

Expediente

Diretor Geral do Campus São Paulo:

Prof. Me. Luís Cláudio de Matos Lima Júnior

Vice-Diretora do Campus São Paulo:

Prof^a. Dr^a. Rebeca Vilas Boas Cardoso de Oliveira

Diretor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação do Campus São Paulo:

Prof. Dr. Thomas Edson Filgueiras Filho

Editor Gerente e de Seção (v. 3, n. 1, jan/jun. 2019):

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Conselho Editorial – Comitê Científico Docente/IFSP (v. 3, n. 1, jan/jun. 2019):

Cristina Lopomo Defendi

Henrique Marins de Carvalho

José Braz Araujo

Mariana Pelissari Monteiro Aguiar Baroni

Rogério Ferreira da Fonseca

Valeria Trigueiro Santos Adinolfi

Conselho Editorial – Comitê Científico Discente/IFSP (v. 3, n. 1, jan/jun. 2019):

Abner Silva Xavier

Claudio Adão Santos

Edimar Cristiano Macedo

Luiz Fabio Dimov

Natalia Pais Pereira

Revisão preliminar: Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Revisão final: Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Editoração: Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Capa: Alessandra Roque dos Santos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO

CAMPUS SÃO PAULO

Diretoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – DPE

<https://spo.ifsp.edu.br>

Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé, São Paulo/SP.

Tel.: (11) 2763-7640

Endereço eletrônico: revistaposgere@gmail.com

Apresentação

A *POSGERE - Pós-Graduação em Revista*, revista para pós-graduandos (*lato e stricto sensu*) publicada pelo Campus São Paulo do IFSP publica nesta edição o primeiro número de seu terceiro volume, composta em sua totalidade por trabalhos publicados na seção *Artigos Stricto Sensu*.

O primeiro deles, “O OLHAR ACADÊMICO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA, PERIFERIA E EDUCAÇÃO”, de Raquel Barbosa Dias, discute o modo como as produções acadêmicas da área de Educação identificam e tematizam contribuições da literatura produzida nas periferias no cenário contemporâneo. A autora realiza uma revisão bibliográfica do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e realiza uma análise sobre a abordagem desse fenômeno, por parte de estudiosos do tema, em sua relação com educação escolar e não escolar nos últimos anos.

O artigo de Francisco Guilherme Leon de Oliveira, “UMA DISCUSSÃO SOBRE O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES) A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA ‘ESTADO DA ARTE’” trata sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) a partir de produções acadêmicas, marcos teóricos e legais, entre os anos de 2015 e 2016, para compreender tal ação no âmbito da educação superior pública brasileira, assim como a produção de conhecimento gerado sobre este programa.

Ligia Porto Alexandre e Daniel Teixeira Maldonado, no artigo “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO DO IFSP” analisam ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias, para verificar as menções relativas ao tema Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP, visando especialmente a discussão de tal tema para a formação de professores no ensino superior e para a formação do Tecnólogo em Turismo.

Por fim, Rodrigo Rech, Ricardo Pires e Marcelo Victor Pires de Sousa, no artigo “DIAGNÓSTICOS DERMATOLÓGICOS PARA TRATAMENTOS COM FOTOTERAPIA, UMA REVISÃO DO ESTADO DA ARTE”, realizam uma discussão sobre os conceitos básicos da terapia denominada Fototerapia, ao destacar seus efeitos

físicos e ao discutir soluções atuais e em estudo para a realização de diagnósticos de tecidos biológicos. Segundo os autores, o trabalho visa apresentar discussões que podem ser utilizadas como base para os profissionais da área da saúde, destacando os pontos positivos e negativos dos métodos apresentados, considerando a aplicação em tratamentos de fotobiomodulação.

Aproveitamos mais uma vez para informar aos leitores que o fluxo de submissão de trabalhos à nossa revista é contínuo e convidamos-lhes a não apenas se entregarem à leitura dos artigos aqui publicados como também a publicarem em nossa revista.

Prof. Dr. Jorge Rodrigues de Souza Junior

Editor-gerente

POSGERE – Pós-Graduação em Revista.

O OLHAR ACADÊMICO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA, PERIFERIA E EDUCAÇÃO

Raquel Barbosa Dias¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir como as produções acadêmicas do campo da Educação têm identificado e tematizado contribuições dos textos e práticas associadas à literatura produzida nas periferias no cenário contemporâneo. Por meio de uma revisão bibliográfica de oito trabalhos acadêmicos levantados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, busca-se refletir sobre como estudiosos abordaram esse fenômeno em sua relação com educação escolar e não escolar nos últimos anos. Entre os resultados encontrados estão a discussão sobre como essa produção tem sido utilizada nas salas de aula; quais os efeitos dos textos e práticas literárias da periferia entre professores e estudantes; assim como qual é o papel atribuído aos saraus periféricos na socialização dos seus frequentadores e poetas.

Palavras-chave: Literatura Periférica; Literatura Marginal; Saraus; Educação

INTRODUÇÃO

Partindo de alguns debates acadêmicos, este trabalho busca discutir a relação entre produção literária da periferia e educação. Trata-se de refletir sobre como o fenômeno que emerge no final dos anos 1990— e consolida-se nos anos 2000 com o lançamento de centenas de obras literárias e a organização de dezenas de saraus em diferentes bairros periféricos— tem sido abordado por estudiosos que enfocam as contribuições dessas práticas e textos literários em espaços escolares e não escolares.

Historicamente o termo “literatura marginal” foi criado na academia, por estudiosos da literatura. Ao longo da história literária, o uso do conceito de marginalidade tornou-se polissêmico, de modo que podemos considerar que o termo “literatura marginal” é usado para se referir a qualquer tipo de marginalidade experimentada por escritores e suas obras no campo literário. Sendo assim, “literatura marginal” pode servir para classificar qualquer literatura produzida por minorias sociológicas, como obras publicadas por editoras independentes e auto publicações feitas de maneira artesanal, produções que abordem temáticas ligadas a algum tipo de marginalidade econômica,

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Unesp/ Campus Araraquara – SP. Especialização em PROEJA – IFSP. São Paulo-SP. E-mail: rqldelima@gmail.com

social e política, ou ainda, obras que estão à margem do cânone, dos prêmios literários e das listas obrigatórias de vestibular (NASCIMENTO, 2006).

De acordo com Alfredo Bosi (2006), o termo “literatura marginal” foi primeiramente empregado no Brasil para se referir a um grupo de poetas da década de 1970, tais como Ana Cristina César, Cacaso, pseudônimo de Antônio Carlos Brito, e Paulo Leminski. Nesse período o país era assolado pela repressão militar e pela censura. Cabia, então, aos artistas da época, manifestar sua contestação política, cultural e social através, muitas vezes, do anonimato ou de pseudônimos. A literatura dos anos 1970 era considerada marginal por não seguir a estética literária da época, uma vez que suas obras contavam com linguagem coloquial e continham estilo aparentemente desleixado. Em relação ao mercado editorial, os poetas marginais dos anos 1970 produziam suas obras de forma independente, a partir de cooperativas editoriais, posto que não lhes interessava o apoio das grandes editoras.

Se, por um lado, os autores marginais dos anos 1970 eram oriundos das classes médias e altas, intelectualizadas; por outro, a nova geração de escritores marginais representa as classes populares e os moradores de bairros localizados nas periferias urbanas brasileiras, principalmente do estado de São Paulo.

Os escritores marginais da década de 1970 escreviam sobretudo poemas, com temáticas ligadas ao sexo, a tóxicos e ao cotidiano das camadas médias e altas, enquanto a nova geração de escritores marginais focaliza a vida e prática dos membros das classes populares e os problemas sociais predominantemente associados ao espaço social da periferia: violência, carência de bens e equipamentos culturais, precariedade da infraestrutura urbana, relações de trabalho. Os escritores da periferia, por sua vez, anseiam fazer parte do rol das grandes editoras (NASCIMENTO, 2006).

Os escritores marginais da contemporaneidade surgem no contexto brasileiro no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, principalmente nas periferias da cidade de São Paulo. Um marco desse surgimento é o lançamento do livro *Capão Pecado* do escritor Ferréz². Assim como a “primeira geração de marginais”, tais escritores também utilizam linguagem coloquial, além de palavrões e gírias de bairros periféricos. Porém, sua

² Reginaldo Ferreira da Silva, mais conhecido como Ferréz, é morador do Capão Redondo, localizado na periferia de São Paulo. É um dos escritores de “Literatura Marginal” mais consagrados do Brasil, já publicou diversos livros, é fundador do 1DaSul (marca de roupas e grupo que promove eventos e ações culturais na região do Capão Redondo), produziu documentários, foi colunista da revista Caros Amigos por 10 anos, é cantor e compositor de rap e apresentador de programa de TV.

temática não é mais a prática social da classe média, mas sim, o cotidiano das periferias urbanas, agora contada por quem realmente a vivencia. A “literatura marginal” ou “literatura periférica”, como também a chamam, serve para dar voz à população que até então não era ouvida, e, muitas vezes, até esquecida nas periferias do Brasil (NASCIMENTO, 2006)

Os próprios escritores originários da periferia começaram a reagir em relação aos diversos termos para marcar suas posições literárias. Então escritores como Allan da Rosa, Sérgio Vaz e outros vão preferir a designação “literatura periférica”. Portanto, o termo “literatura periférica” é um termo nativo, um termo estabelecido pelos escritores. Sendo assim, “literatura periférica” seria toda e qualquer produção literária feita por um escritor originário e/ou morador da periferia e que visa tematizar a realidade da periferia em diversas dimensões na literatura (NASCIMENTO, 2006).

O termo “literatura marginal-periférica” é utilizado por pesquisadores do tema, como Nascimento (2006), Soares (2009) e Assis (2014), para distinguir a “literatura marginal” dos anos 1970 da “literatura marginal” produzida por escritores da periferia no cenário contemporâneo. Essas estudiosas chamam a atenção para o fato de que os escritores da periferia assumirem o termo “literatura marginal” ou “literatura periférica” como uma das possibilidades de classificação das suas obras.

Ainda segundo Nascimento (2006), o termo “literatura periférica” revela uma relação positiva e afetuosa com o espaço da periferia, assim como manifesta o desejo de marcar a diferença entre o fenômeno da “literatura marginal” dos anos 1970 e a literatura contemporânea dos escritores oriundos da periferia. A predileção por esse termo também visa diferenciar a literatura produzida por periféricos da produção de escritores brancos, que são da classe média, que estão tematizando a marginalidade social e publicando por editoras independentes, e que poderiam ser classificados como “literatura marginal” em função da sua posição de marginalidade no mercado editorial, ou ainda, pelos temas de suas obras.

Os principais escritores periféricos que estão presentes no cenário atual são: Sérgio Vaz, Ferréz, Débora Garcia, Alessandro Buzo, Mel Duarte, Sacolinha, Allan da Rosa, Rodrigo Círiaco, entre outros.

Nota-se a importância de discutir a relação da “literatura marginal-periférica” com a educação na medida em que muitos professores utilizam essas obras em salas de aula. Soma-se a esse fato os saraus serem vistos como espaços de educação “não formal” e

possuírem grande relevância para a prática educativa e de aprendizagem por meio da leitura. Conforme Gohn (2009), a educação “não formal” ocorre em espaços concretos e coletivos de formação onde a aprendizagem volta-se também para saberes não escolares. Sobre a educação “não formal”:

Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, ONGs e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social, ou processos educacionais frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa via conselho, colegiado, etc. (GOHN apud SOUZA, 2014, p. 83).

Diante desse cenário de atuação e presença dos escritores periféricos, bem como de suas relações com processos educativos, o objetivo geral deste artigo é discutir como as produções acadêmicas no âmbito da pós-graduação, principalmente na área da Educação, tematizaram este fenômeno contemporâneo que é o surgimento das produções literárias da periferia. Entre os objetivos específicos estão: analisar como a produção periférica tem sido utilizada nas salas de aula; entender quais os efeitos dos textos e práticas literárias da periferia entre professores e estudantes; identificar qual é o papel atribuído aos saraus na socialização dos seus frequentadores e poetas.

Em termos metodológicos, partiu-se da revisão bibliográfica, técnica de pesquisa que consiste na análise e discussão de ideias de diferentes autores sobre um determinado tema (BRIZOLA; FANTIN, 2016). O levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no mês de janeiro de 2018, a partir das palavras-chaves “literatura marginal”, “literatura periférica”, “saraus”, e “educação e literatura”. Por meio da leitura dos resumos e sumários dos trabalhos encontrados, foram definidas oito dissertações como corpus de análise, sendo seis delas provenientes da área da Educação, uma da Linguística Aplicada e uma de Letras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisados os trabalhos de Franco (2006), Soares (2009), Dias (2010), Santos (2011), Carneiro (2011), Eble (2013), Assis (2014) e Souza (2014), os quais tiveram por objetivo discutir e compreender a literatura oriunda das periferias em ambientes escolares e não escolares.

Dos oito trabalhos analisados, metade discute especificamente a temática dos saraus paulistanos. Franco (2006) debruça-se sobre o Sarau da Cooperifa, organizado por Sérgio Vaz, e seus reflexos na periferia da zona sul da cidade; Eble (2013) dá enfoque ao Sarau dos Mesquiteiros, liderado por Rodrigo Ciríaco e realizado em uma escola pública. Assis (2014), por sua vez, pesquisa o Sarau Elo da Corrente, que tem como especificidade a articulação entre cultura periférica, cultura nordestina e cultura afro-brasileira. E, por fim, Souza (2014) discute a atuação do Sarau Poesia na Brasa em um bairro bastante estigmatizado pela violência. Esses saraus são percebidos pelos pesquisadores como espaços educativos que favorecerem as habilidades de leitura e escrita entre jovens, sendo ainda considerados espaços de “reintegração social por meio do acesso à cultura” (FRANCO, 2006, p. 283); de motivação para que estudantes se interessem por textos que tematizam suas realidades sociais (SOUZA, 2014); de compartilhamento de experiências e de criação de pertencimento com o espaço da periferia (ASSIS, 2014).

Dois dos trabalhos analisados discutem, especificamente, o uso dessa literatura na sala de aula. Tanto Dias (2010) quanto Soares (2009) eram também professoras da rede pública de ensino quando fizeram suas pesquisas e relataram suas experiências docentes com essa produção.

Soares (2009), por exemplo, justifica a utilização desses textos como forma de contestar os textos privilegiados nos livros didáticos adotados, que se pautam na literatura canônica e na perspectiva de representação da classe dominante. A pesquisadora faz uma análise de dois livros didáticos para refletir sobre como estes trabalham a questão da literatura.

Diante deste levantamento, a pesquisadora notou a ausência de obras de “literatura marginal-periférica” e a presença maciça de obras consagradas pelo cânone literário. Sendo assim, estabeleceu uma crítica a respeito da escolha das obras que estariam presentes nos livros didáticos, partindo para a defesa da presença dessa “literatura marginal-periférica” nesses materiais e na sala de aula.

Ambos os trabalhos, de Soares (2009) e de Dias (2010), reforçam a ideia de que a utilização, em sala de aula, da literatura produzida a partir da periferia é relevante para que se tenha heterogeneidade cultural no contexto escolar. A leitura apenas de textos canônicos influenciaria na manutenção da ideologia da classe dominante e do *status quo*.

De acordo com Boudieu (1990) a literatura considerada boa e legítima é aquela que, de certa forma, representa a classe dominante e seu respectivo capital cultural.

Soares (2009) afirma que não se deve trabalhar apenas uma possibilidade de leitura nas escolas, mas sim abordar outras obras. Eble (2013) reforça que não devemos negar ou favorecer nenhuma cultura, mas sim incentivar o diálogo intercultural. Deve-se despertar o desejo pela leitura a partir de obras que o leitor se sinta confortável e se identifique, para que assim possa abrir-se a possibilidade de perpassar suas leituras para outros horizontes.

Em sua dissertação, Soares (2009) dá grande enfoque aos alunos como escritores e discorre sobre as dificuldades, como docente, em lidar com os aqueles que são meramente copistas, e que, no momento da produção textual, mostram muita insegurança. Mostra também como a arte da escrita é elitizada, sendo vista como um domínio apenas da classe dominante. Para essa pesquisadora, a “literatura marginal-periférica” quebra com esse paradigma, porque agora pessoas das classes desfavorecidas, com subempregos, desempregadas, muitas vezes vítimas de violência, preconceitos e discriminações tomam a caneta e passam a relatar suas próprias histórias.

De acordo com Dalcastagne (2008):

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a “autenticidade” do depoimento e a “legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. O termo chave, neste conjunto de discussões, é “representação” (...) (DALCASTAGNE apud, SOARES, 2009, p.88)

Soares (2009) ressalta que, para ser constante e motivadora, a leitura deve existir para além da obrigação, o que motiva os alunos na habilidade leitora é a identificação com relação a obra. Em seus trabalhos Soares (2009) e de Dias (2010) as autoras propõem um incentivo à leitura a partir das obras periféricas, uma vez que essas obras são mais próximas da vida cultural e da condição socioeconômica dos educandos da escola pública e possuem textos com os quais os alunos possam se identificar de acordo com sua linguagem e vivência. Ambos os trabalhos afirmam que o docente deve se preocupar em conhecer o seu público-alvo, seus desejos e suas realidades, pois só assim conseguirá nortear uma leitura que desperte o interesse dos estudantes.

Como afirma Dias (2010, p. 60):

O leitor é peça-chave, pois é ele quem dá sentido ao texto de acordo com suas próprias vivências. Pode-se arriscar dizer, então, que o texto literário liberta a visão de mundo do leitor e, a somatória texto/ literatura

+ leitor/visão de mundo pode gerar uma nova realidade para o leitor assegurando torná-lo um leitor mais assíduo e, quem sabe, este leitor pode vir a encontrar um novo lugar na sociedade.

Segundo Dias (2010, p. 48): “[...] pode-se trabalhar a hipótese de que, quando o leitor se identifica com o texto, a leitura se torna prazerosa e seu interesse se intensifica”. As obras oriundas da periferia apresentam realidades conhecidas pelos alunos, assim como uma linguagem informal, com gírias, palavrões e afins.

Os resultados da pesquisa feita por Soares (2009) e Dias (2010) apontam que os alunos passaram a interagir mais e melhoraram a interpretação e a compreensão dos textos a partir do contato com a produção periférica. Além disso, ambas professoras/pesquisadoras reiteram que essa literatura permite a ampliação do referencial teórico do aluno e a convivência com diferentes modos de leitura, o que contribui para que o discente possa ter autonomia em suas escolhas literárias.

Todos os trabalhos acadêmicos analisados fazem referência ao movimento cultural dos saraus, mas é nas obras de Franco (2006), Carneiro (2011) Santos (2011), Eble (2013), Souza (2014) e Assis (2014), que podemos notar a importância dos saraus como contribuição para uma educação não formal.

Como referencial teórico, utiliza-se o conceito de “não formal” segundo Gohn (2008), apresentado por Souza (2014). Nesta obra define-se a prática da educação formal, “não formal” e informal. De acordo com Gohn (apud SOUZA, 2014, p.16):

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.

Os pesquisadores comungam da opinião de que, uma vez que retratam a realidade cotidiana, os saraus têm uma estrutura e um método de aprendizagem de significação para o público participante. Os coletivos mantêm uma organização própria, em que todos os participantes, de certa forma, se tornam colaboradores. A participação de todos é muito evidente e é notável a preocupação para que todos do coletivo sejam sujeitos atuantes.

Nos saraus não há espaço para competições, mas sim para compartilhamento. Como afirma Franco (2006), “a performance do sarau levou a conjectura de uma nova possibilidade de educação alternativa. Sua aceitação, possibilitou o desenvolvimento do senso crítico dos frequentadores” (FRANCO, 2006, p. 23).

De acordo com Franco (2006, p. 282):

O sarau se mostrou como uma invenção sensível às problemáticas sociais comuns às comunidades pobres. Sua função inventiva se destinou a promover a cultura mediante o uso da poesia. Nasceu como uma reação à desatenção estatal em relação às questões sociais como a desigualdade na concentração de renda e o analfabetismo.

Percebe-se que a literatura não é mais apenas sobre a periferia, mas sim feita por oriundos da periferia, portanto, histórias contadas por eles mesmos, que em seus textos, poemas e afins projetam vivências, ações e leituras de mundo.

Os saraus têm por tradição o incentivo à leitura, à oralidade e à produção textual. Sendo assim, nota-se que o estímulo à leitura é uma ação pedagógica e sua importância, bem como a formação de sujeitos leitores, compreende o desenvolvimento da educação, corroborando para o processo de transformação do sujeito.

Inicialmente os agentes sociais que frequentam os saraus parecem tímidos em relação a oralidade, o que vai se desenvolvendo com o tempo. Por meio de entrevistas feitas com frequentadores dos saraus, Franco (2006) notou que a maioria dos entrevistados afirmavam que o sarau é um ambiente de comunhão e socialização, o qual auxiliava nos estudos, na autoestima e numa visão positiva de autoimagem. Muitos afirmaram, ainda, que não tinham o hábito de ler e depois que começaram a frequentar os saraus passaram a ler cotidianamente, o que demonstra o incentivo à leitura e a uma nova visão de mundo.

Os saraus são vistos, também, como formas de entretenimento nas periferias das grandes cidades. E não apenas despertam o interesse pelo entretenimento, mas também para a leitura literária e, mais do que isso, os saraus possuem caráter multiplicador de ação e revelam poetas e escritores. Os coletivos têm por características fomentar as publicações, como afirma Assis (2014, p. 111):

Além das práticas voltadas à leitura dos textos literários, também existe um grande esforço para incentivar a produção e a escrita literária, não apenas para declamar nos encontros, mas também para a publicação, seja por meio de selos próprios ou por contratos com grandes editoras. O selo editorial *Elo da Corrente Edições*, fundado em 2008, com o objetivo de “publicar os escritos dos poetas do nosso sarau e injetar ainda mais literatura na quebrada”, teve grande representatividade para a cena literária.

Muitos dos participantes dos saraus organizam publicações independentes de forma coletiva, incentivando assim que as pessoas que muitas vezes não teriam condições de publicar suas obras possam vir a fazê-lo. Os saraus possuem, além de tudo, interesse e potencial pedagógico. De acordo com Assis (2014, p. 122):

O interesse pedagógico é outro aspecto importante dos encontros. Notamos que toda a organização do espaço tenta criar momentos de formação, seja de leitores e conhecedores da cultura negra e da cultura marginal/periférica, objetivo principal, seja de cidadãos conscientes e atuantes politicamente, além do constante processo de formação identitária.

De acordo com tal pesquisadora, o objetivo dos saraus é o incentivo à leitura, à criticidade, à prática da oralidade, à retomada dos estudos, ao compartilhamento de culturas, dentre outros. O sarau busca também despertar nas pessoas a consciência de si como ser histórico e político, inserido em uma comunidade (ASSIS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos analisados apontam que a educação não está presente apenas nas escolas, mas também nos saraus, nas associações de bairros, nas ruas, nas igrejas e tantos outros lugares. Também sugerem que a produção literária das periferias surge para manifestar a legitimidade da escrita do excluído, do “marginal”, uma vez que ao longo da história podemos notar certa estrutura vertical de poder e de representação no campo literário.

Diante do difícil acesso a ambientes culturais, como teatros, museus, exposições dentre outros, e a falta de estímulos educativos, criativos e culturais, os saraus se tornaram a maior representação da manifestação cultural nas periferias de São Paulo. Sendo assim, os saraus seriam um ambiente de resistência frente ao imposto distanciamento dos bens culturais e dos meios de entretenimento.

Os saraus têm função não apenas de entretenimento, mas também possuem ação educativa e função social. Suas manifestações artísticas são direcionadas à educação para direitos, para a justiça social, para a liberdade, para a igualdade e para a democracia. Os sujeitos envolvidos passam por processos de constante aprendizado e emancipação. Por meio desses coletivos literários nota-se que os envolvidos passam a se perceber como agentes da mudança social.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Mariana Santos de. **A Poesia das ruas nas ruas e estantes: eventos de letramento e multiletramentos nos saraus literários das periferias de São Paulo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. de Silveira e Denise Moreno Pegorim. Revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Braziliense, 1990. p. 169-180.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nadia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale dos Arinos**, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738/1630>.

CARNEIRO, Suzana Filizola Brasiliense. **A articulação entre escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal**: um olhar fenomenológico. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DIAS, Maria Isabel Martins Teixeira de Gavino. **Literatura Marginal, uma proposta de leitura para a formação de futuros leitores**: A leitura pode fazer parte da vida dos alunos, pois a vida deles também faz parte da literatura. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

EBLE, Taís Aline. **A literatura marginal/periférica e o Sarau como práticas de educação intercultural no Sarau dos Mesquiteiros**: um estudo de caso em São Paulo 2012-2013. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013. Disponível em: <https://bu.furb.br/consulta/novaConsulta/recuperaMfnCompleto.php?menu=esconde&CdMFN=355754.pdf>.

FRANCO, Nilton Ferreira. **O sarau paulistano na contemporaneidade - Cooperifa Zona Sul (1980-2006)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo, Cortez, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo no terceiro setor. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **A educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo, Cortez, 2009

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **‘Literatura marginal’**: os escritores da periferia entram em cena. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. **Ensino paralelo na periferia**: uma visão da educação à luz de Ferréz. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

SOARES, Mei Hua. **A Literatura Marginal-Periférica na escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Eliabe Gomes de. **Literatura Marginal e Periférica - práticas educativas na periferia de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

THE ACADEMIC LOOK ABOUT THE RELATIONSHIPS BETWEEN LITERATURE, PERIPHERY AND EDUCATION

ABSTRACT

This paper has the objective to discuss how the academic productions from Education search field has been identifying and broaching the texts contributions and the practices associated with the literature produced in peripheral places in the contemporary picture. Through review of eight academic papers bibliography from dissertations and thesis conjunct from Capes, it wishes to reflect about how researchers have approached this phenomenon in their relationship with school education and non-school education in the last years. Among the results found are the discussion about how this production has been used in the classroom; which are the effects of the texts and literature' practice from peripheral among teachers and students; what is the peripheral soirees importance in the poets and frequenter socialization.

14

Keywords: Peripheral Literature; Marginal Literature; Soirees; Education.

Enviado em: 29/11/2018.

UMA DISCUSSÃO SOBRE O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES) A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA “ESTADO DA ARTE”

Francisco Guilherme Leon de Oliveira³

RESUMO

O objeto de pesquisa deste trabalho toma o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) a partir das produções acadêmicas, marcos teóricos e legais entre os anos de 2015 e 2016, na perspectiva de compreendê-lo criticamente no escopo da educação superior pública brasileira, assim como a produção de conhecimento sobre este programa. Utilizou-se uma metodologia de pesquisa conhecida como “estado da arte”, que, nas palavras de Slongo (2004), articula abordagens quantitativas e qualitativas, e que autores como Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002) e Ovigli (2013) utilizaram em diversas pesquisas. A partir do levantamento dos resumos das produções acadêmicas sobre o FIES entre 2015 e 2016, constantes no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, procurou-se verificar quais conceitos e tendências mais se fizeram presente nas discussões acadêmicas. Para fundamentar os processos de formação dos conceitos a partir dos resultados demonstrados, utilizamos as ideias de Bazarian (1980), especialmente aquelas que dizem respeito aos processos de formação do conhecimento. E, a partir desses processos, extraímos três conceitos, FIES, Ensino Superior e Políticas Públicas. Para o entendimento das pesquisas acadêmicas sobre o FIES entre 2015-2016, procurou-se relacionar, de maneira crítica analítica esses três conceitos levantados.

15

Palavras-chaves: FIES, Universidade, Políticas Públicas, Ensino Superior, Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma síntese de monografia apresentada no final do ano de 2017, fruto de uma pesquisa a respeito do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa do governo federal destinado a oferecer financiamento para estudantes matriculados em instituições de Ensino Superior privadas.

Nosso enfoque se deu a partir da metodologia conhecida como “estado da arte” que segundo Slongo, combina métodos quantitativos e qualitativos (SLONGO, 2004). Os métodos qualitativos, se relacionam com operações matemáticas na elaboração e análise

³ Especialista em “Formação de Professores – Ênfase em Ensino Superior” - IFSP Campus São Paulo.

dos dados. Os quantitativos, por sua vez, baseiam-se em análises interpretativas da realidade (TERENCE e ESCRIVÃO FILHO, 2006).

Do ponto de vista metodológico, consideramos nosso trabalho plural, por utilizar diversas ferramentas de análise, como a tabulação de dados e a interpretação dos mesmos. Contudo, na etapa qualitativa, nos valem largamente da utilização de bibliografias, especialmente a de autores marxistas como o filósofo turco-armênio erradicado no Brasil Jacob Bazarian e de Marilena Chauí.

Quanto ao recorte temporal que promovemos, cabe uma consideração importante. O biênio 2015-2016 foi aquele que apresentou maior massa crítica de trabalhos, o que nos permitiu um maior desenvolvimento dessa pesquisa, cujo objetivo geral foi o entendimento a cerca dos conceitos desenvolvidos na produção do FIES; enquanto que o objetivo específico consistiu em entender o FIES em sua dimensão de programa de financiamento da educação superior e como política pública para o referido segmento.

No que diz respeito a estrutura desse artigo, nós o organizamos em quatro partes. Na primeira, que denominamos “Metodologia adotada: conceituação e justificativa”, explicitaremos a escolha metodológica que adotamos. A segunda intitulada “Apresentação e análise de dados”, trará os números e dados que originaram a formação dos conceitos que apontamos no trabalho. Na terceira parte, intitulada “Os conceitos envolvidos do debate sobre o FIES” apresentaremos os principais conceitos e temas que derivaram do levantamento apresentado anteriormente. E, por fim, na quarta parte, apresentaremos algumas conclusões.

METODOLOGIA ADOTADA: CONCEITUAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Neste item explicitaremos nossa escolha pela metodologia conhecida como “estado da arte que, segundo Ferreira, possui caráter bibliográfico e inventariante, objetivando mapear e discutir “uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensão vêm sendo destacados e privilegiados em certas épocas e lugares (...)”. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Romanowski e Ens conceituam que pesquisas dessa natureza podem “constituir-se de levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”. As autoras ainda indicam outras duas possibilidades dessas

pesquisas: a) “estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas (...), b) Pode, ainda, verificar, na multiplicidade e pluralidade de perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver problemáticas históricas (...)’ (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 40).

Mais do que descobrir para que serve a pesquisa de estado da arte ou de defini-la conceitualmente, cumpre entender as motivações dos pesquisadores que a realizam. Nesse sentido, Ferreira indica que:

A sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento que apresenta crescimento tanto qualitativo quanto quantitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (FERREIRA, 2002, p. 258-259).

O que se depreende a partir das afirmações acima é que as pesquisas de estado da arte têm como centro o entendimento da produção acadêmica de uma determinada área ou tema considerando fatores cronológicos e metodológicos, que utilizaremos nesse trabalho, e que tais pesquisas pretendem suprir uma lacuna em termos de conhecimento da totalidade no âmbito de produções acadêmicas que são, ao mesmo tempo, dispersas e mal divulgadas.

Nesse sentido, cabe pensar quais são os procedimentos necessários para se chegar aos objetivos propostos pelas pesquisas de estado da arte. Levando em consideração as ideias que serão debatidas com mais profundidade a seguir, o que se nota, a princípio é a pluralidade de procedimentos utilizados pelos diferentes pesquisadores.

Romanowski e Ens irão apontar alguns procedimentos que já foram utilizados em outros trabalhos de estado da arte. As autoras, citando pesquisa de 2002, de Romanowski, sugerem que as pesquisas de estado da arte obedeçam determinadas etapas, tais como: a definição de descritores para direcionamento das buscas; a localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, que possam oferecer a íntegra dos materiais a serem avaliados; criação de critérios para a seleção do material que constituirá o estado da arte; levantamento dos materiais catalogados; coleta e seleção do material levantado das bibliotecas do sistema COMUT⁴ ou disponíveis em vias eletrônicas; leitura das

⁴ Serviço que permite a disponibilização de documentos técnico-científicos constantes do acervo das principais bibliotecas brasileiras e serviços internacionais de informação.

publicações selecionadas e elaboração de síntese preliminar, destacando, entre outras coisas, os objetivos e as problemáticas de cada trabalho; organização de relatório de estudo a partir das sistematizações realizadas, procedendo a articulação entre as tendências verificadas nos materiais pesquisados; elaboração e análise de conclusões preliminares. (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 42).

A partir dos procedimentos acima, é possível destacar que a metodologia conhecida por estado da arte nos oferece procedimentos de trabalho muito diversificados, podendo ser desenvolvidos a partir de bases de informação distintas, sejam elas físicas ou virtuais. No caso do trabalho coordenado por Marli André, a fonte que serviu como referência – segundo Romanowski e Ens – foi o banco de dados da CAPES, o mesmo que Ovigli (2013) utilizou em seu trabalho e que utilizamos neste. (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 43 e OVIGLI, 2013, p. 87-99).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esse artigo, que teve como principal fonte de dados resumos oriundos da plataforma virtual de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), iniciou-se com um procedimento muito simples: a digitação do termo “FIES” no campo de pesquisas do site. A partir das informações que nos vieram, começamos uma série de procedimentos que poderíamos certamente vincular a abordagens quantitativas de pesquisa, a saber:

- Elaboração de uma tabela, organizada por ano e tipo de trabalho, em que constava a quantidade de trabalhos sobre o FIES que foram defendidos. Esta tabela teve abrangido o período de 2004 a 2016;
- Seleção do biênio 2015-2016 para uma análise mais aprofundada. Nessa seleção, encontramos vinte e sete trabalhos, entre teses, dissertações, profissionalizantes e mestrado profissionalizante;
- Produção de outras duas tabelas. A primeira, agregando os vinte e sete trabalhos segundo programas de pós-graduação. A segunda, a partir das palavras-chaves presentes nos vinte e sete resumos tabulados.

Disponível em: <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/programa-de-comutacao-bibliografica-%28comut%29/apresentacao>. Acesso em 6/9/17.

UMA DISCUSSÃO SOBRE O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES) A PARTIR DA UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA “ESTADO DA ARTE”

FRANCISCO GUILHERME LEON DE OLIVEIRA

A partir dos dados da segunda tabela é que iniciamos uma série de procedimentos que consideramos vinculados a aspectos qualitativos da pesquisa:

- Definição de conceitos a partir da contagem das palavras-chaves, selecionando as três que mais tiveram menções: Ensino Superior, FIES e Políticas Públicas;
- Explicação e articulação crítica dos três conceitos, considerando legislações e bibliografias.

Para a concretização das etapas acima descritas, nos baseamos nos dois procedimentos descritos na obra de Romanowski e Ens, citados no item anterior.

Em um primeiro momento, nossas análises se basearam no período de 2004 a 2016. O período de análise em questão não foi fruto de escolha, mas dado a partir do primeiro procedimento de pesquisa, que consistiu na digitação do termo “FIES” no campo de busca do site da CAPES. A partir dos dados apresentados, organizou-se a seguinte tabela:

Tabela 1: Pesquisas sobre o FIES entre 2004 e 2016

Ano/Tipo	Mestrado	Doutorado	Outros*	Total
2004	1	0	0	1
2006	1	0	0	1
2007	1	0	0	1
2008	2	1	0	3
2009	1	0	0	1
2010	1	0	0	1
2012	1	0	1	2
2013	3	1	0	4
2014	5	0	1	6
2015	7	2	0	9
2016	17	1	0	18

*Inclui as modalidades Mestrado Profissional e Profissionalizante
Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O que se depreende, a partir dos dados tabulados é que, até o ano de 2012, eram lançados e defendidos de 1 a 2 trabalhos por ano, sendo que o ano de 2008 consistiu em exceção. Nele, foram registrados três trabalhos, sendo dois de mestrado e um de doutorado.

A inflexão na quantidade de lançamentos e defesas de trabalhos sobre o FIES acontece a partir de 2013, quando são contabilizados 4 trabalhos, sendo três de mestrado e um de doutorado. De 2013 até 2016, há um viés de alta que não se interrompe, chegando

ao ápice no último ano pesquisado, onde contabilizou-se 18 trabalhos, sendo dezessete de mestrado e um de doutorado.

Considerando que a promulgação da lei que instituiu o FIES é do ano de 2001, compreende-se por que, pelo menos até o ano de 2004, havia pouquíssima produção acadêmica sobre o tema que, na ocasião, consistia em grande novidade. Porém, cabe indagar, por que, mesmo depois de uma década, a quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o FIES permaneceu tão baixa.

Aliás, destaca-se que a quantidade de trabalhos sobre o FIES cresceu de fato apenas quando o mesmo completou 15 anos de existência, o que ocorreu no ano de 2016.

A etapa seguinte de nossa pesquisa foi a agregação das pesquisas sobre o FIES no biênio 2015-2016. Por agregação designamos o processo de compilação dos programas de pós-graduação que registraram trabalhos de mestrado e doutorado sobre o FIES em uma única tabela, para que seja possível verificar a localização dos debates sobre o FIES nas produções de mestrado e doutorado no biênio de 2015-2016.

Tabela 2: Agregação dos trabalhos sobre o FIES por programa de pós-graduação - 2015 e 2016

Programas	Quantidade
ADMINISTRAÇÃO	5
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL	1
CONSUMO, COTIDIANO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	1
CIENCIA POLITICA	1
DIREITO	2
ECONOMIA	4
ECONOMIA APLICADA	1
EDUCAÇÃO	5
EDUCAÇÃO E ENSINO	1
EXTENSÃO RURAL	1
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1
GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES	1
POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO	1
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA	1
SERVIÇO SOCIAL	1

Total

27

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O que se percebe, a partir da tabela acima é que:

- Os 27 trabalhos que versaram sobre o FIES estão concentrados em 15 programas de pós-graduação;
- Os programas que mais concentram trabalhos sobre o FIES são: Administração, Educação e Economia;
- Somados, os trabalhos dessas três áreas totalizam 14, o que corresponde a 52% do total

Como dissemos acima, uma outra etapa do nosso trabalho foi a contagem e tabulação das palavras chaves contidas nos vinte e sete resumos sobre o FIES do biênio 2015-2016. Foram levantadas exatamente 110 palavras chaves, incluindo repetições e termos semelhantes. Dessas, 105 apareceram 1 ou 2 vezes, no máximo. Apenas 5 contabilizam 3 ou mais aparições, conforme indicado na tabela que se segue.

Tabela 3: Contagem de palavras-chaves nos resumos sobre o FIES

21

Palavras-Chaves	Aparições
Ensino Superior	9
Políticas Públicas	6
FIES	6
Educação Superior	5
Prouni	3

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES.

Da observação atenta aos dados da tabela, percebemos alguns aspectos que merecem destaque:

- A presença de dois termos similares – Educação Superior e Ensino Superior, que, somados contabilizam 14 aparições, pouco mais de 10% do total de palavras-chaves, incluindo repetições;
- O termo “Políticas Públicas” e “FIES” dividem a segunda posição com seis menções cada um. Convém destacar que os programas de pós-graduação sobre “Políticas Públicas” registram apenas 2 trabalhos. Isso sugeriria que o FIES é considerado política pública por várias áreas e programas, exceto naqueles em que as “Políticas Públicas” seriam o objeto central das pesquisas;

- O PROUNI⁵, que também é um programa de financiamento da educação superior, aparece citado como palavra chave apenas 3 vezes, metade das aparições do FIES. Isso pode significar que as relações entre o FIES e o PROUNI ainda são muito pouco estudadas.

Por fim, as palavras-chaves “Ensino Superior”, “Políticas Públicas” e “FIES”, as três que registram maiores quantidades de aparições, serão consideradas como conceitos a serem desenvolvidos logo a seguir.

Em momentos anteriores, indicamos que este artigo considerou seus conceitos a partir da contagem das palavras-chaves constantes nos vinte e sete resumos sobre o FIES que foram selecionados para a nossa pesquisa. O que faremos a seguir é justificar a nossa escolha procedimental, fundamentando-a em Bazarian (1980) e Severino (2016). Além disso, pretendemos articular as ideias dos autores supracitados com o que desenvolvemos nesse trabalho até o momento.

De acordo com Bazarian, o conceito é uma imagem mental que reflete aspectos essenciais de um determinado objeto e que se forma a partir de processos como análise, síntese, abstração e generalização (BAZARIAN, 1980, p. 115).

Severino também considera o conceito como uma imagem mental que representa determinado objeto, mas o autor, complementando Bazarian, aponta que o conceito garante uma referência direta ao mesmo e se configura como um “substituto” do objeto no plano da inteligência e se expressa, no nível lingüístico, pelas palavras que, por sua vez, são imagens acústicas e orais dos conceitos (SEVERINO, 2016).

O que se percebe, a partir das afirmações acima é que não há distinção entre palavra e conceito. No caso do nosso trabalho, poderíamos dizer que as palavras-chaves nada mais são do que os conceitos que norteiam as 27 pesquisas de doutorado e mestrado aqui mapeadas. Porém, nos parece que não basta tornar cada palavra-chave dos trabalhos um conceito. Isso tornaria nosso trabalho extenso e pouco objetivo. É necessário um conjunto de processos para formarmos os conceitos que utilizaremos no logo a seguir. Tais processos são indicados por Bazarian e o traremos para este texto a fim de justificar o procedimento escolhido.

⁵ Programa “Universidade Para Todos”. “É o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.” Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#prouni_fies

O primeiro desses processos é a análise que, para Bazarian, é uma “operação mental que consiste em decompor um todo (objeto ou fenômeno) em seus elementos constituintes, a fim de compreender o lugar que ocupam e o papel que desempenham no todo.” (BAZARIAN, 1980, p. 116).

Entendemos o desenvolvimento desse trabalho a luz dessa definição acima citada, que significa entender que a separação das 27 produções por tipos de pesquisa e ano de publicação, se relaciona com a síntese, segunda fase do processo de formação dos conceitos, definida por Bazarian como uma “Operação mental que, ao inverso da análise, consiste em recompor um todo (objeto ou fenômeno) a partir de seus elementos constituintes, a fim de compreendê-lo em sua totalidade, em seu conjunto.” (BAZARIAN, 1980, p. 116).

A terceira etapa de formação dos conceitos, de acordo com Bazarian é a abstração, entendida como o processo de isolar determinado elemento que, muitas vezes não é separável da realidade, para identificar nele aquilo que pode ser particular ou geral (BAZARIAN, 1980, p. 116).

No nosso artigo, conseguimos identificar o processo de abstração quando pensamos em isolar as principais palavras-chaves de cada um dos vinte e sete trabalhos para estudá-las separadamente, considerando o que elas possuem de universal.

A última fase da formação de conceitos, para Bazarian, é a generalização, “operação mental que consiste em estender a toda uma classe de objetos ou fenômenos os elementos essenciais, constatados num certo número de objetos ou fenômenos da mesma classe” (BAZARIAN, 1980, p. 116).

O que faremos a seguir é promover uma generalização, no sentido de identificar nas palavras-chaves – que, segundo Severino, também são conceitos – seus aspectos universais, aqueles que os vinte e sete resumos, de uma maneira ou de outra, procuraram considerar, sem os quais não se discute a produção acadêmica sobre o FIES.

OS CONCEITOS ENVOLVIDOS NO DEBATE SOBRE O FIES

Como dissemos anteriormente, a definição dos conceitos que apresentaremos a partir de agora se baseou na contagem de palavras chave sobre o FIES. As principais palavras encontradas foram: Ensino Superior, Políticas Públicas e FIES. O primeiro deles é Ensino Superior.

Nas bibliografias consultadas os termos “Universidade”, “Ensino Superior”, “Educação Superior”. aparecem como sinônimos, o que, aparentemente, significa que falam sobre o mesmo objeto. Wanderley (1984), indica que o termo Universidade está ligado a muitos outros, entre eles o de “Ensino Superior”, o que confirma a interpretação inicial de semelhança – ou pelo menos pouca diferença – entre os termos “Ensino Superior”, “Educação Superior” e “Universidade”. Nesse sentido, os materiais que se referem a qualquer um desses termos certamente colaboram para a formação de um quadro categorial significativo.

Para além da diferença de termos presente em cada obra, verifica-se, uma importante semelhança: o Ensino Superior é definido a partir de suas funções ou finalidades.

Severino resume a três essas finalidades e objetivos: formação de profissionais de diferentes áreas, através do ensino de competências e habilidades técnicas; formação do cientista a partir da oferta de conteúdos teóricos relacionados a cada área aplicada e, por fim, a formação humana o estudante, para que este apreenda o sentido de sua existência, pessoal, histórica e social. Para o autor, quando a Universidade se coloca para realizar esses três objetivos, ela está trazendo às claras sua finalidade última e essencial, que é o aprimoramento da vida social. (SEVERINO, 2016, p. 22).

Wanderley também resume a três as finalidades da Universidade: Ensino e Pesquisa, Formação de profissionais e Extensão universitária.

A respeito da primeira finalidade, o autor indica que desde sua origem, a Universidade se responsabilizou pelo cultivo e transmissão do saber humano, mas, ao longo do tempo, em função das exigências sociais de produção de novos conhecimentos, ela tomou para a si a função de produzir pesquisa; inicialmente uma pesquisa desinteressada, posteriormente, por pressão das forças produtivas, passou a elaborar pesquisas aplicadas. Com o passar do tempo e ampliação das demandas produtivas, as estruturas universitárias começaram a articular ensino e pesquisa. (WANDERLEY, 1983, p. 37).

Um outro importante conceito a ser explicitado é o FIES. Para isso, começaremos por uma definição presente no site do Ministério da Educação, onde o FIES é definido como

(...) um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em

cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL).

Em que pese o caráter aparentemente protocolar dessa definição, entendemos que ela nos auxilia a introduzir o debate sobre essa questão, pois nos indica que é o FIES (um programa), sua modalidade (financiamento da educação superior) e seus objetivos (financiar estudantes de cursos superiores bem avaliados pelo MEC).

O que a definição acima omite é o processo histórico do FIES, que segundo Chaves e Amaral, surge através da Medida Provisória de número 1.827 de 27 de maio de 1999 (CHAVES e AMARAL, 2016, p. 59).

Não nos parece inocente o fato de o FIES surgir e ter sua existência inicial garantida a partir de duas Medidas Provisórias. O que, de certa maneira, nos surpreende é a utilização da Medida Provisória para o estabelecimento de um programa de financiamento da educação superior. Apontamos isso em virtude do que significa a Medida Provisória enquanto expediente jurídico-político.

A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Neste caso, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária. (BRASIL).

Percebe-se que a Medida Provisória se caracteriza pela urgência e por ser procedente da presidência da república. Mais do que isso, sua conversão em lei é um processo demorado, que chega a paralisar outras votações. Por isso, seria necessário pensar o que o FIES apresentou de tão relevante para ser objeto de duas medidas provisórias no espaço de um ano.

Se considerarmos que o governo brasileiro sempre coadunou com as políticas privatistas oriundas dos organismos internacionais e que o FIES se coloca como uma dessas políticas que ganharam força a partir da década de 90 (QUEIROZ, 2015, p.44-46),

talvez consigamos explicar com maior precisão a rapidez que envolveu o estabelecimento e consolidação do FIES.

A nosso ver – embasado em Queiroz (2016), Chaves e Amaral (2016) – tal processo configura a primazia do capital privado sobre o Estado. Corrobora com essa afirmativa o próprio texto da lei que instituiu o FIES, especialmente nos artigos 1, 3º e 7º.

No caso do artigo 1, há uma sentença em especial que merece atenção e debate “(...) destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo referido Ministério, de acordo com regulamentação própria”.

Aqui, mais do que a definição de objetivos do projeto, já fica evidente que o programa volta suas iniciativas para os “cursos superiores não gratuitos”, condicionando os mesmos à “avaliação positiva nos processos conduzidos pelo referido Ministério”. Em outras palavras, além de reforçar o sistema privado, o FIES coloca às universidades o imperativo de obterem avaliações positivas. Isso significa que as instituições privadas de ensino superior poderão ter suas estruturas de currículos forjadas a partir os critérios estabelecidos pelas avaliações do MEC.

Por sua vez, o artigo 3 em seu parágrafo 1, estabelece ao Ministério da Educação, o papel de “ a) formulador da política de oferta de vagas e seleção de estudantes, nos termos do que for aprovado pelo CG-Fies; b) supervisor do cumprimento das normas do programa; e c) administrador dos ativos e passivos do Fies.”(BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Os três papéis definidos ao MEC pelo referido artigo reduzem a participação estatal à formulação, supervisão e administração, próprios do Estado neoliberal, como mencionado por Chauí (2000).

O artigo 7º é o que apresenta as maiores polêmicas. Nele está consignado que “Fica a União autorizada a emitir títulos da dívida pública em favor do FIES.” Considerando que a dívida pública se constitui de empréstimos contraídos pelo estado ante a instituições financeiras públicas e privadas, ante ao mercado financeiro nacional e estrangeiro e também a empresas, organismos nacionais e internacionais, pessoas físicas e outros governos (Auditoria Cidadã da Dívida), seria possível dizer que há um fluxo de recursos públicos que se dirige diretamente às empresas. Contudo, Chaves e Amaral (2016), alertam que, na verdade, se tratam de “(...) recursos da União que se dirigem ao pagamento dos títulos do Tesouro.” E que “No fim, pode-se afirmar que existe uma renúncia temporária, esperando que, ao longo do tempo, os recursos financeiros retornem

aos cofres da União pelo pagamento de empréstimos” (CHAVES e AMARAL, 2016, p. 62-63).

O último conceito que trataremos aqui é o de Políticas Públicas. Para começarmos o debate traremos uma definição de Política Pública extraída de Souza que consigna “Políticas Públicas” da seguinte maneira:

(...)campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 26).

Na definição acima, se fazem presentes alguns elementos importantes, que merecem nossa reflexão mais detida. O primeiro deles é o que considera Políticas Públicas como um *campo do conhecimento* que se coloca com uma tarefa, a de *colocar o governo em ação*. O segundo, é o que atribui às Políticas Públicas a função de *analisar as ações do governo e propor mudanças quando necessário*. O terceiro é o que define o Estado como um mero realizador das mudanças propostas pelas Políticas Públicas.

Considerando os conceitos de *gnosis* –conhecimento -e *práxis* – prática (BAZARIAN, 1980, p. 178) podemos dizer que, interpretando o entendimento de Souza, poderíamos afirmar que as Políticas Públicas não configurariam uma unidade entre teoria e prática, uma vez que os papéis do *campo do conhecimento* e do *Estado* estariam bem definidos e sem qualquer perspectiva de articulação entre eles. Porém, se é verdadeira a afirmativa que “a teoria sem a prática é estéril, a prática sem a teoria é cega” (BAZARIAN, 1980, p. 178), não seria possível achar que essa articulação não existe. Ela existe e se expressa, entre outras maneiras, através da formulação de leis, decretos e Medidas Provisórias, como citado no item anterior, e também de Políticas Públicas.

Para muitos autores, estando o Estado a serviço de interesses privatistas, as políticas públicas por ele realizadas também terão esse caráter, que pode ser definido como neoliberal (CHAUÍ, 2000; CHAVES e AMARAL, 2016).

Pinto 2016, Chaves e Amaral (2016) apontam que o caráter neoliberal do Estado começou a se fortalecer a partir da década de 70, período que Chauí caracteriza como “(...) o momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico. (...)” (CHAUÍ, 2000, p. 17). Para a autora, o

neoliberalismo teria uma meta principal, a estabilidade financeira, a ser garantida por dois procedimentos: redução de gastos sociais e estabelecimento de uma certa taxa de desemprego, para a formação de exércitos de reserva. E para viabilizar essas metas, seria necessário afastar o Estado da regulação econômica, legando esse papel para o mercado. (cf. CHAUI, 2000, p. 17-18)

Amaral menciona que nesse período:

(...)Foram implantadas políticas que se tornaram verdadeiros dogmas na solução dos problemas enfrentados pelos países. Elas exigiam rígida disciplina fiscal, privatização de diversos setores públicos, diminuição da presença do Estado na economia nacional e desregulação das ações do Estado, tornando-o simplesmente normatizador e regulador (AMARAL, 2003, p. 5-6).

Se houve a diminuição do papel do Estado na economia e alteração das funções do mesmo em outros segmentos, é possível afirmar que o estabelecimento das Políticas Públicas de Educação Superior foram fortemente afetadas por esse quadro. Nesse sentido, Amaral aponta que:

Na educação superior, em todo o mundo, as políticas implantadas tiveram as seguintes conseqüências: enorme diferenciação das instituições e ampliação das instituições privadas, e a procura das instituições por outras vias de financiamento, sendo que, nas públicas, ele passou a vincular-se a indicadores de eficiência. Além do mais, o Estado teve sua função na educação superior alterada, passando de agente direto de um processo integral a agente apenas regulador e controlador. (AMARAL, 2003, p. 57).

Algo que evidencia esse papel regulador e controlador do Estado neoliberal no âmbito da Educação Superior é o artigo sete da lei 10.260/2001, que já analisamos no item anterior. Outro aspecto é a mudança do caráter da Universidade e de seu financiamento. A esse respeito, Lourenço (2007) diz que

No aspecto do financiamento, o Estado não deverá mais investir na universidade pública, que fatalmente implicará na perda de seu caráter de direito, pois os recursos serão provenientes do mercado, pautando-se assim na mercantilização do ensino.” (LORENÇO, 2007, p. 243).

Nesse sentido, não seria absurdo afirmar que as políticas públicas, em especial o FIES, que é assim definido em parte significativa da literatura corrente e pelo próprio Ministério da Educação, sofrem um profundo processo de mercantilização, perdendo seus

fundamentos de direito e se convertendo em negócio, do qual o Estado só participa enquanto regulador e protetor de interesses privados.

CONCLUSÕES

Nossa pesquisa teve como objetivo geral o entendimento a cerca dos conceitos desenvolvidos na produção do FIES, e como objetivo específico entender o FIES em sua dimensão de programa de financiamento da educação superior e como política pública para o Ensino Superior.

De acordo com nosso entendimento, resultante de articulações bibliográficas, análise de leis e dados de Teses e Dissertações, o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), constitui, ao mesmo tempo, uma política social e de mercado. Social, por inserir uma certa quantidade de estudantes na Educação Superior. De mercado, por que retira recursos dos cofres públicos e os direciona para instituições privadas de Educação Superior. Além disso, é um modelador das funções da Universidade, uma vez que condiciona repasses de recursos a sucesso nas avaliações externas.

Nesse sentido, entendemos que esses três aspectos – política social, de mercado e modelação das funções da universidade - deveriam ser objeto de estudos futuros. Especialmente o último, que, aparentemente é o mais difícil de se pesquisar, porém é o que mais se faz presente, inclusive nos marcos legais do FIES, em especial no artigo 1 da lei 10.260 de 2001, que condiciona o repasse de recursos do FIES para Instituições de Ensino Superior que apresentarem resultados positivos nas avaliações do MEC.

A respeito da lei supracitada, procuramos analisar de maneira crítica e detida outros dois artigos: o número três e o número sete. O artigo três estabelece que o Ministério da Educação tenha função formuladora, supervisora e administradora; enquanto que o artigo sete autoriza a emissão de títulos da dívida pública para o pagamento do FIES.

A análise desses artigos nos conduziu a algumas importantes reflexões. Uma delas diz respeito ao papel do Estado nas políticas públicas no contexto neoliberal. A outra diz respeito ao endividamento do Estado em favor de instituições privadas de Ensino Superior.

Como se verificou na tabela dois, as produções de mestrado, doutorado e outros, se fizeram presentes em quinze programas de pós-graduação, em áreas bem distintas entre si, como Educação, Direito e Economia. Isso significa que o FIES, embora sendo um

programa da área de Educação Superior, mobiliza interesses de muitas disciplinas, o que nos parece enriquecedor para o entendimento do assunto. Mas também pode ser problemático, a depender do enfoque dado em certas disciplinas. Isso significa que o FIES poderá ser visto tanto como um direito, um programa social ou um mecanismo de avaliação das instituições.

Por isso, os setores da academia que se colocam como signatários de uma perspectiva crítica e emancipadora da Educação Superior, precisam discutir o FIES, não para reformulá-lo, mas para superá-lo. Para tal, se faz necessário que o campo de estudos da Educação Superior tome para si com mais afinco a discussão a respeito do FIES e da retomada do debate a respeito de um projeto de Universidade Pública incluyente, voltada para a superação das dificuldades nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZARIAN, J. **O Problema da Verdade**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

BRASIL, Presidência da República. Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em 26 de março de 2018.

BRASIL, Senado Federal. Entenda a Tramitação da Medida Provisória. Disponível em:

<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em 26 de março de 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Acesso em 26 de março de 2018.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

CHAVES, V. L. J. & AMARAL, N. C. Política de expansão da educação Superior no Brasil – O Prouni e O Fies como financiadores do setor privado. In: **Educação em Revista**. Volume 32, número 04, p. 49-72, Outubro-Dezembro, 2016. Belo Horizonte, Minas Gerais.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>.

Acesso em 26 de março de 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79. Campinas, Unicamp, Cedes, 2002, p. 257-272.

LOURENÇO, S. Estado e Políticas Públicas: uma análise sobre o processo de mercantilização dos direitos sociais na atual conjuntura. In: **Serviço Social & Realidade**, Franca, ano 16, número 1, p. 233-245, 2007.

Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/99/118>.

Acesso em 26 de março de 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educacional (PUCPR), v. 6, p. 37-50, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, número 16, Julho/Dezembro 2006, p.20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 26 de março de 2018.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. 2ª edição.

A DISCUSSION ON THE STUDENT FINANCING FUND (FIES) FROM USING THE “ART STATE” METHODOLOGY

ABSTRACT

The research object of this work takes the Student Financing Fund (FI-ES) from academic productions, theoretical and legal milestones between the years of 2015 and 2016, in order to understand it critically within the scope of Brazilian public higher education, as well as the production of knowledge about this program. A research methodology known as "state of the art" was used, which, in the words of Slongo (2004), articulates quantitative and qualitative approaches, and that authors such as Romanowski and Ens (2006), Ferreira (2002) and Ovigli (2013) used in several researches. From the survey of the abstracts of the academic productions about the FIES between 2015 and 2016, included in the Database of Thesis and Dissertations of CAPES, it was sought to verify which concepts and tendencies were most present in the academic discussions. In order to base the processes of concept formation on the basis of the results demonstrated, we use the ideas of Bazarian (1980), especially those concerning the processes of knowledge formation. And, from these processes, we extracted three concepts, FIES, Higher Education and Public Policies. For the understanding of academic research on FIES between 2015-2016, an attempt was made to relate, critically analytical, these three concepts.

Keywords: FIES, University, Public Policies, Higher Education, State of the Art.

Enviado em: 21/05/2018

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS CURSOS DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO DO IFSP⁶

Ligia Porto Alexandre⁷

Daniel Teixeira Maldonado⁸

RESUMO

A partir da análise documental de ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias, este trabalho tem por objetivo verificar as menções relativas ao tema Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP. Buscou-se, a partir da lei nº 10.639/2003, de Silva (2007), Brito (2011), Costa (2014) e Candau (2011), discutir a importância da abordagem desse assunto na formação de professores do ensino superior e na formação do tecnólogo em Turismo pelas características peculiares da profissão. Conclui-se que novas pesquisas deverão ser realizadas, pois ainda há espaço para a tratativa nos currículos, assim como há necessidade de melhor delineamento das menções já existentes.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação de Professores; Ensino de Turismo; Currículo.

33

INTRODUÇÃO

O Turismo é essencialmente uma atividade atrelada a relações e a prestação de serviços, logo requer formação profissional adequada e contínua capacitação e qualificação. Conforme Spinelli (2002) é um setor de serviços que requer elevados índices de força de trabalho. Tanto o melhoramento da qualidade dos serviços oferecidos quanto o aumento da produtividade dependem de uma melhor qualificação da mão de obra que trabalha nas empresas de Turismo, por meio da formação e da capacitação de recursos humanos.

⁶ Esse artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização em Formação de Professores – Ênfase do Ensino Superior.

⁷ Especialista em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – IFSP. E-mail: ligiapcel@gmail.com.

⁸ Doutor em Educação Física e Professor de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo . E-mail: danielmaldonado@ifsp.edu.br

Para a adequada formação de um profissional é necessária uma correta construção do currículo de um curso. O currículo é um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem (MASETTO, 2003).

Ao tomar contato com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Tecnologia em Gestão de Turismo do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) nos aprofundamos nas discussões sobre a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 (BRASIL, 2004b), que trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER) e foi estabelecida a investigação em curso.

Esta pesquisa pretende esclarecer o seguinte problema: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP abordam conteúdos que contribuem para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

A tratativa de um tema que pretende auxiliar o combate ao racismo é imprescindível visto que o Brasil é um país de composição majoritariamente negra. Conforme dados de 2016 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) divulgados em 2017⁹ numa população de 205,5 milhões de habitantes, sendo 46,7% pardas, 44,2% brancas, 8,2% pretas e 0,9% amarelos ou indígenas.

Discutir sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais se faz atual e necessário diante das denúncias que vemos na mídia. Não é incomum o racismo ou o preconceito no cotidiano, inclusive dentro de Universidades, sendo até mesmo o IFSP palco de notícias de mesmo teor. Somam-se ainda registros de falas contrárias à demarcação de terras indígenas, afirmações pejorativas direcionadas à quilombolas e falas contrárias à cotas raciais provenientes de grupos que se encontram nos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi verificar se os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP abordam conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁹ Dados IBGE, conforme reportagem do G1 de 24/11/17 : <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-cresce-149-no-brasil-em-4-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em 04/12/2018.

MÉTODO

No presente trabalho foi realizada uma pesquisa documental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP. O documento escrito pode ser considerado uma fonte valiosa para todos os pesquisadores das Ciências Sociais, pois, a partir deles, é possível reconstituir o que a humanidade produziu sobre um determinado tema, em um passado relativamente distante (CELLARD, 2014).

A pesquisa documental possui como característica utilizar, para a coleta de dados, apenas fontes de documentos, escritos ou não. Todas as análises dos dados sistematizados na pesquisa podem acontecer posteriormente ou no momento em que o fato ou fenômeno ocorre (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Assim sendo, uma diversidade de fontes pode ser utilizada na realização deste tipo de estudo, sejam elas sonoras, visuais ou impressas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Seguimos a orientação de Marconi e Lakatos (2017), em que o pesquisador deve iniciar a sua pesquisa documental com a definição dos objetivos, para poder estabelecer que tipo de documentação será mais adequada para a sua análise, evidenciando assim que as fontes utilizadas para a sua pesquisa são válidas e fidedignas.

Nesse contexto, foram analisados os documentos disponibilizados publicamente pela rede federal, como os PPCs dos quatro cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo ofertados pelo IFSP, até o mês de dezembro de 2018, nos *campi* São Paulo, Cubatão, Barretos e Campos do Jordão.

Com o intuito de verificar se existem discussões relacionadas ao tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a análise dos PPCs foi realizada a partir de um olhar apurado em suas ementas, objetivos, conteúdo programático e referências bibliográficas.

Para compreender de que maneira os cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP abordam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos seus PPC's, utilizamos a técnica de análise de conteúdo que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Ao se analisar os resultados dessa pesquisa, foram identificadas as principais temáticas relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana abordadas nos PPC's dos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo, tendo como eixos norteadores a **Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004**, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A análise buscou verificar o cumprimento dessas Diretrizes e o diagnóstico dos conteúdos que fazem relação com essa temática.

Utilizando o modelo misto de análise, examinamos os Planos de Ensino dos PPCs dos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo, procurando identificar as unidades de significado (LAVILLE; DIONNE, 1999). As categorias foram estabelecidas pelos dois autores dessa pesquisa.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01 de 17/06/2004 (BRASIL, 2004b), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN ERER) a serem observadas por instituições que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira, em especial instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores. Essas diretrizes têm por meta, promover a educação de cidadãos conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas rumo à construção de uma nação democrática (BRASIL, 2004b).

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Para atingir esses objetivos, conteúdos, competências, atitudes e valores, serão estabelecidos pelas Instituições de Ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as diretrizes do Parecer CNE/CP nº 03 de 10/03/2004 (BRASIL, 2004b).

A resolução explícita que conforme a Lei nº 10.639, de 09/01/2003, o ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refere-se em especial a Educação Básica, em todo o currículo, mas com enfoque nos componentes curriculares de Artes, Literatura e História do Brasil. Porém, as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Assim, os sistemas de ensino devem incentivar pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, sendo a Educação das Relações Étnico-Raciais um instrumento utilizado para a avaliação e a supervisão da educação (BRASIL, 2004b).

Relacionada ainda a Educação das Relações Étnico-Raciais, a criação da Lei nº 11.645¹⁰ de 10/03/2008 que é uma ampliação da lei nº 10.639, de 09/01/2003, acrescentando a temática indígena. No entanto, não foi encontrado parecer da CNE regulamentando a nova temática para os currículos como foi feita para a lei anterior.

O **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**, é o documento que fundamentou a criação da **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004** e visou regulamentar a Lei nº 10.639, de 09/01/2003 que alterou a Lei 9.394 de 20/12/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, trazendo então alguns norteadores para a implementação dos novos currículos escolares (BRASIL, 2004a).

Conforme consta no **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**, a Lei nº 10.639, de 09/01/2003 é fruto de reivindicações do Movimento Negro durante o século XX, que exigiam reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no que diz respeito à educação. Segundo Brito (2011), houve uma ascensão das lutas sociais no final de 1970, sobre a qual uma

¹⁰ Mesmo reconhecendo que a Lei nº. 10.639/2003 posteriormente foi alterada pela Lei nº. 11.645/2008, que acrescentou a temática indígena à redação, este trabalho irá focar os aspectos relacionados à cultura Afro-Brasileira e Africana.

abordagem panorâmica da atuação do Movimento Social Negro brasileiro pode ser encontrada na obra de Alberti e Pereira (2007)¹¹.

A abolição da escravatura não livrou os negros da exclusão social e da miséria. Para superar essa condição, a educação formal foi vista como uma possibilidade de superar dificuldades, porém isso não foi suficiente. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tinha responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. A educação formal era não só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava os negros.

Em razão disso, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava no I Congresso do Negro Brasileiro, promovido no Rio de Janeiro em 1950 (SANTOS, 2005).

A criação da lei nº 10.639/2003 está intimamente ligada as reivindicações do Movimento Negro. Vários marcos desse movimento, assim como alguns eventos, colaboraram para a discussão no Brasil das suas heranças africanas e das relações étnico-raciais, como a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras Formas de Intolerância da ONU, acontecida em Durban, na África do Sul, em 2001. Tanto o governo brasileiro como representantes do movimento social negro e de outros movimentos estiveram nessa conferência (ROCHA, 2006).

O movimento social negro organizou no país uma série de debates preparatórios para a Conferência e várias ações foram desenvolvidas pelo Estado após a Conferência de Durban. O governo federal, com o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seus diversos ministérios, assumiu a tarefa de implementar políticas afirmativas para a população negra. No ano de 2002 o governo FHC realizou várias iniciativas, entre as quais, a criação do Programa de Ações Afirmativas nos Ministérios de Desenvolvimento Agrário, da Cultura, Saúde e da Justiça. Outras ações se fortaleceram durante o governo Lula (ROCHA, 2006).

Um movimento articulado no campo da educação que se configurou, ao mesmo tempo, numa base de pressão social e em sustentação teórica que resultou no reconhecimento, em 2002,

¹¹ ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.

no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do grupo de trabalho denominado “Educação e Relações Étnico-Raciais (GT - 21).

Outro evento importante se dá no ano de 2011, escolhido pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) para homenagear os afrodescendentes, gerando em nosso país uma agenda de debates e produções acadêmicas. Faz parte dessa agenda, entre outras iniciativas, a realização de seminários regionais para o lançamento da Coleção História Geral da África, organizada pela UNESCO, numa ação conjunta com o Ministério da Educação — MEC (BRITO, 2011).

O intuito das normas legais criadas teve como objetivo contribuir com a formação de uma sociedade mais democrática, que valoriza sua identidade étnica e combate o racismo e preconceitos. Para a conquista dessa nova sociedade as figuras do currículo escolar e do professor tornam-se essenciais.

A esse ideal de nova sociedade se apresentam diferentes tipos de desafios a serem vencidos. As escolas devem ter seus currículos atualizados e os professores devidamente formados para esse propósito. Mais do que isso, todos os agentes envolvidos devem estar problematizando as relações sociais vividas, visto que somos fruto de uma sociedade cheia de preconceitos que se pretende combater.

Para auxiliar na implementação da DCN ERER, o MEC publicou o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, documento em que define atribuições e ações que deverão ser realizadas por agentes sociais e por todos os níveis e modalidades de ensino, tais como incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Ensino Superior e dedicar especial atenção aos cursos de Licenciatura, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008 (BRASIL, [ca. 2008], p. 39).

Outro ponto que nos chama atenção no documento é que a ERER, no Ensino Superior, está atrelada a ações de valorização de cotas raciais, conforme duas das seis ações definidas para esse nível de escolarização (BRASIL, [ca. 2008], p. 53).

Assim, a ERER se constitui importante por seus ideais democráticos, sendo um campo amplo de estudo que pode ser discutido por diferentes aspectos: políticos, educacionais, sociais ou pedagógicos.

ENSINAR E APRENDER EM SOCIEDADES MULTICULTURAIS

O tema aprender e ensinar em meio a relações étnico-raciais, em contextos de sociedades multiculturais como a nossa é amplo e, para superar as dificuldades, precisamos ultrapassar estereótipos e extinguir preconceitos. É necessário, antes de tudo, prestar atenção nas formas e meios que os alunos utilizam para aprender. Ensinar e aprender implicam convivência e respeito, o que não se confunde com mera tolerância. Temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das tensões, abertos a diversidade (SILVA, 2007).

Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. No âmbito das posições multiculturais, Candau (2011) classifica três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista [...] vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. [...] Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc (CANDAUI, 2011, p. 246).

O multiculturalismo diferencialista ou *monocultura plural* [...] parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. [...] Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (CANDAUI, 2011, p. 246, grifo do autor).

Quanto ao multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade, uma característica que o configura é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade. Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Está constituído pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são

intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas (CANDAUI, 2011).

Existe a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais e essas estão marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. Essa perspectiva intercultural favorece e estimula o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate (CANDAUI, 2011).

Por fim cabe dizer que, além de professores devidamente preparados para a EREER e currículos bem estruturados com conteúdos adequados para a temática e práticas pedagógicas críticas e reflexivas, para que possamos efetivamente construir relações positivas e democráticas é necessário ainda, conforme Brito (2011) e Silva (2007), estarmos atentos nas relações cotidianas e não apenas nas situações de sala de aula.

Não basta ter currículos bem estruturados e professores bem preparados com práticas pedagógicas elogiáveis se não nos atentarmos às nossas relações cotidianas. Permitir o racismo ou o preconceito na escola ou no cotidiano também é um conteúdo formativo para nossos alunos.

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP foi instituído em 2008, mas sua história remonta a outras denominações. Origina-se enquanto Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo, pelo Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, designação que vigorou de 1909 a 1937; posteriormente como Liceu Industrial de São Paulo, de 1937 a 1942. Foi definido como Escola Industrial em 1942, como Escola Técnica de São Paulo de 1943 até o ano de 1965 e depois como Escola Técnica Federal de São Paulo – ETFSP, no período de 1965 a 1999. Por força de um Decreto s/nº, de 18/01/1999, oficializou-se como Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - CEFET SP, até o ano de 2008 quando sofreu alterações pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, oferecendo a estrutura de câmpus e Reitoria. Atualmente o IFSP conta com 36 *campi* espalhados no estado de São Paulo (IFSP, 2014).

O IFSP desempenha relevante função social, formando cidadãos aptos para o trabalho. Possui cursos livres, cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio, cursos de graduação de tecnologias, licenciaturas e bacharelados e cursos de pós-graduação como especialização, mestrado e doutorado (IFSP, 2014).

CURSOS DE TECNOLOGIA EM GESTÃO DE TURISMO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO E A LEI Nº 10.639/2003

Os cursos superiores de Tecnologia em Gestão de Turismo (TGT) do IFSP são oferecidos em quatro *campi*, a saber: São Paulo (SPO), Cubatão (CBT), Barretos (BRT) e Campos do Jordão (CJO). O primeiro curso surgiu na então unidade sede do CEFET em 2001 (atual SPO) e sua última atualização da grade curricular aconteceu em 2011. A primeira turma de CBT se deu em 2008 e sua última atualização curricular ocorreu em 2010; já o curso do BRT teve sua primeira turma em 2012 e sua última atualização curricular foi em 2015. Por fim, o último curso criado é o de CJO, que teve sua criação aprovada em 2017 e sua primeira turma no ano de 2018.

ANÁLISE DE CITAÇÃO DE CUMPRIMENTO DA LEI NOS CURRÍCULOS

Apenas os currículos mais recentes dos cursos de TGT citam atendimento a DCN ERER, nos PPCs. Conforme observamos nos documentos de BRT (2015) e CJO (2017) que dispuseram de um subitem para discussão desse tema.

O PPC-BRT em seu subitem “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” relacionou os ideais de tal abordagem e indicou duas disciplinas na qual a temática é trabalhada. Sendo “Turismo e Patrimônio” e “Sociologia do Lazer e do Turismo” as disciplinas apontadas.

O PPC-CJO citou a temática e seus ideais no subitem “Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena”, apontando cinco disciplinas. Duas disciplinas na qual os conteúdos são abordados de forma direta (“Turismo e Diversidade”, “Patrimônio Histórico-Cultural e Turismo”) e três disciplinas que os conteúdos são tratados de maneira indireta (“Turismo em Ambientes Naturais e Comunidade Local”, “Gestão de Recursos Humanos” e “Tópicos Avançados em Turismo”).

Considerando que a falta de citação explícita de atendimento às DCN ERER nos PPCs - SPO/CBT não significa exatamente que não existam conteúdos relativos ao tema. Com a finalidade de averiguar se as disciplinas apontadas nos PPCs - BRT/CJO cumprem o apontado no documento, foi necessária uma análise mais ampla de todos os PPCs.

Diagnóstico dos Conteúdos dos PPCs

Para fazer um diagnóstico dos conteúdos relacionados à ERER nos PPCs dos cursos de TGT do IFSP, analisamos os componentes “Ementa, Objetivos, Conteúdo Programático, Bibliografia Básica e Bibliografia Complementar” de todas as disciplinas buscando a menção objetiva de termos e temas como: étnico, raça, racismo, étnico-racial, África, Afro-brasileiro, Indígena, raízes da nação brasileira, identidade e/ou cultura africana, indígena, brasileira ou afro-brasileira. Estes termos são constantes da **Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004** e do **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004** que o fundamentou. Buscando compilar as informações dos PPCs foram elaborados quadros para abordagem panorâmica dos assuntos tratados.

Cabe dizer que na análise será considerado se as disciplinas apresentam ou não o “encadeamento” do tema. Sendo entendida como a disciplina que possua a tratativa do assunto com ressonância em todos seus componentes analisados, tendo em vista que todos os itens devem estar alinhados para o cumprimento do propósito da disciplina.

Os quadros 1 e 2 apresentam as disciplinas com menção a temas considerados relacionados com a ERER nos cursos de TGT do IFSP. As disciplinas que se relacionam foram agrupadas por categorias. A coluna “Disciplinas” aponta o nome da disciplina e indica a qual campus pertence o PPC a partir da ordem: SPO, CBT, BRT e CJO respectivamente:

Quadro 1 - Disciplinas com possível tratativa da ERER

Item	Categorias	Disciplinas	PPCs - Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP			
			SPO	CBT	BRT	CJO
1	Cultura e Patrimônio Cultural	“Turismo e Cultura 1”	X			
2	Sociologia	“Sociologia do Lazer e do Turismo”	X			

3	Meio Ambiente	“Turismo em Ambientes Naturais e Comunidades Locais”				X
4	Recreação	“Técnicas de Recreação e Lazer”		X		
5	Geografia	“Geografia e Turismo 2”		X		
Total (5)			2	2		1

Fonte: Elaborado pelos autores.

As disciplinas constantes no Quadro 1, possuem termos que não se enquadram nas palavras-chaves estabelecidas. Entretanto, dependendo do enfoque dado pelo professor, é possível supor algumas tratativas relacionadas. Dos itens 1 a 3 nos conteúdos programáticos, são apontados termos genéricos como “autóctones” ou “identidade dos moradores”, o que pode revelar uma possível abordagem acerca de comunidades quilombolas ou indígenas. No item 4, no conteúdo programático é tratado de “Atividades com Danças Regionais e Sul-Americanas”, o que poderia supor a tratativa de danças como o Congo ou o Maracatu. E, o item 5, aborda “Estrutura da População” o que poderia supor a abordagem de raça da população. Todavia, não é garantido esses enfoques por falta de citação objetiva de tratativa.

44

Considerando que análise aqui pretendida foca no que está registrado no PPC, foi necessário considerar as citações diretas do tema e não as supostas tratativas.

Quadro 2 - Disciplinas com a temática da EREER nos cursos de TGT do IFSP

Item	Categorias	Disciplinas	PPCs - Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP			
			SPO	CBT	BRT	CJO
1*	Cultura e Patrimônio Cultural	----- “Cultura e Civilização Brasileira” “Manifestações da Cultura Popular” ----- “Turismo e Patrimônio” “Patrimônio Histórico-Cultural e Turismo”		X	X	X
2	Sociologia	“Sociologia Aplicada ao Turismo” (FE) “Sociologia do Lazer e do Turismo”		X	X	
3	História	“História e Turismo”	X	X		

		“História Regional”			
4	Ética e Cidadania	“Filosofia e Ética Profissional” (FE) “Turismo e Diversidade”		X	X
5	Gastronomia	“Alimentos e Bebidas” “Turismo Gastronômico” (FE)		X	X
6	Comunicação	“Redação e Comunicação I” (FE) “Comunicação Empresarial” (FE)			X X
Total (14)			1	6	3 4
Legenda (FE) = Fragilidade no Encadeamento					
*O item 1 contabiliza 2 pontos para o “Total” do Câmpus Cubatão por tratar-se de duas disciplinas desse PPC					

Fonte: elaborado pelos autores.

O quadro seguinte aponta o total e o percentual de disciplinas que fazem a tratativa da ERER de maneira objetiva por campus:

Quadro 3 - Total e Percentual de disciplinas que mencionam a ERER

Temas relativos a Educação das Relações Étnico-Raciais ou Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana				
Câmpus	Ano do PPC	Total de Disciplinas	Menção Direta (O)	Porcentagem %
CBT	2010	42	6	14,3%
CJO	2017	39	4	10,3%
BRT	2015	37	3	8,1%
SPO	2011	41	1	2,4%
TOTAL		159	14	8,8%

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme se observa no Quadro 3, apesar da falta de citação de atendimento às DCN ERER nos PPCs – SPO e CBT, todos os cursos de TGT realizam a abordagem, somando pelo menos 14 disciplinas como responsáveis pela tratativa, sendo cinco delas com fragilidade de encadeamento. No âmbito geral, essa realidade representa apenas 8,8% do currículo de TGT do

IFSP, o que denota um grande espaço para novas pesquisas sobre o tema que possam ampliar a abordagem ou melhor delinear os conteúdos já trabalhados.

Conforme análise dos Quadros 2 e 3, o PPC-SPO é o que menos trata do tema. Possui uma disciplina que representa 2,4% do currículo. A disciplina apresenta bom encadeamento dos temas tratados. Consideramos sua abordagem na disciplina “História e Turismo” em virtude de referências às etnias do Brasil. Como exemplo, em seu conteúdo programático: “Surgimento dos Estados-nações e o nacionalismo: a construção das identidades nacionais e dos acervos históricos em museus.” Ou “A história do turismo no Brasil por meio do patrimônio remanescente das diversas etnias formadoras da nação [...]”. Consideramos que seria impossível falar desses assuntos sem citar o negro ou índio, no entanto, salienta-se que não foram ressaltadas essas identidades.

Quanto à falta de citação direta de uma identidade Afro-Brasileira, Negra ou Indígena, no currículo ficou evidente a falta de intencionalidade no combate ao racismo ou de valorização de identidades desses grupos que reivindicam representação.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2004a, p. 7).

No PPC-BRT encontramos três disciplinas. Confirmamos a citação das disciplinas “Sociologia do Lazer e do Turismo” e “Turismo e Patrimônio”; e ainda verificamos a menção de tratativa em “Redação e Comunicação I”, porém esta apresenta fragilidade de encadeamento do assunto, que é citado apenas na ementa, sem ligação com os demais componentes analisados. Sendo assim, trabalha a ERER em pelo menos 8,1% de seu currículo, sendo o curso com três abordagens objetivas do tema (3º colocado quantitativamente e objetivamente).

Já o PPC-CJO é 2º colocado como documento que mais trata de conteúdos relacionados ao tema, somando quatro disciplinas com abordagem objetiva (10,3% do currículo). Quanto à

disciplina que foi citada com uma abordagem indireta “Turismo em Ambientes Naturais e Comunidade Local”, esta foi alocada no Quadro 1, considerando o conteúdo programático “Relação do turismo com a população autóctone”. Todavia, é necessário enfatizar que, dependendo do enfoque dado pelo professor, a ERER não seria trabalhada em sala de aula.

Objetivamente confirmamos as disciplinas “Turismo e Diversidade” e “Patrimônio Histórico-Cultural e Turismo”. Incluímos ainda “Turismo Gastronômico” e “Comunicação Empresarial”, como disciplinas com fragilidade de encadeamento, já que a primeira faz referência a identidade da cozinha brasileira apenas no conteúdo programático e a segunda por citar a temática apenas na ementa e não nos demais componentes, sendo as outras disciplinas boas no encadeamento dos temas.

Assim, consideramos que, na tentativa de atendimento da lei, houve uma preocupação do PCC em reconhecer cinco disciplinas que possibilitariam o debate da ERER. Porém não houve reformulação dos conteúdos para atingir esse fim. Verificamos a necessidade de melhor delineamento dos conteúdos e encadeamento da tratativa.

Ressaltamos positivamente que o PPC-CJO foi o único documento que reservou uma disciplina específica (“Turismo e Diversidade”) com 33,3 horas para a discussão da ERER, estando a disciplina toda encadeada. Temas como Relações Étnico-Raciais, Identidade, Raça, Etnia, Racismo, Movimentos emancipatórios e Discriminação são abordados em seu conteúdo. Atribuímos esse resultado ao fato de ser o documento mais recente, estando mais antenado com a necessidade de discussão do assunto.

Todavia, ainda que exista uma disciplina voltada para essa abordagem, enfatizamos que a ERER não se encerra com a criação de uma disciplina para essa discussão no currículo. O que se pretende é que os conteúdos sejam abordados em todo o currículo de maneira interdisciplinar, evitando um conhecimento setorizado.

O PPC-CBT é o que mais demonstra disciplinas que abordam a temática (seis de maneira objetiva) sendo o primeiro colocado quantitativamente (14,3% do currículo). Consideramos o documento com maior enfoque histórico da formação da nação brasileira e de aspectos econômicos, históricos e sociais do Brasil, com ênfase em São Paulo e Baixada Santista. Sendo assim, a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foi mais acentuada. Observamos fragilidade de encadeamento em duas disciplinas. Entretanto, as demais possuem boa ressonância entre conteúdo programático e outros componentes curriculares.

Ponderamos o fato que o PPC-CBT foi aquele que mais pontuou com disciplinas voltadas a temática. No entanto, não realizou nenhuma citação direta sobre a DCN ERER no currículo. Sendo assim, seria necessário problematizar como os conteúdos identificados são tratados. Independentemente de não apontar a ERER no currículo, estaria o corpo docente sensibilizado e efetivando uma tratativa que aborda uma educação antirracista ou que valoriza a identidade negra?

A História e Cultura da África, no currículo das escolas brasileiras, dependendo de como será trabalhada, pode recair em uma perspectiva folclórica de multiculturalismo, reduzida a festas, ritos e costumes, percebidos como definidores da identidade negra, em detrimento de outros fatores históricos marcados por injustiças sociais contra negros e outras identidades plurais. Além do mais, se ministrados de maneira conteudísticas, tais temas podem se configurar como distantes das perspectivas antirracistas que pretendemos desenvolver nos alunos (CANEN, 2003).

POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DAS DISCUSSÕES NO CURRÍCULO

O quadro 4 apresenta um panorama de assuntos relacionados a ERER abordados pelas disciplinas:

Quadro 4 - Conteúdos que indicam relação com a ERER nos cursos de TGT

Item	Conteúdos Programáticos	Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP				Total
		SPO	CBT	BRT	CIO	
1	Construção da identidade Nacional	X	X	X	X	4
2	Influências e legado Africano e Indígena no patrimônio cultural Brasileiro	X	X	X	X	4
3	Turismo e impacto nas populações anfitriãs	X	X	X	X	4
4	Influências na gastronomia Brasileira		X		X	2
5	Cidadania e alteridade		X		X	2
6	Pesquisa/Produção de Texto das Relações Étnicas			X	X	2

7	Educação para as Relações Étnico-Raciais: Etnia, Raça, racismo, preconceito e discriminação				X	1
8	Identidade paulista		X			1
9	Conflitos Étnicos		X			1
10	Escravidão		X			1
11	Colonização portuguesa e ameríndios		X			1
12	Indígenas do planalto paulista		X			1
13	Correntes étnicas no Brasil: ameríndia e negro-africana.		X			1
14	Folclore; Danças Regionais; Festas Afro-brasileiras: Divino, Cavalgada, Boi Bumbá, Círio etc.		X			1
15	Afrodescendência		X			1
	Total	3	13	4	7	27

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto aos conteúdos programáticos, observamos que os itens 1 a 3 foram abordados pelos quatro PPCs, sendo eles “Construção da Identidade Nacional”, “Influências e legado Africano e Indígena no patrimônio cultural Brasileiro” e “Turismo e impacto nas Populações anfitriãs”. Vale dizer que o PPC-SPO fala em legado étnico sem especificar indígena ou africano. O item 3 trata sobre os autóctones (populações originais das localidades) e sua relação com o Turismo e a preservação das culturas e identidades das comunidades como forma de valorizar a cultura e evitar a superficialidade cultural.

Quanto aos conteúdos que aparecem duas vezes temos item 4 “As Influências na Gastronomia Brasileira” e o item 5 “Cidadania e alteridade” que aparece no PPC-CBT e PPC-CJO e o item 6 “Pesquisa/Produção de Texto das Relações Étnicas” para os PPCs-BRT/CJO

Quanto aos demais itens, estes aparecem apenas uma vez, sendo o PPC-CJO com o item 7 que aborda “Educação para as Relações Étnico-Raciais” e os demais itens de 8 a 15 que são do PPC-CBT: “Identidade paulista”, “Conflitos Étnicos”, “Escravidão”, “Colonização portuguesa e ameríndios”, “Indígenas do planalto paulista”, “Correntes étnicas no Brasil: ameríndia e negro-africana”, “Folclore; Danças Regionais, Festas Afro-brasileiras: Divino, Cavalgada, Boi Bumbá Círio” e “Afrodescendência” respectivamente.

Identificamos os PPCs-CBT e CJO como os mais inclinados ao debate da ERER. O PPC-CBT se apresenta mais completo em conteúdo histórico, apresentando ao aluno a história da colonização, escravidão, influência indígena e africana na cultura brasileira e no legado patrimonial (nas artes, música, festas, folclore etc.), além de discutir a cidadania no mundo

contemporâneo. No entanto, o PPC não menciona a discussão sobre racismo, discriminação ou preconceito que é realizado pelo PPC-CJO, que tem disciplina designada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Já os demais PPCs realizam a abordagem das EREER partindo da análise do patrimônio cultural brasileiro e seus legados étnicos. A discussão ética advém no sentido da preocupação da valorização da cultura para manutenção e originalidade do destino turístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o intuito de diagnosticar o atendimento das DCN EREER nos Cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP. Conforme os resultados, apenas dois Projetos Pedagógicos (BRT e CJO) citam objetivamente a tratativa da EREER. Porém, todos os documentos abordam conteúdos relativos a EREER, principalmente nas disciplinas que versam sobre o patrimônio histórico cultural do país, onde o legado Africano ou Indígena é citado ou nas disciplinas que tratam de valorizar a cultura da destinação como forma a evitar sua superficialidade cultural.

50

Ainda que todos os cursos abordem tais conteúdos, no IFSP de maneira geral, apenas 8,8% do currículo faz essa tratativa. Esse número revela que novas pesquisas deverão ser realizadas para ampliação da discussão.

Destacamos que o PPC-CJO possui uma disciplina específica para a tratativa das Relações Étnico-Raciais, o que revela um avanço positivo para o IFSP. No entanto, recomendamos a contínua reflexão e estudo do currículo para a construção do conhecimento por meio de diferentes disciplinas e para que a discussão ocorra de maneira ampla e relacionada com os demais conteúdos do curso.

Já o PPC-CBT é o currículo com mais disciplinas com conteúdos relacionados a EREER (14,3%). No entanto, ressaltamos que o documento não faz menção de atendimento à DCN EREER, sendo possível a discussão sobre como esses conteúdos são trabalhados pelo corpo docente.

É importante lembrar que o uso de termos como negro ou indígena não garante uma tratativa correta, assim como uma efetiva promoção da EREER, pois, como foi comentado anteriormente, depende do enfoque e das formas que os assuntos serão abordados. Dependendo

de como serão discutidos, é possível que se mantenha a divulgação de um ensino estereotipado fugindo de atitudes antirracistas, como se pretende atingir.

De maneira geral, consideramos que as disciplinas tendem a trazer a discussão sobre o legado negro ou indígena no patrimônio cultural brasileiro para alavancar o Turismo com bases nesses conhecimentos, desconsiderando a discussão sobre racismo ou o embate sobre classes sociais desfavorecidas. Assim, consideramos que a formação profissional nos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFSP realiza uma abordagem assimilacionista de multiculturalismo, pois se reconhece a existência da diversidade cultural, mas ela é utilizada em favorecimento da cultura hegemônica que pretende preservar e até proteger essa diversidade para fins de consumo pelo Turismo.

Com a exceção do PPC-CJO, que dispõe de disciplina para abordagem da EREER e do PPC-CBT (ainda que com alguma fragilidade de encadeamento), que apresenta a disciplina “Filosofia e Ética Profissional”, tendo como conteúdo programático “Ética e Cidadania no mundo contemporâneo”, sendo um de seus objetivos a discussão sobre questões de cor e valores culturais, os demais documentos não aparentam a discussão sobre os embates sociais que geram o racismo e o preconceito, assim como não fica perceptível a intencionalidade dos documentos em despertar uma identidade afro-brasileira, negra ou indígena nos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. (org.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [ca. 2008]. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 27 out. 2018.

BRITO, J. E. Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 57-74, 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/231>. Acesso em: 27 out. 2018.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v11_n2.htm. Acesso em 27 out. 2018.

CANEN, A. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da Ucdb**, Campo Grande, n. 15, p. 49-57, 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/525>. Acesso em: 27 out. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

COSTA, R. D. Turismo, Educação e Ação Afirmativa: Considerações Preliminares Sobre a Formação Superior em Turismo. **(Syn)Thesis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 205-216, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19670>. Acesso em: 27 out. 2018.

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014-2018**. IFSP: [s. l.], 2014. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/q5OTjVodbqaDjcK>. Acesso em: 14 nov. 2018.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo**. IFSP: Barretos, 2015. Disponível em: <https://brt.ifsp.edu.br/phocadownload/userupload/14857x/PPC-Superior-Gestao-de-Turismo-Versao%202015.02.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo**. IFSP: Campos do Jordão, 2017. Disponível em: <https://www.ifspcj.o.edu.br/index.php/component/phocadownload/file/2001-projeto-pedagogico-do-curso-ppc>. Acesso em: 14 nov. 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2003.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação**: A Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p.489-506, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/47>. Acesso em: 27 out. 2018.

SPINELLI, S. M. A importância da formação profissional em Turismo. *In*: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (org.) **Currículo e formação profissional nos cursos de turismo**. Campinas: Papyrus, 2002.

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE IN TECHNOLOGY COURSES IN TOURISM MANAGEMENT OF THE IFSP

ABSTRACT

This study aims to verify the references related to the theme of Ethnic-Racial Relations and Afro-Brazilian and African History and Culture in Teaching Projects of the Tourism Management Technology Courses of the IFSP based on the documentary analysis of menus, objectives, program contents and bibliographies. We sought, from the law nº 10.639/2003, Silva (2007), Brito (2011), Costa (2014) e Candau (2011), to discuss the importance of addressing this issue in the training of higher education teachers and the training of technologist in tourism by the peculiar characteristics of the profession. It is concluded that new researches should be carried out because there is still room for the negotiation in the curriculums, as well as a better delineation of the already existing references.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations; Teacher Training; Tourism Teaching; Curriculum.

DIAGNÓSTICOS DERMATOLÓGICOS PARA TRATAMENTOS COM FOTOTERAPIA, UMA REVISÃO DO ESTADO DA ARTE

Rodrigo Rech¹²

Ricardo Pires¹³

Marcelo Victor Pires de Sousa¹⁴

RESUMO

A procura por meios alternativos de tratamentos médicos gera estudos em diversas áreas. Uma delas, denominada Fotomedicina, defende que a luz pode trazer benefícios ao corpo humano quando aplicada de forma coerente. Um dos ramos da Fotomedicina, o tratamento por Fotobiomodulação (baseado na aplicação de luz controlada em regiões do corpo humano nas quais se deseja o efeito terapêutico), já demonstrou ser eficiente para diversas patologias, desde dores musculares e cicatrizações até apresentando resultados positivos em doenças degenerativas. Neste artigo, serão abordados os conceitos básicos deste tipo de terapia, destacando seus efeitos físicos e apresentando soluções atuais e em estudo para a realização de diagnósticos de tecidos biológicos, que podem ser utilizados como base para que profissionais da área da saúde possam determinar as doses necessárias para cada tipo de patologia e paciente, melhorando assim a eficiência do tratamento. Ao final, serão destacados os pontos positivos e negativos dos métodos apresentados considerando a aplicação em tratamentos de Fotobiomodulação.

Palavras-chave: Terapia de Fotobiomodulação; Fototerapia; Tecidos Biológicos; Diagnósticos Dermatológicos.

Introdução

Tratamentos médicos que envolvem a utilização de luz já são utilizados há algumas centenas de anos. Segundo Hamblin (2016), existem relatórios do século XVIII que comprovam que a utilização da luz do sol auxiliava na cura de ferimentos e doenças. Utilizando o mesmo conceito, hoje existem tratamentos denominados “Terapia por Fotobiomodulação” (TFBM), que utilizam emissores de luz para o tratamento de diversas doenças. Estes métodos de tratamento estão dentro da área de pesquisa denominada Fotomedicina.

Apesar da grande quantidade de materiais e de pesquisas que envolvem este tipo de tratamento, os métodos utilizados para determinar a potência, o tipo de luz ou o tempo

¹² Mestre em Automação e Controle de Processos IFSP/Campus São Paulo e docente do IFSP/Campus São Paulo. Endereço eletrônico: rodrigo.rech@ifsp.edu.br

¹³ Doutor em Sistemas Automáticos e Microeletrônicos/Université Montpellier II, França e docente do IFSP/Campus São Paulo. Endereço eletrônico: ricardo_pires@ifsp.edu.br.

¹⁴ Doutor em Física/USP e presidente e diretor científico da Bright Photomedicine. Endereço eletrônico:marcelo@brightmed.com.br

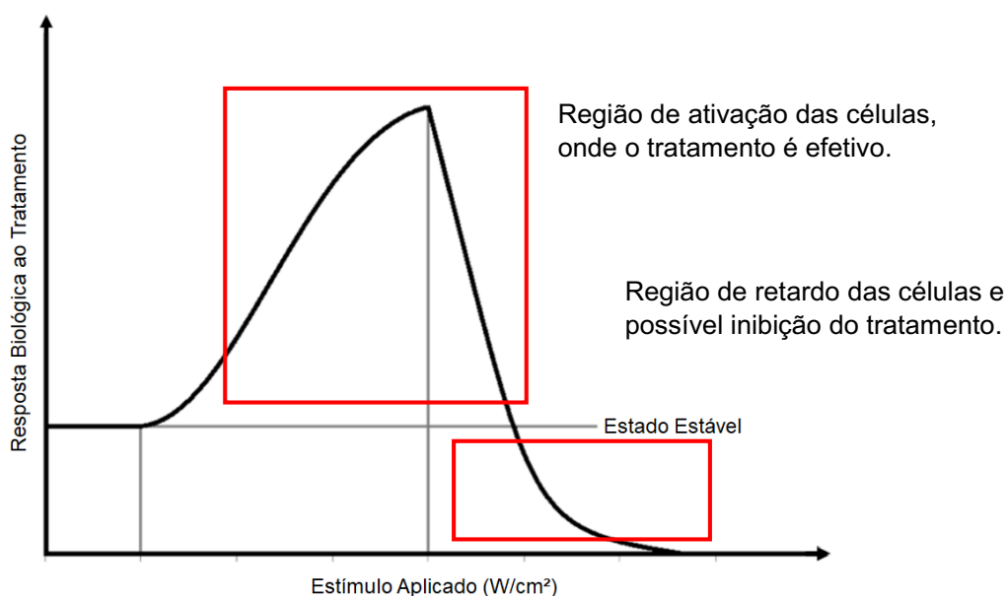
de exposição continuam sendo subjetivos, isto é, não existe um método consolidado capaz de determinar o tempo de exposição ao qual um determinado indivíduo deve se submeter para que um ferimento seja cicatrizado, ou qual a potência que deve ser aplicada em indivíduos com características dermatológicas diferentes.

Apesar dos tratamentos baseados em luz serem antigos, foi na metade do século XX, com a descoberta do *Laser*, que pesquisas mais relevantes sobre o tema começaram a ser difundidas na comunidade científica. Endre Mester, em 1965, ao aplicar feixes de luz *Laser* sob células tumorais na pele de ratos, constatou que as incisões estavam cicatrizando mais rapidamente do que em animais que não eram submetidos a ela. Com isso, pesquisas relacionadas ao tratamento com Laser de baixa intensidade começaram a ser publicadas com uma frequência maior (HAMBLIN, 2016).

Destarte, a disseminação do tema proporcionou grandes avanços na área e já se mostrou eficiente em situações como: aceleração de processos de cicatrização, redução de inflamações e diminuição de dores musculares. Também foram relatados resultados positivos em doenças neurodegenerativas, como Parkinson e Alzheimer (SOUSA, 2016).

Para Sousa (2016), os parâmetros utilizados nos tratamentos, tais como o comprimento de onda, a potência e o tempo de aplicação, devem ser adaptados a cada paciente, uma vez que a cor da pele, idade, sexo, quantidade de pelos e estado do tecido influenciam a absorção da luz e o espalhamento através dele. A utilização de parâmetros errados pode inibir o tratamento ou criar resultados indesejados, como apresentado pela curva de Arndt-Schulz (Figura 1), que mostra a resposta biológica ao tratamento de acordo com o estímulo aplicado. Para tratamentos de Fotobiomodulação, não existe uma curva padrão que apresente a resposta biológica de um tecido de acordo com o estímulo aplicado, por este motivo a curva de Arndt-Schulz é utilizada como base para os estudos sobre o efeito da TFBM (HUANG, *et al.*, 2009).

Figura 1 — Curva de Arndt-Schulz



Fonte: Adaptado de Chang, *et al.* (2015)

Com base neste contexto, este artigo visa a apresentar os conceitos por trás da TFBM e o estado da arte, mostrando algumas pesquisas relacionadas com métodos utilizados para determinar as características dermatológicas de pacientes, bem como alguns conceitos necessários para que o leitor tenha uma boa compreensão dos assuntos tratados.

Interação entre Luz e Tecidos biológicos

Quando a luz incide em um determinado material, ela sofre uma atenuação cujo valor depende do meio. Os tecidos biológicos são considerados meios turvos (meio opaco, embaçado), logo, devido à sua natureza, a luz submetida é parcialmente absorvida e espalhada através do material. Outro fator que influencia essa interação é o comprimento de onda da luz, pois, como ilustrado pela Figura 2, o coeficiente de absorção de um tecido varia de acordo com essa característica (MAGALHÃES; YOSHIMURA, 2016).

Nos tecidos biológicos, por meio dos cromóforos, a absorção da luz é responsável pelo estímulo das células. Os cromóforos são as moléculas responsáveis pela absorção dos fótons e são divididos em dois grupos: os fotorreceptores e os fotoceptores. Os fotorreceptores são dependentes da absorção da luz para realizar suas funções, enquanto os fotoceptores não dependem diretamente da absorção, porém melhoram suas funções

quando submetidos a uma fonte de luz. A maior parte dos cromóforos que compõem os tecidos biológicos são fotoceptores, como a água, proteínas e pigmentos, como a melanina e a hemoglobina (MAGALHÃES; YOSHIMURA, 2016).

Para um meio material ideal, onde existe apenas o processo de absorção, a intensidade luminosa decresce exponencialmente com o deslocamento, conforme a lei de Lambert-Beer, expressa pela equação (1) (SOUSA, 2010).

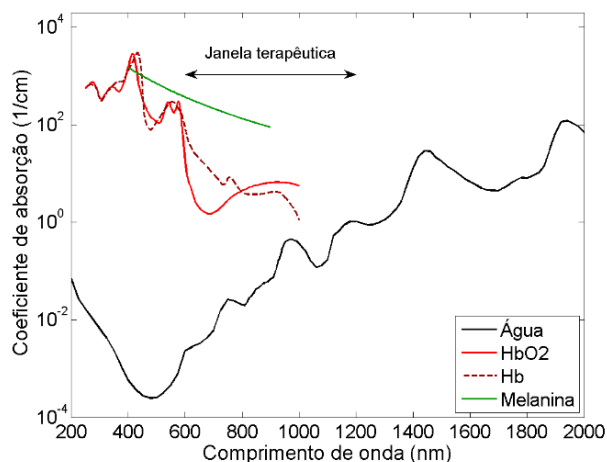
$$I = I_0 e^{-\mu_a x} = I_0 e^{-kcx} \quad (1)$$

Em que: I é a intensidade do feixe transmitido no meio; I_0 é a intensidade do feixe de luz que entra no meio; μ_a é o coeficiente de absorção do material; k é um coeficiente que depende do material e do comprimento de onda; c é a concentração de cromóforos no meio; x é a espessura do material.

O coeficiente de absorção dos cromóforos varia de acordo com o comprimento de onda da fonte luminosa aplicada. A Figura 2 apresenta o valor estimado de μ_a para quatro tipos de cromóforos: água, hemoglobina, oxi-hemoglobina e melanina, que, segundo Lister, Wright e Chappell (2012), são os cromóforos dominantes na absorção de luz em tecidos biológicos.

Na Figura 2, é possível observar a variação de μ_a para diferentes comprimentos de onda. O trecho denominado “janela terapêutica” indica que a taxa de absorção dos cromóforos apresentados é relativamente baixa quando comparada a comprimentos de ondas diferentes desta faixa, permitindo que a penetração da luz no tecido seja maior. Essa faixa de comprimento de onda (700 a 1200nm ou infravermelho próximo) é bastante utilizada em TFBM.

Figura 2 — Coeficiente de absorção e comprimento de onda de alguns tipos de cromóforos



Fonte: (MAGALHÃES; YOSHIMURA, 2016), adaptado de (HALE; QUERRY, 1973), (JACQUES, 1998) e (PRAHL, 1999)

Espalhamento da Luz

O espalhamento descreve uma mudança na direção, polarização ou fase da luz dentro de um tecido. Esse termo é comumente retratado como sendo semelhante a um efeito ocorrido na superfície, como a reflexão. São, porém, efeitos diferentes, uma vez que um efeito está ligado à interação entre a luz e a superfície do tecido e o outro, entre a luz e os cromóforos (LISTER, WRIGHT e CHAPPELL, 2012).

Em um ambiente turvo, como os tecidos biológicos, ocorre tanto absorção quanto espalhamento. Como demonstrado na Figura 2, que trata da probabilidade de absorção dos fótons, também existe o coeficiente de espalhamento (μ_s), que está relacionado com a probabilidade de um fóton ser refletido por algum tipo de material. Ambos os coeficientes dependem do meio no qual são aplicados e do comprimento da onda da luz (MAGALHÃES e YOSHIMURA, 2016).

A equação (1) apresentou a forma de estimar a intensidade da luz absorvida em um meio ideal, ou seja, o espalhamento foi desconsiderado. Em um meio real, devido ao espalhamento, existe uma atenuação da fonte luminosa, denominado coeficiente de atenuação (μ_t), expresso pela equação (2).

$$\mu_t = \mu_a + \mu_s \quad (2)$$

Considerando o coeficiente de atenuação, a intensidade de luz no meio pode ser calculada pela equação (3).

$$I = I_0 e^{-\mu_t x} \quad (3)$$

Em que: I_0 é a intensidade do feixe de luz que entra no tecido; I é a intensidade do feixe transmitido no meio; x é a espessura do tecido.

Estima-se que cerca de 4% a 7% da luz visível é refletida pela superfície da pele, independentemente de seu comprimento de onda ou a cor da pele (LISTER, WRIGHT e CHAPPELL, 2012).

A propriedade, dos tecidos biológicos, que descreve o espalhamento da luz é denominada fator de anisotropia (g). Essa propriedade pode ser estimada por meio do ângulo de espalhamento do feixe de luz (θ), que é representado pela média do cosseno deste ângulo (4) (LISTER, WRIGHT e CHAPPELL, 2012).

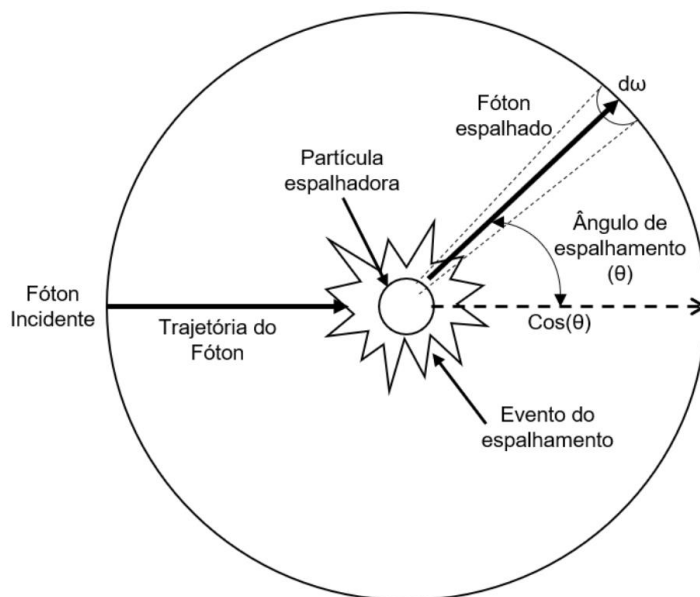
$$g = \int_{4\pi} p(\cos \theta) \cos \theta d\omega \quad (4)$$

Em (4): p é a probabilidade que um feixe de luz possui de ser espalhado em alguma direção; θ , o ângulo de espalhamento dentro do tecido; ω , o ângulo de espalhamento com relação ao feixe de luz que incide sob o tecido.

A Figura 3 ilustra o evento de espalhamento de um fóton em uma partícula de tecido biológico. Nela é possível observar o ângulo em que o fóton é espalhado dentro do tecido e o ângulo em que ele é refletido para fora do tecido ($d\omega$). Este último utilizado para estimar o fator de anisotropia (SOUSA, 2010).

Segundo Sousa (2010), o fator de anisotropia pode assumir valores entre -1 e 1. -1 representa um espalhamento contrário à trajetória do fóton; 1, um espalhamento no mesmo sentido da trajetória do fóton; 0, um espalhamento isotrópico. O fator de anisotropia de tecidos biológicos está entre 0,65 e 0,95.

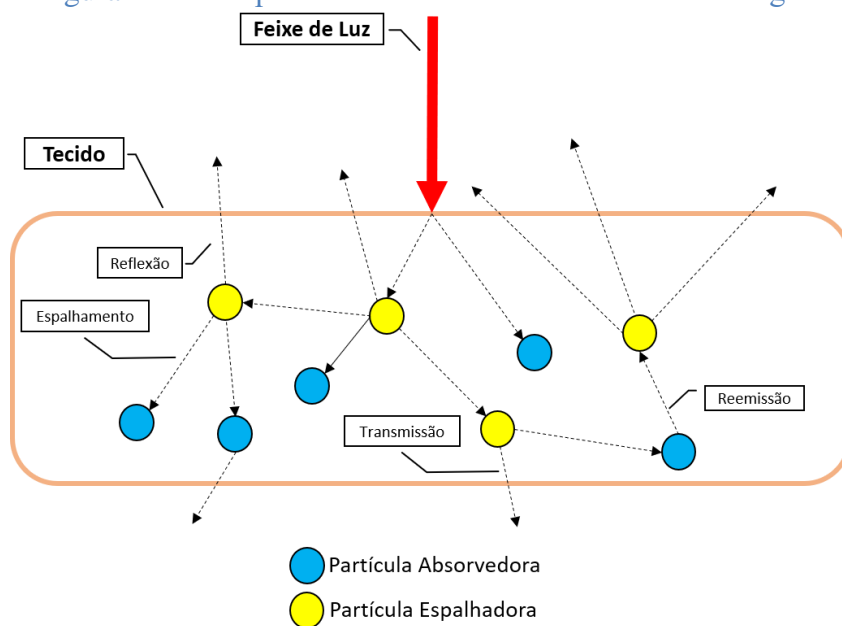
Figura 3 — Evento de espalhamento dos fótons



Fonte: (AUTORIA PRÓRIA, 2018)

A Figura 4 ilustra o comportamento da luz no tecido, destacando as características apresentadas até o momento. Nela é possível observar a interação entre os feixes de luz e as partículas absorvedoras e espalhadoras, gerando, dessa forma, efeitos como reflexão (luz sendo transmitida para fora do tecido) e espalhamento (luz sendo espalhada entre partículas do tecido) (SOUSA, 2010).

Figura 4 — Comportamento da Luz em um Tecido Biológico



Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2018)

Revisão Bibliográfica

Para que a análise em tecidos possa ser realizada, são necessários equipamentos que apresentem ao pesquisador, nitidamente, como a luz se comporta no meio. Para tal, dispositivos de diagnósticos têm sido desenvolvidos.

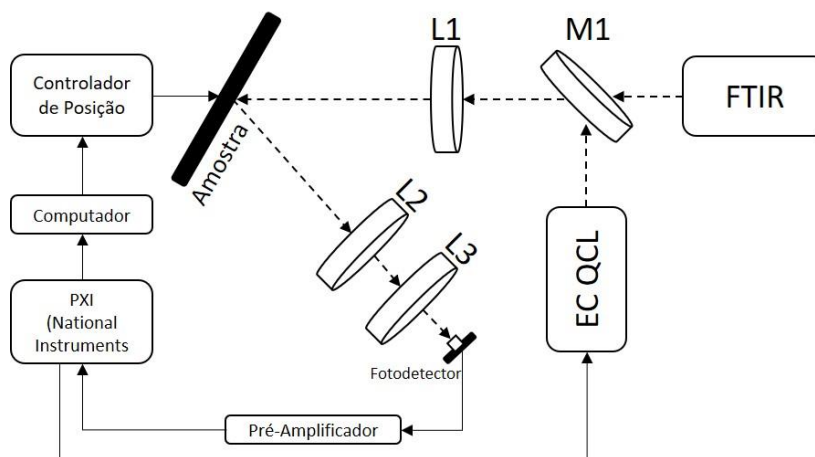
A seguir, serão apresentados os três únicos trabalhos relevantes para o tema proposto— encontrados após extensa revisão bibliográfica— em que foram desenvolvidos dispositivos para diagnósticos de tecidos biológicos e, também, dois métodos de diagnóstico já consolidados utilizados para identificação de características de tecidos. Os autores do presente trabalho desenvolveram recentemente um dispositivo com características diversas daqueles, de interesse na caracterização de tecidos humanos, que está em fase de obtenção de patente, após a qual ele terá suas características publicadas.

Em Michel *et al.* (2013), são aplicados dois tipos de luz em uma amostra de tecido: um Espectroscópio Infravermelho por Transformada de Fourier (*IRFTS*, do inglês *Infrared Fourier Transform Spectroscopy*) e um Laser de Cascata de Quantum Pulsado (*PQCL*, do inglês *Pulsed Quantum Cascade Laser*).

As amostras utilizadas são de pele suína e de pele humana, posicionadas em diferentes ângulos com o auxílio do dispositivo construído (Figura 5). Este método permite estimar coeficientes de espalhamento e de absorção dos tecidos em diferentes

comprimentos de onda, gerando uma imagem que apresenta a intensidade da luz refletida pelo tecido. A Figura 5 ilustra a montagem do dispositivo utilizado na medição. Nela os itens L1, L2 e L3 representam lentes utilizadas para colimar o feixe de luz até a amostra ou para o fotodetector, já M1 é um espelho, utilizado para mudar a fonte de luz que irá interagir com o tecido (*IRFTS* ou *PQCL*).

Figura 5 — Dispositivo utilizado para medição do espalhamento da luz



Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2018)

Com este estudo foi possível concluir que a fonte de luz infravermelha (*IRFTS*) interagiu com a superfície da epiderme enquanto o laser de Cascata (*PQCL*) obteve uma penetração maior no tecido, que varia de acordo com a sua potência. Com a análise dos dados adquiridos por meio das duas fontes de luz, foi possível encontrar uma relação com o nível de glicose da amostra. Com estes resultados, é possível estimar que este método poderá ser utilizado para monitoramento de glicose de um indivíduo de forma não invasiva e indolor.

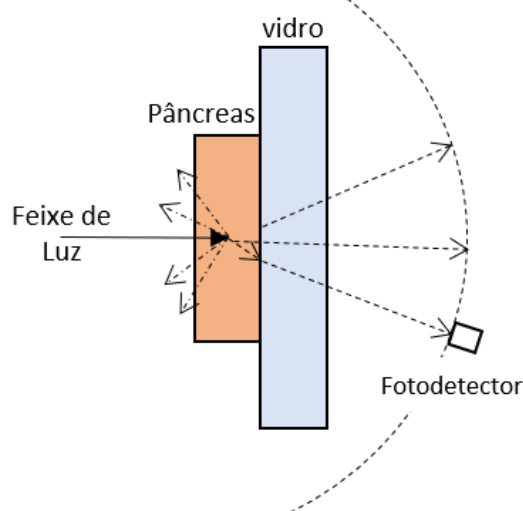
O coeficiente de anisotropia, necessário para classificação do espalhamento, é estimado em Saccomandi *et al.* (2015) com um sistema goniométrico baseado na relação com o ângulo de espalhamento da luz descrito pela função de fase de Henyey-Greenstein. Neste dispositivo (

Como apresentado pela Figura 3, para se determinar o coeficiente de anisotropia de uma amostra de tecido é necessário estimar os ângulos de espalhamento da fonte de luz ao interagir com este tecido. Logo, utilizando um sistema goniométrico é possível realizar o posicionamento do fotodetector para que a intensidade da luz transmitida pela amostra seja mensurada em ângulos diferentes.

Figura 6), a intensidade do espalhamento da luz aplicada sob o tecido é medida em ângulos entre -120° e 120° . A amostra de tecido utilizada no experimento foi de um pâncreas suíno *ex vivo*.

Como apresentado pela Figura 3, para se determinar o coeficiente de anisotropia de uma amostra de tecido é necessário estimar os ângulos de espalhamento da fonte de luz ao interagir com este tecido. Logo, utilizando um sistema goniométrico é possível realizar o posicionamento do fotodetector para que a intensidade da luz transmitida pela amostra seja mensurada em ângulos diferentes.

Figura 6 — Dispositivo goniométrico utilizado para determinar o coeficiente de anisotropia



Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2018)

Neste caso, a fim de detectar a formação de doenças, como por exemplo, câncer, a proposta é criar um método para realização de diagnósticos não invasivos em tecidos biológicos e órgãos humanos. Para isso, além do dispositivo, é necessário que se crie um modelo para o tecido ou órgão em análise para ser utilizado como referência nos diagnósticos.

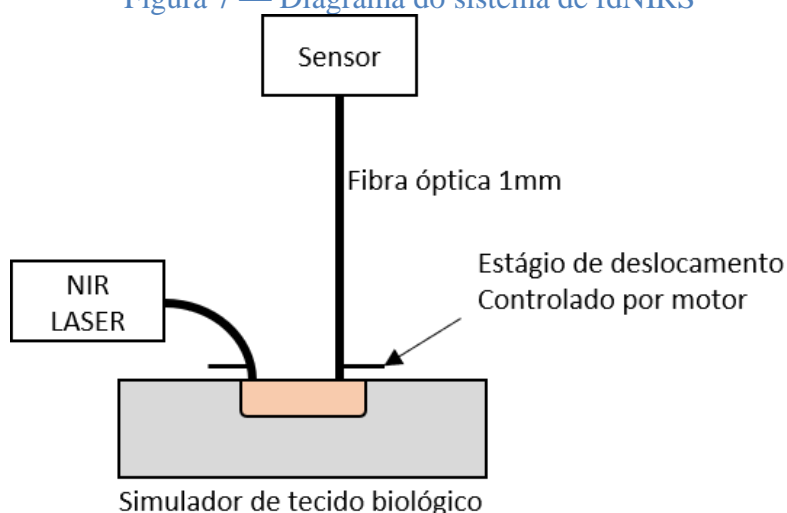
A proposta apresentada por Sthalekar, Miao e Koomson (2017) descreve o desenvolvimento de um espectroscópio infravermelho no domínio da frequência (*fdNIRS*, do inglês *frequency domain Near Infrared Spectroscopy*).

Este dispositivo consiste em um laser infravermelho e um fotodetector posicionados a uma distância conhecida sob o tecido em análise, no qual é realizada a medição da intensidade de luz. Com isso, é possível determinar a quantidade de luz que

é absorvida pelo tecido e estimar o valor dos coeficientes de absorção e espalhamento da amostra. Nos testes realizados, foi obtida uma aproximação com um erro de cerca de 30% em relação a um instrumento comercial. A Figura 7 apresenta a arquitetura do espectroscópio desenvolvido.

O uso de um dispositivo para o deslocamento da fibra óptica sob o tecido em análise faz com que a distância entre a fonte de luz e o sensor seja mais precisa. Deste modo, a quantidade de leituras é maior. Logo, a estimação de características como espalhamento e absorção da luz pelo tecido também será mais precisa.

Figura 7 — Diagrama do sistema de fdNIRS



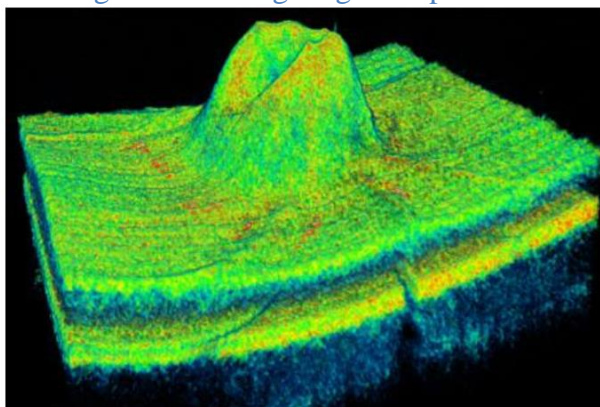
Fonte: (AUTORIA PRÓPRIA, 2018)

Diferentemente dos métodos apresentados anteriormente, neste caso o dispositivo pode ser desenvolvido para realizar as medições *in-vivo*, evitando a retirada de amostras de tecidos de indivíduos e sendo possível, inclusive, auxiliar em diagnósticos para tratamentos de Fotobiomodulação.

Em Magalhães, *et al.* (2018), são apresentados dois métodos de diagnósticos comerciais: a Tomografia de Coerência Óptica (*OCT*, do inglês *Optical Coherence Tomography*) e a Espectroscopia.

A *OCT* possibilita a construção de imagens (Figura 8) a partir da reflexão da luz em partes do corpo humano, como ossos, dentes e olhos. Normalmente, a fonte luminosa utilizada é infravermelha, pois possibilita uma maior penetração das ondas sob a pele (MAGALHÃES, *et al.*, 2018).

Figura 8 — Imagem gerada por OCT

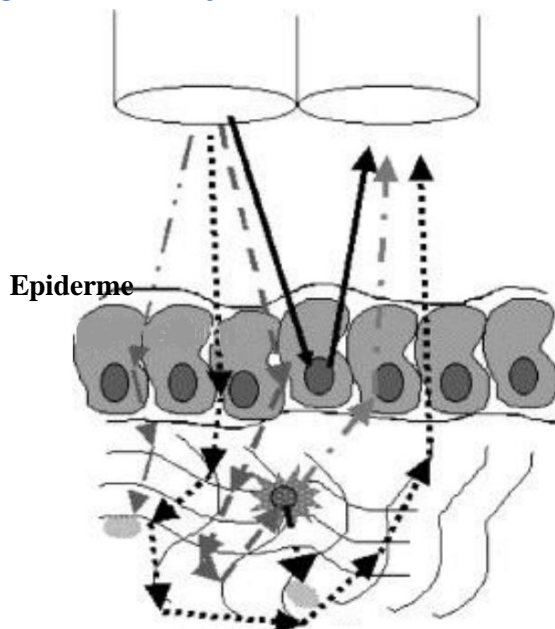


Fonte: (MAGALHÃES, *et al.*, 2018)

Neste método, o dispositivo utiliza sensores difusos para realizar a construção da imagem, algo semelhante aos métodos de ultrassom.

Já a espectroscopia possui a finalidade de analisar células e tecidos biológicos a partir das interações entre a luz e o tecido: absorção, espalhamento e reflexão. Uma das formas de se analisar é através do espalhamento (Figura 9). Neste caso, não é gerada uma imagem. Porém, com as informações lidas pelo fotodetector, é possível estimar as características do tecido na área em análise (MAGALHÃES, *et al.*, 2018).

Figura 9 — Interação entre a luz e o Tecido Biológico



Fonte: (MAGALHÃES, *et al.*, 2018)

Por ser um tratamento relativamente recente, a Fotobiomodulação ainda não possui um método de diagnóstico consolidado que auxilie os profissionais da área de

saúde na adequação de sua dosimetria, fazendo com que os processos sejam empíricos ou baseados em trabalhos anteriores. Com os métodos apresentados neste tópico, é possível que, em breve, os tratamentos sejam realizados de acordo com as características pessoais de um indivíduo, fazendo com que todo o processo seja otimizado para ele.

Conclusão

Os processos utilizados para estimar as características de um tecido necessárias para se realizar um diagnóstico, tais como o coeficiente de absorção, coeficiente de espalhamento e o fator de anisotropia são, em grande parte, invasivos, ou seja, necessitam de uma amostra do tecido para realizar a análise. Por outro lado, os processos que não são invasivos e que permitem uma análise *in-vivo* de um indivíduo necessitam de equipamentos que, por muitas vezes, são de alto custo ou que precisam ser utilizados apenas em ambientes preparados para este fim.

De acordo com os trabalhos apresentados em Saccomandi, *et al.* (2015) e Sthalekar, Miao e Koomson (2017), é possível desenvolver adaptações para que a leitura seja realizada *in-vivo*, isto é, sem retirar uma amostra de tecido do indivíduo, utilizando para isso componentes de baixo custo.

Não foram encontradas fontes que apresentem a utilização destes métodos em estudos clínicos. Porém, o dispositivo recentemente desenvolvido pelos autores deste trabalho, e que atualmente está em processo de patente, está sendo testado por uma clínica especializada em tratamentos de Fotobiomodulação e terá suas características e resultados reveladas quando o processo estiver finalizado.

Tendo como base os trabalhos apresentados e os conceitos dos tratamentos de Fotobiomodulação, é possível afirmar que, com as características dos tecidos estimadas por eles, poderá ser possível analisar regiões do corpo de um indivíduo que passará por um tratamento de TFBM e, com isso, auxiliar os profissionais da área da saúde a adequarem a dosimetria do tratamento individualmente.

Referências

CHANG, Y.-H. *et al.* Evaluation of Absorbed Light Dose in Human Skin Tissue during Light Therapy by 630nm LED Light . *In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON NETWORKING, SENSING AND CONTROL*, 12., 2015, Taipei. p. 394-398. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7116069>.

HALE, G.; QUERRY, M. Optical constants of water in the 200-nm to 200- μ m wavelength region. **Applied Optics**, [s. l.], v. 12, n. 3, 1973. Disponível em: https://www.osapublishing.org/DirectPDFAccess/D39CA638-9366-EE9A-0CE8E64D789381D0_17737/ao-12-3-555.pdf?da=1&id=17737&seq=0&mobile=no. Acesso em:

HAMBLIN, M. R. History of Low-Level Laser (Light) Therapy . *In: HAMBLIN, M. R.; SOUSA, M. V. P.; AGRAWAL, T. Handbook of Low-Level Laser Therapy*. Singapura: Pan Stanford, 2016. Cap. 2, p. 1106.

HUANG, Y.-Y. *et al.* Biphasic Dose Response In Low Level Light Therapy. **International Dose-Response Society**, v. 7, n. 4, p. 358-383, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2790317/>. Acesso em: 08 maio 2018.

JACQUES, S. **Melanosome absorption coefficient**. [S. l.]: OMLC, 1998. Disponível em: <https://omlc.org/spectra/melanin/mua.html>. Acesso em: 23 fev. 2018.

LISTER, T.; WRIGHT, P. A.; CHAPPELL, P. H. Optical properties of human skin. **Journal of Biomedical Optics**, [s. l.], v. 17, n. 9, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://www.spiedigitallibrary.org/journals/journal-of-biomedical-optics/volume-17/issue-9/090901/Optical-properties-of-human-skin/10.1117/1.JBO.17.9.090901.full?SSO=1>.

MAGALHÃES, A. C.; YOSHIMURA, E. M. Light-Tissue Interaction and Light Dosimetry . *In: HAMBLIN, M. R; SOUSA, M. V. P.; AGRAWAL, T. Handbook of Low-Level Laser Therapy*. Singapura: Pan Stanford, 2016. Cap. 6, p. 1106.

MICHEL, A. P. M. *et al.* In vivo measurement of mid-infrared light scattering from human skin. **Biomedical Optics Express**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 520-530, 2013. Disponível em: <https://www.osapublishing.org/boe/abstract.cfm?uri=boe-4-4-520>. Acesso em:

PRAHL, S. **Optical absorption of hemoglobin**. [S. l.]: OMLC, 1999. Disponível em: <https://omlc.org/spectra/hemoglobin/index.html>. Acesso em: 23 fev. 2018.

SACCOMANDI, P. *et al.* Goniometric measurement for the estimation of anisotropy coefficient of human and animal pancreas. *In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE IEEE ENGINEERING IN MEDICINE AND BIOLOGY SOCIETY (EMBC)*, 37., 2015, Milão. p. 1283-1286. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7318602>.

SOUSA, M. V. P. **Estudo e desenvolvimento de simuladores de tecido humano para utilização em fototerapia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Física) — Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUSA, M. V. P. What is Low-Level Laser (Light) Therapy?. In: HAMBLIN, M. R.; SOUSA, M. V. P.; AGRAWAL, T. **Handbook of Low-Level Laser Therapy**. Singapura: Pan Stanford, 2016. Cap. 1, p. 1106.

STHALEKAR, C. C.; MIAO, Y.; KOOMSON, V. J. Optical Characterization of Tissue Phantoms Using a Silicon Integrated fdNIRS System on Chip . **IEEE Transactions on Biomedical Circuits and Systems**, v. 11, n. 2, p. 279-286, 2017. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7574378>.

DERMATOLOGICAL DIAGNOSES FOR TREATMENTS WITH PHOTOTHERAPY

ABSTRACT

The search for alternative means of medical treatment generates studies in several areas. One of them, called Photomedicine, argues that light can bring benefits to the human body when applied consistently. One of the branches of Photomedicine is the treatment by Photobiomodulation, which is the treatment based on the application of controlled light in regions of the human body in which the therapeutic effect is desired. It has already been shown to be efficient for several pathologies, from muscle pain and scarring to positive results in degenerative diseases. In this article, we will discuss the basic concepts of this type of therapy, highlighting its physical effects and presenting contemporary and studied future solutions for the diagnosis of biological tissues, which can be used as a basis for health professionals to determine the necessary doses for each type of pathology and patient, thus improving treatment efficiency. At the end, the positive and negative points of the presented methods considering the application in Photobiomodulation treatments will be highlighted.

Keywords: Photobiomodulation Therapy; Phototherapy; Biological Tissues; Dermatological Diagnostics.

Enviado em: 08/08/18.