCA DA ORIGEM E DO DESENVOLVIMENTO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Maria José Bestete de Miranda

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: mariajosebestete@yahoo.com.br

Sérgio Rodrigues de Souza

Graduado em Pedagogia. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). srgrodriguesdesouza@gmail.com.

RESUMO

Este artigo aborda a temática acerca da origem e do desenvolvimento da literatura infanto-juvenil. Sua relevância científica se apresenta já na investigação temática, porque esta modalidade literária se tornou parte fundamental da Pedagogia e da formação intelectual e cognitiva das crianças e adolescentes, recebendo capítulo especial nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Sua relevância social se faz presente na discussão que ela traz sobre o desenvolvimento personológico do público-alvo a que se destina, inserida e transformada em filmes, seriados e outros tipos de mídias e objetos de *marketing*. Trata-se de um trabalho de pesquisa bibliográfico, discutido a partir do conhecimento empírico dos autores sobre o tema e explorado no sentido de esclarecer que a origem e o desenvolvimento da literatura infanto-juvenil possuem histórias e definições distintas, não estando sujeitas a critérios de análises apressados e definidos em estudos sociológicos; antes suas bases de apreensão e compreensão se fundamentam em estudos antropológicos, suportados pela psicologia do inconsciente. Em geral, os estudos sobre a origem e o desenvolvimento desta modalidade de literatura se fundamenta no pensamento ocidental e todo o seu atraso provocado pela instituição do cristianismo, pela Igreja Católica, que cuidou de manter no mais absoluto estado de analfabetismo [quase] todo o mundo ocidental. E, esta condição se reflete na formação de pesquisadores míopes que não conseguem enxergar para além da Europa como sendo o centro do mundo civilizado. Não é o que apresenta-se neste

artigo, em que se trata do tema como uma construção pragmática humana, destinada a um fim específico e que, dado a evolução filogenética humana, se mantém vivo e pulsante até os dias atuais

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil. Pedagogia. Psicologia. Desenvolvimento ontogenético e filogenético.

ABSTRACT

This article addresses the issue of the origin and development of children's literature. Its scientific relevance is already present in thematic research, because this literary modality has become a fundamental part of Pedagogy and the intellectual and cognitive training of children and adolescents, receiving a special chapter in teacher training courses in the initial grades of elementary school. Its social relevance is present in the discussion it brings about the personological development of its target audience, inserted and transformed into films, series and other types of media and marketing objects. This is a bibliographical research work, discussed based on the authors' empirical knowledge on the subject and explored in order to clarify that the origin and development of children's literature have distinct histories and definitions, and are not subject to criteria of hasty and defined analyzes in sociological studies; rather, its bases of apprehension and understanding are based on anthropological studies, supported by the psychology of the unconscious. In general, studies on the origin and development of this type of literature are based on Western thought and all its delay caused by the institution of Christianity, by the Catholic Church, which took care to maintain in the most absolute state of illiteracy [almost] all western world. And, this condition is reflected in the formation of myopic researchers who cannot see beyond Europe as the center of the civilized world. This is not what is presented in this article, in which the theme is treated as a pragmatic human construction, destined for a specific purpose and which, given human phylogenetic evolution, remains alive and pulsating to this day.

Keywords: Children's and young adult literature. Pedagogy. Psychology. Ontogenetic and phylogenetic development.

INTRODUÇÃO

Literatura infanto-juvenil é uma categoria de textos literários com temática e linguagem verbal e visual elaboradas de acordo com a faixa etária e desenvolvimental cognitiva dos leitores, a destacar, crianças e adolescentes. O que parece ser uma simples adaptação de histórias criadas, especificamente, para adultos, ao público menor é uma construção do Século XVII em diante; mas que, em seus primórdios, toda a construção literária fora elaborada para atender às crianças e sua infinita curiosidade sobre as coisas.

Assim, surge o questionamento: Como teria nascido, no gênero humano, o hábito de contar histórias? Observa-se que, durante o período da infância, as crianças

adoram ouvir histórias antes de dormir. Nessas histórias refletem-se medos, aprendizagens, esperanças e dúvidas que não são companheiras desde sempre da espécie humana? Esse hábito, que são tão antigos quanto a própria existência da humanidade, possivelmente, nasceu a partir da necessidade de comunicar algo que poderia ter um significado específico e especial para todos os participantes da comunidade e, para além dela, como algo inerente à espécie; de onde se pode inferir que contar histórias é uma forma de permitir o desenvolvimento saudável da humanidade e de perpetuar os conhecimentos que fundamentam a civilização e o pensamento social.

Lima (2007) apresenta como argumento a hipótese de que, contar história é uma arte que nasceu antes da história e tem na oralidade seu passado mais distante. A literatura infanto-juvenil surge, pois, da arte de recriar as fantasias da memória popular.

Reunir pessoas para ouvir histórias é uma ação que se faz presente até os dias atuais; ouvir histórias encanta e abre horizontes diversos de possibilidades. A voz, os gestos, a performance de quem conta histórias tem algo de mágico que se mostra capaz de seduzir crianças e adultos e, esta magia, que é característica específica do ser humano, não pode ser, de forma alguma, substituída pelas diversas tecnologias existentes na contemporaneidade.

Os contos, fábulas, lendas, poesia e os diversos tipos de texto que fazem parte do universo que se convencionou chamar de *Literatura Infanto-Juvenil Clássica* têm suas origens com as novelas populares da Idade Média: Essas novelas, por sua vez, têm suas origens na Índia. Característica comum das novelas da Idade Média e das novelas indianas é o fato de que se atribuía à palavra um poder mágico e fantasioso. Esse poder existe até os dias atuais; prova disto é o fato de que cada vez mais os indivíduos têm se interessado em contar e ouvir histórias. Há, inclusive, cursos que preparam contadores de histórias, porque não basta conhecê-las; há que saber a entonação, o enredo, a corporeidade e a expressão vocabular, tonalidade de voz, entre outras estratégias de leitura. A este respeito, Solé (1998) argumenta que,

As estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo (SOLÉ, 1998, p. 23).

A palavra, na medida em que é falada e/ou ouvida, tem o poder de construir novos processos intelectuais e cognitivos, proteger e aconchegar os que se sentem inseguros, ameaçar aqueles que se sentem inatingíveis, construir sonhos e fantasias que, aparentemente, eram distantes e inatingíveis. Ela pode, enfim, fazer com que novos mundos e realidades aconteçam no e a partir do pensamento. Nessa narrativa chamada de *Primordial*, as palavras possuem esse caráter, às vezes, divinatório; às vezes, misterioso, que sempre seduz ou encanta os ouvintes. Essas características, acrescidas de um fundo de realidade misteriosa e fabulosa, serão encontradas, mais tarde, nas narrativas orientais, que já existiam mesmo na Antiguidade Arcaica e que foram transmitidas para todo o mundo, geração após geração, pela tradição oral que lhes era peculiar e, pelo fato de que não havia outra forma de o fazer.

Fernandes (2007) argumenta que,

Estado, universidades, setor privado e organizações da sociedade civil discutem a relação entre leitura e inserção social, vinculando a importância da leitura à escola e revelando o surgimento e o desenvolvimento de políticas públicas que se ocupam em tornar melhor as condições de letramento da população (FERNANDES, 2007, p. 10).

A literatura representa o máximo, em termos de esplendor, que uma nação consegue reunir de seu povo, na tentativa de explicar aquilo que não o pode fazer, pelas vias da lógica. Encontra-se muito além de uma coletânea fantástica e que, dado o seu poder de fantasia e liberdade para unir vários elementos em um único ponto, tornando-os reais ao pensamento, onde se pode driblar a existência em toda a sua rudeza, tem-se que ela é uma forma de expressar o *modus* social de vida, as descobertas científicas, ainda não comprovadas e, as hipóteses sobre todos os elementos que compõem a *Physis*.

Convencionou-se classificá-la como uma expressão sem sentido de delírios e abstrações em que o seu valor estaria na condição de estética que apresenta, sem jamais poder ser considerada como uma produção soberana de conhecimentos, ficando tal *status* reservado às ciências ditas eruditas, em que todo um rigor seria aplicado ao processo metodológico de investigação e sobre os resultados alcançados, como se a produção literária não passasse por tais filtros de análise, interpretação, validação e refutação.

Durante o período em que o Cristianismo institucionalizou-se e atingiu total domínio sobre os povos e seus pensamentos, através da Doutrina Católica, a literatura infanto-juvenil foi, praticamente, banida da Europa, por ser considerada como mentiras; ou seja, o termo metáfora foi substituído por falsidades e isto induziria as crianças a acreditarem em coisas que não existiam, perturbando a construção moral de suas estruturas psicológicas e de seu caráter. Toda a moldagem que se conta sobre a não existência de uma fase de infância e adolescência na Idade Média e fato; porém, serve como uma cortina de fumaça para encobrir toda a maldade que a Igreja Católica impôs ao mundo durante séculos a fio; sendo uma destas, a proibição dos contos às crianças. Paralelamente, ao surgimento do Iluminismo é que as histórias de cunho infantil retornam ao aparecimento público, sendo dirigidas, em um primeiro momento, aos nobres adultos da Corte, algo como um ensaio ao vivo e, séculos mais tarde, quando surgem as escolas e toda a necessidade de uma prática pedagógica mais ampla, estas mesmas histórias vão sendo contadas às crianças pelos professores aos seus alunos, o que culmina na aceitação popular da Literatura Infanto-Juvenil como algo a ser praticado em larga escala, uma vez que auxiliava na formação da personalidade infantil.

ACERCA DO CONCEITO DE LITERATURA

Muito comum ouvir a pergunta: *Mas, o que é literatura?* Mesmo que a pergunta pareça simples, e que já se tenha lido diversos livros de Literatura, a resposta sobre o conceito não é assim tão evidente. Isso acontece, talvez, pelo fato de que poucas são as vezes em que se tem a preocupação em classificar os tipos de textos que se lê e conceituar, de modo global, o campo em que se concentram.

Wellek e Warren, em 1942, ao buscarem conceituar a Literatura, em um livro onde discutem acerca da teoria da literatura, definem-na como sendo “tudo que se encontra em letra de forma” (Id.). Os próprios autores reconhecem a limitação do conceito, pois textos técnicos ou informativos poderiam ser lidos como sendo literários. Na sequência do raciocínio, dizem que a Literatura se limita aos ‘grandes livros, aos livros que seja qual for o seu tema, sejam notáveis pela sua forma ou expressão estética’.

Nesse sentido, essa observação já avança um pouco na discussão, considerado que nela esteja contida uma ideia de *valor estético*, mesmo que não fique claro o que faria a estética do livro ser notável. Finalmente, os autores propõem que o termo Literatura afigura-se mais adequado quando limitado à arte da literatura (isto é, à literatura imaginativa). Mais adiante no texto, informam que há um modo particular de utilização da linguagem na Literatura, uma vez que a linguagem é o material da literatura. Assim que, do texto de Wallek e Warren pode-se concluir que Literatura implica em um uso conotativo da linguagem, onde, tal conceito implica na presença de ambiguidades, símbolos, plurissignificação e expressividade, o que dará à Literatura seu caráter ficcional, inventivo e imaginativo.

Ainda na perspectiva de lidar com conceitos que permitam uma maior compreensão do que seja o fenômeno literário, pode-se trazer para a discussão o conceito apresentado por D'Onofrio (1997), onde argumenta que a literatura é uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem elaborada através da arte, que faz uso de metáforas, metonímias e outros adereços da licença poética. Este conceito é bastante produtivo e servirá como referência ao longo do estudo, pois ele, além de corroborar a conceituação de Wallek e Warren, a amplia no sentido de inserir a ideia de *conhecimento da realidade*.

A Literatura Infanto-Juvenil tem a ver com infância e juventude; mas, como teria se iniciado esta modalidade histórica de produção de textos, voltados a este público específico, em que toda uma conjuntura psicológica precisa ser levada em conta, na hora de produzir as histórias e seus enredos?

Desse modo, a pergunta que se mostra simples, exige uma resposta com uma boa base de elaboração. Ainda existem controvérsias na discussão das origens da Literatura Infanto-Juvenil. Os pesquisadores não são unânimes em afirmar uma ou outra das possíveis origens dessa literatura e nisto se torna necessário ver quais são essas vertentes e pensar na forma como as duas linhas de pensamento se complementam e fazem evoluir os estudos, ressaltando que a eleição de uma delas não excluirá certamente a presença da outra.

Uma das vertentes para a compreensão da Literatura Infanto-Juvenil a revela, intrinsecamente, ligada ao surgimento da educação burguesa, o que significa que ela estaria associada aos livros didáticos e que, nesses livros teriam sido inicialmente

veiculadas as histórias para as crianças. Pensando assim, não será difícil entender o fato de sempre ter sido associada à leitura de um texto para a infância e adolescência e à necessidade de se tirar uma lição de caráter moralista da história; o que demonstra que o objetivo primeiro destas histórias seria o de se ensinar algo às crianças ou admoestá-las. Nesse sentido, esses textos não seriam explorados naquilo que possuísem de particularmente literários, apenas como ferramentas que serviriam para fazer perpetuar valores, ideologias e posturas da classe burguesa.

Nessa vertente, a Literatura Infanto-Juvenil, pelo fato de ser vista apenas como instrumento de ensino, fica empobrecida e não permite que suas várias facetas psicológicas, inconscientes e pré-conscientes sejam exploradas. Com isso, a riqueza de mundo e a possibilidade de ampliação de experiências e de conhecimento se perdem, em nome de uma suposta *moral* que seria o único objetivo a ser atingido com a leitura. No entanto, não se pode negar a existência dessa *moral*, nem mesmo o caráter pedagógico que dela se pode depreender. Porém, é preciso que esse caráter esteja associado a outras leituras e outros proveitos literários, que se pode fazer através da Literatura Infanto-Juvenil.

Vista por outro ângulo, a Literatura Infanto-Juvenil seria oriunda de manifestações da tradição popular. A riqueza plurilinguística, o humanismo, a complexidade e a plurissignificação da estrutura e dos temas que nela encontramos dão testemunho dessa característica. Nesse caso, ela seria oriunda das narrativas orais do século IV e deixa de ser apenas um texto cujo objetivo seria o de trazer algum ensinamento às crianças e prepará-las para a vida adulta e passa a ser uma fonte de prazer e de conhecimento das mais variadas etapas da vida, além de se constituir como um excelente meio de entretenimento, fonte de prazer e de conhecimento, proporcionando ao leitor as mais diversas simulações do relacionamento humano com suas características complexas e toda uma multiplicidade de sentido.

Os diversos povos, com suas mais diversas culturas, línguas, costumes criaram as histórias mais maravilhosas e fantásticas, as situações mais trágicas e mais cômicas, as personagens mais inesquecíveis, terríveis e adoráveis que todos travam contato e terminam por conhecer ao longo da existência: a vida e a morte, como elementos desafiadores de uma explicação.

Alguns estudiosos afirmam que só se pode falar em Literatura Infanto-Juvenil a partir do século XVII, quando acontece a organização do ensino e do sistema

educacional burguês. Esses estudiosos afirmam que, nesse período, não havia uma ideia de infância como a que se adota na atualidade; as crianças viviam a vida dos adultos, não havendo livros nem histórias que fossem dirigidas especificamente a elas: não havia o que se pudesse chamar de uma *Literatura Infanto-Juvenil*.

Ao seguir esta linha de raciocínio, tem-se a possibilidade de associar o nascimento da Literatura Infanto-Juvenil aos livros que passam a ser publicados e que têm nas crianças seu público-alvo e na Pedagogia sua função. Esta tese acerca da origem da Literatura Infanto-Juvenil está, estreitamente, ligada àquela vertente que associa aos livros infantis um caráter pedagógico, os quais sempre estiveram a veicular uma ideia moral em suas histórias. Assim, a partir desse ponto de vista o caráter lúdico ficcional de Literatura não é abordado e ela é apenas um instrumento de apoio ao ensino.

Denise Escarpit, em seu livro, *Literatura Infanto-Juvenil e Juvenil na Europa* inicia seus estudos investigativos a partir do século XVII e aponta quais teriam sido os primeiros livros para crianças. Cita, como exemplo o trabalho *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de J. A. Comenius (1592-1670), obra criada com o intuito de ensinar latim através de gravuras.

Antes do século XVII, na concepção de Escarpit, havia Literatura Infanto-Juvenil. Diversas atividades expressivas populares como a adivinhas, rimas infantis e certos jogos de palavras que, segundo ela, faziam parte da gênese da Literatura Infanto-Juvenil, só mais tarde uma vez inseridos nos livros destinados às crianças que esses jogos, brincadeiras e histórias seriam considerados como tal. As crianças, por não possuírem uma vida diferenciada da vida dos adultos tinham uma vivência de todas as situações características da vida adulta. Nada lhes era estranho, nada lhes era interdito, todos participavam juntos do processo comum de sobrevivência e todos partilhavam as alegrias e angústias que faziam parte da vida comum.

Aos 7 (sete) anos, a criança já era um adulto e participava de forma igual do destino da comunidade inserindo-se inclusive na vida laboral, pois, a educação consistia em uma formação profissional. A criança era conhecedora de todos os costumes sociais, hábitos, linguagem, jogos, brincadeiras e festas; aparentemente, não havia, no período medieval, assuntos que a criança desconhecesse. Os temas da vida adulta, como as alegrias, a luta pela sobrevivência, as preocupações, a sexualidade, a morte, a transgressão das regras sociais, o imaginário, as crenças, as

comemorações, as indignações, as perplexidades eram vivenciadas por toda comunidade, independentemente de faixas etárias.

O fato de todos partilharem de todos os aspectos da vida comum: de todas as crenças e de todos os medos, de todas as lutas e de todas as conquistas, faz com que tudo pareça natural, mesmo os aspectos que hoje são considerados como sendo fantásticas ou maravilhosos nas histórias que se contavam nesse período e que, de uma forma ou de outra, foram transmitidas até os dias atuais. Está-se, então, diante das narrativas populares, que tem suas origens nas narrativas místicas existentes desde sempre na história da humanidade. Essas expressões linguísticas trazem consigo toda uma visão de mundo, todo um complexo emaranhado de tradições e conhecimentos traduzidos em um imaginário fantasioso e delirante que permite aos leitores e ouvintes, até os dias atuais, ficarem encantados com as histórias, contos, jogos, brincadeiras, adivinhas que sobreviveram ao tempo e que chegaram até o presente, através da tradição oral.

Hoje, protegidos por uma série de leis; portanto, vivendo em um mundo psicológico diferente do mundo dos adultos, há uma série de proibições e de estratégias de proteção da criança para que ela não esteja diretamente envolvida no cotidiano psicológico reservado aos adultos: há, realmente, dois mundos diferentes. Mas, como nem sempre foi assim, atualmente existe, na sociedade, uma preparação para a vida adulta para assuntos e particularidades desse outro mundo que é o dos adultos. Diferentemente da sociedade medieval, hoje existem programas e problemas que são específicos de cada uma das etapas da vida e que não serão, no mais das vezes, partilhados por adultos e crianças.

Sobrexiste a crença de que, mesmo que adultos e crianças, hoje, estejam juntos ouvindo histórias, é sempre o adulto que ensina algo para a criança, preparando-a para uma vida que está por vir. Na mesma medida, em seu mundo intrapsíquico, muitas ideias e dúvidas são postas à luz, o que já expressa que esta passividade que se pretende auferir à criança não é autêntica. A ideia de partilha de experiências entre adultos e crianças que era um tipo de adulto em miniatura, presença comum na Idade Média, deixou de existir, ao menos de modo formal.

Uma das crenças mais inusitadas do Século XX e XXI é o de que a criança não possui capacidade intelectual e cognitiva suficientes para interpretar o mundo e as coisas, ainda que seja à sua maneira particular e singular. Ao realizar a leitura dos

contos clássicos, estes, por si só, já possuem sua fórmula de esclarecimento sobre suas pretensões em relação ao leitor e, este por sua vez, processa, a seu modo, a mensagem que é transmitida e, à medida que vai amadurecendo cognitivamente, vai fazendo releituras e se tornando capaz de transferir estes conhecimentos a outros, sem contar que as situações cotidianas se revelam como potenciais experiências que agregam valores aos indivíduos e podem ser confrontadas com as situações apresentadas nos textos.

Através da leitura de histórias, esse pequeno leitor aprende que a linguagem dos livros tem suas convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários, abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens (ABRAMOVICH, 1989, p. 14).

Certamente, nem todas essas características estarão presentes em todas as histórias; mas, com certeza, é possível localizar algumas delas entre as muitas histórias que se ouve ou que se conta para as crianças.

Essas últimas observações têm a ver com a estrutura linguística das narrativas. Observe sua estrutura formal: nota-se a presença de adivinhas: quase sempre será a partir de uma adivinha que o herói irá descobrir o que fazer para encontrar a solução de um problema; esse mesmo herói e seu ajudante, em alguns momentos, vão passar por situações bastante cômicas e fantasiosas: no desenrolar das histórias, quase sempre, acontecem metamorfoses - uma personagem que se transforma em um animal e que, a partir de um encantamento recobra a forma humana; é certa a expectativa de uma aprendizagem nas histórias infantis e que, depois de todas essas peripécias, a certeza de um final feliz.

O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA APROXIMAÇÃO

Toda a interpretação que se faz acerca da literatura infanto-juvenil é marcada pela mesma retórica infantilóide de que, como não havia conceito de infância e adolescência da Antiguidade até início da Idade Moderna, logo não havia como existir um conjunto de histórias que fosse dirigida a este grupo. Ocorre que se confunde a questão psicológica sacerdotal e suas regras canônicas com o fato de se contar

histórias para as crianças, na tentativa de esclarecer-lhes os fenômenos que acompanham a vida e a existência humana.

É difícil afirmar que existia uma literatura na Idade Antiga, porque não havia nem escrita e, quando esta surge fica restrita a pouquíssimos indivíduos e a estreitas regiões do globo. É somente após a Revolução Luterana (1517) que se começa a ter um projeto de expansão da capacidade de escolarização no Ocidente, ou seja, enquanto o Oriente já havia produzido e registrado uma infinidade de contos, a Europa era, ainda, o berço esplêndido do analfabetismo.

Mas, ao se tomar a contação de histórias e sua produção desde eras muito arcaicas, elas foram dirigidas, em um primeiro momento às crianças, tão logo se percebeu que a curiosidade destas precisava de algum mecanismo que as aplacasse e, não tardou-se em perceber que, por vezes, dormiam ouvindo tais histórias fantásticas que nem precisavam estar conectadas com a realidade situacional. As mães perceberam que as suas ações de contar aquelas aventuras e fantasias acalmavam os seus filhos pequenos e, como o desenvolvimento ontogenético foi o primeiro a ser observado pelos humanos, uma vez adulto, os humanos sentiam saudade de escutar histórias maravilhosas e, assim, sentirem-se mais calmos e ligados à sua existência, o que fez com que o hábito se estendesse a esta faixa etária, também.

A leitura e a determinação que se impõe ao fim do Século XIX e início do Século XX é devido a uma extensa construção social, em que se tem a Revolução Industrial, o nascimento da Sociologia, a urbanização intensa, escolarização, o surgimento da Psicanálise trazendo um novo conceito de homem e dividindo a existência humana em fases distintas e delimitadas por ocorrências psíquicas observáveis, o que faz com que os epistemologistas tendem a criar um tipo particular de textos, com uma linguagem estrita a cada fase existencial.

A partir do conhecimento das fases desenvolvimentais tornou-se possível categorizá-las e produzir textos para cada uma delas, em acordo com a capacidade linguística, intelectual e de interpretação. Mas, não é por causa da categorização e das subdivisões psíquicas que a literatura infanto-juvenil surge; ela apenas é colocada em rol de classificação pedagógico e didático, exigindo que metodologias específicas a cada fase etária e de desenvolvimento psíquico fossem produzidas e aplicadas às crianças e adolescentes.

Há que esclarecer que a literatura infanto-juvenil não nasce como objeto de mágica do Século XX e pode até ser que a mudança de pensamento acerca do ser humano e seu processo evolutivo que se assomou após a publicação da teoria de Charles Darwin (1809-1882) sobre a evolução das espécies, em que a condição filogenética passa, definitivamente, a ser compreendida, tornando-se objeto de estudos, tenha favorecido a produção de uma forma de literatura fantástica, não por causa da idade em si; mas, pelo vínculo que o homem moderno ainda mantém com seu obscuro e [quase] desconhecido passado pré-histórico, em que se entusiasmava e se assombrava com os fenômenos da natureza, simplesmente, por não compreendê-los.

E, quando se analisa os contos e textos que se expressam nesta modalidade literária, o que se enxerga impresso neles é exatamente isto, tudo é marcado por uma aparente simplicidade, em que o tempo é tratado de forma inexistente, os acontecimentos seguem uma lógica natural, sem os relances de pensamento que marcam a literatura adulta; tudo é linear na elaboração do ato de processar as informações e as respostas são rápidas e objetivas, não deixando espaços para dúvidas ou incertezas que não possam ser esclarecidas de modo alado.

UM ESCLARECIMENTO PRAGMÁTICO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL A PARTIR D'AS MIL E UMA NOITES

É comum se perguntar por que essas histórias têm estas características em comum. Da mesma forma que se pergunta por que elas atravessaram as diversas eras e continuam a encantar até hoje? Elas falam das coisas mais simples que existem: do amor, da amizade, do heroísmo, dos medos, da vida, da morte, da solidão, da coragem, das dúvidas, enfim, elas falam do humano e, mais do que isso, falam ao humano. Esse é um dos motivos pelos quais as histórias infantis estão presentes no desenvolvimento da estrutura psicológica humana. Um conjunto de histórias que trazem tudo isso são *As Mil e Uma Noites*.

O comércio itinerante é um dos elementos que contribuíram para a popularização dos contos d'As Mil e Uma Noites. Os mercadores, desejosos de quebrar a monotonia e o cansaço das longas viagens que faziam, contavam histórias ao longo do trajeto. Os contadores árabes, por volta do século VIII, teriam traduzido o

Hezar Efsane e espalhado as histórias, modificando-as e adaptando-as segundo sua cultura, sua religião e sua língua e conservando, também, diversos elementos originais. Eles teriam arabizado os contos, substituindo os nomes e os lugares indianos e persas (salvo exceções) por uma ambientação árabe e um verniz islâmico. Teriam, também, acrescentado um bom número de contos, esses tipicamente árabes.

É por volta do ano de 1700 que o francês Antoine Galland (1646-1715) tem em mãos os manuscritos *d'As Mil e Uma Noites*, os quais ele traduz e publica em 1704. Ele adaptou os contos para a época e omitiu os elementos vulgares e eróticos, substituindo-os pela galanteria européia. Acrescentou, a partir de outros manuscritos que não faziam parte de *d'As Mil e Uma Noites*, os contos de Sinbad, de Aladim e de Ali Baba; com isso, faz-se uma diferença no número de noites do texto original.

Foi com esses contos jamais terminados ao amanhecer que Sherazade conseguiu se manter viva diante do Rei Shariar, que a ameaçava da morte. Ele, enganado pela primeira esposa, jurou que se casaria com uma virgem a cada noite, que a defloraria e a mataria na manhã seguinte. Sherazade pede então a seu pai, o vizir, que a deixe casar-se com o sultão. Ela roga em seguida a sua irmã que lhe peça para contar uma história em presença do seu mestre. Ela nunca termina suas narrativas antes do nascer do dia, conseguindo, pela esperteza, evitar ser morta graças à curiosidade do monarca, que desejava conhecer o fim dos contos. Ao final de mil e uma noites, e após ter tido um filho com o marido (ou três, segundo as versões), Sherazade pede que sua vida seja poupada e é, prontamente, atendida.

Essa situação envolve todos os outros contos, noite após noite. Mas, os nomes de Shariar e Duniyazad, Irmã de Sherazade, são rapidamente apagados de tal forma que apenas o nome de Sherazade é mencionado quando da mudança de noite. A história de Sherazade, que constitui o contexto narrativo, permite assim justapor contos que não tem nenhum laço entre eles e que aumentaram o conteúdo de *d'As Mil e Uma Noites* século após século. Uma das particularidades dessas narrativas repousa no fato de que as histórias são contadas em uma estrutura de encaixe. Esse tipo de construção literária tem o nome de *mise en abîme*, ou construção em abismo: uma história que se encaixa em outra, em outra, em outra indefinidamente, criando um efeito de abismo para quem as lê. Para que se tenha uma ideia melhor de como isso funciona, vejam o rótulo da lata de pó Royal, o que se vê? Um rótulo dentro de outro rótulo, dentro de outro rótulo, dentro de outro rótulo, cada vez menor, numa sequência

que tende ao infinito. Outro exemplo, são as bonecas encaixadas russas: uma pequena dentro de outra maior, dentro de outra maior, dentro de outra maior. Com efeito, o leitor encontra, primeiramente, um narrador que relata a situação que irá emoldurar todo o contexto. Por exemplo, a história de Sherazade. Essa, por sua vez, conta um conto ao rei, por exemplo, o conto do entalhador, do corcunda, do judeu, do intendente ou do cristão.

Nesse conto, cujo centro é ocupado pelo corcunda, ela conta, uma a uma, as histórias do curtidor cristão, do intendente muçulmano, do médico judeu e do entalhador, que, por sua vez, conta a história de um barbeiro. O barbeiro conta a história de cada um de seus seis irmãos. Esse método permite a Sherazade eternizar a narrativa e manter distante a hora fatal. O que acrescenta, também, diversidade à obra, uma vez que cada novo conto não mantém, necessariamente, ligação com o conto precedente, podendo, inclusive, ter modificado o gênero narrativo. Assim, *As Mil e Uma Noites* constituem a matriz das diversas histórias infantis que ainda encantam diversas gerações ao longo da história da humanidade.

CONCLUSÃO

A literatura infanto-juvenil ocupa um lugar especial na literatura universal, não pelo volume de trabalhos já produzidos, como no Brasil se tem a clássica Coleção Vaga-Lume, uma série de livros publicados pela Editora Ática, totalmente voltada para este público. Trata-se de um tipo singular de escritos, onde os personagens reúnem condições das fábulas e de personagens clássicos, resolvendo casos complexos e de grande repercussão em seus respectivos mundos; uma brilhante aplicação da psicologia à literatura.

Desde que se tem reunido grandes clássicos dos contos voltados ao público infanto-juvenil, não se teve, até 1976, um estudo abrangente sobre como funcionava a apreensão das crianças em relação às histórias e nem como estes textos interagem com elas, até que neste referido ano, o psicanalista Bruno Bettelheim (1903-1990) publica o livro *A psicanálise dos contos de fadas*, em que apresenta uma leitura magnífica dos contos e sua influência no desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças. Juntou-se a este trabalho, os de Marie Louise Von Franz, psicoterapeuta junguiana, ainda na década de 1970, que traz uma interpretação profunda dos

sentimentos dos personagens dos contos de fadas e histórias infantis e, na primeira década do século XXI é publicado o livro *Fadas no Divã*, de autoria dos brasileiros Diana e Mário Corso, ampliando e aprofundando a discussão neste campo. Em 2012, o autor brasileiro e pedagogo, Sérgio Rodrigues de Souza publica o livro *A Liga da Justiça no Divã*, em que faz um estudo profundo e inédito acerca da psicologia dos super-heróis, personagens das histórias em quadrinhos.

A referência a estas obras e autores tem o efeito de realçar que muito mais que se ter a obra para leitura do público infanto-juvenil, há que os adultos saberem qual a mensagem transmitida através da ação literária; porque, não é simplesmente uma história adaptada a este público-alvo; ela traz informações e um discurso que se adapta à faixa etária psicologia desenvolvimental de tal forma que protagoniza uma relação afetiva muito intensa.

Com a categorização da vida, em especial com a criação de escolas e sua estrita divisão em séries, de acordo com a idade e o desenvolvimento cognitivo, a literatura infanto-juvenil correu o grave risco de ser, também, departamentalizada pelo *stablishment* pedagógico; porém, quem decide o que ler e o valor que possui e expressa deve ser sempre o leitor, cabendo aos adultos o direcionamento do trabalho de caráter didático. Isto porque, as interpretações são realizadas em nível pré-conscientes e inconscientes pela criança, em uma relação de conflito e afeto, de acordo com o que enfrenta em seu mundo intrapsíquico. Esta foi a grande descoberta e revelação trazida a público pelo trabalho de Bettelheim (1976) e que mantém-se como um guia para o entendimento da paixão pelas crianças por estas histórias.

Muito se discute sobre sua origem e situações que favoreceram seu surgimento, o que se mostra como um fim desnecessário, porque aquilo que importa de fato é o seu impacto na formação intelectual e personológica das crianças e adolescentes, cabendo aos adultos a elaboração de mecanismos que possibilitem o contato deste público-alvo com as histórias de caráter infantil.

Assim como o sentimento infantil humano, a literatura infanto-juvenil é, também, extemporânea, ou seja, ela surge antes de toda e qualquer literatura que se possa conhecer, ainda que não tenha sido registrada como o fora a de aventuras e a religiosa e, talvez tal decisão seja mais de caráter político do que de ordem da necessidade epistemológica e pragmática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. 2. Ed. São Paulo: Ed. Spicione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 21. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. *Fadas no Divã*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Adalberto. *Como surgiu a literatura infanto-juvenil*. (2007). Disponível em: <recantodasletras.uol.com.br> Acesso em: 13 Jan. 2024.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de Leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *A Liga da Justiça no divã*. Mutum: Expresso Gráfica, 2012.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *A Liga da Justiça no divã*. 2. Ed. São Paulo: Perse, 2019.

TAHAN, Malba. *As mil e uma noites*. Vol. I. São Paulo: Ediouro, 2000.

TAHAN, Malba. *As mil e uma noites*. Vol. II. São Paulo: Ediouro, 2000.

Capítulo 9

O ENIGMÁTICO ARTIGO DE LOIS LANE: PORQUE O MUNDO NÃO PRECISA DO SUPER-HOMEM?!

Sérgio Rodrigues de Souza

*Filósofo. Sociólogo. Pós-Doutor em Psicologia. E-mail:
srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

RESUMO

Este artigo faz uma abordagem psicanalítica sobre o artigo de Lois Lane acerca do desaparecimento de Superman, após cinco anos do ocorrido, em que, após relutar para escrevê-lo, o faz, não sem antes mergulhar em uma profunda reflexão sobre sua vida e sua carreira ao lado do Super-Herói mais poderoso do Universo. Todas as suas lembranças são marcadas pelos poucos momentos em que estiveram juntos, procurando esconder que, a profissional que se tornara no cenário jornalístico local e internacional não se deve, inteiramente, ao Azulão e sim, a seu amigo e colega de redação, por ela infantilizado, Clark Kent. O artigo se revela, ao final, um enigma, o qual ela mesma não consegue decifrar, uma vez que terminou fechada em uma vida doméstica, em que não havia o que ou com quem concorrer e, a ideia de pensar que, um dia, Superman retornaria e, junto com ele o seu melhor concorrente, Clark poderia fazer com que toda a saudade da liberdade que um dia experimentara voltar a açoiar seu espírito rebelde, agora amansado, *a fortiori*. O trabalho de Lois induz o leitor a pensar em Kal como um ídolo; mas, a interpretação pública e de crítica o toma como sob um viés motivador e ela termina laureada com o Oscar do jornalismo. Este é outro golpe em seu ego, porque esperava ser punida por destroçar a imagem imaculada que Superman construía como um deus e que, de maneira covarde, a deixara na saudade e na solidão, levando junto o seu melhor amigo, o que a fizera abandonar uma carreira de sucesso para tornar-se uma esposa e mãe dedicada. O seu ódio estava não na perda do amor e do amigo; mas, no que se tornara, por causa do abandono de Superman.

Palavras-chave: Lois Lane. Clark Kent. Superman. Planeta Diário.

ABSTRACT

This article takes a psychoanalytic approach to Lois Lane's article about Superman's disappearance, five years after the incident, in which, after being reluctant to write it, she does so, but not before delving into a deep reflection on her life and her career alongside the most powerful Super Hero in the Universe. All her memories are marked by the few moments they were together, trying to hide that the professional she had become in the local and international journalistic scene was not entirely due to Azulão but rather to her friend and editorial colleague, for her infantilized, Clark Kent. The

article reveals itself, in the end, to be an enigma, which she herself cannot decipher, since she ended up closed in a domestic life, in which there was nothing or no one to compete with and, the idea of thinking that, one day, Superman would return and, together with his best competitor, Clark could make all the longing for the freedom he once experienced return to lash his rebellious spirit, now tamed, a fortiori. Lois's work induces the reader to think of Kal as an idol; However, public and critical interpretation takes it as having a motivating bias and she ends up winning the Oscar for journalism. This is another blow to her ego, because she expected to be punished for destroying the immaculate image that Superman had built as a god and that, in a cowardly way, left her in longing and loneliness, taking her best friend with her, which made her abandon her a successful career to become a devoted wife and mother. Her hatred was not in the loss of love and friend; but, what she had become, because of Superman's abandonment.

Keywords: Lois Lane. Clark Kent. Superman. Daily Planet.

INTRODUÇÃO

Quando uma notícia de que cientistas haviam descoberto vestígios na zona galáctica em que, supostamente estivera localizado o Planeta Krypton, terra natal de kal L, o repórter Clark Kent parte em busca de respostas, movido por uma esperança vazia e obscura de que pudesse encontrar quaisquer vestígios remanescentes de sua terra natal. Por longos cinco anos, Superman fica desaparecido dos céus de Metrópoles, para desespero de duas pessoas que não conseguiram lidar com o seu desaparecimento e tomaram tal evento como abandono: a repórter do Planeta Diário Lois Lane e o bilionário sacripanta careca, Lex Luthor.

Lois Lane entra em desespero com o desaparecimento do Campeão de Metrópoles e relata, mais tarde, em suas memórias, que no início, tratava-se de uma espera que, depois evoluiu para uma vigília e ele não aparecia, nem atendia aos seus chamados. Junto com ele, também desaparece o seu grande amigo e colega de redação e de investigação jornalística, Clark Kent que, ao longo dos anos se tornara, em silêncio, a sua grande inspiração para que se tornasse uma repórter de elevado respeito em todo o mundo, principalmente, por causa de suas reportagens reveladoras e ousadas que ajudaram a revelar grandes crimes, em todas as áreas.

Passados cinco anos do desaparecimento do Homem-de-Aço, Perry White, editor do Planeta Diário encarrega Lois de escrever um artigo em forma de súplica para que, em algum resquício de esperança, o Herói o leia e retorne ao seu lar, Metrópolis. O título proposto era “Porque o mundo precisa do Superman” e, a simples

ideia de ter que pensar em algo para falar sobre seu antigo amor platônico a desloca do eixo, deixando-a mergulhada em um inferno pessoal, buscando compreender os motivos que o levaram a ir embora, abandonando a todos, especialmente a ela. No fim, como forma de ficar em paz consigo mesma, assume a culpa pelo seu sumiço, crendo que se colocara vezes demais em risco na expectativa de que ele aparecesse e a salvasse.

Escreve o famigerado artigo depois de relutar por noites em claro, a fio, e o título é o oposto do que Perry lhe solicitara; mas, acaba encantando ao editor e o público e a crítica especializada a consagra com o *Oscar* do jornalismo. Por mais que se possa pensar que fora um ato falho ou um gesto de vingança, não estava dizendo nada em falso. Aquele de quem sentia falta, de fato, não era do Superman, era de seu amigo e colega de aventuras investigativas, a quem zombava e infantilizava, a todo instante; não porque não gostasse dele ou porque o considerasse como alguém inferior a ela; simplesmente, porque o admirava e odiava ter que admitir isto.

O artigo de Lois se revela um verdadeiro enigma que ela mesma não soube decifrar. Perdida entre a raiva e a paixão, sem ter condições de voltar a ser a repórter investigativa que um dia fora, por causa das consequências de suas escolhas, entra em um novo ciclo de conflito acusando Superman de ser o responsável, mais uma vez, por sua desgraça. Mesmo com o retorno de seu antigo colega de trabalho, nada poderia ser como era antes, porque havia um matrimônio que a impedia e a obrigava a viver uma vida normal, como a maioria de todas as outras mulheres do mundo.

Isto tudo a faz acusar Kal de lançar sua vida no caos mais completo e insolúvel. A pior coisa na vida de um ser humano é a comparação e toda vez que Lois procurava avaliar sua vida maravilhosa de agora com sua vida cheia de riscos do passado, a saudade da aventura tornava a lembrança um ato insano de dor e raiva, em que o culpado fora Superman, por tê-la abandonado, sabe-se-lá porquê.

Este era o oráculo do seu artigo, o futuro é sempre mais objetivo, desde que jamais o compare com o passado. Em seu presente havia Jason e Richard. Mas, no seu histórico havia Clark e Superman. Estes dois fizeram dela uma lenda do jornalismo; os dois primeiros, fizeram dela uma dona de casa, mãe e esposa suburbana. Se ela compreende a mensagem a ser decifrada, impressa em seu trabalho, jamais olharia para trás, para os seus dias gloriosos e pensaria no presente.

O ENIGMÁTICO ARTIGO DE LOIS LANE

Lois Lane, a brilhante repórter do Planeta Diário, sempre ao lado de seu grande amigo caipira e que, com o tempo, o transformara em seu protegido Clark Kent, tornou-se a figura mais próxima do Superman, tanto que chegaram a apaixonarem-se. Mas, até mesmo o amor de Lois por Kal é uma resposta estranha a uma expressão de valor que dava a ele, sempre seguro de si, sem ser arrogante, como o era o seu arquirrival Lex Luthor.

Mas, o que aqui se pretende analisar é o motivo porque o artigo que escreve no jornal que sempre exaltou o Homem-de-Aço deve ser tomado como um elemento marcado e carregado por um enigma complexo e que se mostra difícil de ser decifrado. O título original do texto é: *Porque o mundo não precisa do Super-Homem?*, afirmando tal coisa; no entanto, as dúvidas e o sentimento de devastação que a acometem a levam a questionar se o título do seu texto não deveria estar seguido de um ponto de exclamação ou de interrogação; exatamente, a leitura inconsciente a que foi impulsionada o seu leitor a criar em seu pensamento, *quid-pro-quo!*

Assim que, o que de fato lhe valeu o *Prêmio Pulitzer* de jornalismo naquele ano, foi o título de seu artigo e não ele em si, que mais se torna um adorno. Ao longo das linhas deixa todo o seu rancor contra o abandono do Herói dominar seu espírito criativo e filosófico e explana que, na ausência do Campeão, os indivíduos de Metrôpoles aprenderam a viver sem ele, da mesma forma como era antes de sua existência. Isto demonstra uma prova empírica de resiliência como nunca antes se experimentara na história, pelos humanos.

A questão acerca da resiliência, incorporada pela Psicologia ao senso comum de todos os *coachs*, é um elemento que necessita de que seja aplicada a ela uma hermenêutica bastante complexa e que esclareça o sentido da situação em si e não apenas do termo, como se ele, por si só, pudesse determinar um estado de superação absoluta e um comportamento individual como se nada estivesse entre o homem e seu desejo de vencer as batalhas que lhe são postas cotidianamente. O vocábulo foi tomado emprestado da Física e é utilizado para testar a resistência do aço, nas indústrias. A chapa de aço é submetida a uma pressão intensa e depois se mede o quanto ela foi capaz de voltar ao seu estado primitivo (antes de submissão ao teste). Ocorre que, por mais sensíveis que se mostre a depressão, ela não deixa de existir e, com o ser humano se dá o mesmo, porque existe uma situação que acomete-os

chama de epigenética, em que uma vez tendo passado por uma crise, a superação nunca é de tal forma que não deixe traços de sequelas, dado que o homem é um ser que procura se adaptar às situações para que as possa enfrentar em ocasiões futuras, caso seja necessário. A resiliência humana é uma habilidade que vai sendo desenvolvida a partir da capacidade do indivíduo de encontrar soluções para se flexibilizar e se adaptar às situações que fogem ao seu controle. Não se trata de sempre sair ileso de uma situação crítica; se trata da condição de desenvolver a capacidade de lidar com a crise eficientemente e sair dela fortalecido.

Enquanto todos conseguiram fazer a leitura de seu artigo e interpretar a mensagem que ela estava enviando-lhes, ela se mostra incapaz de lidar com a culpa que a estava devastando de estar culpando Kal por toda a sua tristeza que, ao mesmo tempo em que partira levava consigo o seu grande amigo e pupilo, Clark. Poderia até entender que sentiria falta do Superman, muita talvez...; mas, porque sentia tanta tristeza pela perda do Caipira desajeitado com calças pega-frango?

Jamais faria uma conexão de que ambos eram uma única pessoa; em sua cabeça [*sempre*] confusa, Clark a abandonara, simplesmente porque ousara destruir a imagem imaculada [*até então*] do seu Campeão e, Perry White tenta tranquilizá-la dizendo que não fora o seu artigo quem mandara o Homem-de-Aço embora, até porque este fora escrito depois de sua partida. Será que o editor do Planeta Diário estava se referindo ao seu repórter Clark Kent, em uma condição de análise inconsciente, um ato falho expresso a partir da leitura hermenêutica do silêncio ensurdecador que reinava na redação sobre o desaparecimento do jovem, sem qualquer explicação?

O artigo, por si só, já é um enigma por haver sido escrito por alguém que amava o Superman mais que qualquer outra coisa e que vivia dependendo dele para salvar sua vida de inúmeros perigos que se colocava por imprudência e pela confiança que depositava no Herói. Aplicando uma métrica de análise profunda, tem-se que a expressão *mundo*, no título, pode ser substituída por *eu* e a partir daí já se tem a primeira confusão de línguas, em que o seu Ego expressou algo, tremendamente confuso, e o seu Superego tentou corrigir da maneira como entendeu que poderia e, se não houve juízo sobre ela, foi porque a mesma leitura confusa egóica que a acometeu na produção do trabalho, também acometeu aos seus leitores e aos juízes que o julgaram.

Não se trata de ter aprendido a viver e a superar as intempéries da vida na ausência do Campeão de Metrôpoles; trata-se de aprender a superar a dependência que os humanos têm dos seus ídolos. Assim como Nietzsche, Lois colocou em xeque a fé de todos em um ídolo, lançando sobre ele, um terrível crepúsculo. No entanto, o quanto isto deveria mostrar-se louvável? O que escrevera sobre a resiliência humana, sem o Superman era, de fato, uma verdade? Os humanos se tornaram mais fortes, mais sábios, mais seguros de si, depois de sua partida? Quando se destrói um ídolo, o que oferecerá em seu lugar? Cada um se tornará o seu próprio ídolo? Superman a confronta neste sentido e Lois termina mergulhada no mais profundo silêncio que o abismo podia lhe devolver através do olhar.

Este é o ponto nevrálgico que não deixava de devastar o pensamento da repórter, porque ela mesma se colocava em perigo não porque contava com a chegada triunfal de seu protetor para salvá-la; era a coragem que ele demonstrava sempre que a contagiava e a impelia a ir além. Superman é um significante e aquilo que significa, para todos, até mesmo para seus inimigos mais fervorosos, é o que faz dele tão especial.

Mas, o que torna o artigo de Lois um enigma? Um enigma significa alguma coisa de difícil compreensão, difícil de definir ou de conhecer a fundo, e que é caracterizado por ser ambíguo ou metafórico. Ele está relacionado com o desconhecido; portanto, necessita ser, antes interpretado, para depois ser decifrado. No caso do objeto de estudo em questão, sobre o qual ora se debruça, no título, traduzido para a Língua Portuguesa há um detalhe que pode colocar em dúvida o que a autora queria revelar ou demonstrar com seu texto: A conjunção coordenativa *porque* possui variações gramaticais específicas que quando expressas na Língua Portuguesa inferem sentidos particulares ao período. Quando expresso no início de frases interrogativas, deve ser grafada separadamente, para que o leitor entenda que se trata de uma pergunta. Quando no início de uma frase explicativa, deve ser grafado junto, a fim de que o cérebro do leitor entenda o período como um processo explicativo. No caso da frase que se firma como título do referido artigo, apesar de se apresentar como uma pergunta, efetivamente, a conjunção vem junta no início da frase. Lógico que, no mundo dos quadrinhos e na Literatura, a licença poética de que é tomado de toda a liberdade os autores os permitem criar antagonismos e outras situações que são passíveis de punição fora do mundo da fantasia.

Mas, não é este o caso com o artigo de Lois, em que ela quer provocar o leitor a uma reflexão profunda sobre quem é Superman para o mundo, o que ele representa, efetivamente, para cada um; qual a sua importância neste mundo, já que as guerras continuam a acontecer, fome, desastres, violência, mortes e alguém com o seu poder não interfere de forma a colocar um fim em tudo isto.

A forma como fora redigido induzia o cérebro a lê-lo, em um primeiro instante como uma pergunta e, óbvio que haveria a expectativa de que a resposta estaria revelada no texto. Entretanto, a confusão provocada forçaria a uma segunda leitura, em que não iria além do título, porque ele era um enigma, não o texto, este sendo incapaz de revelar a verdade e de resolver a confusão que se instaurara. Lois, em sua ira incontida pelo abandono de seus dois amores, tenta fazer com que todos odeiem Superman, induzindo a ideia de que ele havia se transformado em um ídolo, quando, o que de fato ocorrera é que, ele se tornara um símbolo da esperança, não a própria. Quando os cidadãos de Metrópoles olhavam para o céu e viam aquela mancha azul e vermelha voando sobre os prédios não significava que seus problemas deixariam de existir, apenas que havia esperança, apesar de tudo.

Desde eras muito primevas que o homem sempre ergue o seu olhar para o céu em busca de um sinal que lhe possa dar expectativas em relação aos seus empreendimentos. Jamais o fez em busca da condição de que os deuses realizassem aquilo que lhe é devido e sim em busca de um sinal de que o seu deus protetor estava lá, em algum lugar desconhecido a intervir por ele e isto o fazia sentir-se seguro em suas empreitadas. Este é um comportamento herdado filogeneticamente. Foram os sacerdotes da Antiguidade quem transformaram os deuses em ídolos, porque assim podiam controlar os sentimentos de todos.

Desde que Nietzsche anuncia que Deus estava morto, já havia muito tempo em que o antropocentrismo havia feito com que o homem não mais olhasse para os céus em busca de seu protetor, a fim de que pudesse encher-se de esperança diante de algum sinal. Já há tanto tempo sob a sombra da maldade imposta pelos padres católicos que esqueceram-se da existência de Deus. Os roteiristas da DC Comics foram sagazes em aproveitar esta condição intrínseca humana de buscar nos céus algum sinal de esperança e criaram um personagem que vivia a sobrevoar os céus da cidade de Metrópoles, vestido com cores que se destacam à luz do sol.

O artigo de Lois tendia a induzir a todos a crer que Kal havia se tornado um ídolo e, com isto, os humanos perderam a sua coragem e determinação para resolver

seus próprios problemas. No entanto, não foi assim que receberam e o interpretaram, porque mesmo que se tenha passado 5 (cinco) longos anos sem que sua figura fosse avistada nos céus da cidade, ninguém perdera a esperança e a fé no Campeão de Metrópoles. Mesmo a crítica que a laureou com o *Pulitzer* interpreta o texto como uma chamada para a manutenção da expectativa no seu herói.

Kal jamais tomou para si a imagem de um deus ou de um ídolo; permaneceu uma figura tranquila e preocupada com toda a vida no Planeta e, se não se envolveu em conflitos geopolíticos era por uma questão de ética e respeito a cada nação e à soberania que cabe a cada uma delas. Aprendeu bem que, como a criatura mais poderosa da Terra, o lado que tomasse em uma guerra significava a derrota e o fim iminente do outro. A história já havia ensinado sobre isto, logo o que poderia fazer era lutar junto aos organismos competentes para a manutenção e a restauração da paz entre os povos.

Quando Lois entende que seu artigo era uma vingança contra Superman, em que desejava que todo o ódio que sentia contra ele fosse partilhado por todos, toma-se de um sentimento de conflito, exatamente, porque isto pode ter tirado dela quem mais dava sentido à sua existência, Clark. O que havia levado o seu parceiro a desaparecer, a tê-la abandonado, como o fizera Superman? A não dar-lhe notícias? Como estaria? Onde estaria? O enigma do artigo não se resolve; mesmo para Lois quando o toma em uma leitura mais profunda e menos acalorada, com ampla distância do sentimento objetual que o produzira, percebe-se diante de um oráculo. Por isto, afirma que, Superman está sempre a lançá-la no caos!

DE QUEM LOIS SENTE FALTA: DE CLARK KENT OU DE KAL L?

A relação de Lois Lane com seus dois amores é um fenômeno dos quadrinhos e que a televisão e o cinema souberam capturar muito bem, construindo para olhos míopes um triângulo amoroso. Ocorre que, se há uma coisa que jamais houve da parte da premiada repórter foi amor, em direção a qualquer um dos dois, a Clark e a Superman; isto porque a psicologia dela é um amálgama que necessita de uma interpretação acurada.

Lois enxergava em Clark uma oportunidade de revelar-se como uma mãe, aquela que protege o filho indefeso, a quem precisa dirigir cuidados, não tão especiais, mas que, sem eles pode acontecer uma tragédia domiciliar. Com relação a Superman,

via-se na condição de ser compreendida como a mulher que deseja ser amada a tal ponto por seu amor, que este sempre aparece em seu socorro nos momentos mais difíceis; ou seja, com a presença de ambos, podia viver a representação do conflito entre a mulher e a mãe sem que fosse qualquer um dos dois.

O paradoxo que se impõe é que, para ser reconhecida como alguém importante para Kal, ela precisava se mostrar sem medo, ousada ao extremo e disposta a tudo para que conseguisse atravessar o limite em que somente ele poderia salvá-la. Com o tempo, os bandidos perceberam que a presença de Miss Lane poderia representar a oportunidade única de ver o Campeão de Metrópolis em carne e osso, indo além de uma lenda urbana e um ponto vermelho no céu. Isto faz com que o valor das apostas se eleve no submundo, fazendo com que um jogador muito experiente [*e ciumento*] passe a proteger a sua vida, Lex Luthor.

Neste cenário, Clark não passa a ser mais que um colega de trabalho imbecil de Miss Lane, em que a sua companhia poderia significar uma forma de transferência de toda a sua insegurança; ou seja, tudo o que ela lutava contra, em si, se refletia no rapaz, sem precisar que tivesse que travar qualquer tipo de conflito interno, agindo como se fosse a mulher mais poderosa e decidida do mundo. Paradoxalmente, era este colega caipira e idiota, com suas calças pega-frango e chapéu coco que dava sentido à sua vida; exatamente, porque ele era uma figura real, que estava ao seu lado, ao alcance de sua visão, enquanto que Superman era uma figura surreal, que ninguém sabia onde estava ao certo e que, por sorte, aparecia sempre que estava em perigo; mas, chegaria um dia em que não ouviria os seus apelos e ela teria que descobrir uma forma de livrar-se do perigo em que ela mesma havia se colocado.

Na compreensão psicopática de Lois, Superman havia se transformado em um ídolo; em um tipo de deus a quem se recorria nos momentos de apuros, suplicando por sua ajuda sem que pudesse alimentar qualquer tipo de esperança e, é por causa deste seu sentimento em relação a ele que produz o seu premiado artigo. No entanto, eis uma questão que desafia a lógica: se Superman era tão adorado e amado por todos, porque o seu artigo é laureado com o Oscar do jornalismo, ao invés de ser rechaçado pela opinião pública e pela crítica especializada? A resposta é um entendimento ao sentimento social de que o homem necessita libertar-se de seus ídolos; ou seja, o Azulão foi tomado como um símbolo para que todos pudessem compreender, de maneira categórica, o sentido da vida e as exigências impostas pela existência humana. Seu artigo termina premiado por trazer a psicologia social de volta

ao âmbito da discussão pública. Pode haver alguém que tenha se revoltado contra o seu texto e, mesmo declarado que aquilo representava uma tremenda punhalada pelas costas, a esclarecer de quem e de onde vinha; mas, tudo isto é sempre visto como uma jogada de *marketing* de todo jornal que se pretenda sobreviver de seu produto. O problema estava na própria Lois, que não conseguia distinguir entre o seu ego ideal e o seu ego patológico, necessitando da existência de um ídolo que a adorasse e não o contrário. No fim, o seu artigo era carregado de mágoa e despeito.

Mas, na tentativa de responder ao enigma proposto na epígrafe deste tópico, a resposta que pode parecer óbvia, não o é; porque o indivíduo do qual Lois sente falta em sua vida é o jovem Clark. E a compreensão é a mais simples que se pode ter: era com ele que ela podia sair e almoçar; ir a algum evento social, conversar sobre coisas triviais, como as dívidas, saúde, dinheiro, emprego, disputar em pé de igualdade em seu campo profissional, brigar com ele quando desejasse. Ele era um humano, um simples humano, alguém que passava despercebido em meio à massa; sem compreender, Kent lhe proporcionava um tipo de felicidade que Superman jamais poderia proporcionar-lhe. Entretanto, de um modo inconsciente, sabia muito bem disto.

Quando Superman reaparece em Metrópolis e, ao mesmo tempo, Clark ressurgue no cenário, a sua ira, ao dizer que o Homem-de-Aço lança seu mundo no caos é pelo fato de ele ter trazido seu companheiro de aventuras de volta que, a esta altura já não poderia mais ocupar o mesmo espaço em seu mundo, porque, agora, havia o seu filho biológico que surgira com a missão de substituí-lo no processo de maternidade que se via imersa, de forma psicopatológica.

Mas, o que, de fato, mudara, em sua vida, nestes distantes cinco anos em que Superman esteve ausente? Esta é uma pergunta estranha, porque tudo parecia óbvio demais, em que Lois amadurecera, psicologicamente, como mulher e havia contraído matrimônio, tido um filho. No entanto, nada disto fora suficiente para aplacar a dor da ferida provocada pelo fato de ter sido abandonada por ele. Ela mesma admite que se colocou em perigo por intermináveis vezes, porque tinha certeza de que ele viria salvá-la. Esta era uma ideia consciente, uma máscara utilizada para esconder que o fizera tantas e tantas vezes, por dois motivos que jamais ousaria admitir: o primeiro que precisava de uma desculpa para estar em seus braços; era um lugar aconchegante e delicioso de estar; segundo porque a imagem de Lois nos braços do Campeão ganhava mundo e a fazia ser vista como a mulher mais invejada do mundo. Todo o

seu narcisismo se expressava aí, com o agravante de que, com o tempo, transformou-se em uma droga altamente viciante, em que o desejo de tomá-la foi ficando mais forte até tornar-se obsessividade. Eis que entra em colapso quando se vê sem ele, e mais, todos compreenderam que, de fato, ele havia abandonado a todos, a partir da solidão em que Lois se encontrava, porque todos perguntavam a ela onde ele estava, como se ela fosse a sua dona ou a pessoa com poderes suficientes para controlar sua presença.

Foi a partir de uma auto-análise imperfeita que chega à conclusão de que o mundo não precisava do Superman; que “lidar com a perda é um dos aspectos mais desagradáveis da condição humana. A ideia de que nunca mais ver alguém de quem dependemos, alguém que admiramos, alguém que amamos, machuca. Mas, nossa habilidade de crescer, de nos recuperarmos, de continuar vivendo, esmaga a dor. Somos uma espécie maleável, e não importa o tamanho da tragédia, podemos nos reerguer e ficar de pé novamente. Tudo o que precisamos é de fé em nós mesmos!” (LOIS LANE, 2006, pp. 24-25).

Quando se toma esta parte citada do seu artigo e o submete a uma análise rigorosa, chega-se à compreensão de que Lois considera o sumiço de Kal como uma perda incomensurável, com qual todos sofreram, as suas próprias maneiras; mas, não houve ninguém que não o tenha tomado como um cálice desagradável. Revela que todos dependiam dele, de alguma forma, para continuar a ter esperança, fosse para salvá-los de algum fenômeno com o qual não se podia tratar. Diz que todos, sem exceção, o admiravam e que, na mesma medida, o amavam e, fora por este motivo que a dor se tornara mais profunda, mais intensa, mais carregada de ira.

Considera, ainda, o abandono de Kal como uma tragédia que não poderia ser descrita quanto ao seu tamanho e mesmo assim, todos poderiam se erguer novamente, até porque não havia outra maneira, a vida e a existência estavam à frente, exigindo que continuassem e que aprendessem a viver sem o seu ídolo. Como disse o Batman, fazia-se necessário que todos se privassem da esperança de que ele voltaria, pois assim, poderiam continuar suas vidas fazendo planos e contando com o que possuíam. Para isto, teriam que transmutar a fé que depositavam no kryptoniano para si mesmos.

Voltando à pergunta epigráfica que abre este tópico, Lois Lane sente falta de seu amigo Clark e não do Superman. Pode parecer estranho; mas, foi graças à companhia de seu colega que ela se torna uma repórter investigativa de elevado

potencial, exatamente porque ele era seu rival, embora procurasse não demonstrar qualquer rivalidade com ela. Lane percebeu que o caipira de *Smallville* era um repórter investigativo espetacular, ousado, talentoso e que, por baixo daquela aparência de indivíduo tímido escondia-se um poderoso leão e, para não ser superado por ele precisava ir muito além, o que a fez mergulhar de cabeça em reportagens que se transmutaram em aventuras extremamente perigosas e, não fosse o Superman, teria morrido na primeira delas. Assim que, não fora por causa do Homem-de-Aço que se arriscara tanto em sua carreira; fora por causa de seu amigo que, embora fossem a mesma *persona*, para ela, Clark era um inimigo poderoso que, não podia deixar que a superasse; por isto, o infantilizava sempre, tratando-o como a um caipira desajeitado, quando, na verdade tinha um respeito e uma admiração por ele que beirava à inveja.

Aparentemente, quando Superman desaparece, todo o fogo e paixão que ardia em si também, pela reportagem investigativa se esvai, podendo levar a deduzir que, caso se arriscasse em alguma situação perigosa, ele não viria mais para salvá-la. Ledo engano, era a rivalidade [*silenciosa*] com seu colega de redação que atiçava o seu ego investigativo e fazia dela a melhor jornalista de Metrópolis, quiçá, do mundo.

Clark, atrás e através de sua maneira cândida de motivar as pessoas, acabava persuadindo Perry a deixá-los irem em busca de respostas, mesmo quando tudo parecia uma aventura insana e sem quaisquer possibilidades de sucesso. Havia nele alguma coisa misteriosa que fazia possível acreditar que a empreitada seria produtiva e, todos criam que o Azulão aparecia por causa de seu vínculo afetivo com Lois; mas, era estranho que ele aparecesse onde Kent, também estava; mero acaso, uma vez que ambos eram parceiros de trabalho e estavam juntos investigando alguma matéria.

O mais estranho era que, a voracidade e a proatividade de Lane em relação ao seu trabalho afastava a todos dela; o que não acontecia com Clark que, de certa forma, sentia-se atraído por ela e desejoso de sua companhia. Quando Lois presente que estava diante de um rival à altura o adota como seu, na certeza de que um adversário perigoso deve ser mantido perto e, ele era extremamente perigoso porque era uma incógnita; não podia ser compreendido através de uma leitura apressada e mesmo depois de anos convivendo com o jovem ainda continua a ser-lhe um mistério. Isto tanto a encantava quanto a intrigava e mais ela se sentia desafiada a superar alguém que não podia ser. Todo este esforço em superar Clark fizera dela uma lenda

do jornalismo e, quando se vê sem seu oponente mais valioso, tudo perde o sentido, permitindo-se dedicar a uma vida doméstica.

Quando se pergunta se Superman foi embora porque se cansara de salvar sua vida e, lógico, ela que fora culpada, afinal, não precisava de nada daquilo para provar ser uma grande repórter; o que já deixa explícito que, de alguma forma, ele passou a ocupar um espaço vazio em seu espírito, não preenchido na infância. No entanto, o que se percebe é que, está pensando em Clark e, não podia odiá-lo por isto; apesar de saber que poderia viver sem Kal; mas, o que sua vida se tornou mostrou que não existia sem Clark Joseph Kent. Não era Superman quem a motivava para o trabalho e para as descobertas mais inusitadas; a investigação jornalística era o que fazia do seu mundo um lugar maravilhoso e no qual gostava de habitar; mas, ele precisava de um estímulo, um desafio que não pudesse ser vencido, porque neurótico e o Sr. Smallville conseguia esta proeza, ainda que não desejasse ser tratado como um rival para ela. Lois nunca sentiu nada por Clark além de uma paixão vulcânica pelo que ele representava para ela: *um adversário insuperável* e manteve esta imagem construída em sua cabeça, enquanto estiveram juntos.

CONCLUSÃO

Lois Lane e sua relação com Clark e Kal L não expressa, como alguns intérpretes apressados desejam compreender, um triângulo amoroso, porque não existe nenhum sentimento de desejo libidinoso que possa ser explorado no constructo psíquico de qualquer um deles. Superman foi criado para ser um super-herói em quem todos pudessem confiar as suas vidas e, de maneira magistral, foi o que Lois provou a todos durante décadas.

A criação de um guerreiro é uma tarefa complexa e, se ele fica entregue à sua própria grandeza, sem ter um ponto de fixação a representar uma fraqueza qualquer, termina por perder-se em suas próprias aventuras e, em pouco tempo, o público deixa de sentir-se atraído por ele. Lane tem acompanhado o Campeão desde seu surgimento na cena de Metrópoles e sua psicologia transformou a cena existencial, tanto de Clark quanto de Kal L.

Lois Lane se tornou figura emblemática nos quadrinhos e, em especial, nas histórias do Superman, sempre fazendo um contraponto interessante, mostrando-se como uma figura frágil, embora isto fosse um amálgama, porque a sua coragem fez

com que todos não somente a admirassem como também temessem; no entanto, havia situações em que somente as capacidades de Kal poderiam salvá-la do risco de morte.

Ao lado de Clark e Superman ela pode expressar toda sua loucura, transformando seus traumas em grandes conquistas, inspirando outras mulheres a superarem desafios que, até aquele momento era da ordem apenas de homens, devido aos riscos iminentes ao processo. Com o passar do tempo e, na tentativa de ajustar os personagens e as histórias aos ditames da sociedade, a paixão platônica entre Lois e Superman evolui para a revelação da sua identidade secreta e para um relacionamento amoroso que culmina em casamento. Com esta transformação, muito da magia se perdeu e, quando se analisa os filmes e as histórias, é quando se tem a tensão produzida pelo conflito entre o desejo de revelar a identidade e as pressões infantis de Lane para saber se Clark era o Superman que as histórias tinham mais sentido para o leitor.

No que se refere ao artigo, por ela apresentado à edição do jornal, ele não se tratava de um desafio ao Azulão e se dirige muito mais a Clark Kent, apesar de este não representar uma perda para o mundo [*exatamente, porque, para todos, ele era apenas um repórter de um pequeno jornal norteamericano*]; mas, para Lois ele era o amigo que ela fazia questão de assim preservar devido ao seu potencial nunca manifesto e esta condição misteriosa a fazia ir muito além do que podia sequer imaginar em sua carreira.

Mesmo que Clark, um dia voltasse para o Planeta Diário, as coisas haviam mudado de tal forma que toda aquela inspiração apaixonada e violenta que a açoitava em dias passados não mais poderia ocorrer, por causa das escolhas que tomara quando se viu sem seus objetos de desafios psicológicos; porque, era assim que interpretava a presença de ambos em sua vida. Por fim, o seu artigo reflete todo o conflito existente, dentro de si, entre um passado brilhante e um presente equilibrado.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *Os Super-Heróis e a Psicanálise*. São Paulo: PerSe, 2018.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *A Liga da Justiça no divã*. São Paulo: Perse, 2019.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *Superman: Um super-herói, uma lenda, um ideal*. São Paulo: Perse, 2020.

SUPERMAN. *Prelúdio para o filme Superman - Retorno 4: Lois Lane*. São Paulo: Abril Jovem, agosto de 2006.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601363-4



9 786586 013634