

CIÊNCIAS HUMANAS

PEDAGOGIA EMPRESARIAL: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS NAS EMPRESAS

Ciências Humanas

Educação

Natália Estevão¹; Miryan Cruz Debiasi²; Alcionê Damásio Cardoso³; Janaina Niero Mazon⁴

¹Unibave; ² Unibave; ³ Unibave; ⁴ Unibave

Resumo: Na atualidade a formação dos sujeitos acontece ao longo da vida e não somente em ambientes escolares. Desta forma, mudam-se as exigências profissionais dos trabalhadores e, dentre deles, do pedagogo. O presente estudo teve por objetivo compreender como acontece a formação e, por decorrência, a atuação do pedagogo nas instituições empresariais. Se constitui como uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. As categorias de análise, definidas a *priore*, foram: formação do pedagogo para o âmbito organizacional, na qual está relatado como ocorreu a formação desse profissional e; atuação e função do pedagogo nas empresas. O estudo tem por base autores de referência da área da educação tais como Libâneo (2002; 2005); Oliveira (2012), bem como outros materiais como artigos, teses e dissertações. Com a aprovação da última diretriz do curso, datada de 2006, tem-se uma ampla possibilidade de atuação do pedagogo. Ainda assim, observamos que há dificuldades no que tange à formação do estudante para atuação no ambiente empresarial, resultando em algumas reflexões de possibilidades.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogia não escolar. Pedagogia empresarial.

BUSINESS PEDAGOGY: TRAINING AND PERFORMANCE OF PEDAGOGOS IN COMPANIES

Abstract: Currently, the training of subjects takes place throughout their lives and not only in school environments. In this way, the professional demands of the workers and, among them, the educator change. This study aimed to understand how training takes place and, as a result, the role of pedagogues in business institutions. It is constituted as bibliographical research, with a qualitative approach. The categories of analysis, defined in advance, were training of the pedagogue for the organizational sphere, in which it is reported how the training of this professional occurred and role and role of educators in companies. The study is based on reference authors in the field of education such as Libâneo (2002; 2005); Oliveira (2012), as well as other materials such as articles, theses, and dissertations. With the approval of the last course guideline, dated 2006, there is ample opportunity for the pedagogue to act. Even so, we observe that there are difficulties regarding the

training of students to work in the business environment, resulting in some reflections on possibilities.

Keywords: Pedagogy. Non-school pedagogy. Business pedagogy.

Introdução

A pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação e concentra-se na formação do ser humano, pesquisando os aspectos da atuação educativa que podem colaborar nesse processo (FRANCO,2007).

Assim, o campo da pedagogia constitui a prática educativa intencional, estabelece a busca por fatores e meios que direcionem a prática educativa com vistas a contribuir efetivamente para a construção do ser como parte da sociedade. Portanto, a escolha e o aprimoramento dos métodos utilizados no processo educativo são determinados a partir do resultado dessa busca, para que proporcionem a assimilação de experiências, saberes e ações culturalmente organizadas (BOSCHINI, 2017).

Os estudos da pedagogia têm por ideal o aprimoramento de estratégias e metodologias de provocação e indução de novos meios de pensar e propor o ato educativo, tendo em vista a aprendizagem e, por decorrência, o melhoramento da eficácia e capacidade dos indivíduos no ambiente de trabalho. Em ambientes não escolares, o pedagogo atua, por exemplo, no planejamento, organização, elaboração de projetos, requisitos fundamentais para um desempenho eficaz no mercado de trabalho (CAVALCANTI, 2018).

As áreas de atuação do pedagogo vêm se ampliando historicamente. Isso é possível porque, além das demandas do mundo do trabalho, nas legislações educacionais tem-se essa possibilidade. Por exemplo, na última diretriz do curso de Pedagogia (Resolução do Conselho Nacional de Educação - nº 1, de 15 de maio de 2006), há a indicação da atuação dos profissionais pedagogos. Conforme o documento, os formados podem exercer docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Magistério (Ensino Médio) e, em **outras áreas nas quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Sobre a atuação profissional, Libâneo (2005) destaca que o pedagogo pode atuar em várias áreas da educação, em ambientes organizacionais ou ambientes informais, de modo direto ou indireto. Por isso, seu campo de atuação não fica restrito apenas ao ambiente escolar, mas, com sua formação abrangente, há outras possibilidades de atuação.

A necessidade da atuação de um pedagogo em espaços corporativos vem crescendo a cada dia, graças às mudanças no trabalho, consequência de exigências do mundo globalizado. Sendo assim, surge como problema de pesquisa: de que maneira acontece a formação e a atuação dos pedagogos nas instituições empresariais? Com isso, o objetivo geral do trabalho é compreender como acontece a formação e, por decorrência a atuação do pedagogo nas instituições empresariais. Definiu-se como objetivos auxiliares para o estudo: pesquisar sobre a formação do pedagogo para atuação empresarial; analisar a função do pedagogo no âmbito organizacional e; descrever o papel do pedagogo no desenvolvimento das habilidades e competências dos colaboradores nas instituições empresariais.

No contexto da educação, Libâneo (2002) destaca os três tipos de educação: a formal, informal e a não formal. A **educação formal** pode ser caracterizada por aquela que acontece em “[...] instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais” (GOHN, 2006, p. 29). A educação formal então é desenvolvida nas escolas, os conteúdos são sistematizados e organizados em um currículo, é dividida em etapas de ensino e outras características que lhe são próprias. Já a **educação não formal**, implica àquela realizada em espaços localizados “[...] em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais.” (GOHN, 2006, p. 29). Portanto, um fator muito presente é a comunidade e, por isso, a educação não formal apresenta também a cultura e os valores de uma dada comunidade. Um ponto importante a destacar tanto na educação formal como na não formal, é a intencionalidade como elemento presente e fundamental nas práticas educativas.

Por fim, a **educação informal** acontece em “[...] espaços educativos demarcados por referências ...a casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc. (GOHN, 2006, p.29). Na educação informal, a

promoção da aprendizagem acontece em espaços e ações coletivas por meio da troca de experiências entre os indivíduos. Seu principal objetivo é proporcionar conhecimento sobre o espaço que envolve os cidadãos e suas relações sociais.

A partir dessas definições, o escopo do estudo centra-se, portanto, na educação não formal. Segundo Moreira e Freitas (2018), nos espaços não formais a atuação profissional refere-se a planejamento, estratégias, atividades em equipes, formação profissional e pessoal. Assim, busca-se, contribuir com o desenvolvimento de competências do indivíduo. Nesse interim, é importante que as competências e habilidades do profissional pedagogo sejam constantemente renovadas para que sua prática na instituição seja inovadora e eficiente.

Portanto, a atuação do pedagogo não está restrita somente à docência, mas também há possibilidade de atuação em outros espaços educativos (LIBÂNEO, 2005). Ainda que, atualmente, a atuação do pedagogo esteja atrelada ao exercício da docência em escolas, historicamente surgiram várias demandas referentes a esse profissional, em ambientes divergentes aos escolares como: área judicial, empresas, área hospitalar, clínicas, pedagogia social, produções de materiais didáticos e consultorias educacionais (RIBEIRO; RIBEIRO, 2020).

A Pedagogia Hospitalar está voltada à educação de crianças e adolescentes que, por alguma razão tiveram a saúde afetada e estão hospitalizados. A criança, mesmo doente, necessita de um atendimento integral, de uma intervenção global e integral da educação (MOREIRA; FREITAS, 2018). Já a pedagogia social é uma reflexão pautada na ação para a transformação, ou seja, como agentes sociais de mudança, um trabalho vinculado à família, à comunidade, à cultura, à sociedade (MORAES, 2010).

Na atuação judicial, o pedagogo tem o propósito de contribuir com atividades de ensino e pesquisas, perícias, supervisionar e desempenhar atividades técnicas de sua área de competência. E, a pedagogia empresarial, objeto deste estudo, que cumpre papel no assessoramento de profissionais das empresas, contribuindo no desenvolvimento intelectual de seus colaboradores (LIBÂNEO, 2005).

Por muito tempo acreditava-se que a educação e aprendizagem estavam limitadas aos espaços escolares. Mas, devido ao crescimento das corporações industriais e empresariais, aumentou a demanda por profissionais que pudessem trabalhar nesses ambientes. Essa situação amplia os espaços de aprendizagem

para além das salas de aula e, por decorrência, a possibilidade de atuação dos pedagogos que contribuem para o aperfeiçoamento de competências e habilidades dos funcionários (CHIAVENATO, 2014).

Assim, a pedagogia empresarial é consequência das mudanças do mundo do trabalho. Nas empresas, o pedagogo atua na área responsável pelo recrutamento dos funcionários, auxiliando nos treinamentos, na organização de cursos, na gestão de pessoas e contribuindo para o alcance dos objetivos da corporação (ABBEG *et al.*, 2015).

A organização metodológica necessária para o estudo e o processo de investigação são apresentados na sequência, seguido da análise e discussão do assunto, em que, elencou-se categorias: a) formação do pedagogo empresarial b) atuação do pedagogo empresarial. Nas considerações finais, estão dispostas as reflexões sobre o estudo realizado.

Procedimentos Metodológicos

Para este estudo a pesquisa é de natureza básica, uma vez que não tem por objetivo a busca por soluções dos problemas de forma imediata. Conforme Vianna (2013, p. 01), a pesquisa básica “não apresenta finalidades imediatas e produz conhecimento a ser utilizado em outras pesquisas.”

Do ponto de vista dos objetivos, é uma pesquisa exploratória, pois pretende proporcionar maior familiaridade e levantar informações sobre o objeto de estudo (GIL, 2002). A abordagem da pesquisa é qualitativa, uma vez que seus resultados foram apresentados e discutidos tendo em vista a subjetividade e interpretação da pesquisadora e do entendimento produzido historicamente sobre o objeto de estudo (VIANNA, 2013). Em relação aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, em que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]” (SEVERINO, 2007, p. 122).

A coleta de dados foi realizada entre os meses de julho a setembro de 2021 por meio da busca nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online - Scielo* e *Google Acadêmico*.

Para refinar as buscas pelos artigos e outros textos, criou-se alguns critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos pesquisados. No que se refere aos critérios de inclusão, três foram os critérios para seleção dos trabalhos. São eles: a) artigos em

português; b) publicados entre os anos de 2015 e 2020; c) que versavam, no resumo, sobre pedagogia empresarial e atuação dos pedagogos nas empresas. Como critério de exclusão, foram excluídas as publicações que não se adequassem aos critérios propostos anteriormente.

Na busca dos materiais foram utilizados como descritores: “pedagogia, pedagogo e pedagogia empresarial”.

Na delimitação dos resultados do trabalho foram selecionados artigos e livros que se adequassem ao tema proposto, a partir dos resumos e palavras chaves dos estudos. Além dos artigos, foram usados livros e legislações que versam sobre o tema para possibilitar a ampliação da discussão dos resultados tais como a última resolução do curso (BRASIL, 2006), Libâneo (2002; 2005) e Oliveira (2012).

Para melhor organização da seleção dos textos, foram organizados quadros com o título, autores, ano, local e tipo de documento. O primeiro tema a ser abordado será a **formação do pedagogo para o âmbito organizacional**, todos os artigos usados neste tema, serão mostrados no quadro um (1).

Quadro 1 - Textos selecionados quanto ao tema Formação do Pedagogo para o âmbito organizacional

Título do artigo	Autores	Ano	Local encontrado	Tipo do documento
A formação do pedagogo com vistas à sua atuação em ambientes Empresariais	Dantas; Schimitz	2016	Google Acadêmico	Artigo
Formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares: percepções e perspectivas do estudante de pedagogia	Lucindo; Gonçalves	2019	Google Acadêmico	Artigo
Necessidades formativas do pedagogo para atuação em espaços não escolares	Veras et al.	2018	Scielo	Artigo
Pedagogia Empresarial e os seus Espaços de Formação	Mendes; Oliveira	2019	Google Acadêmico	Artigo
Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar	Severo	2018	Scielo	Artigo

Fonte: Autores (2021).

O **campo de atuação do pedagogo** é tão vasto quanto às práticas educativas na sociedade. Os textos selecionados são apresentados no quadro dois (2):

Quadro 2 - Textos selecionados quanto ao tema Atuação do pedagogo nas empresas

Título do artigo	Autores	Ano	Local encontrado	Tipo do documento
Atuação do pedagogo na empresa	Vitório; Martins	2018	Google Acadêmico	Artigo
Atuação do pedagogo na empresa: uma intervenção pedagógica, na área de treinamento de novos funcionários	Silva; Souza	2018	Scielo	Artigo
A pedagogia no espaço empresarial: a função do pedagogo no meio corporativo	Cavalcanti	2018	Google Acadêmico	Artigo
Pedagogia Empresarial – competências e habilidades do gestor de talentos: uma análise crítica e reflexiva na atuação do pedagogo empresarial e seus reflexos para os dias atuais à luz da seleção por competências e a gestão do conhecimento	Dantas	2020	Scielo	Artigo

Fonte: Autores (2021).

Os dados coletados foram apresentados e discutidos nas seguintes categorias: a) formação do pedagogo para o âmbito organizacional, na qual foi relatado como ocorreu a formação desse profissional. Os textos referência foram: Dantas e Schimitz (2016); Lucindo e Gonçalves (2019); Oliveira e Mendes (2019); Severo (2018); Veras *et al.* (2018); b) atuação do pedagogo nas empresas encaminhou-se para o campo de atuação e por decorrência a função do licenciado em pedagogia com ênfase no ambiente organizacional. Os textos utilizados para essa categoria do estudo são: Vitório e Martins (2018); Silva e Souza (2018); Cavalcanti (2018); Dantas (2020).

Resultados e Discussão

Segundo Libâneo (2005), estamos envoltos de modo cada vez mais acelerado, em constantes transformações em relação à economia e inovações tecnológicas nas mais diferentes profissões. Essas transformações impulsionam, por decorrência, mudanças no perfil de profissionais bem como das demandas postas a eles. No caso do pedagogo, essas transformações o afetam mais diretamente no que diz respeito ao processo de transmissão do conhecimento e das práticas pedagógicas.

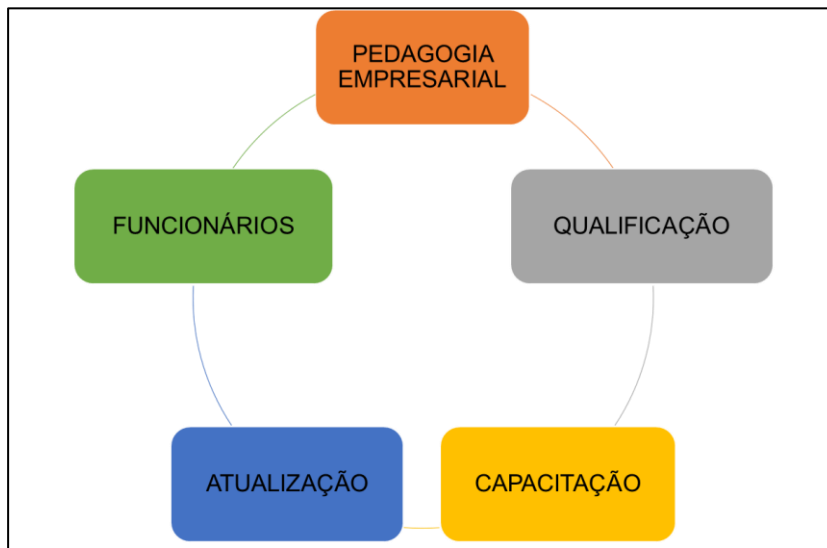
Assim, o curso de pedagogia tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar em prol da aprendizagem dos indivíduos por meio da sistematização, reflexão e a mediação de conhecimentos. E, nas últimas décadas, o foco, especialmente com vistas ao ambiente de trabalho, e que se expressa agora com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, é no desenvolvimento das competências e habilidades. Nesse contexto, Libâneo (2002, p.21, grifos do autor) afirma que:

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas [...] não apenas da gestão, supervisão e coordenação pedagógicas de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição das políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc.

Portanto, a atuação do pedagogo nas empresas é uma possibilidade de atuação que se dá a partir das demandas do mercado de trabalho e que também se projeta na última resolução do curso, de 2006. Assim, Oliveira (2012, p. 4) indica que a atuação do pedagogo na empresa é “[...] uma das possibilidades de formação/atuação do pedagogo bastante recente, especialmente no contexto brasileiro”. A autora complementa que o surgimento desse espaço está vinculado à ideia da necessidade de formação e/ou preparação, via Recursos Humanos, nas empresas. “Nem sempre, no entanto, as empresas preocupam-se com o desenvolvimento de seus recursos humanos, entendidos como fator principal do êxito empresarial” (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Portanto, a atuação do pedagogo nas empresas está alicerçada nos seguintes pontos, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 - Alicerce de atuação do pedagogo nas empresas



Fonte: Autores (2021).

No âmbito empresarial, espera-se que seus funcionários sejam capazes de atuar com agilidade operacional e caráter estratégico, levando-se em conta a criatividade e a inovação. Portanto, a pedagogia empresarial tem foco na qualificação, capacitação e atualização dos colaboradores, visando o desenvolvimento no ambiente organizacional e a formação e atuação desses profissionais.

Assim, a partir dessas compreensões apresentaremos as duas categorias de análise organizadas para esse estudo, quais sejam: a) **a formação do pedagogo para o âmbito empresarial** e; b) **a atuação do pedagogo nas empresas**.

A formação do pedagogo para o âmbito empresarial

O curso de Pedagogia foi criado no ano de 1939 pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 (BRASIL, 2006). Inicialmente, sua finalidade era para formação do bacharel em pedagogia, o técnico em educação. Para aqueles que tivessem interesse em lecionar, precisariam cursar um ano a mais de estudos e assim, ter também o diploma de licenciado. Outras regulamentações do curso foram o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62, com poucas alterações; o Parecer nº 252/69, que inseriu as habilitações profissionais, e a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a mais atual do

curso (LUCINDO; GONCALVES, 2019). Essas modificações promoveram mudanças no perfil e na formação dos estudantes.

Especialmente na Resolução de 2006, a formação profissional do pedagogo se torna mais ampla, o que permite, a este profissional, atuação em diferentes espaços educativos, dentre eles o ambiente empresarial. Conforme o documento:

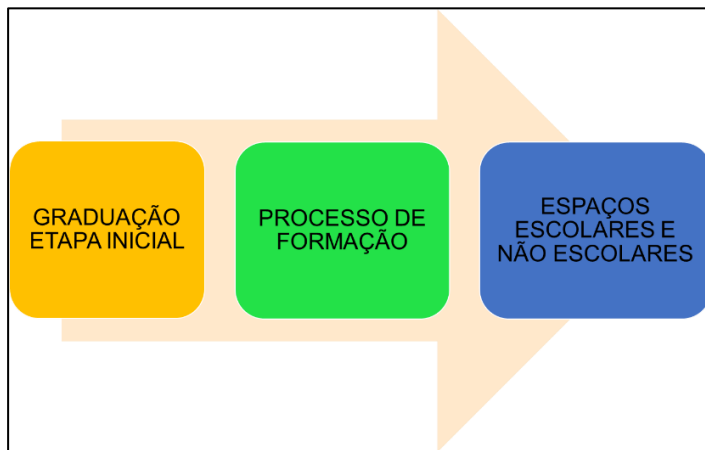
Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, **bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**. (BRASIL, 2006, p.01, grifos nossos).

Historicamente em nosso país, a figura mais tradicional da formação do pedagogo é a do professor que atua exclusivamente no ambiente escolar. A participação desse profissional não se destinava a outros espaços como os da saúde, da área jurídica, empresarial, ou em outros ambientes que poderia ter contribuição do pedagogo (OLIVEIRA; MENDES, 2019).

A formação para a atuação em outros espaços ainda é algo pouco expressivo nas formações iniciais dos pedagogos. Por isso, para Dantas e Schmitz (2016) não se pode requisitar do pedagogo uma formação inicial que o prepare por completo para assumir a função de pedagogo empresarial. Mas, torna-se relevante uma reflexão no que se refere à forma como essa possibilidade pode ser mais bem aproveitada na atuação profissional e de que forma os conhecimentos da graduação auxiliariam no planejamento de atividades em espaços não escolares.

Ainda que, é sabido que a formação do pedagogo se dá prioritariamente para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006), cabe também ao futuro pedagogo, na sua trajetória acadêmica, buscar se preparar para atuar em espaços não escolares, caso seja sua vontade profissional. Entretanto, assim como em tantas outras profissões, a graduação é apenas a etapa inicial do processo de formação, tanto para a atuação mais tradicional do pedagogo, as instituições escolares, como para a atuação em outros espaços mais abrangentes, conforme exemplificado na figura 2:

Figura 2 - Etapas de formação para atuação do pedagogo



Fonte: Autores (2021).

Assim, o aperfeiçoamento da formação para a atuação em um ambiente corporativo deve se dar em formações continuadas, seja em cursos de pós-graduação, ou cursos de atualização profissional. Sobre as possibilidades de atuação não escolar ainda na formação inicial, Severo (2018, p. 19) indica que, é importante levar em consideração:

[...] a importância de organizar disciplinas práticas ou vivências para que os estudantes tenham a oportunidade de, no transcurso de sua formação inicial, participar de experiências de inserção em processos educativos não escolares.

A partir destas considerações, entende-se que o curso de Pedagogia forma profissionais multidisciplinares que podem trabalhar em muitos ambientes profissionais. O objetivo dessa formação é transmitir conhecimentos, especialmente nas instituições escolares, mas, oportuniza às instituições de ensino superior, autonomia para, respeitadas as determinações da legislação do curso, organizar suas matrizes curriculares para que o pedagogo possa atuar em ambientes não escolares, ainda que, seja fundamental a este, cursos de aperfeiçoamento que sejam exigidos em cada área.

A pouca visibilidade em relação às possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não escolares ainda é bastante comum, pois como já mencionado, historicamente, a atuação mais convencional do pedagogo é a atuação em espaços escolares, [...] o que se revela um ponto negativo, pois por meio de sua formação

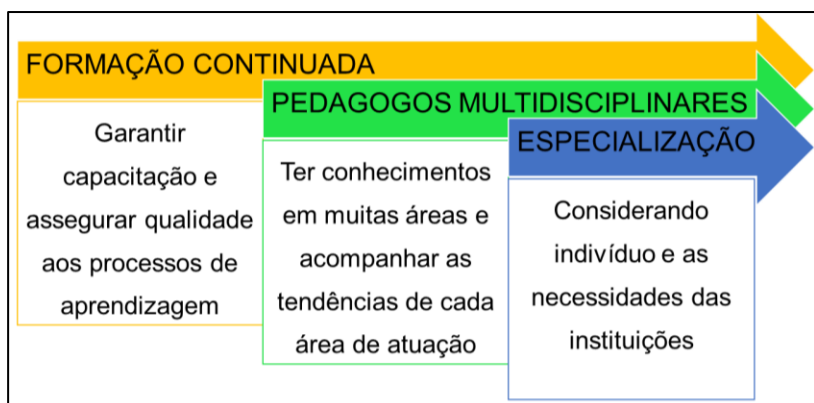
pode auxiliar a sociedade como um todo em outras esferas sociais (VERAS *et al.*, 2018, p.151).

Conforme Veras *et al.* (2018), as mudanças na função do pedagogo exigem o conhecimento de saberes e habilidades, além das que já são necessárias para a aprendizagem como a gestão de processos pedagógicos. Assim, os profissionais precisam se especializar, considerando o indivíduo e as necessidades das instituições, mas, conscientes de que estão coordenando pessoas e que essas pessoas têm necessidades específicas diferenciadas umas das outras, que devem ser aprimoradas para um rendimento satisfatório, tanto da empresa como do colaborador.

Já no âmbito da formação continuada, um dos principais objetivos é garantir a atuação de um profissional capacitado para lidar com processos de aprendizagem e, dessa forma, assegurar qualidade aos processos dos colaboradores e, conseqüentemente ao ambiente organizacional.

Esse processo de formação para as diferentes atuações do pedagogo em contextos não escolares pode ser observado na figura 3:

Figura 3 - Processo de formação do pedagogo para atuação não escolar



Fonte: Autores (2021).

Tendo em vista que a formação inicial do pedagogo abrange muitas áreas, mas que a atuação escolar é prioridade, essa possibilidade de atuação dada pela diretriz do curso – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, possibilita pensar que, talvez seja possível ampliar um pouco a carga horária do curso para oportunizar essas discussões. De toda forma, é fundamental ter em mente que a

formação continuada é peça fundamental para a atuação do pedagogo no âmbito empresarial.

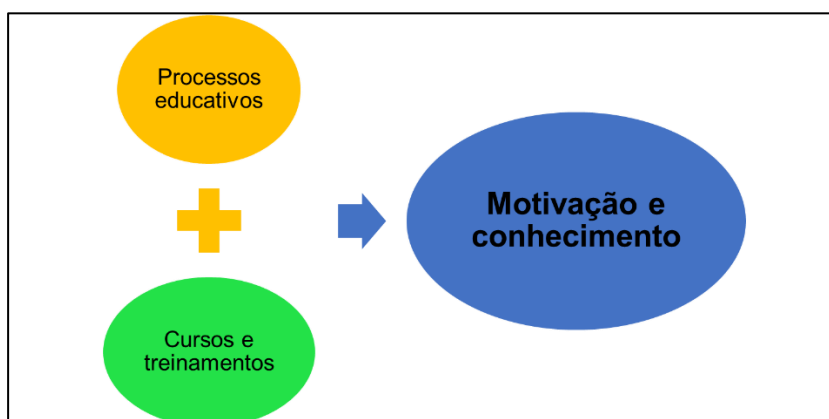
Uma das questões que se propõem este estudo é, a partir dessa possibilidade posta, analisar a atuação do pedagogo no âmbito organizacional e descrever qual seu papel no desenvolvimento das habilidades e competências dos colaboradores nas instituições empresariais. O próximo tópico abordará essa categoria de análise.

Atuação do pedagogo nas empresas

Segundo Oliveira (2012), o pedagogo busca, na sua atuação profissional, estratégias e metodologias que garantam melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimentos, independente do ambiente de atuação. No ambiente corporativo, sua atuação também precisa levar em consideração o suporte no processo de desenvolvimento de capacidades no ambiente organizacional, preocupando-se com as competências e habilidades necessárias para o avanço do desempenho profissional dos colaboradores da empresa.

Nesses ambientes, portanto, o principal objetivo do pedagogo é trabalhar, junto a outros profissionais tais como o psicólogo e outros funcionários da equipe de gestão de pessoas, tendo em vista capacitar cada funcionário. Portanto, quanto mais conhecimento da cultura empresarial e dos colaboradores, melhor e mais eficaz será sua atuação na promoção das competências e habilidades dos demais colaboradores, e, por decorrência, possibilitar também ao pedagogo se destacar e ao diferencial competitivo, conforme figura 4:

Figura 4 - Atuação do pedagogo em âmbito empresarial



Fonte: Autores (2021).

Na pedagogia empresarial, assim como no ambiente escolar, o pedagogo tem atuações semelhantes quando se considera como sendo responsável em guiar o comportamento do indivíduo em direção a um propósito, mas, nas empresas esse trabalho é desenvolvido em conjunto e as responsabilidades são compartilhadas de modo mais horizontal (SILVA; SOUZA, 2018).

De acordo com Dantas (2020), o funcionário de uma empresa precisa estar em uma função em que ele se sinta confortável, sendo assim o papel do pedagogo, junto à equipe de gestão de pessoas, é capacitar, treinar e desenvolver esse funcionário para esse cargo, por meio do processo de ensino aprendizagem.

O pedagogo tem grande responsabilidade com os indivíduos, tendo em vista que, lidar com a formação humana exige comprometimento, respeito às diversidades dos sujeitos e a compreensão de indivíduos com realidades. Portanto, o pedagogo ganhou espaço para execução de novas funções visto que é o responsável pela formação humana por meio da educação. A sociedade é formada por grupo de pessoas diferentes e entender as necessidades formativas de cada indivíduo implica grandes responsabilidades. Assim, o pedagogo contribui para desenvolver o potencial de cada ser humano por meio de estratégias e metodologias adequadas para a aprendizagem nos mais diversos ambientes (CAVALCANTI, 2018).

Entende-se que uma empresa precisa constantemente se reinventar em vários sentidos como, por exemplo, criando setores, desenvolvendo estratégias, alterando funções, possibilitando aos funcionários cargos de lideranças e transformando equipes num todo. Nesse contexto Vitorio e Martins (2018 p.10) afirmam que, a atuação do pedagogo:

[...] dentro de uma empresa atende eficientemente as necessidades de um contexto empresarial, promovendo a eficácia dos serviços prestados pelos seus colaboradores, melhorando as habilidades e capacidades dos envolvidos, além de conduzir a empresa a ajustar ou reformular a política de valorização de seus funcionários.

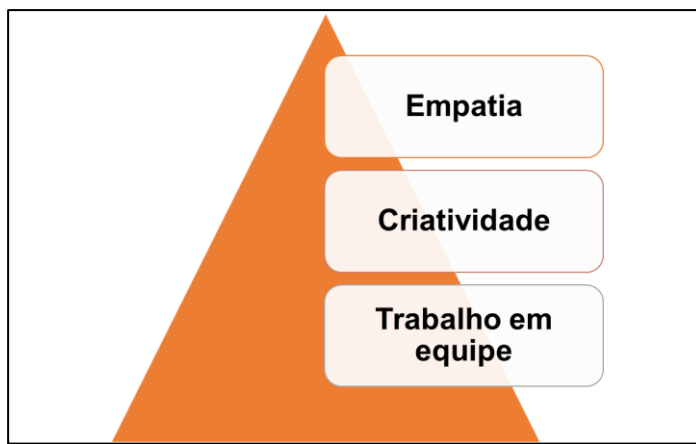
Então, segundo Vitorio e Martins (2018), na organização empresarial, as atribuições e funções do pedagogo podem ser diversas, envolvendo técnicas, pedagógicas, administrativas e burocráticas.

Percebe-se que o pedagogo empresarial tem como principal função envolver as pessoas em atividades de aprendizagem de modo que, todos os aspectos da

empresa, tais como amizades, humor, relacionamentos, capacidades, dificuldades sejam solucionadas de maneira eficaz e produtiva.

Sua atuação está voltada para os processos educativos, envolvendo a promoção de cursos e treinamentos profissionalizantes, a produção de conhecimento, a motivação em relação ao desenvolvimento de um colaborador, o que reflete na produtividade e no clima organizacional para um ambiente de trabalho agradável e colaborativo, conforme figura 5:

Figura 5 - Conceitos positivos dos métodos pedagógicos



Fonte: Autores (2021).

Nesse sentido, ainda que com muitos desafios, o pedagogo faz uso de métodos pedagógicos para desenvolver profissional e pessoalmente os colaboradores contribuindo, junto a um trabalho em equipe, na ressignificação de conceitos positivos como empatia, criatividade e trabalho em equipe.

Considerações Finais

O objetivo do estudo foi compreender de que maneira acontece a formação e, por decorrência a atuação do pedagogo nas instituições empresariais, sobretudo levando em consideração as possibilidades dadas a partir da última resolução do curso.

Em relação à formação, pode-se perceber que é ampla e permiti que esse profissional tenha possibilidades de atuar em outros locais para além do ambiente escolar. No entanto, ainda se percebe, na literatura, algumas dificuldades que perpassam desde a formação inicial no que se refere a atuação em ambientes

organizacionais até espaços consolidados de atuação. A formação inicial no curso de pedagogia não é suficiente para suprir as exigências da atuação empresarial, tornando válida uma formação continuada para a atuação do profissional.

O pedagogo empresarial ainda tem pouco espaço no mercado de trabalho, pois, essa possibilidade ainda é bastante incipiente e sua trajetória é marcada pela educação realizada no âmbito escolar. No que diz respeito ao processo desse estudo, houve dificuldades para encontrar textos relacionados ao tema, principalmente na categoria da formação para o ambiente organizacional.

Entretanto, com os textos estudados percebe-se que o pedagogo para atuação empresarial precisa de formação continuada e, conseqüentemente poderá ter oportunidades nos ambientes empresariais para trabalhar com os funcionários tendo em vista os aspectos de aprendizagem necessários para que possam ser mais capacitados, valorizados e produtivos no ambiente corporativo. Portanto, com base no estudo, uma das possibilidades para as empresas seja o investimento na formação de pessoas tendo em vista seus processos de aprendizagem, e contribuir para qualificação de seus profissionais e, por decorrência, da própria empresa. São nesses espaços que, se faz possível a atuação do pedagogo no ambiente empresarial, mas que, ainda demandam estudos e ampliação de oportunidades.

Referências

ABBEG, Valter André Jonathan Osvaldo *et al.* A formação do pedagogo empresarial e os saberes da organização técnica do trabalho. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12, Curitiba, 2015. **Anais** [...] Curitiba: Educere. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19059_9767.pdf. Acesso em: 16. jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

BOSCHINI, Clarisse Siqueira Evaristo. **Pedagogia Empresarial: a inserção do pedagogo na gestão de pessoas e a sua atuação nos processos de treinamento e desenvolvimento**. 2018. 29 f. TCC (Especialização em Gestão de Pessoas e Coaching) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/12176>. Acesso em: 06 set. 2021.

CAVALCANTI, Lissandra Alves. **A pedagogia no espaço empresarial: a função do pedagogo no meio corporativo.** 2018. 44 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 4. ed. Barueri: Manole Ltda., 2014.

DANTAS, Hildeci de Souza. Pedagogia Empresarial – competências e habilidades do gestor de talentos: uma análise crítica e reflexiva na atuação do pedagogo empresarial e seus reflexos para os dias atuais à luz da seleção por competências e a gestão do conhecimento. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 86519-86538, nov. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19608>. Acesso em: 20 out. 2021.

DANTAS, Cássia Machado Ribeiro; SCHMITZ, Heike. A formação do pedagogo com vistas à sua atuação em ambientes empresariais. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.1, n.1, p. 124-139, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7781245>. Acesso em: 09 out. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 131, p. 511-518, set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200013>. Acesso em: 20 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:: aval.pol.públ.Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo, Cortez, 2005

LUCINDO, Nilzilene Imaculada; GONÇALVES, Macilene Vilma. Formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares: percepções e perspectivas do estudante de pedagogia. **@Mbianteeducação**, São Paulo, v. 3, n. 12, p. 105-131, dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/763>. Acesso em: 10 out. 2021.

MORAES, Cândida Andrade de. **Pedagogia social comunidade e formação de educadores: na busca de saber sócio-educativo.** Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <https://www.crede06.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/126/2014/12/Unidade-de-Medidas-Socioeducativas-texto2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

MOREIRA, Adrielle de Lima; FREITAS, Maria Cecília Martinez Amaro. **Pedagogia em espaços não escolares e suas principais funções**, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Evangélica de Goiás, Anápolis - GO, 2018. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/jspui/handle/aee/1459>. Acesso em: 22 set. 2021.

OLIVEIRA, H. L.; MENDES, M. C. F. Pedagogia Empresarial e os seus espaços de formação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1–15, 2019. DOI: 10.47149/pemo.v1i3.3656. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3656>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, Ligia Bitencourt. Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo nas organizações. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: Educação e Contemporaneidade, 6, São Cristóvão, 2012. Anais [...], [S.l.]: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br>. Acesso em: 11 out. 2021.

RIBEIRO, Joyce Oliveira; RIBEIRO, Rosangela Benedita. O pedagogo mediante ao cenário empresarial. **Cadernos da FUCAMP**, v.19, n.37, p.141-162, 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 4, p. 1-24, jun. 2018. E176656. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698176656>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Rita de Cássia de Lima da; SOUZA, Wanessa Maria Paiva de. Atuação do pedagogo na empresa: uma intervenção pedagógica na área de treinamento de novos funcionários. **Environmental Smoke**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 87-113, ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32435/envsmoke.20181187-113>. Acesso em: 21 out. 2021.

VERAS, Edna Nascimento Oliveira *et al.* Necessidades formativas do pedagogo para atuação em espaços não escolares. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 3, n. 1, p. 140-156, jan. 2018. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/185/146>. Acesso em: 18 out. 2021.

VIANNA, Cleverson Tabajara. **Classificação das Pesquisas Científicas: Notas para os alunos**. Florianópolis, 2013, 2p. Disponível em: <http://www.tabajara.tv/wp/wp-content/uploads/2016/01/MY-Classifica%C3%A7%C3%A3o-dos-tipos-de-pesquisa-QUADRO-RESUMO-V31.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

VITÓRIO, Bruna Mara; MARTINS, Natália Alves. Atuação do pedagogo na empresa. **Saberes Docentes**, Juína, v. 5, n. 3, p. 1-12, jul. 2018. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/139>. Acesso em: 21 out. 2021.

Dados para contato:

Autor: Miryan Cruz Debiasi

E-mail: miryan@unibave.net

PRÁTICA E TEORIA: IMPLICAÇÕES FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Ciências Humanas
Artigo original

Thalia Estevam ¹; William Casagrande Candioto ²

1. Unesc; 2. Unibave

Resumo: A presente pesquisa está inserida na temática da Filosofia da Educação Matemática e, mais especificamente, transita no âmbito das categorias filosóficas presentes nas bases didático-metodológicas do ensino de Matemática. O objetivo foi analisar a temática das categorias filosóficas do ensino de Matemática, especialmente em relação às categorias prática e teoria, com os pressupostos fundamentados na Dialética Materialista. Esta investigação se caracteriza como pesquisa bibliográfica, com base em autores das diversas áreas que se relacionam com o tema, de forma mais enfática os estudiosos da Dialética Materialista. Como decorrência, o texto apresenta uma discussão sobre a relação entre as categorias filosóficas supracitadas e os processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Com base na literatura sobre a compreensão das categorias prática e teoria, podemos observar indícios de predominância de uma visão pragmatista e, em certa medida, o estabelecimento de uma dicotomia entre as referidas categorias.

Palavras-chave: Dialética Materialista. Prática. Teoria. Educação matemática.

THEORY AND PRACTICE: PHILOSOPHICAL IMPLICATION ON MATHEMATICS EDUCATION

Abstract: The present research is inserted in the theme of the Philosophy of Mathematics Education and, more specifically, transits within the scope of the philosophical categories present in the didactic-methodological bases of the teaching of Mathematics. The objective was to analyze the theme of the philosophical categories of Mathematics teaching, especially in relation to the practical and theory categories with assumptions based on the materialist dialectic. This investigation is characterized as a bibliographical research, based on authors from different areas that are related to the theme, in a more emphatic form who study materialist dialectics. As a result, the text presents a discussion about the relationship between the aforementioned philosophical categories and the teaching and learning processes of Mathematics. Based on the literature on the understanding of the practical and theory categories, we can observe a tendency towards a pragmatist view and, to a certain extent, the establishment of a dichotomy between the referred categories.

Keywords: Materialistic Dialectic. Practice. Theory. Mathematics education.

Introdução

A temática do presente texto está inserida no campo da Filosofia da Educação Matemática e, mais especificamente, transita no âmbito do debate das categorias filosóficas prática e teoria presentes nas bases didático-metodológicas do ensino de Matemática.

O contexto filosófico desta ciência abrange muitas categorias que fundamentam sua gênese e desenvolvimento, bem como seus sistemas de ensino, como por exemplo, qualidade e quantidade, conteúdo e forma, contradição, negação, prática e teoria, entre outras. Assim, a discussão ora proposta se inscreve no debate sobre as categorias prática e teoria, ambas compreendidas como uma unidade dialética fundamental para pensar o ensino de Matemática com base na concepção dialético-materialista.

Para compreender as referidas categorias, fez-se necessário o entendimento do problema da correlação das categorias da dialética, bem como compreendê-las como graus do desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 1982). Esta pesquisa apresenta a concepção da Dialética Materialista sobre as categorias filosóficas prática e teoria e suas possíveis implicações no ensino de conceitos matemáticos.

Por conseguinte, levantou-se a hipótese de que é necessário pensar o ensino para além da mera aplicabilidade pragmática, a partir da compreensão das referidas categorias filosóficas. Também, fez-se necessário explorar o campo filosófico da Matemática para compreender que, mesmo sendo considerada por outras bases teóricas como uma ciência exata, apresenta-se como uma ciência em constante transformação e dinâmica em sua estrutura.

Para tal argumentação, a pesquisa caminhou em direção à tese defendida por Candiotto (2016) de que o “objeto da Geometria se constitui como um reflexo e não uma parte constitutiva da realidade física ou uma forma *a priori* da sensibilidade humana” (CANDIOTTO, 2016, p. 56). A tese diz respeito à Geometria, porém toda sua fundamentação eleva essa compreensão para o conhecimento matemático em geral. Tais elementos apresentam indícios de justificativa que levam a estabelecer a relevância deste debate em torno da temática dos objetos da Matemática e suas consequentes ramificações, entre estas, o ensino. O objetivo foi analisar a temática das categorias filosóficas do ensino de Matemática, especialmente em relação às

categorias prática e teoria com os pressupostos fundamentados na Dialética Materialista.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa, de natureza básica, classificou-se, quanto aos objetivos, como exploratória. Assim, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2003), tem a finalidade, inicialmente, de aproximar os pesquisadores das publicações de investigações e estudos já realizados sobre a temática em questão. Segundo os autores, não se trata de uma réplica do que já foi publicado, mas um novo olhar sobre o tema, com base em novas perspectivas de estudo e avanços conceituais.

Segundo Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...].

Os levantamentos de dados ocorreram a partir de artigos, dissertações e teses em bases de dados como SCIELO e EBSCO. Também, por meio de buscas em livros que abordam a temática em questão.

Primeiro foram selecionados os textos de relevância ao tema e, posteriormente, por meio de uma análise, selecionamos aqueles que proporcionaram um direcionamento maior à pesquisa, uma vez que a especificidade da temática gerou dificuldades na busca de dados e limitou os critérios de seleção. Fixamos como critério principal para seleção o debate que envolve as categorias de análise da presente pesquisa, bem como sua fundamentação teórica a partir da Dialética Materialista.

Tal procedimento permitiu fazer as mediações necessárias para compreender as relações entre a Filosofia da Educação Matemática e as categorias prática e teoria a partir da Dialética Materialista.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa foram discutidas as duas categorias filosóficas supracitadas. Assim, partimos do pressuposto de que a teoria

se constitui na esfera abstrata do conhecimento, aquela que tem a capacidade de se constituir como reflexo da prática por meio da consciência.

Segundo Triviños (2006, p. 121), “[...] a teoria, se apresenta na consciência como uma imagem que representa o fenômeno material elaborado e organizado como fenômeno espiritual”. Em relação à prática, visto como a ação do mundo e, sobre a relação entre as duas categorias, partindo da teoria, “[...] esse fenômeno espiritual se transforma em fenômeno material, que representa o fenômeno material original, captado pela consciência” (TRIVIÑOS, 2006, p. 121).

Contexto *lato* do debate sobre as categorias prática e teoria

Nesta seção, apresentamos um panorama que expõe as compreensões de autores sobre as categorias prática e teoria. A literatura concernente a temática apresenta alguma atenção às discussões e pesquisas relacionadas a tais categorias, em alguns casos com a especificação de tais debates voltados à educação.

A princípio, podemos perceber no cotidiano escolar compreensões que consideram a prática como a parte metodológica do ensino ou aquilo que se vivencia fora da escola. Por sua vez, a teoria é descrita como aquilo que se faz no interior do ambiente escolar ou que se apresenta como exposições conceituais sobre determinado tema. Assim, a educação deveria prezar pela relação da teoria com a famigerada realidade do aluno.

Podemos observar esse contexto na citação a seguir, que versa sobre formação de professores:

O processo de formação dos professores é um dos assuntos mais debatidos na atualidade. Esse processo que acontece de modo contínuo, trata-se de como o sujeito será constituído como futuro educador, retratando, portanto, como construirá seu saber docente e seus conhecimentos, práticas pedagógicas e metodologias, teorias e conceitos. Dessa forma, o docente será norteado para desenvolver suas competências como futuro profissional da educação, mediando uma relação entre o espaço escolar e a realidade de cada educando, desenvolvendo assim o saber-fazer que privilegiará tanto a sua formação quanto o processo de ensino-aprendizagem do discente (PACHECO *et al.*, 2017, p. 334).

Entretanto, ao mesmo tempo em que o texto expõe de modo subentendido prática e teoria como algo dissociado, destaca que a teoria seria alheia e antecedente à prática. Isso se corrobora em expressões como “realidade de cada estudante”, em que se estabelece um paralelo entre as percepções subjetivas de cada sujeito e a realidade em si. Também se torna contraditório ao afirmar, mais adiante, que:

[...] a dicotomização da relação teoria e prática fragiliza a formação do profissional docente como também sua ação educacional, minimizando os caminhos para desenvolver práticas significativas, dificultando o processo de resignificação da prática por meio de uma ação crítico-reflexiva, no qual o sujeito reflete acerca das ações desenvolvidas (PACHECO *et al.*, 2017, p. 339).

Esta passagem evidencia o sentido de uma educação dita contextualizada, em que se busca a imediata relação do que está sendo ensinado e/ou aprendido com a dita realidade, mas vai de encontro aos processos de ensino e aprendizagem pautados na transmissão de conhecimento.

Nessa mesma direção, segundo Viana *et al.* (2012, p. 43):

[...] para que relações entre teoria e prática possam ser significativamente produzidas em disciplinas acadêmicas dessa natureza na direção desejada, seria necessário um aprofundamento em áreas do conhecimento que problematizam questões sobre os alunos, a escola e a atuação dos professores, deslocando-se o foco do ensino como transmissão de conhecimentos para uma educação em Ciências como prática contextualizada na escola [...].

Nesse sentido, ficaria evidente a constante necessidade de adaptar os conceitos que são estudados, em sala de aula, com a dita realidade em que os estudantes estão inseridos para, supostamente, não se perder em teorias que nada teriam a ver com os estudantes (FONTANA; FÁVERO, 2013).

Em alguns casos, os estudos relacionam a prática com as experiências vivenciadas ao longo da vida. Podemos observar na literatura sobre formação docente, por exemplo, a afirmação de que “[...] a formação de professores carrega e resignifica sentidos anteriores de prática que se referem às vivências que os licenciandos carregam dos longos anos de escolarização que possuem [...]” (VIANA *et al.*, 2012, p. 21).

Em outras situações, a prática pode ser vista também como a parte dos estudos em que se poderiam abstrair os conceitos por meio dos sentidos. De modo principal, por meio de materiais didáticos que, segundo essa visão, chamariam a atenção dos estudantes de modo supostamente eficaz. Jardineti (1997, p. 2) explica como tais interpretações compreendem a prática:

[...] o concreto, na prática pedagógica, se traduz na utilização de "materiais concretos", recursos audiovisuais, etc. Busca-se que o ensino não se reduza à assimilação de "enfadonhas abstrações" e, com esse objetivo, organiza-se toda sorte de atividades nas quais o "concreto" seja manipulado, observado, construído, desenhado, etc.

Com isso, segundo o autor, espera-se que os conceitos sejam apreendidos com mais facilidade, por meio de aulas com base em uma preocupação puramente pautada nos instrumentos metodológicos de ensino.

Assim, mediante a organização de toda sorte de atividades, espera-se que, mediante a mera manipulação do concreto, haja, pela criança, a condução de um processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o "concreto" aparece como a solução mágica para superação das dificuldades de apreensão dos conceitos matemáticos [...] (JARDINETTI, 1997, p. 2).

Percebe-se, ao longo deste trecho que, por mais que os professores busquem falar sobre uma possível ligação entre prática e teoria, ainda assim, acabam indo de encontro ao discurso. Como exemplo, a citação a seguir destaca possíveis pontes invisíveis entre prática e teoria:

Estas questões, latentes nos exemplos apresentados, são particularmente relevantes no contexto da formação pós-graduada, onde os professores devem desenvolver competências de investigação. Esta passagem de professor a investigador envolve processos de reconstrução da identidade profissional, mas não podemos esquecer que a finalidade última da formação é que os professores sejam melhores educadores e não investigadores. A investigação estará, assim, ao serviço da pedagogia e não o inverso (VIEIRA, 2005, p. 119).

Tal afirmação apresenta, nas entrelinhas, uma dicotomização entre a parte investigativa, relacionada à teoria, e a prática pedagógica dos professores. Esta segunda se apresenta, então, como finalidade de uma educação escolar pautada

em aplicações pragmáticas. Podemos ver com mais clareza esse ponto de vista na fala de Beltrão (2009, p. 43):

Como indicação dos movimentos reformistas da década de 60, fica claro que, dos formados nas escolas e universidades, não se poderia esperar o uso da Matemática para aplicações, uma vez que os ensinamentos recebidos tinham vindo da Matemática teórica, que não lhes dera habilidade para as aplicações e estruturação de modelos.

A evidência apresentada aqui revela, em particular, uma desconexão entre a Matemática pura e a aplicada, como uma espécie de separação em duas ciências distintas, com objetos não coincidentes. Tais compreensões nos fazem aludir a hipótese de que o entendimento sobre as categorias prática e teoria, bem como a concepção de Matemática, tem sua base nas metodologias e não nos objetos do conhecimento, ou seja, tomam como prioridade ontológica a forma e não o conteúdo.

Na sequência apresentamos um esboço sobre as referidas categorias, com base na concepção dialético-materialista para que, em seguida, possamos compreender sua relação com a Matemática.

Compreensão dialético-materialista sobre as categorias prática e teoria

Para que possamos descrever a compreensão da Dialética Materialista sobre as categorias prática e teoria, precisamos partir de uma reflexão sobre o ser humano, com destaque a algo essencial que é uma das características que o difere dos demais animais, a consciência. Essa essência tem como base material o cérebro altamente desenvolvido que lhe permite refletir o mundo.

Cruz *et al.* (2014, p. 43) afirmam:

[...] a matéria organizada em forma de ser humano tem uma propriedade única, que o difere de todos os outros seres: o cérebro humano; este, enquanto matéria altamente organizada, tem a capacidade de refletir, através dos sentidos, o mundo concreto, e de organizar tais reflexos de forma criativa. A consciência, assim, propriedade exclusiva do cérebro humano, torna o homem histórico e o difere do restante da natureza.

Esse reflexo consciente torna o ser humano capaz de adaptar-se ativamente, fazer aquilo que o difere fundamentalmente dos animais, ou seja, transformar o

mundo a sua volta por meio do trabalho. O início desta transformação do mundo é a premissa que nos leva a afirmar que a atividade prática é o fundamento ontológico da teoria. Assim, pode existir um tipo de prática experimental, anterior e alheia às reflexões, que leva o homem a perceber as necessidades que irão fazê-lo questionar o mundo.

Segundo Triviños (2006, p. 122):

[...] Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Esta compreensão parte da premissa de que a matéria é o fundamento de todo o existente e tudo que acontece é consequência das relações entre as formações materiais particulares. Assim, o processo de constituição do pensamento também acontece nessa direção, em que as ideias são expressões da interpretação da realidade material, feita pela consciência. Desse modo, o pensamento só pode existir a partir do reflexo consciente da matéria.

Nesse sentido:

Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1998, p. 28).

Essa compreensão se mostra fundamental para que possamos entender a relação entre prática e teoria. Pois, a premissa que temos sobre essa correlação entre o mundo e o nosso reflexo consciente é o ponto chave de toda a discussão aqui realizada.

Para que ocorram as construções teóricas, decorre, então, um período interno de reflexão e abstração à que chamamos de teoria, cuja constituição se dá praticamente. Encontramos semelhanças e equivalências ao comparar a prática com aquilo que é material e teoria com aquilo que é meramente pensado. Assim, as formas de pensamento são o intermédio entre a teoria e a realidade material refletida, lugar em que ocorre o processo teórico.

Para a dialética materialista, o ser das coisas determina a consciência, não o contrário, ou seja, o ser – aquilo que a coisa é – determina a representação e conceituação do existente. O processo de conhecimento da realidade pressupõe a abstração das legalidades do objeto para que se possa reconstruí-lo na consciência. (CANDIOTTO, 2014, p. 16).

Desta forma, a partir do primeiro reflexo do homem sobre o objeto em questão, como citamos anteriormente, dá-se o surgimento de um tipo de prática em seu estado primitivo. Esta é a primeira tentativa de ação do homem, que mais tarde levará para uma segunda ação refletida e melhor elaborada.

Em relação à teoria, entendemos que essa pode ser um tipo de mediação na evolução que ocorre entre a prática no seu primeiro momento e a prática posteriormente refletida, sendo esse reflexo, parte da própria teoria. Esta pode ser vista como um conjunto de conceitos organizados de maneira sistêmica, com a função de pensar e refletir a realidade material em que ela foi construída para, dessa forma, compreender e interpretar o mundo (TRIVIÑOS, 2006).

Assim, colocamo-nos em direção oposta a uma frequente manifestação empírica de dissociação entre prática e teoria, na qual as apresentam cindidas em sua gênese. Neste caso, primeiramente se apresentaria a teoria para, depois, aplicá-la na prática, considerando unilateralmente apenas essas duas etapas. Tais manifestações persistem não somente na área da educação, como vemos no texto de Sawaia (2007, p. 86):

[...] a questão da indissociabilidade entre teoria e prática sempre foi um problema não resolvido pela Psicologia Social, que não conseguia que a sistematização teórica produzisse efeitos práticos e a prática redundasse em novas reflexões teóricas.

Assim, a associação, incluindo outras áreas do conhecimento, acaba sendo forçada exacerbadamente, em que prática e teoria deveriam sempre coexistir no processo da prática pedagógica, sem o estabelecimento de seus vieses ontológico e epistemológico.

Neste caso, há uma apologia constante as ditas aulas práticas, em que todo tipo de elaboração abstrata é sonogado ao processo de aprendizagem, ou julgado como desnecessário e pouco atrativo aos estudantes. Em outro sentido, para ir ao

encontro do pensamento dialético-materialista, “[...] trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Sobre a relação aqui apresentada com os pressupostos da Dialética Materialista, podemos compreendê-la com base no conceito de práxis, pois traduz de maneira fidedigna a organicidade desse par dialético. Assim, a práxis pode ser pensada como prática iluminada pela teoria e, por conseguinte, a teoria como uma forma de existência da prática, sob a forma de abstrações, com o escopo de compreender a gênese e o desenvolvimento da atividade humana.

Para compreender as categorias prática e teoria, faz-se necessário elucidar os elementos teóricos que colocaram a prática em seu atual estado de evolução, entendendo primeiramente que ela constituiu a base de desenvolvimento da teoria. Assim, eleva-se as teorias a ponto de que possam modificar novamente a prática e evoluir constantemente as reflexões. Para tal,

[...] devemos conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu dever, de variadas tentativas práticas [...] (TRIVIÑOS, 2006, p. 125).

Essa relação dialética constitui a práxis em seu movimento, com a prioridade ontológica da prática. “Porém, há momentos em que o conhecimento avança além das necessidades imediatas e o homem o produz sem um maior interesse de aplicação, mas por interesse do próprio conhecimento [...]” (CANDIOTTO, 2016, p. 41). Desse modo, esse movimento se expressa também na prática pedagógica e, por sua vez, não pressupõe simples aplicações imediatistas.

Ao falarmos dessa relação dissociativa entre prática e teoria, podem se apresentar compreensões de que o ensino deva ocorrer sempre com uma preocupação prática a curto prazo. Porém, este não é o intuito. A teoria é justamente o lugar de afastamento necessário para que ocorra a abstração do objeto, a reflexão e, por consequência, a elaboração conceitual.

Porém, dialeticamente, segundo CandiOTTO (2010, p. 28):

A perspectiva dialética materialista não concebe qualquer tipo de determinismo ou de enquadramento, pois não são as teorias que geram a prática social, mas, o inverso, é a prática social, o critério de verdade. Portanto, não é uma relação pragmática, tampouco unilateral.

De acordo com tal afirmação, entendemos que os conceitos são constitutivos de um reflexo consciente da matéria, a partir da materialidade do mundo. Assim, a Dialética Materialista não estaria, em momento algum, buscando conferir forma a pensamentos, o que caracterizaria uma postura idealista.

De modo particular, na esteira da discussão de Candioto (2016), podemos citar a discussão acerca dessas categorias na área da Matemática, pois, segundo Candioto (2014, p. 3), “[...] a prática, base de todo conhecimento, é também o critério de verdade do conhecimento matemático”. Este também surge e se desenvolve por decorrência das necessidades práticas do homem que, dialeticamente, produz um conhecimento matemático cada vez mais complexo.

Porém, as bases e objetivações práticas não podem ser confundidas com o pragmatismo, onde os conceitos matemáticos são considerados tecnicamente, a apenas serem aplicados imediatamente. Neste caso, “[...] a produção do conhecimento matemático se complexifica além da sua imediaticidade prática. [...]” (CANDIOTTO, 2014, p. 13). Para além disso, há momentos em que não se evidencia claramente sua aplicação prática, mesmo que estas estejam presentes, ou seja, na base da materialidade dessa teoria.

Esse movimento das aplicações matemáticas à satisfação das necessidades práticas da vida humana se conjuga dialeticamente com a produção de conhecimento matemático puro, ou seja, de conhecimento que não necessita imediatamente de aplicações práticas. [...] (CANDIOTTO, 2014, p. 15-16).

Este conhecimento não necessita de aplicações práticas imediatas, porém mesmo que de modo mediado e a longo prazo, a Matemática Pura acaba por contribuir com fins práticos de transformação da realidade material.

Na produção do conhecimento matemático e em seus processos de ensino e aprendizagem, estabelece-se uma relação dialética geral, como explica Triviños (2006, p. 122):

A práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Assim, a teoria se expressa como uma prática consciente e a definimos como um resultado da interação do ser humano com o meio, no intuito de compreendê-lo, bem como destacamos a característica dialética dessa interação, conforme afirma Candiotta (2016, p. 93) ao definir a categoria consciência:

A consciência é a expressão ideal da realidade material, ou seja, é uma objetivação em forma de subjetividade. O movimento da consciência é dialético, porque assim também é a realidade material. Do mesmo modo, ela é uma das formas de movimento da matéria: social [...].

Essa compreensão sobre a categoria consciência apresenta elementos que nos ajudam a delimitar o entendimento das categorias prática e teoria, uma vez que estabelece as bases dialético-materialistas de constituição destas.

Deste modo, a partir da discussão aqui realizada, no tópico a seguir, abordamos a relação entre a Matemática e as categorias prática e teoria, pois esse ponto é fundamental para a compreensão da dialética da produção e disseminação do conhecimento matemático.

Relação entre a Matemática e as categorias filosóficas prática e teoria

Consideramos que a Matemática não é constitutiva da realidade física, tampouco é originária da consciência, mas se constitui no reflexo que se faz sobre aquilo que é material, conforme Candiotta (2016).

Dessa forma, os conceitos matemáticos se constituem sobre a base da materialidade do mundo, mesmo quando se apresentam como pura abstração. Esta relação dialética entre a consciência e a realidade material, base da abstração,

propicia aos conceitos matemáticos uma interpretação mais fidedigna, mesmo quando não observamos imediatamente sua aplicação prática.

De uma maneira geral, poder-se-ia dizer que é na totalidade do pensamento matemático, sobretudo em sua relação com a realidade concreta, que o raciocínio dialético pode vir a contribuir para uma compreensão mais profunda dos processos envolvidos (MACHADO, 1991, p. 89).

A relação dialética dessa ciência, conforme o autor, ocorre na totalidade, na sua relação com outras ciências, uma vez que seu construto teórico é oriundo da prática, também tem seus fins voltados para esta mesma realidade, como em toda teoria.

É ao se pôr em evidência a conexão direta dos progressos da Matemática com as necessidades das outras Ciências, com as solicitações da sociedade onde ela é produzida e que ela ajuda a produzir sem, no entanto, deixar de reconhecer certa autonomia relativa das grandes construções teóricas, ou reduzir a Matemática a fins utilitários imediatistas; é aí que se está mais próximo da caracterização do papel que o pensamento dialético pode desempenhar em Matemática (MACHADO, 1991, p. 89).

Essas construções teóricas especificamente matemáticas se constituem sobre a base das abstrações, sem as quais não haveria a possibilidade de um afastamento do objeto a ser conhecido. Porém, não estabelecemos uma relação de equivalência entre teoria e abstração, uma vez que a segunda não constitui, *de per sí*, um construto conceitual que caracteriza a primeira. Ou seja, a teoria se caracteriza como um processo mais complexo e organizado para refletir e transformar o mundo material a partir das necessidades humanas constituídas.

Quando tratamos de aulas de Matemática, por exemplo, faz-se necessário, por vezes, ensinar algumas técnicas ou algoritmos para resolução de alguns problemas, mas tal abordagem pode expressar uma visão pragmatista. Porém, não se trata disso. O que está em jogo é a concepção que se constrói sobre os conceitos matemáticos, não somente sobre os elementos que os compõem.

Por vezes, é necessário desenvolver os modos de ação produzidos historicamente peculiares a determinados conceitos matemáticos. Porém, o ponto chave da questão é que, além disso, os estudantes precisam compreender a gênese, o desenvolvimento, as relações essenciais e os modos de ação pertinentes

aos conceitos em seu nível teórico, ou seja, aquilo de mais elaborado que a humanidade produziu. Eles necessitam constituir sentido na atividade de aprendizagem, compreender o significado de tais conceitos para desenvolver um pensamento teórico matemático. Esse processo abre a possibilidade para compreender o percurso matemático que levou a um determinado resultado, o que leva para além da ação mecânica de aplicação dos conceitos.

Outro ponto relevante a ser considerado contestável na discussão sobre conceitos matemáticos é a redução, feita no senso comum, da prática como fim último e único dos conceitos ensinados na escola. Ou seja, há uma apologia a uma constante necessidade de estabelecimento de algum tipo relação com o contexto de vida do estudante, como se a prática se reduzisse a este critério pragmatista. Nesse sentido, a teoria precisaria ter, sempre, alguma aproximação com o que o estudante vivencia cotidianamente no contexto ao qual está inserido, excluindo a possibilidade de uma necessária abstração teórica nos momentos de atividade de aprendizagem.

Na esteira dessa discussão, aparecem implicações nas categorias concreto e abstrato, em que se estabelece uma vinculação do concreto como sinônimo daquilo que é praticado no cotidiano e abstrato como aquilo que se estuda, desvinculado da prática. Compreendemos que essa vinculação não é plausível, conforme observamos em Jardinetti (1997, p. 4):

Na verdade, o conhecimento matemático apresenta uma lógica própria de elaboração. Essa lógica engendra a formação de conceitos de tal forma que esses conceitos chegam a níveis de abstrações altíssimos que acarretam uma relação não imediata com os problemas do cotidiano. Porém a não imediatez das relações entre os conceitos matemáticos e o cotidiano não significa que as abstrações matemáticas sejam arbitrarias. Tais abstrações seguem pressupostos teóricos regidos por essa lógica que as explica e as engendra. Tal lógica se revela essencialmente relacional, o que quer dizer que o conhecimento matemático tem por objeto essencialmente relações (Prado, 1956). Ao nível de seu ensino, o desafio que aí se apresenta é elaborar seqüências de ensino-aprendizagem que efetivamente criem as condições para que o aluno se aproprie dessa lógica das relações, ou, em outras palavras, aprenda os conceitos, enquanto relações.

Assim, podemos observar uma relação da teoria com a criação de conceitos a partir de si própria, como expressão abstrata de sua existência concreta. Isso qualifica a teoria ao não a reduzir, no processo de aprendizagem, apenas às

aplicações cotidianas imediatas ou a aulas que fazem apologia ao uso dos ditos materiais concretos.

Quando se estabelece uma concepção sobre a categoria concreto que está intrinsecamente fundada nas aplicações cotidianas imediatas, de encontro à abstração que se caracteriza como um necessário afastadamente do objeto a ser conhecido, cria-se um tipo de oposição em que a prática se caracteriza como antagônica à teoria. Entretanto “[...] esta oposición tiene un carácter relativo, pues cuando se plantean justamente las relaciones entre teoría y prácticas vemos que se trata más bien de una diferencia que de una oposición [...]” (VÁZQUEZ, 2003, p. 286).

Neste caso, quando é citada uma oposição dualista entre prática e teoria, tendemos a pensar que essa concepção estabelece um sentido contrário ao de que a prática é o princípio e o fim da teoria, sendo esta, de acordo com a Dialética Materialista, uma forma de existência da prática, pois são categorias que se constituem em uma contradição não-antagônica.

Essa interpretação, por nós considerada equivocada, apresenta indícios de uma formulação conceitual sem fundamento filosófico mais apurado, quando observamos em alguns dicionários a expressão semântica da categoria teoria, apresentada como antagônica à prática, como podemos observar a seguir:

t.e.o.r.i.a (gr *theoría*) *sf* **1** Princípios básicos e elementares de uma arte ou ciência. **2** Sistema ou doutrina que trata desses princípios. **3** Conhecimento que se limita à exposição, sem passar à ação, sendo, portanto, o contrário da prática. **4** Conjetura, hipótese. **5** Utopia. **6** Opiniões sistematizadas. (DICIONÁRIOS MICHAELIS, 2008, p. 853).

É expressiva essa definição, como podemos observar, quando coloca a teoria como conhecimento que se limita à exposição, levando à compreensão de que a teoria seja desvinculada da prática, como um momento de reflexões anteriores a ela.

Neste caso, uma vez que não há contradição antagônica entre ambas, torna-se fundamental para a Educação Matemática, de acordo com bases dialético-materialistas, analisar seus objetos sob tal concepção, de modo a evitar uma compreensão pragmatista, conforme destaca Candiotta (2014, p. 14), ao afirmar que, “não somente a compreensão da matemática como inerente a realidade física,

mas, também a constante aplicabilidade empírica que fazemos com seus conceitos, contribui para a apreensão pragmática dessa ciência. [...]”.

Esse desenho que realizamos indica que a compreensão difundida no senso comum de que primeiro se deve estudar a teoria para depois ir à prática, de modo a aplicar os conceitos estudados, apresenta lacunas na estrutura conceitual de ambas as categorias, pois poderíamos afirmar que esse movimento linear revela que tais apologistas sequer elaboraram uma profunda compreensão teórica, o que inviabilizaria suas “idas à prática”.

Considerações Finais

Diante do exposto, com base na literatura, sobre a compreensão das categorias prática e teoria, podemos observar uma tendência a visão pragmatista e, em certa medida, o estabelecimento de uma dicotomia entre as referidas categorias. Ou seja, ambas são colocadas como categorias antagônicas, mesmo quando há a defesa de indissociação, postura que contrapomos no presente texto.

Buscamos estabelecer um debate teoricamente balizado na unidade do mundo que tem como fundamento sua materialidade, pois “o materialismo dialético estabelece as bases para a compreensão do monismo materialista. Ou seja, a realidade é apenas uma e se desdobra em suas várias propriedades” (CANDIOTTO, 2016, p. 67). Epistemologicamente, a matéria é o princípio primeiro e, portanto, a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento. O elemento abstrato que releva nexos causais da existência mesma das coisas é parte constitutiva da teoria. Ontologicamente, a materialidade simplesmente é, ou seja, não carece de um processo de conhecimento que estabeleça as diretrizes de como decifrá-la.

Assim, na esteira do debate aqui apresentado, uma proposta de ensino de Matemática pode ser organizada com a compreensão de que esta ciência não é exata, ao contrário, possui um movimento absoluto, com repousos relativos. Isso se justifica a se ter como base uma concepção dialético-materialista que caracteriza os objetos da Matemática como constitutivos da relação estabelecida entre o ser cognoscente e a realidade a ser conhecida.

Com base nisso, essa compreensão nos levou a analisar o problema da concepção da Dialética Materialista sobre as categorias filosóficas prática e teoria,

em particular no que tange à Educação Matemática. Nessa incursão, encontramos indícios de que essa intrincada correlação entre prática e teoria, bem como sua influência nos modos de apropriação de conceitos matemáticos, estão intimamente imbricados na relação ente as categorias concreto e abstrato. Essa constatação reforça a hipótese de que os objetos da Matemática não são constitutivos da realidade física, tampouco são uma forma *a priori* da sensibilidade humana, conforme afirmou CandiOTTO (2016) sobre o objeto da Geometria.

Diante do que foi discutido, ficaram algumas perguntas, dentre as quais se encontram as seguintes: se todos os recursos humanos que dispomos para compreender o mundo, portanto para abstraí-lo, são nossos sentidos, como garantir que percebem o mundo tal como ele é em si? Nessa direção, como é possível apropriar-se de tal compreensão sem cair em pragmatismos de toda sorte? Qual o possível impacto teórico-metodológico causaria essa compreensão sobre as categorias prática e teoria na práxis pedagógica dos professores que ensinam matemática?

Tais perguntas revelam uma inquietação, fruto do processo da pesquisa realizada e que promoveu um debate que julgamos importante para compreender o fenômeno da práxis pedagógica no que diz respeito ao ensino de Matemática. A intenção é promover o debate e ampliar a discussão acerca da relação entre as categorias prática e teoria com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, em especial, no que tange ao ensino de Matemática.

Referências

BELTRÃO, M. E. P. **Ensino de Cálculo pela Modelagem Matemática e Aplicações – Teoria e Prática**. 2009. 322p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

CANDIOTTO, W. C. **As perspectivas de emancipação humana: uma análise de estudos críticos em educação matemática**. 2010. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2010.

CANDIOTTO, W. C. **Crítica da razão matemática: uma análise do objeto da Geometria**. 2016. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.

CANDIOTTO, W. C. Traços essenciais do conhecimento matemático: um espaço preliminar. In: X ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Udesc, 2014, p. 1-17.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio./ago. 2014.

DICIONÁRIOS MICHAELIS. **Michaelis: dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 17, p. 1-14, jan./jun. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARDINETTI, J. R. B. Abstrato e o Concreto no Ensino da Matemática: algumas reflexões. **Bolema**, Rio Claro, v. 11, n. 12, p. 1-12, dez. 1997.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino de matemática**. 2. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. **O capital: crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

PACHECO, W. R. S.; BARBOSA, J. P. S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, [s.v], n. 2, p. 332- 340, set. de 2017.

SAWAIA, B. B. Teoria laneana: a univocidade radical aliada à dialética-materialista na criação da psicologia social histórico-humana. **Psicologia & Sociedade**, [s.l], v. 19, edição especial 2, p. 81-89, 2007.

TRIVIÑOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 121-142, jun. 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la práxis**. México D. F.: Siglo Veintiuno, 2003.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S. F.; MORO, L. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, p. 17-49, dez. 2012.

VIEIRA, F. Pontes (In) visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 5, n. 1, p.116-138, Jan./Jun. 2005.

Dados para contato:

Autor: William Casagrande Candiotto

E-mail: williamcasagrande@hotmail.com

UM “TESOURO PERDIDO” DAS REVOLUÇÕES: A REVOLTA DA VACINA EM DIÁLOGO COM HANNAH ARENDT

Ciências Humanas
Artigo original

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro¹; Franceila Auer¹; Vania Carvalho de
Araújo¹

1. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Resumo: Este artigo, em forma de ensaio, tem por objetivo discorrer sobre a Revolta da Vacina enquanto um movimento popular peculiar na história do Brasil. Utiliza fontes bibliográficas que tensionam a existência da participação social e da organização de instâncias de resistência coletiva. O episódio tem como cenário a cidade do Rio de Janeiro, em 1904, quando as classes desfavorecidas socioeconomicamente foram impactadas pelas rápidas transformações que se processaram no contexto urbano, principalmente por não se enquadrarem nas novas formas impostas pelo processo de modernização, ditadas pelo governo. À luz do pensamento de Hannah Arendt, problematiza a relação entre revolução, liberdade e política. Conclui-se que a Revolta da Vacina tem traços revolucionários de um agir político, aproximando-se de um “tesouro perdido” das revoluções, devido à reivindicação conjunta de setores da sociedade por direitos contestados em confronto à ordem reformadora dominante.

Palavras-chave: Revolta da Vacina. Revolução. Movimentos populares.

A “LOST TREASURE” OF THE REVOLUTIONS? THE VACCINE REVOLT IN DIALOGUE WITH HANNAH ARENDT

Abstract: This paper, written as an essay, aims to discuss the Vaccine Revolt as a peculiar popular movement in the history of Brazil. It uses bibliographic sources that stress the existence of social participation and the organization of instances of collective resistance. The episode happens in the city of Rio de Janeiro, in 1904, when the socioeconomically underprivileged classes were impacted by the rapid transformations that happened in the urban context, mainly for not fitting the new forms imposed by the modernization process, dictated by the government. In the light of Hannah Arendt’s thoughts, it questions the relationship between revolution, freedom and politics. It is concluded that the Vaccine Revolt has revolutionary traits of a political action, approaching a “lost treasure” of the revolutions, due to the joint claim of the sectors of society for rights contested against the dominant reforming order.

Keywords: Vaccine Revolt; Revolution; Popular movements.

Introdução

Desde a metade do século XIX, a Capital da República recém-inaugurada, a cidade do Rio de Janeiro enfrentava problemas urbanos, como a precariedade de habitações, falta de abastecimento de água e saneamento, além da ocorrência de surtos de epidemias. A reforma urbana do então prefeito Pereira Passos (1902-1906), pretendia modernizar e embelezar a Capital Federal, modificando a imagem que se tinha do Brasil no exterior de um país arcaico e atrasado¹.

Em pouco tempo, a cidade se constituiu em uma grande metrópole a partir dos escombros da velha cidade. Um dos símbolos da reforma foi a inauguração da Avenida Central, em 1905, caracterizada pela construção de prédios com fachadas. Nele “[...] pedestres, *chauffeurs*, as damas e cavalheiros que, entregues ao fascínio do moderno, faziam viver a República no âmago do seu projeto: o espaço público. A cidade como causa vencera, por fim, o temperamento ilhota da população do século XIX” (O’DONNELL, 2008, p. 60).

Todavia, tratou-se, na verdade, tanto de um projeto de limpeza física como de limpeza social da cidade. Em primeiro lugar, houve uma tentativa de introdução de novos modos e hábitos europeus, incorporados principalmente pelas classes dominantes, como por exemplo, o *footing*. Em segundo lugar, antigos costumes e práticas de origem popular, colonial e africana, foram proibidos por não estarem mais de acordo com esse projeto civilizador que aportava na cidade que se fazia cumprir por meio dos chamados Códigos de Posturas. “Ao lado da produção de espaços irradiadores de novos costumes, normas legais também revelavam a sociedade que se queria formar” (O’DONNELL, 2008, p. 50).

O Brasil desse período estava na passagem das relações sociais de tipo senhorial para relações sociais de tipo burguês, marcado por um exacerbado individualismo e elitismo. A recém-passagem pela escravização é um marco importante nesse contexto. Havia uma forte presença escrava na cidade do Rio de Janeiro. Predominou na Primeira República (1889-1930) a política conhecida como

¹ A remodelação urbana no Rio de Janeiro era inspirada na reforma realizada pelo barão Georges-Eugène Haussmann, em Paris, no século XIX, com a construção de largas avenidas que mudaria em definitivo a fisionomia da cidade. Com base em uma visão higienista e eugenista, a reforma colocaria fim às habitações populares, consideradas insalubres e inadequadas para o projeto modernizador ensejado. Além disso, a ampliação das avenidas proporcionaria o fim das barricadas em períodos de conflitos.

“café com leite” e a inexistência do voto secreto, o que favorecia o poder das oligarquias locais através do “voto de cabresto”, afastando da participação política os demais segmentos da sociedade. Era baixa a participação eleitoral na cidade, sendo o eleitorado em sua maioria formado por funcionários públicos. Contudo, esse período também foi marcado por conflitos armados, revoltas populares, greves operárias, descontentamento dos militares e crise financeira. Ou seja, “[...] o povo do Rio, quando participava politicamente, o fazia fora dos canais oficiais, através de greves políticas, de arruaças, de quebra-quebras” (CARVALHO, 2019, p. 86).

É o que vai ocorrer com o caso da Revolta da Vacina, em 1904, no Rio de Janeiro, que foi considerado um movimento urbano de base popular contra as medidas do governo no combate à epidemia de varíola. Apesar de ter durado uma semana, seu teor político, em tamanho e intensidade, torna-o uma amostra de ação revolucionária, emergindo de um cenário desfavorável dominado pelas elites. A reivindicação contra as medidas sanitárias compulsórias contra a população pobre da cidade é o que norteia o artigo. A ideia era eliminar os cortiços e afastar do centro da capital as classes populares que nela residiam em uma estratégia de exclusão social. Nas palavras de Chalhoub (2017, p. 11), tratava-se das “[...] ‘classes duplamente perigosas’, porque propagavam a doença e desafiavam as políticas de controle social no meio urbano”.

Embora a vacina fosse o tema mais evidente dentro desse movimento, a chamada Revolta da Vacina foi a combinação de vários fatores em conjugação, principalmente da insatisfação popular contra a reforma urbana, que atingiu diretamente a vida cotidiana das classes populares. Neste ensaio, temos como objetivo discorrer sobre a Revolta da Vacina enquanto um movimento popular peculiar na história do Brasil, em aproximação de um “tesouro perdido” das revoluções, sendo este um termo utilizado por Hannah Arendt em sua obra “Da Revolução” (*On Revolution*).

Segundo Gagnebin (2006), nas teses “Sobre o conceito da história”, Walter Benjamin traz premissas de uma historiografia, a favor de uma memória do passado, ao mesmo tempo em que permite outras possibilidades ao historiador na chamada história “a contrapelo” (*gegen den Strich*). “Na esteira de Walter Benjamin, não esquecer dos mortos, dos vencidos, não calar, mais uma vez, suas vozes - isto é, cumprir uma exigência de transmissão e de escritura” (GAGNEBIN, 2006, p. 11).

Desse modo, em vez de se pretender trabalhar os indícios históricos com a convicção de que estes nos levam à reconstrução do acontecimento, inspirando-se em tais reflexões, nossa abordagem pretende ir além do convencional, ao romper com o modelo de historicismo positivista, pretensamente universal. O formato de ensaio se dá pela tentativa de compreensão do objeto, sem que nele haja um sistema de compreensão rígido e, na busca de um elemento de originalidade. O ineditismo aqui se encontra ao levarmos em consideração a escolha do objeto de análise conjugada com uma abordagem interdisciplinar nas linhas argumentativas entre a História e a Filosofia Política. Para tanto, nos aproximamos da historiografia brasileira referentes ao tema numa tentativa de interpretação de um movimento popular, no caso a Revolta da Vacina e o modo revolucionário de participação, segundo concepção arendtiana.

Ao analisar a Revolução Francesa, a filósofa Hannah Arendt, preocupada em compreender o mundo, considera que “foi apenas [...] quando o povo de Paris ocupou as ruas, que a palavra *le peuple* adquiriu suas conotações revolucionárias e se tornou, então, o termo chave das revoluções” (ARENDR, 2018, p. 188), como a ocupação das ruas pelos diferentes setores da sociedade ao decorrer da Revolta da Vacina. Se para Arendt (2018, p. 194), “[...] o único objetivo e finalidade da revolução é a liberdade”, questionamos em que medida os grupos sociais em protesto nessa ocasião, organizaram-se em companhia de seus pares, fazendo emergir a liberdade de ação. Isso pode colaborar para a compreensão desse episódio inédito no Brasil enquanto um “tesouro perdido” das revoluções, pois a nosso ver, para além de uma questão sanitária, a multidão nas ruas revela a busca pela dignidade humana.

Rio de Janeiro: o cenário em questão

A cidade do Rio de Janeiro se desenvolveu como “[...] mais do que dois mundos antagônicos e excludentes, formava-se uma única realidade que apesar de contraditória e heterogênea, compunham um mesmo quadro social e simbólico” (O’DONNELL, 2008, p. 56). Foram com as novidades trazidas pela modernidade europeia que as cidades brasileiras se constituíram a partir de um ideário criado de modo a permitir as vivências urbanas dentro dos signos de civilidade, racionalidade e produtividade:

A cidade reformada torna-se símbolo do Brasil regenerado, pronto para reconstruir a sua imagem na Europa. Materializado através dos focos luminosos, o progresso se fez palpável e passível de admiração. Enquanto uns puderam fazer a Avenida, outros limitaram-se simplesmente a assistir a ela. A Avenida Central, cartão postal do Rio regenerado, significa muito mais do que a vitória de uma demanda política. Apresenta-se, poucos anos depois da sua inauguração, com lojas funcionando e a maioria dos prédios construídos, como signo por excelência de um novo código de representação social. É o espaço incorporando funções sígnicas, através de sua amplitude e das fachadas elegantes. O espaço da Avenida é palco, local de ostentação e exibição (MAUAD, 1990, p. 28).

As novas avenidas construídas deram lugar ao tráfego de carros e calçadas largas para os pedestres, o que significava símbolos do progresso e das necessidades da vida moderna, como a cidade de Paris, considerada a capital da modernidade. Conforme nos descreve O'Donnell (2008, p. 46): “[...] estrategicamente posicionada de modo a ligar as avenidas do cais e beira-mar, o novo logradouro atraía para si toda a megalomania do movimento de produção do espaço como mote civilizador.” Todavia, para alargar e construir essas avenidas foram derrubados centenas de velhos casarões transformados em sua maioria em cortiços onde residiam as camadas mais pobres da população, principalmente ex-escravizados e imigrantes no chamado “Bota-Abaixo”.

Boa parte da população que habitava a região do Centro do Rio de Janeiro que, subitamente, se viu desabrigada, precisou improvisar novos alojamentos nos morros da cidade e nos subúrbios, uma vez que não houve uma política pública de planejamento da remoção. Com o fim da escravização há uma migração maciça de pessoas do campo para as cidades, onde vão disputar com os recém-chegados imigrantes europeus as precárias condições de emprego e moradia. De acordo com Ostetto (1990, p. 94) “[...] é na cidade que assistimos o peso de todas as mudanças estruturais em andamento. É a cidade o grande ‘chamariz’ para quem sonha construir vida nova.”

De um modo geral, ocorreu nesse período uma expansão da pobreza nas cidades brasileiras, na medida em que as estruturas precárias e a economia tipicamente urbana (serviços, indústrias e comércio) não tinham condições de receber o grande número de pessoas em atividades que garantissem emprego. Como consequência, se identificou o aumento do setor de serviços (fenômeno tipicamente carioca) e a grande quantidade de desempregados ou com vínculos precários de emprego formada sobretudo por negros e mulatos, originários da

própria cidade ou provenientes principalmente do Vale do Paraíba, segundo Moraes (2001).

Havia na cidade dezenas de sobrados multifamiliares em condições insalubres, o que também foi alvo da medida sanitária. É importante destacar que a moradia popular foi notada durante todo o transcorrer do século XIX como fonte de perturbação da ordem, de instabilidade política e problemas sanitários. Após uma epidemia de cólera ocorrida em Paris, em 1832, um relatório indicava as taxas mais altas de mortalidade entre os moradores situados em regiões mais sujas e miseráveis da cidade. Conforme D'Angelo (2006), nesse período em destaque, os modelos de vida privada são inseparáveis das circunstâncias econômicas e sociais criadas pelo capitalismo.

Bresciani (2009) relata que no século XIX ocorreram denúncias e investigações relacionadas às más condições das habitações da população operária estabelecendo o tripé pobreza-doenças-perigo social como um dos eixos das intervenções na cidade, sobretudo, nas cidades da Europa. Essa ideia também chegou ao Brasil que sob o pretexto da modernização, iniciou-se um processo de segregação socioespacial nas cidades. O projeto de modernização na cidade do Rio de Janeiro criou formas de exclusão que tinha como alvo principal, a rua e a vida diária dos seus habitantes ordinários.

As tentativas de excluir, polir, organizar o espaço da rua, foram várias: a introdução de novos meios de transporte mais rápidos, como o bonde elétrico e o automóvel, tirando de circulação os tradicionais meios de transportes populares, como os 'burros sem rabo', que transportavam mercadorias e faziam o trabalho de carga; a perseguição aos quiosques e 'freges', locais reservados à alimentação e recreio popular; as reclamações contra os pregões dos comerciantes ambulantes e a preocupação em introduzir novas formas publicitárias que sintetizassem, só numa olhada, o modo de vida correto a seguir. No entanto, a mais evidente foi a postura municipal que obrigava o uso de sapatos e colarinhos nas ruas. Tamanho exagero não poderia escapar da crítica da época (MAUAD, 1990).

Segundo Lefebvre (2001), o remanejamento da cidade ocorre sempre por uma estratégia de classe que não tem relação direta com a realidade da cidade, com sua própria vida. Para ele, a vida urbana é permeada por encontros, confrontos, diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto

ideológico e político) dos modos de viver que coabitam na cidade. Apesar de resistências, o projeto civilizador idealizado pelas elites impôs um novo modo de ser e de estar na cidade. Para Chalhoub (2017), essa história já começa com a destruição do maior cortiço do Rio de Janeiro chamado de “Cabeça de Porco”, no ano de 1893, cuja eliminação está diretamente relacionada com interesses imobiliários na cidade. Nesse processo chamado de “regeneração” com traços de discriminação, exclusão e controle social, as vítimas foram as camadas pobres da população.

Não podemos perder de vista que fazia parte desse novo projeto de sociedade brasileira, concebido pelas elites, as tentativas de regeneração moral dos pobres, moleques, vagabundos e vadios presentes na cidade, demarcando o seu caráter normatizador e disciplinador. A Revolta da Vacina viria a ser uma reação dos grupos populares contra a ação reformadora política conduzida pelas elites oligárquicas com o fim de eliminar os becos e vielas perigosos e abrir amplas avenidas, sendo considerada “o último motim urbano clássico do Rio de Janeiro” (SEVCENKO, 2018, p. 77).

Movimentos populares e o modo revolucionário de participação

A cidade moderna foi se constituindo de modo a atender os interesses das elites, dentro de uma perspectiva econômico-utilitarista, fora do alcance das camadas menos privilegiadas, sobretudo das mais pobres. A partir dessa ideia, podemos dizer que a experiência de cidade moderna era restrita a alguns. Em outras palavras, o caráter disciplinador e normativo imposto pela reforma urbana não abrigava determinados grupos sociais, o que sinalizava o caráter discriminador da cidade em formação.

Essa questão vai denotar uma perda do sentido público da cidade ao não permitir a participação de todos, mas somente de uma parcela pequena da população. Segundo Monarcha (1989) os espaços públicos foram transformados em mera extensão do privado pelas oligarquias dominantes. As tentativas de “regeneração” conduzidas através do projeto de reurbanização pretendiam “[...] eliminar da cidade todo o excedente humano potencialmente turbulento, fator permanente de desassossego para as autoridades” (SEVCENKO, 2018, p. 92). Assim, não estaria sendo privilegiada uma cultura pública. Tratava-se de um cenário

em que se identificava cada vez mais a diluição das fronteiras entre o público e o privado, com o predomínio do ideário da modernidade e suas formas de segregação socioespacial.

Para Arendt (2018), a conformação das cidades modernas desconsiderou virtudes importantes para uma convivência entre os diferentes dentro da ideia de uma dimensão pública da cidade. O caráter normatizador (e excludente) visava enquadrar a vida da cidade dentro das expectativas de um projeto republicano através dos seus ideais. Como exemplos factíveis dessa política foram os já mencionados Códigos de Posturas que exerceram forte papel no controle numa tentativa de reorganização das cidades brasileiras.

Segundo Aristides Lobo (*apud* Carvalho, 2019, p. 65) “[...] o povo teria assistido ‘bestializado’ à Proclamação da República, sem entender o que se passava”. Todavia, apesar da inexistência ou restritas formas de participação institucionalizados ou mesmo de interjeições encontradas nos espaços das cidades devido ao predomínio de um padrão civilizador importado e excludente foi possível encontrar um movimento popular no âmbito da Revolta da Vacina, visto que alguns grupos conseguiram subverter a ordem reformadora dominante ao se reunirem em conjunto contra a situação ocasionada pelo governo.

Monarcha (1989, p. 45) sublinha que “[...] no imaginário social produzido pelos homens cultos, a presença do povo na política será negatividade: multidão sem rosto ou fisionomia própria; aglomerado anárquico e ávido de poder e sempre à espreita para o assalto final”. Existiu uma forte repressão contra os movimentos populares, inclusive contra as práticas e concepções nos processos de doença/cura que remete aos reordenamentos estruturais ocorridos nas políticas de dominação e nas relações de classe no Rio de Janeiro (CHALHOUR, 2017).

Existe uma crítica sobre a forma como foi conduzido esse processo de repressão, onde se identificava muitos elementos da sociedade senhorial, principalmente em relação à disciplina social:

O estilo da repressão adotado na Revolta da Vacina era indicativo ainda de outros elementos discriminatórios e brutais, ligados à política de contenção e controle das camadas humildes. O aprisionamento arbitrário dos pobres da cidade, a humilhação pelo desnudamento, a fustigação cruenta, revelam um comportamento sistemático e pontual da autoridade pública. A inspiração dessa estratégia procede do modelo de tratamento reservado aos escravos e que vigorou até a Abolição. A revelação notável é que o que

antes fora uma justiça particular, aplicada no interior das fazendas e casas senhoriais, tornou-se prática institucional da própria autoridade pública no regime republicano (SEVCENKO, 2008, p. 110).

Para o pesquisador, a revolta foi resultado da resistência da população ao processo de capitalização, aburguesamento e cosmopolitização da sociedade carioca. Segundo Chalhoub (2017, p. 113) na obra de Sevcenko vai se deslumbrando a existência de uma “cultura popular tradicional marcadamente autônoma, capaz de informar a interpretação de que os eventos de 1904 teriam sido a luta da classe trabalhadora carioca em defesa de valores ou modos de vida que se encontravam ameaçadas”.

De acordo com Carvalho (2019), durante uma semana, partes da cidade do Rio de Janeiro foram tomadas por grupos populares, o tráfego parou, bondes foram revirados e incendiados, postes de luz destruídos, fábricas atacadas, tiroteios, assaltos, carroças viradas, barricadas levantadas - uma desordem total. Assim, de uma impressão inicial de apatia se identificou a presença de elementos politicamente ativos que não se enquadravam no conceito tradicional de povo que os observadores tinham em mente, mas às chamadas “classes perigosas” as quais se atribuía a ação de rua.

Os sociólogos simplesmente tornaram público o horror visceral que a multidão anônima causa às elites ilustradas, sejam elas dirigentes, intelectuais, religiosas... Horror redobrado ante a possibilidade de revolução ou do inusitado. Nesse caso, multidão e revolução representam a explosão do que é obscuro e contido (MONARCHA, 1989, p. 49).

Como foi possível identificar a reunião de pessoas, geralmente pertencentes aos grupos populares, causava preocupação às elites dominantes que criminalizavam quaisquer ações políticas que se direcionavam contra as medidas relacionadas às intervenções saneadoras de uma cidade que se pretendia moderna, pois eram vistas como ameaças à ordem vigente social, econômica e política. Com todo esse cenário exposto, verificamos certo esvaziamento do conteúdo público do sentido de cidade marcada por princípios normatizadores da vida social, por uma política como experiência privada ou para poucos e por profundas desigualdades sociais que dificultaram a experiência autêntica de participação política.

Contudo, movimentos populares como o citado, surgem como “tesouro perdido”, isto é, uma herança da tradição revolucionária sem ter um testamento que

o antecede, conforme nos revela Arendt (1988). Para ela, as revoluções são os únicos eventos políticos “[...] em que nos colocamos diante do problema dos inícios de uma maneira frontal e inescapável. Pois as revoluções, como quer que ansiemos defini-las, não são meras mudanças” (ARENDDT, 1988, p. 47).

A revolta da vacina: um “tesouro perdido” das revoluções?

Ao discorrer sobre as Revoluções Francesa e Americana² ocorridas no final do século XVIII, Arendt (1988) nos provoca a pensar o conceito de revolução para além do significado etimológico como restauração ou retorno ao antigo, já que esse sentido originário fazia referência a um movimento cíclico sem intenção de transformação, inspirada na revolução dos astros, em que tudo retornava ao mesmo lugar. A partir de então, a autora define a revolução como um *novus ordo saeculorum*:

[...] é a perfeita tradução latina do ἀνακύκλωσις de Políbio, um termo que também teve origem da astronomia e foi usado metaforicamente no campo da política. [...] Mas nada poderia estar mais distanciado do significado original da palavra revolução do que a ideia que se apoderou obsessivamente de todos os revolucionários, isto é, que eles são agentes num processo que resulta no fim definitivo de uma velha ordem, e provoca o nascimento de um novo mundo. (ARENDDT, 1988, p. 11).

De acordo com Arendt (1988, p. 1), o conceito moderno de revolução, “ligado à noção de que o curso da História começa subitamente de um novo rumo, uma História nunca antes conhecida ou narrada, está para se desenrolar, era desconhecido antes das duas grandes revoluções”. Com base nessa discussão, Rubiano (2016, p. 190) afirma que ao falar das revoluções, o chamado “tesouro perdido”, “[...] consiste na liberdade e nas formas de ação que não tinham sido previstas pela tradição e que não foram legadas para o futuro por meio das teorias do seu tempo”.

É possível inferir que Arendt (1988) considera “tesouros perdidos” tanto experiências bem-sucedidas, quanto levantes revolucionários que não conseguiram manter um corpo político duradouro, como no caso citado. Ao tensionar que, no período moderno, a política se transformava ora em violência por meio dos

² Para Muller (2017), enquanto a Revolução Francesa estava voltada para a satisfação de necessidades vitais, a Revolução Americana preocupou-se com a satisfação do bem-estar social.

fenômenos totalitários ora como administração de negócios econômicos, Arendt (1988) questiona se ainda restaria alguma dignidade para a política. Nesse sentido, ela entende que a política, ao representar um perigo à existência humana na modernidade, acaba sendo destituída do próprio sentido em que foi criada.

Contudo, a autora deposita esperança na capacidade dos homens e das mulheres de se reunirem, o que pode desencadear um agir que resgata a política como a mais digna atividade humana. A exemplo disso, Arendt (1988) destaca a Revolução Húngara ocorrida no início do século XX como um movimento caracterizado pelo ressurgimento da liberdade política por meio da experiência do sistema de conselhos e da deliberação conjunta na tomada de decisões entre os agentes envolvidos, constituindo assim, pequenos espaços de ação política gerados espontaneamente. Para Correia (2014), a própria participação forma para a participação, ainda de acordo com o autor, “não podemos falar de política quando a liberdade não é compreendida como efetivo engajamento e participação potencial de todo membro da comunidade política nas atividades do governo” (CORREIA, 2014, p. 182-183).

Aproximando-se das reflexões arendtianas acerca da revolução e da política, pode-se se dizer que a Revolta da Vacina no Brasil foi um movimento com peso revolucionário, onde homens e mulheres buscaram interferir em questões de interesse comum, sem necessariamente estarem vinculados a partidos políticos, pois, na verdade, tratou-se de uma resposta à tirania política-governamental da época. Ao protestar contra a coação realizada pelos agentes de saúde pública, alguns setores da sociedade reunidos faziam surgir a liberdade, pois enquanto experiência de ação no mundo, a liberdade é um fenômeno público. Nesse sentido, a liberdade é o “estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações” (ARENDR, 2016, p. 148).

Para mostrar um pouco como se processava a organização dos protestos durante a revolta, no dia 11, por exemplo, após uma reunião no Centro das Classes Operárias, iniciou-se uma aglomeração no Largo de São Francisco, reunindo quatro mil pessoas de todas as classes sociais, que se dirigiu em passeata até a rua do Ouvidor, em seguida até ao Catete, passando pela Lapa e a Glória em meio a discursos, vaias e palavras de ordem contra a vacina obrigatória conduzidos por

Lauro Sodré (militar, senador e político positivista). Ao final, a multidão incitada deu meia-volta e regressou ao ponto de partida (CARVALHO, 2019).

Um ponto importante a ser destacado nessa ocasião foi a participação feminina, considerando que ainda não havia o voto feminino, pois ele foi institucionalizado no âmbito legal somente em 1932. Da mesma forma, destacamos a participação operária como dos estivadores, artesãos, têxteis, trabalhadores da construção civil e da confecção, ferroviários e metalúrgicos nas barricadas formadas na cidade. Junto do Centro das Classes Operárias, destacamos outras associações de classes como Associação de Classe União dos Estucadores, Centro Internacional dos Pintores, Associação de Classe União dos Chapelheiros, Associação de Classe União dos Pedreiros, Associação de Resistência dos Marinheiros e Remadores, Associação de Classe União dos Cigarreiros e Charuteiros, Sociedade de Carpinteiros e Artes Correlatas e o Centro Geral dos Foguistas (CARVALHO, 2019).

A reunião dessas entidades, através de ações de comum acordo, pode expressar, ou ao menos se aproximar, do que Arendt (2010) atribui à formação de conselhos. Vale aqui recobrar o apreço de Arendt (2010) pelo sistema de conselhos enquanto uma possibilidade de participação ativa no Estado, nesse sentido, é um modo a se pensar em relação à política, mas não a única forma possível de viver juntos em sociedade essa experiência. De acordo com Daher (2015), as reflexões arendtianas nos levam a vislumbrar o sistema de conselhos como “organismos políticos emanados do seio da esfera pública, comprometidos com a realidade comum e movidos pelo debate e pelo consenso” (DAHER, 2015, p. 12). E esses conselhos seriam para Arendt (1988), como “ilhas da liberdade”.

Também acrescentamos a participação de crianças na Revolta da Vacina que segundo Lima Barreto (1956 *apud* SEVCENKO, 2018, p. 95) se misturavam à multidão junto com os adultos: “[...] havia a poeira de garotos e moleques; havia o vagabundo, o desordeiro profissional, o pequeno-burguês, empregado, caixeiro e estudante; havia emissários de políticos descontentes. Todos se misturavam, afrontavam as balas [...]”. Em uma passagem narrando os acontecimentos, Carvalho (2019, p. 96) traz que “[...] no dia 11, repetiram-se no Largo de São Francisco as mesmas cenas. Garotos soltaram bombas de brinquedo e, a partir daí, tiveram início

correrias e perseguição da polícia, estendendo-se a movimentação até a praça Tiradentes e o Largo do Rosário”.³

A fragmentação social tinha como contrapartida política a alienação quase completa da população em relação ao sistema político que não lhe abria espaços. Havia, no entanto, uma espécie de impacto informal, de entendimento implícito, sobre o que constituía legítima interferência do governo na vida das pessoas. Quando parecia à população que os limites tinham sido ultrapassados, ela regia por conta própria, por via da ação direta (CARVALHO, 2019, p. 131).

No Brasil, não havia uma consolidação do operariado nacional recém-saído da escravização, por isso a sua pouca tradição de organização. Porém, durante a Revolta da Vacina, o Centro das Classes Operárias realizou várias ações: organizou as petições, criou a Liga contra a Vacina Obrigatória e realizou comícios. Também se responsabilizou por levar às ruas a oposição realizada na Câmara dos Deputados e nos jornais da época. Os líderes tinham uma agenda política reformista, através da preparação de um golpe de estado que levaria ao poder governantes mais sensíveis com as causas populares (CARVALHO, 2019).

A obrigatoriedade da vacina surgiu como pretexto para os protestos sociais, tendo como pano de fundo uma cidade dividida, onde a desigualdade social predominava cada vez mais de forma contundente, como nos coloca Sevcenko (2018, p. 103): “[...] a forma como as transformações sociais e urbanas do Rio de Janeiro geravam uma consciência de divórcio profundo no seio da sociedade brasileira entre os grupos tradicionais e populares e a burguesia citadina, cosmopolita e progressista”. Mas, o que significou esse episódio em nossa história? Representou que algo novo foi instalado nas ruas da cidade quando a população marginalizada se levantou em rebelião exigindo direitos, mesmo que tenha sido de forma temporária.

Segundo Muller (2017, p. 67), a novidade que uma revolução pode trazer é justamente a experiência “[...] de poderem iniciar algo novo no mundo, isto é, a experiência da liberdade”, expressando o desejo de se fundar novos corpos políticos. Tendo em vista que ser livre e agir são a mesma coisa para Arendt (2016), a autora chama atenção para a liberdade de expressão e a liberdade de opinião,

³ As crianças participaram de outras revoluções e guerras durante a história do Brasil, o que pode ser tema para futuros estudos.

tratando-se de um conceito de ordem política. A primeira significa “o direito de falar e ser ouvido em público” (ARENDT, 2018, p. 200). Já a segunda, “[...] é o pré-requisito para a liberdade de ação, pois nenhum homem pode agir sozinho” (ARENDT, 2018, p. 200). Ambas são inerentes às revoluções e se fizeram presentes na Revolta da Vacina. Segundo Arendt (2018, p. 167):

[...] a liberdade não é apenas um dentre os muitos fenômenos da esfera política, tais como a justiça, o poder ou a igualdade; a liberdade, embora só possa ser o objetivo direto da ação política em tempos de crise, guerra ou revolução, é, na verdade, a razão pela qual os homens vivem juntos em organização política. A *raison d'être* da política é a liberdade, e sem ela a vida política não teria sentido.

Além da liberdade, da novidade e do começo, também faziam parte da Revolta da Vacina, o componente da irresistibilidade no sentido de que nenhum dos participantes poderia controlar o curso dos acontecimentos revolucionários. Foram vários dias, vários pontos de conflito na cidade e vários revoltosos, civis e militares, sendo inclusive criada a *Liga contra a Vacina Obrigatória*, formada por opositores políticos, tendo como lema “abaixo a vacina” que de acordo com Sevckenko (2018), inicialmente, pretendia se utilizar dos tumultos para a realização do seu próprio objetivo político, o que não acabou acontecendo porque com o passar do tempo o próprio movimento tomou seu curso naturalmente.

Grosso modo, a Liga contra a Vacina Obrigatória estava pautada na inconstitucionalidade da medida obrigatória da vacinação, considerando os pressupostos da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 que em seu Art. 54 determinava: “[...] são crimes de responsabilidade os atos do Presidente da República que atentarem contra: 2º) a Constituição e a forma de Governo Federal [...]; 4º) o gozo e exercício legal dos direitos políticos ou individuais”. Diante disso, é possível afirmar que, a obrigatoriedade legal da vacinação violava os próprios princípios constitucionais, já que não a tomar não era uma opção e restringiria a vida em sociedade, pois, o atestado de vacina era exigido para quase tudo: participação nas eleições, realização de matrícula em escola, obtenção de empregos (público, doméstico e em fábricas), hospedagem e até para casamentos (CARVALHO, 2019).

A contestação aos princípios constitucionais é um tema de disputas, pois através da aprovação da lei de vacinação obrigatória, possibilitou-se “[...] invadir, vistoriar, fiscalizar e demolir casas e construções. Estabeleceu-se ainda, um foro próprio, dotado de um juiz especialmente nomeado para dirimir as questões e dobrar as resistências” (SEVCENKO, 2018, p. 70). Diante disso, percebemos o quanto a vacina colocou em perigo o livre-arbítrio dos cidadãos das camadas mais pobres através do uso justificável dos meios de violência, mediante as medidas do governo contra seus corpos e estilos de vida.

Não obstante ao fato de a liga se constituir enquanto uma expressão política da Revolta da Vacina, “desabrocharam, então, várias revoltas dentro da revolta” (CARVALHO, 2019, p. 180), visto que, para Crescêncio (2009, p. 185) “[...] além de membros ilustres como políticos e militares, a historiografia não faz referência, o que torna complexo prever [...] quem seria esse ‘povo’ que protestou energicamente”. Chamamos atenção para o fato de que embora a maioria dos autores afirme com veemência que diversos grupos participaram ativamente da Revolta da Vacina, Crescêncio (2009) ressalta que a historiografia não deixa claro quem participou desse episódio. Sevcenko (2018) também faz um registro do grande e indeterminado número de participantes na revolta, para além do que se pretendia as fontes oficiais, para as quais se tratava de um movimento formado por vagabundos e desordeiros:

[...] certamente, inúmeros desocupados participaram do motim, como não poderia deixar de ser numa cidade com elevadíssima taxa de desemprego estrutural, que arrastava grande parte de sua população para a condição humilhante de vadios compulsórios. Mas, já destacamos como vários estratos sociais tiveram participação massiva e marcante no conjunto do movimento (SEVCENKO, 2018, p. 95).

Por sua vez, Salgado (2018) afirma que os jornais da época atuaram como mecanismos de mobilização social, visto que ao divulgarem informações científicas em torno da vacinação, contribuíram para que a população tivesse conhecimento sobre tais assuntos que por vezes estavam reservados às casas legislativas. A autora ainda destaca os jornais *Correio da Manhã* e *Gazeta Notícias* por terem sido veículos de informação que se posicionaram, seja contra ou a favor do governo. Iglesias (1993) nos inspira a pensar que as epidemias emergem na cena política

como pretextos políticos de contestação e de transformação social. Para os membros de tais movimentos circunscritos à Revolta da Vacina, “[...] a intromissão do governo não passava de um ‘despotismo sanitário’, expressão que passou a ser largamente utilizada pelos inimigos da vacina e do governo” (CARVALHO, 2019, p. 93).

Embora a obrigatoriedade da vacinação tenha sido o início da revolta, logo os protestos passaram a se dirigir aos serviços públicos em geral e aos representantes do governo, em especial contra as forças repressivas. Um grupo de militares, com o apoio de alguns setores civis, tentou se aproveitar do descontentamento popular para realizar um golpe de Estado na madrugada do dia 14 para o dia 15 de novembro, que, no entanto, foi derrotado (CARVALHO, 2019). Existe uma incógnita em relação ao número de mortos resultantes dessa rebelião:

Nunca se contaram os mortos da Revolta da Vacina. Nem seria possível, pois muitos, como veremos, foram morrer bem longe do palco dos acontecimentos. Seriam inúmeros, centenas, milhares, mas é impossível avaliar quantos. A autoridade policial, como seria de esperar, apresentou números sóbrios e precisos, na tentativa de reduzir uma autêntica rebelião social à caricatura de uma baderna urbana: fútil, atabalhoada, inconsequente. Os massacres, porém, não manifestam rigor com precisão (SEVCENKO, 2018, p. 11).

Segundo Sontheimer (2017, p. 08), “as guerras e as revoluções e não o funcionar de governos parlamentares e aparatos de partido formam as experiências políticas básicas de nosso século”. Mesmo que tenha se tratado de um contexto de intensas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, identificamos que diferentes pessoas tiveram a disposição de deixarem suas existências privadas para arriscarem suas vidas durante os dias que se sucederam a revolta em torno de um objetivo comum, e é esse o sentido da política. Conforme Arendt (2018, s/p), “[...] o que quer que os homens da revolução tenham sabido ou sonhado anteriormente, foi apenas no curso das revoluções que eles se familiarizam totalmente com a felicidade e a liberdade públicas, quando se tornaram como se diz a frase, intoxicados com a êxtase da ação”.

Arendt jamais duvidou da capacidade para a resistência à opressão, a ruptura com a dominação política e a fundação de um espaço político para a liberdade, notadamente pelas várias experiências revolucionárias e de contestação política desde as primeiras revoluções modernas. Os

movimentos recentes em várias partes do mundo em grande medida reverberam a convicção arendtiana de que a paixão pela liberdade e pelas felicidades públicas pode ainda inspirar o engajamento político para além das demandas estritamente econômicas e sociais, ainda que frequentemente provenham delas (CORREIA, 2014, p. 195).

Enquanto um acontecimento, a política presume desvencilhar-se das preocupações privadas, também pressupõe uma exposição do homem e da mulher em companhia dos outros para que suas singularidades se tornem tangíveis e haja uma interlocução pública. Essa coragem é considerada por Arendt (2018) a mais antiga das virtudes, o que permitirá no transcorrer dos tempos a possibilidade da ação política, fazendo com que os movimentos populares organizados ao decorrer da Revolta da Vacina se aproximem de um “tesouro perdido” das revoluções.

Considerações Finais

O Rio de Janeiro foi a primeira cidade brasileira a se projetar dentro dos moldes do urbanismo europeu, o que vai ser propagado para outros centros urbanos posteriormente. Segundo O’Donnell (2008, p. 32), “[...] existia uma diferença entre a cartilha republicana e prática dos transeuntes”, revelando mundos antagônicos e excludentes que faziam parte do mesmo quadro social. Para Monarcha (1989, p. 42), “[...] havia uma dissonância entre os padrões cultos burgueses e o atraso nacional. Marcada pelo patriarcalismo e atraso das cidades, a realidade local mostrava-se mesquinha e provinciana”. Apesar das promessas republicanas, com a mudança do regime não ocorreu a esperada mobilidade social, mantendo a estrutura social elitista e excludente que permanece até nossos dias.

Para Carvalho (2019, p. 131) “[...] a Revolta da Vacina permanece como exemplo quase único na história do país de movimento popular de êxito baseado na defesa do direito dos cidadãos de não serem arbitrariamente tratados pelo governo”. Na verdade, tratava-se de grupos diversos com interesses difusos dentro de um mesmo movimento. Se por um lado, algumas demandas privadas se apresentavam publicamente, por outro lado, um contingente da população subjugada se alinhava às causas comuns de tornarem visíveis a reivindicação por direitos. Diante disso, a obrigatoriedade da vacina foi apenas um estopim para a revolta, ao que nos parece, tal episódio tem origem na negação de direitos, isto é, em uma série de demandas sociais não contempladas pelo governo, devido ao seu descaso com a população

desfavorecida economicamente mantida à margem. Assim, o que mais nos chama atenção é o fato de as classes populares lançadas em uma zona de anomia terem conseguido desenvolver uma rebelião marcada pela insatisfação popular.

Pode-se dizer que esse levante se tratou de uma revolução, pois foram dias marcados por uma novidade nunca vista que transformou a cidade em uma praça de guerra e de disputas. Para Arendt (2018, p. 171), para o bem ou para o mal, há uma coisa inegável, “a inter-relação profunda entre guerra e revolução”. A vacinação em si foi apenas um pretexto para a ação de forças políticas. Os problemas de moradia mais o elevado custo de vida foram os motivos mobilizadores para a revolta. Todavia, após o movimento, a Lei da Vacina Obrigatória foi modificada, tornando facultativo o seu uso, mas a reforma urbana per si continuou em pleno curso.

Esse movimento se aproxima com aquilo que Arendt (1988) chama de “tesouro perdido”, pela forma inusitada, não pelo ajuntamento de pessoas em si, mas sobretudo pela coragem das classes populares, desprovidas de artifícios legais e institucionais que tornassem visivelmente públicas as suas razões e opiniões, de se lançarem às ruas para reivindicar os seus direitos. A nosso ver, tal movimento revela o caráter espontâneo da ação e participação na vida política. Dito isso, sobressaem-se as questões: a ação dessas pessoas não estaria desafiando a institucionalização de uma ordem? Não estariam esses grupos reunidos representando outras famílias ou talvez toda uma categoria que passava por situação igual ou semelhante?

Não obstante as suas próprias nuances, a análise da Revolta da Vacina mostra como a organização dos movimentos populares, isto é, uma inferência aos “tesouros perdidos”, fazem a diferença na vida em sociedade e corrobora com a afirmação de Arendt (2001, p. 31) “o poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em conjunto”. Assim, sempre há a possibilidade de se inaugurar novos começos, visto que a esperança também para a política nos tempos atuais está justamente na organização de instâncias de resistência coletiva, o que abre caminhos para futuros estudos dedicados a investigar a (in)existência da atuação de grupos mobilizados pelo espírito revolucionário.

Referências

ARENDT, H. **Da revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Editora Ática, 1988.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ARENDT, H. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, H. **Ação e a busca da felicidade**. Tradução de Virginia Starling. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

BRESCIANI, M. S. Cidades e urbanismo. Uma possível análise historiográfica. Politeia: **História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 21-50, jun. 2009.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CHALHOUB, S. **Cidade febril**: Cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

CORREIA, A. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, econômica e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CRESCÊNCIO, C. L. Abaixo a vacina! A fundação da Liga de Combate à Vacinação obrigatória e sua relação com a Constituição de 1981. **Biblos**, Rio Grande, v. 2, n. 23, p. 177-188, jan./ jun. 2009.

DAHER, G. **A concepção política de cidadania no pensamento de Hannah Arendt**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2015.

D'ANGELO, M. A modernidade pelo olhar de Walter Benjamin. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 237-250, abr. 2006.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

IGLESIAS, F. **Trajectoria política do Brasil: 1500-1964**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAUAD, A. M. **Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social pela classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX**. 1990.2v. Tese (Doutorado em História) –

Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990.

MONARCHA, C. **A Reinvenção da Cidade e da Multidão**. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAES, J. G. V. de. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 2001.

MULLER, M. C. Revoluções Americana e Francesa: luta por liberdade ou libertação? **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 23, p. 64-77, out./ dez. 2017.

O'DONNELL, J. **De olho na rua: a cidade de João do Rio**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

OSTETTO, L. E. Da rua à fábrica: a condição infantil na República. *Perspectiva*; **R. CED**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 91-125, jul./dez. 1990.

RUBIANO, M. **Revolução em Hannah Arendt: compreensão e história**, 2016, 237 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALGADO, A. S. **A Revolta contra a vacina: a vulgarização científica na grande imprensa no ano de 1904**. 2018, 128 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018.

SEVCENKO, N. **A revolta da vacina**. São Paulo: Unesp, 2018.

SONTHEIMER, K. Prefácio. In: ARENDT, H. **O que é política?: fragmentos das obras póstumas** compilados por Ursula Ludz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

Instituições de fomento: Capes; Fapesc

Dados para contato:

Autor: Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro

E-mail: larissafma@gmail.com

Autor: Franceila Auer

E-mail: auerfranceila@gmail.com

Autor: Vania Carvalho de Araújo

E-mail: vcaraujofes@gmail.com