

A formação da identidade do professor de acupuntura: um diálogo intercultural

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Thereza Roberta Andrade de Barros

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTADORES

Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki
Professora Doutora Rilva José Pereira Uchoa Cavalcanti



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica**

Thereza Roberta Andrade de Barros

**A formação da identidade do professor de acupuntura: um diálogo
intercultural**

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL –2018

Thereza Roberta Andrade de Barros

**A formação da identidade do professor de acupuntura: um diálogo
intercultural**

Dissertação apresentada ao
Conselho Científico da Faculdade de
Ciências Sociais da Universidade da
Madeira, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestra em Ciências
da Educação.

Orientadoras: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot Kotecki
Professora Doutora Rilva José Pereira Uchoa Cavalcanti

FUNCHAL –2018

Agradecimentos

Ao concretizar este trabalho de mestrado, realizo um grande sonho de minha vida, pessoal e profissional, pois o enriquecimento advindo de cada etapa vivenciada ultrapassou as barreiras da cognição e preencheu minha existência por conseguir emergir e pôr em debate uma matéria que transita pelas dimensões da paixão e do labor.

Reflito as inúmeras etapas e desafios que me acompanharam durante seu desenvolvimento, entre eles, a realização concomitante do TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, em consequência de minha especialização em acupuntura, que me pôs no meu caminho e elucidou minha missão profissional.

Os desafios pessoais também foram muitos, mas contribuíram sobremaneira tanto para a finalização do estudo quanto para abrir portas para grandes contribuições de colegas de turma e de profissionais queridos advindos de outros espaços científicos.

Dessa forma, agradeço à orientadora brasileira, Rilva Uchôa, que, em meio aos seus desafios, abraçou o trabalho com dedicação e encorajou-me em momentos necessários e pontais, firmando minha dedicação e certeza de que o caminho era exatamente o que estava sendo trilhado e escrito.

Agradeço à Universidade da Madeira – UMA, através de minha orientadora Ana França, pela oportunidade ímpar de concluir mais uma etapa na minha formação.

Agradeço a toda minha família, principalmente ao meu marido, José Júlio de Barros e aos meus filhos, Maria Júlia Andrade de Barros e Vinícius Andrade de Barros, por momentos tão especiais e por suas presenças em minha vida. Mesmo silenciosamente, meus familiares mobilizaram tudo o que precisei para concretizar a dissertação.

Por fim, a todos os professores e diretores de escolas cuja participação e contribuição ao longo do trabalho me emocionaram em todas as etapas vividas em parceria.

Resumo

A pesquisa teve como objetivo estudar a formação da identidade do professor de acupuntura em escolas existentes na cidade do Recife e Região Metropolitana, refletindo acerca dos desafios e decisões que possibilitaram a construção de uma carreira docente.

Ao tempo em que desbravou alguns caminhos, discutiu a importância dos elementos culturais e filosóficos e seu impacto na formação docente, acentuando uma condição necessária: os diálogos entre as culturas, sem hierarquização, mas com respeito e reverência a um conhecimento milenar.

Com uma abordagem qualitativa, foi aplicado o método de estudo de casos múltiplos, que contou com a contribuição de professores que participaram de entrevistas semiestruturadas e posteriormente de grupo focal. Também foi realizada análise documental para fechar a triangulação da coleta de dados. Para análise de conteúdos, foram elaboradas categorias advindas dos discursos dos entrevistados, focadas nas temáticas formação de professor, supervisão pedagógica e diálogos interculturais.

Sem intenções de julgamentos ou comparações, a dissertação põe em debate uma formação que percorre o caminho da paixão e autonomia, o que permitiu pontuar outras contribuições para formação inicial e continuada do professor de acupuntura.

Palavras-Chave: Formação de professores, acupuntura, cultura, identidade.

Abstract

The aim of this research was to study the identity of the teacher of acupuncture in existing schools in the city of Recife and Metropolitan Region, reflecting on the challenges and decisions that made possible the construction of a teaching career.

At the same time, it pioneered some paths, it discussed the importance of cultural and philosophical elements and their impact on teacher education, emphasizing a necessary condition for dialogues between cultures, without hierarchy but with respect and reverence for an ancient knowledge.

With a qualitative approach, the multiple case study method was applied, with the contribution of teachers who participated in semi-structured interviews and later a focus group, as well as a documentary analysis closing the triangulation of the data collection. For content analysis, categories were elaborated from the discourses of the interviewees, focused on the theme of teacher training, pedagogical supervision and intercultural dialogues.

Without intentions of judgments or comparisons, the dissertation brings to the fore a training that goes through the path of passion and autonomy, which allowed me to score other contributions for initial and continued training of the acupuncture teacher.

Key words: teacher training, acupuncture, culture, identity.

Résumé

La recherche eut comme but étudier la formation de l'identité de l'enseignant d'acupuncture dans les écoles existantes dans la ville de Recife et dans la région métropolitaine, faisant une réflexion sur les défis et les décisions qui ont permis la construction d'une carrière d'enseignant.

Cette étude a permis faire des découvertes, a discuté l'importance des éléments culturels et philosophiques et leur impacts sur la formation des enseignants, mettant l'accent sur la nécessité de dialogue entre les cultures, sans hiérarchie, mais avec respect et révérence pour le savoir ancestral.

Avec une approche qualitative, la méthode d'étude de cas multiples a été appliquée avec la contribution des enseignants qui ont participé à des entrevues semi-structurées et, plus tard, du groupe focal, en plus d'analyse de documents, aboutissant en la triangulation de la collecte données. Pour l'analyse du contenu, des catégories ont élaborées à partir des discours des répondants, axées sur la thématique de la formation des enseignants, de la supervision pédagogique et des dialogues interculturels.

Sans prétension de faire des jugements ou comparaisons, la thèse propose un débat sur une formation qui traverse le chemin de passion et de l'autonomie, ce qui m'a permis de faire de nouvelles contributions à la formation initiale et continue des enseignants de l'acupuncture.

Mots clés : formation des enseignants, acupuncture, culture, identité.

Resumen

La pesquisa tuvo como objetivo estudiar la formación de la identidad del profesor de acupuntura en las escuelas existentes en la ciudad de Recife y su región metropolitana, reflexionando acerca de los retos y decisiones que hicieron posible la construcción de una carrera docente.

Al paso que exploró algunos caminos, discutió la importancia de los elementos culturales y filosóficos y su impacto en la formación docente, acentuando una condición necesaria, el diálogo entre las culturas, sin hierarquización pero con respeto y reverencia a un conocimiento milenario.

Con un abordaje cualitativo, fue aplicado el método de estudio de casos múltiples, que contó con la contribución de profesores, que participaron de entrevistas semi-estructuradas y posterior grupo focal, así como, un análisis documental cerrando la triangulación de colecta de datos. Para el análisis de los contenidos, fueron elaboradas categorías advenidas de los discursos de los entrevistados, enfocados en la temática de la formación del profesor, de la supervisión pedagógica y de los diálogos interculturales.

Sin intenciones de juzgar o comparar, la disertación pone en debate una formación que recorre el camino de la pasión y autonomía, que se me permitió puntuar otras contribuciones para la formación inicial y continuada del profesor de acupuntura.

Palabras clave: Formación de Profesores, Profesores, Acupuntura, cultura, identidad.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características Fundamentais das Abordagens Supervisivas..	27
Quadro 2 – Síntese das Características Fundamentais das Abordagens Supervisivas.....	28
Quadro 3: As Dinastias Chinesas.	32
Quadro 4: Cinco Elementos	42

Quadros das entrevistas individuais e grupo focal

Quadro 5. Eixo temático: Formação de Professor	73
Quadro 6. Eixo Temático: Supervisão Pedagógica.....	74
Quadro 7. Eixo Temático: Transplantação Cultural	74
Quadro 8. Quadro do Grupo Focal.....	74

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Résumé	xi
Resumen	xiii
Índice de Quadros	xv
Introdução	1
A - Apresentação da problemática.....	1
B - Objetivos do Estudo.....	3
C - A estrutura da dissertação	3
PARTE I – Fundamentação teórica - Compreensões acerca da Supervisão Pedagógica, Formação de Professores e questões filosóficas e culturais do universo específico da acupuntura	7
Capítulo I- Compreensões acerca da Supervisão Pedagógica e Formação de Professores	9
1. Supervisão pedagógica e formação de professores	9
1.1 Historiando a supervisão pedagógica no Brasil.....	10
1.2 Refletindo sobre a Supervisão Pedagógica.....	16
1.3 Questões sobre identidade na formação de professores: dialogando com a docência em acupuntura.....	18
1.4 Modelos de supervisão reflexiva e clínica como cenário para formação do professor	23
Capítulo II – Compreendendo o contexto sócio cultural da acupuntura	31
2.1 Acupuntura: uma breve história.....	31
2.1.1 <i>Pilares Filosóficos Orientais da Acupuntura</i>	36
2.1.2 <i>O caminho do Taoísmo</i>	37
2.1.3 <i>As ideias do Confucionismo</i>	40
2.1.4 <i>O Budismo enquanto tradição espiritual</i>	43
2.1.5 <i>Cenário Atual da Acupuntura</i>	46
2.1.6 <i>Implicações culturais: racionalidade médica, uma breve contextualização</i>	50
2.1.7 <i>Reflexões entre formação e implicações culturais</i>	54

Parte II - O Estudo Empírico	57
Capítulo III–O Processo Metodológico.....	59
3.1 Metodologia: considerações iniciais.....	59
3.2 Estrutura Metodológica	61
3.2.1 <i>Corpus da pesquisa</i>	61
3.2.2 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	65
Capítulo IV: Análise e interpretação dos dados - Desbravando os caminhos	75
4.1 Análise dos dados	75
4.2 Apresentação dos dados de pesquisa	76
4.2.1 <i>Entrevista Individual - Análise</i>	76
4.2.2 <i>Eixo Temático: Formação de Professor</i>	77
4.2.3 <i>Eixo Temático: Supervisão Pedagógica</i>	86
4.2.4 <i>Eixo Temático: Transplantação Cultural</i>	90
4.2.5 <i>Grupo Focal – Análise</i>	95
5 Conclusões	105
5.1 Sugestões	107
Referências	111

Introdução

A proposta da dissertação de discutir a formação da identidade do professor de acupuntura no Brasil e os diálogos interculturais surgiu como uma grande missão científica, uma vez que me encontro aninhada nesse universo por representar minha prática profissional e, conseqüentemente, despertar meu interesse investigativo quanto ao exercício da docência nesse campo.

Assim, para melhor compreensão acerca das questões introdutórias, dividi-as em subtópicos organizados da seguinte forma: apresentação da problemática, objetivos e estrutura da dissertação, com efeito de organização estrutural.

A - Apresentação da problemática

A acupuntura entrou em minha vida antes mesmo que eu a percebesse em um plano mais consciente. Seu conceito integrativo de saúde, que valoriza os campos emocional, mental/espiritual e físico, e a forma como se dá o processo de equilíbrio e harmonização internos, em seus aspectos energéticos, sempre fizeram parte de minha visão de ser e estar no mundo.

Mergulhar no conceito teórico de complementaridade, inter-relação, interdependência e consumo entre opostos, ensinado pelo Yin e Yang¹, é compreender a grande teia de mudança e transformação que explica, na visão da Medicina Tradicional Chinesa (MTC), todos os fenômenos do universo.

Meu empoderamento dos conceitos balizadores da Medicina Tradicional Chinesa iniciou-se no ano 2000, quando me encaminhei para um curso de Shiatsu², até chegar na especialização de acupuntura em 2014, ao mesmo tempo em que cursava

¹Há séculos, Yin e Yang são princípios que fundamentam a medicina tradicional chinesa. Diferente de qualquer filosofia ocidental, Yin e Yang representam qualidades opostas, mas complementares, de tal forma que cada coisa ou fenômeno poderia existir por si mesmo ou pelo seu oposto. As patologias e tratamentos médicos podem eventualmente ser reduzidos a essa teoria (MACIOCIA, 1996a).

²“Shiatsu é um tipo de trabalho corporal que, na mais elevada expressão, combina aguçada intuição e profundo conhecimento corpo-mente. O Shiatsu foi criado no Japão a partir de uma síntese entre a massagem chinesa chamada Anna e as técnicas ocidentais de manipulação física. Como sistema completo de cura pelo toque, ele recorre amplamente aos principais aspectos da medicina oriental tradicional” (JARMEY; MOJAY, 2000, p. 9).

disciplinas do curso de Acesso ao Mestrado em Educação, na área de Supervisão Pedagógica.

Ao tempo que me (re) descobria como acupunturista e me aproximava das discussões e debates acerca da formação e regulamentação no Brasil, aprofundava-me nas leituras em supervisão pedagógica com interesse na temática currículo e formação de professores. Meu despertar para a prática clínica e o sonho de continuar na área de formação, dessa vez tendo como objeto de estudo a acupuntura, foram tomando um espaço extenso em minhas aspirações profissionais.

Formada em Educação Física, campo que reconhece a acupuntura como um “recurso científico complementar” (Resolução CONFEF n. 069/2003³), e tendo atuado por um pouco mais de uma década na área de gestão e formação pedagógica, percebi um campo de atuação profissional do qual não gostaria de me afastar. Unir formação de professor e acupuntura tornou-se, mais que uma paixão, um forte desejo de contribuição, mesmo que discretamente, para uma temática ainda pouco explorada, mas tão importante de ser refletida e debatida por acreditar estar primariamente no professor e nos grandes mestres a responsabilidade de proteger e preservar a acupuntura conforme sua tradição.

Assim, contribuindo com esses debates, o trabalho centrou as discussões em sua problemática que foi refletir e identificar os caminhos percorridos pelos professores de acupuntura das escolas da cidade do Recife e Região Metropolitana, como também, investigar se havia nessas escolas de acupuntura o cargo ou a função de supervisão pedagógica com ações para formação continuada desses professores, assegurando os diálogos interculturais.

Dessa forma, desbravando os caminhos para formação inicial de uma docência cuja matéria não tem regulamentação, trazendo, também, para o debate a importância da formação continuada e o papel da supervisão pedagógica no enriquecimento dessa

³Art 1º - Reconhecer a possibilidade de utilização da Técnica de Acupuntura, como recurso científico complementar, no desenvolvimento da intervenção do Profissional de Educação Física, devendo, portanto, respeitar a vida, a dignidade, a integridade e os direitos da pessoa humana, em particular, daqueles que são seus beneficiários.

Art. 2º - O Profissional de Educação Física, componente da área da Saúde, dentro do universo de suas possibilidades de intervenção e ao exercer seu direito, poderá recorrer à Técnica de Acupuntura, desde que comprove formação especializada para seu uso, respeitando o disposto no Código de Ética do Profissional de Educação Física.

carreira, o trabalho define seus objetivos fazendo emergir discussões que, ao que parece, ainda não foram priorizadas nas pesquisas cujo foco é a matéria acupuntura.

B - Objetivos do Estudo

Movida por um grande interesse pessoal e profissional, além da curiosidade em conhecer caminhos distintos da formação dos professores de acupuntura das escolas por que passei ou nas quais mantive algum tipo de relação como aluna, e levando-se em consideração a linha de pesquisa em supervisão pedagógica do mestrado, debruço-me na problemática da formação do professor, no caso, acupuntura, movida por uma imensa vontade de contribuir com essa temática, ainda tímida em Pernambuco e no Brasil, em consequência da prioridade em se resolver questões de regulamentação da matéria.

Sendo assim, defini os seguintes objetivos do trabalho:

- Identificar quais os caminhos trilhados pelos professores de acupuntura para sua formação docente inicial e continuada;
- Identificar se nas escolas de acupuntura da cidade e região metropolitana há a função ou cargo de supervisor pedagógico com ações voltadas para formação continuada do professor;
- Identificar a importância dos diálogos interculturais entre o Ocidente e o Oriente para a formação do professor;

C - A estrutura da dissertação

Para discutir a formação do professor de acupuntura, recorrendo a autores que elegeram a acupuntura como área de estudo, é necessário compreender os percalços de sua história, regada a conflitos que promoveram perseguições e disputas, ainda vivas, em um caminho cheio de trincheiras.

Dessa forma, o trabalho, ao tempo em que elegeu pesquisadores e estudiosos que referenciaram toda a sua base conceitual e teórica acerca da formação do professor e a supervisão pedagógica, traçou uma interface com a matéria específica da acupuntura, cujo exercício e regulamentação no Brasil ainda são incertos, deixando o campo específico de sua docência correr à revelia.

Assim, dividi o trabalho em duas partes, sendo, a primeira (fundamentação teórica) dedicada a compreensões acerca da supervisão pedagógica, à luz de sua evolução histórica, baseada teoricamente sobretudo em Saviani (2008), Alonso (2008), Lima (2001), Alarcão (2001) e Paiva e Paixão (1997). A segunda centra-se no estudo empírico.

Ao historiar a supervisão pedagógica, busquei compreender sua importância na formação do professor, no caso, do professor de acupuntura, por compreendê-la como uma importante dimensão na formação continuada da equipe pedagógica escolar. Ou seja, com funções muito além da organização administrativa ou do acompanhamento do aluno, aproximei-me da ideia de que uma supervisão pedagógica tem por objetivo primordial estimular e fomentar práticas formativas que fortaleçam o professor em sua docência, conforme observaremos, principalmente, em Alarcão e Tavares (2003), Amaral (2011) e Basílio (2011).

Para compreensão desse raciocínio, a Parte 1 do trabalho foi desenvolvida no capítulo I, intitulado: Supervisão pedagógica e formação de professores. Nesse capítulo, foram elaborados subcapítulos que apoiaram o desenvolvimento de uma compreensão histórica da supervisão, permitindo dialogar com a formação do professor de acupuntura, a saber: Historiando supervisão pedagógica no Brasil; Supervisão pedagógica: novos conceitos; Questões sobre formação de professor: dialogando com a docência em acupuntura, cujo conceito de identidade docente foi apoiada em Marcelo (2009) e em reflexões acerca de dois modelos de supervisão, reflexiva e clínica, como cenário possível na formação do professor, discutidas em subitem à parte.

Compondo, ainda, a parte 1 do trabalho, as discussões específicas sobre a acupuntura foram desenvolvidas em um capítulo intitulado: Acupuntura: uma breve história. Esse capítulo desdobrou-se em quatro subcapítulos, Cenário atual da acupuntura, Pilares filosóficos culturais orientais, Implicações culturais: racionalidade médica, uma breve contextualização e Reflexões entre formação do professor e implicações culturais. Essa parte mergulhou no universo específico da acupuntura, resgatando sua história e entrada no Ocidente, introduziu o cenário atual no Brasil e o contexto cultural na qual a formação desse professor está inserida e suas implicações na construção de suas identidades.

Foram apoiados teoricamente em importantes contribuições, destacando-se, principalmente, Scognamillo-Szabó e Bechara (2010), Massière (2011), Moraes (2007)

e Unschuld (1985, apud SOUZA, 2008) na contextualização da acupuntura no Ocidente, precisamente no Brasil.

Para compreendermos a importância do contexto cultural e filosófico, o subcapítulo, Pilares filosóficos orientais da acupuntura, apoiando em Capra (1983) e Moraes (2007), conceitua e elucida as ideias do Taoísmo, Confucionismo e Budismo, a fim de esclarecer e trazer para discussão o pensamento chinês e a forma como essas escolas estão presentes e influenciaram a cultura oriental e a medicina.

Já as discussões acerca dos diálogos interculturais iniciaram-se com Madel Luz (1997), que desenvolveu o conceito de racionalidade médica, ampliando compreensões e fundamentações em torno do diagnóstico e tratamento que diferenciam a MTC e a medicina ocidental. Continuaram com contribuições em torno do que Moraes (2007) classificou como transplantação da acupuntura, chamada por Nogueira e Camargo Jr (2007) de orientalização do Ocidente, dialogando também com Nogueira (2006), que pontuou o perigo na formação de situar a acupuntura em posição subalterna à medicina ocidental, e, conseqüentemente, a formação do professor.

Finalizando a parte 1 do trabalho, o subcapítulo, Reflexões entre formação do professor e implicações culturais, já introduz algumas questões importantes acerca dos diálogos necessários para formação do professor, enfatizando a importância de compreender e se envolver com as nuances do pensamento chinês e o contexto de sua racionalidade médica, pondo em debate o projeto pessoal do docente, assim como seu contexto escolar, alinhados e estimulando os diálogos culturais para uma formação *linkada* com os pilares filosóficos e culturais da medicina oriental, cujas contribuições pontuais de Sousa (2001; 2013) se fizeram presentes.

A parte 2, estudo empírico, refere-se ao capítulo da metodologia, dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo descreve o *corpus* da pesquisa, pontuando o método eleito, a população, os instrumentos e o plano de análise, tendo como base conceitual inicial Bogdan e Biklen (1994), Bento (2015), Yin (2001), Macedo (2010) e Laville, Dionne (1999). O segundo capítulo traz a análise dos dados, discutindo a triangulação de recolha proposta, qual seja, entrevista individual, grupo focal e recolha de documentos, discutida em subcapítulos e pondo em diálogo as categorias de análises com o corpo teórico do trabalho.

Adianto que utilizo, como instrumento de coleta, entrevista semiestruturada individual e com grupo focal, identificando os caminhos trilhados pelos professores que concordaram em participar após convite, advindos de quatro escolas diferentes que são

referências no ensino da acupuntura na região, sendo três localizadas na cidade do Recife e uma em cidade vizinha da Região Metropolitana. Para o grupo focal, a discussão se centrou nas temáticas de formação inicial e formação continuada, através das quais foi possível identificar desafios e possibilidades entre esses dois eixos, fechando a triangulação de recolha de dados com a análise de documentos referentes às escolas e outros documentos discutidos em capítulo próprio.

A dissertação tem seu desfecho nas conclusões, trazendo, em seguida, sugestões da autora acerca das impressões coletadas durante a escuta e análises dos conteúdos debatidos pelos professores, com intenções de contribuir para essa temática– formação de professores – que, acredito, apresenta uma importância tão primordial e urgente quanto a discussão da regulamentação do exercício da acupuntura no país.

PARTE I – Fundamentação teórica

**Compreensões acerca da Supervisão Pedagógica,
Formação de Professores e questões filosóficas e
culturais do universo específico da acupuntura**

Capítulo I- Compreensões acerca da Supervisão Pedagógica e Formação de Professores

O capítulo I reflete conceitos de supervisão pedagógica à luz de sua história, respaldada em autores e estudiosos que se descortinarão ao longo da leitura, como também a missão de compreender sua importância na formação do professor, sendo aqui especificamente a figura do professor de acupuntura não só autogerida, como também parceirizada com o projeto escolar.

1. Supervisão pedagógica e formação de professores

Parceirizar supervisão pedagógica com formação de professores é empoderar-se de um conceito mais dialógico e formativo da função de supervisão, compreendendo-a de forma ampliada e não centrada em atitudes meramente administrativas, inspecionistas ou subordinativas. Nos subcapítulos que seguem, pretendo, para a discussão da formação do professor de acupuntura e o investimento em sua profissionalização, inseri-la em um contexto dialógico que fomenta e orienta democraticamente ações formativas docentes sistemáticas qualificando o processo ensino-aprendizagem.

Saliento que a característica dialógica da supervisão é um convite para um novo olhar que destitui o supervisor de uma atuação histórica “linear, hierarquizada, burocrática” (MEDINA, 2008, p.31) tão questionada e passa a parceirizar-se com a formação do professor, quer seja inicial ou continuada, qualificando não só as práticas docentes, mas todo contexto escolar.

Historicamente, essa posição aglutinadora da função de supervisão, segundo Alonso (2008, p. 169), é recente, levando-se em consideração os movimentos educacionais sucessivos de envolvê-la em programas de formação continuada docente, destituindo-a do peso do autoritarismo.

Essa formação de conceber a supervisão, centrada na formação dos professores, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das demandas que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para

educação. Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas também e, sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade. (ALONSO, 2008, p. 169).

Assim, para alinhar essas duas dimensões, supervisão e formação de professores, entendendo-as, posteriormente, para um contexto não formal de ensino, no qual a acupuntura está inserida, principalmente por não ser regulamentada como uma graduação e sim, ser de livre-exercício nos níveis de formação e especialização, é necessário compreender, a supervisão dentro de uma linha do tempo, descrita no subcapítulo subsequente (1.1), com apoio nos estudos de pesquisadores da área, como: Saviani (2008), Alonso (2008), Lima (2001), Alarcão (2001) e Paiva e Paixão (1997).

Após essa etapa, no subcapítulo (1.2), o trabalho apresenta a supervisão pedagógica inserida em novos debates de (re)conceituação, tendo como referência os atores citados, acrescentando Basílio (2011) e Amaral (2011); e no último subcapítulo (1.3), apresento algumas reflexões acerca da formação do professor sob o olhar de Silva e Sá-Chaves (2008), Nóvoa (2007), Pereira (2005), Pimenta (2005), e Alarcão e Tavares (2003), dialogando com a formação docente em acupuntura. Esse último subcapítulo recebeu uma subdivisão a fim de melhor tratar os modelos de supervisão para formação de professores, tendo como referência Alarcão e Tavares (2003) e Alarcão (2001).

1.1 Historiando a supervisão pedagógica no Brasil

De fato, o termo Supervisão Pedagógica pode causar sentimentos de estranheza e receio por denotar a ideia, em um primeiro momento, de inspeção, inflexibilidade, autoritarismo, centralismo e conservadorismo. O início de sua história no Brasil, estudada exaustivamente por muitos pesquisadores em educação, não nega tal impressão.

Segundo Saviani (2008, p 20), a função supervisora no Brasil ocorreu com a vinda dos jesuítas em 1549, cuja organização das atividades educativas deu-se através do Plano de Ensino do padre Manuel da Nóbrega. No entanto, foi com o *Ratio Studiorum*⁴, adotada após a morte de Nóbrega, em 1570, que se começou a delinear a

⁴ “As origens do *Ratio Studiorum* remontam às Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola, que entraram em vigor em 1552, cuja versão final foi editada e promulgada

ideia da supervisão educativa, na qual a função supervisora é destinada a um agente específico, denominado prefeito dos estudos. A esse agente cabia a função de organizar os estudos, acompanhar, orientar e advertir os professores, mediante desobediência às regras condutoras vigentes.

Com a expulsão dos jesuítas, vieram as reformas pombalinas e as aulas régias, instituídas através do alvará de 28 de junho de 1759, prevendo, através de comissários designados, o levantamento da situação do estado das escolas, acrescentando à função de supervisão o caráter de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, descaracterizando a função orgânica centrada no prefeito dos estados, característica do ensino jesuíta:

[...] a ideia de supervisão engloba os aspectos político-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrado na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (SAVIANI, 2008, p. 22).

Após esse período, mais precisamente no Brasil independente, entra em vigência a lei de 15 de outubro de 1827, que, segundo o autor, deflagra a organização autônoma da instrução pública, instituiu as escolas de primeira letra, com método de Ensino Mútuo, através do qual o professor acumulava funções de docência e de supervisão, elegendos, em tempo, monitores, alunos mais avançados, que recebiam suas instruções.

Relatórios subsequentes apontam a necessidade de uma supervisão mais permanente e exercida por agentes específicos, surgindo em 1854, com as reformas Couto Ferraz, a supervisão escolar, cabendo essa função ao inspetor geral ou a seus delegados ligados ao Ministério do Império. (SAVIANI, 2008, p. 23).

No entanto, segundo o autor, só na década de 20, surge os profissionais em educação ou técnicos de escolarização, ao mesmo tempo em que se cria, em 1924, a Associação Brasileira de Educação.

Em 1925, com o Decreto nº 16.782-A, inaugura-se o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino, órgãos específicos de caráter técnico para assuntos educacionais, e, posteriormente, o Ministério de Educação e Saúde Pública,

em 1599, constituída por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde às regras provincial, às do reitor, do prefeito de estados, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias” (SAVIANI, 2008, p. 20).

condição para o surgimento do supervisor, com função mais pedagógica, distinta da figura do inspetor, no entanto, na prática, ainda se reduzia a aspectos administrativos e de mera fiscalização. (SAVIANI, 2008, p. 25).

Seguindo na linha do tempo, o autor enfatiza, nos anos 30, o movimento da escolanovista que formula um plano de reconstrução na educação, fortalecendo-a à luz da ciência, e tinha o objetivo de estruturar o ensino brasileiro.

Destaca a Reforma Francisco Campos em 1931 e as reformas Capanema de 1942 a 1946, que, no âmbito nacional, assumem uma ampla estruturação no ensino que acarretará na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 2008, p. 28).

Ainda sobre a reforma Francisco Campos, o autor destaca a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, que previu a implantação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, denominadas posteriormente de Filosofia, Ciências e Letras, que tiveram o objetivo de formar professores de diferentes disciplinas das escolas secundárias, criando, em seu interior, o curso de pedagogia com a incumbência de formar professores de disciplinas e técnicos em educação. No entanto, essa formação tinha um caráter mais generalista, no qual os profissionais de educação deviam ser capazes de exercer diferentes atribuições requeridas pelos sistemas de ensino, tendo em vista seu adequado funcionamento. (SAVIANI, 2008).

Para Lima (2001, p. 70), a Reforma Francisco Campos inaugura, no Brasil, o surgimento da supervisão “concebida de forma bem diferente da que se vinha realizando até aquele momento – simples fiscalização –, para assumir o caráter de supervisão”.

A autora ainda destaca, para qualificação pedagógica da supervisão, a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), pelo Decreto-Lei 34.638 de 14/11/1953, por apresentar a finalidade de “melhorar a qualidade de ensino através de treinamento dos recursos humanos, oferecendo aos inspetores da época subsídios para a formação e a fundamentação de seu trabalho nas escolas, enfatizando sempre, o caráter pedagógico de sua área”. (LIMA, 2001, p. 70).

Ressalta, ainda nos anos 50, o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), fruto de uma Associação do Brasil com os Estados Unidos, aliança que se traduzia na oferta de cursos de modelo americano, que defendia uma política desenvolvimentista, cuja educação seria a condutora da transformação social, formando “a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino

elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo.” (LIMA, 2001, p. 71).

Alonso (2008, p. 167) defende que o PABAE foi quem deu a origem à supervisão educacional por imprimir alterações nos fundamentos e mudanças profundas, tanto na tarefa educativa, quanto na compreensão da própria escola como condutora do processo educativo, reconduzindo objetivos da supervisão pedagógica no seu interior.

Paiva e Paixão (1997, p.38) apontam o perfil tecnicista que o programa desempenhou nos anos 60, na análise de programas educacionais, enfatizando metodologias e técnicas de ensino, para solução de problemas no ensino primário, cujo objetivo, nesse período, incluía investimentos em supervisão/currículo.

Em 20 de dezembro de 1961, é concebida a Lei 4.024, intitulada Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), que delibera acerca do ensino primário, prevendo a formação de inspetores para esse nível de escolaridade. Com sua promulgação, estabelece-se a descentralizando da administração do ensino entre os Estados, os Municípios, que deveriam organizar a execução dos serviços educativos, e o Governo Federal, que definia as metas e os subsídios financeiros e de assistência técnica para os entes regionais. Coube aos Estados a organização da inspeção do ensino primário e médio (LIMA, 2001, p. 71-72).

Em relação ao ensino superior, seguindo na década de 60, com o advento do golpe militar em 1964, novas reformas no ensino foram necessárias para adequação da educação a esse novo período, no qual o curso de pedagogia foi organizado em formato de habilitações, tais quais: administração, inspeção, supervisão e orientação, sugerindo, mais substancialmente, a profissionalização da função do supervisor educacional, já prevista na licenciatura, através do Parecer nº 252, de 1969, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (SAVIANI 2008, p.29).

Esse novo formato de divisão das funções na educação foi percebido pelos estudiosos da supervisão, como a taylorização do ensino, uma vez que se assemelhava ao formato industrial de organização do trabalho imprimida por Taylor.

Em nome da eficiência e eficácia, defendidas por abordagens de influências tayloristas que subjazem a filosofias tecnocráticas, as quais valorizam a racionalidade, o supervisor é considerado um instrumento de execução de políticas centralmente decididas, e, simultaneamente, o verificador de que essas políticas são efetivamente seguidas. (ALARCÃO, 2001, p.11).

Lima (2001, p. 73-74) corrobora com essa característica de “subordinação” da educação, afirmando que a política educacional passa a ser de interesse econômico e de segurança nacional, passando a supervisão pedagógica a exercer função de controle e de promoção da qualidade do ensino e que os especialistas presentes no sistema educacional evidenciavam a divisão de trabalho.

A década de 80, para Alonso (2008, p. 168), foi o período em que a supervisão na educação foi alvo de muitas discussões e críticas no contexto geral do ensino, sendo o supervisor apontado como um dos principais responsáveis pelo que chamou de “fracasso escolar e insucesso nas tentativas de mudança e reestruturação na educação”.

Já na década de 90, a autora aponta como o período em que a supervisão foi redescoberta, sendo defendida como um importante instrumento de qualificação da escola. “Durante esses anos todos, procurou-se apresentar a supervisão sem o cunho autoritário de que sempre se revestiu, acrescentando-lhe outras dimensões que a tornariam mais consoante com o trabalho pedagógico” (ALONSO, 2008, p.168).

Aguiar (2008, p.185) aponta que a mudança mais importante desse período foi no Ministério da Educação (MEC), órgão que apresentava historicamente um papel de interventor na história da educação brasileira por agir de forma centralizada e hierarquizada, sendo um grande entrave para o exercício da autonomia dos Estados e Municípios. Nesse período, as Secretarias de Educação passam a ter mais autonomia, apontando, a autora, a mudança da conjuntura política do país iniciada em 1982 com as eleições diretas para governadores, o ponto de partida para essa mudança estrutural de maior participação de outras instâncias na conjuntura educacional, apesar da prioridade ainda pertencer ao Ministério.

A nova LDB, Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece leis, diretrizes e bases da educação brasileira na atualidade, organiza de forma parceirizada entre União, Estados e Municípios a educação nacional, cujas normatizações cabem à União, como podemos observar em seu artigo 8º do Título IV– Da Organização da Educação Nacional:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função

normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Em relação aos profissionais de educação, fortalece a formação generalista para o pedagogo, para atuação nas diversas modalidades, estabelecendo em seu artigo 64, que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Ou seja, a formação do pedagogo passa a ser em sentido amplo, a partir da Resolução do CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006, que extinguiu as chamadas habilitações das quais o aluno poderia escolher duas das oferecidas, entre: orientação, supervisão, administração, planejamento e ensino especial. Em seu Artigo 10, a Resolução estabelece que: “As habilitações em curso de pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”.

Além da LDB, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto Lei, n. 8.752, de 9 de maio de 2016, também dispõe sobre política nacional de formação dos Profissionais de Educação Básica da seguinte maneira:

Com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016).

Em meio a tantas mudanças no ensino brasileiro com reformas e reestruturações, os debates acerca do papel da supervisão pedagógica na escola e sua importância para a formação docente e parceira na qualificação do ensino continuam emergentes, não só na formação inicial, mas também, após. “A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ele deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação continuada. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 113).

Programas de educação continuada para profissionais de educação são diretrizes da LDB, 1996, que, em seu capítulo 61, Inciso III, afirma que os institutos superiores de educação devem manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.

Novos conceitos e novas compreensões em torno da função da supervisão pedagógica e seu papel formador foram se delineando no correr das décadas, mas não cessaram e continuam emergentes, sendo discutidas adiante.

1.2 Refletindo sobre a Supervisão Pedagógica

Para Saviani (2008, p.34) a identidade do supervisor educacional ainda se põe em discussão. No entanto, Alarcão (2001, p.12) defende que já se tem uma visão mais clara do seu papel, tendo em vista o movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola, onde:

Ao super-poder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma coconstrução, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo. (ALARCÃO, 2001, p.12).

Ainda na tentativa de conduzir a Supervisão Pedagógica em outra dimensão, Alarcão e Tavares (2003,p.16) a definem como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Em uma visão mais contemporânea, a atuação do supervisor está muito mais na facilitação, acolhimento e flexibilização de processos e práticas pedagógicas no intuito de avançar constantemente frente aos velhos paradigmas sedimentados e aos que surgem na perspectiva de novos horizontes na educação. Vale ressaltar que o supervisor deve-se incluir nesse processo apresentando uma visão introspectiva e reflexiva com um olhar abrangente, ou seja, com uma visão de totalidade, na qual sua formação também é ativa.

Supervisão deverá ser encarada como um processo que deverá estar intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: Supervisor, Professor (ou formando) e Aluno, ainda

que com uma abordagem distinta para cada um dos casos. (AMARAL, 2011, p. 14).

Basílio (2011, p.40), amplia os atores que são influenciados pela ação do supervisor, de modo a fazer perceber que a supervisão pedagógica envolve, além do docente e do discente, os pais, a escola e toda a comunidade, classificando-os como “parceiros educativos”, incluindo o ensino/aprendizagem, a reflexão, o diálogo, as práticas pedagógicas, a fim de se vivenciar um processo construtivo. Não é estanque e imutável, tem movimento, superação e avanços, perspectivando qualidade e visão de mundo, como também torna-se uma questão de decisão, de ser, perceber e agir, ou seja, a supervisão pedagógica apresenta, também, uma dimensão pessoal.

Nesse sentido, a supervisão deixa de atuar apenas na formação inicial dos professores para ser um processo diário na atuação profissional, sentida e vivida cotidianamente e que deve levar em consideração as mudanças aceleradas de um mundo externo e interno globalizado e multicultural com impactos na relação de ensino/aprendizagem ou ainda:

[...] tem como objectivo não apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. (BASÍLIO, 2011, p.45).

Assim, numa visão ampliada e avançada, a supervisão por se constituir em posturas e atitudes dialógicas entre currículo, culturas, professor, aluno e comunidade, influencia na formação de um ambiente de aprendizagem de ruptura ou superação das culturas de ensino tradicionais escolares, aproximando-se do que Papert, em 1993, chamou de Construcionismo.

O trabalho da Supervisão Pedagógica asseguraria o elo entre a equipe de professores, entre estes e a escola, entre a escola e toda a comunidade, por ter a importante função de fomentar a formação do professor, qualificando as práticas pedagógicas e os diálogos com a comunidade.

O desafio é pensar no supervisor em ambiente escolar informal, cuja matéria, acupuntura, não é regulamentada no país, onde inexistente a profissão professor de acupuntura, sendo reconhecida como especialização de cursos superiores

regulamentados, configurando-se como um processo autônomo, cujo exercício é de livre docência.

1.3 Questões sobre identidade na formação de professores: dialogando com a docência em acupuntura

Inicialmente, julgo importante compreender o que seria identidade profissional docente. Marcelo (2009) em seu artigo, *A identidade docente: constantes desafios*, apresentou uma revisão das características conceituais acerca da identidade profissional, baseado em alguns estudiosos, tais quais: Lasky (2005) e Beijgaard, e Meijere Verloop (2004), destacando:

1 A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”;

2 A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

3 A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.

4 A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (MARCELO, 2009, p. 114).

Ou seja, posso afirmar, de acordo com as reflexões acima, que a identidade profissional docente é uma construção pessoal de caráter evolutivo que sofre influência não só dos valores individuais, mas também, coletivos e institucionais (escola e políticas), “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as

crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (LASKY, 2005, apud MARCELO, 2009).

No caso específico do professor de acupuntura, reflito que a construção da identidade profissional docente inicia-se com o processo de identificação para o ensino, concomitante à sua formação inicial como acupunturista, autorizando um olhar de dentro da profissão, ou seja, ao tempo em que se forma acupunturista e atua na prática clínica, o profissional que se identifica com a docência inicia a sua formação como professor, o que me permite discutir, a partir desse momento, questões acerca dessa formação.

Tal reflexão foi inspirada em Nóvoa (2007), que defende em seus estudos uma formação docente, posso afirmar, como papel central na construção da identidade, centrada e construída dentro da profissão, como já ressaltado, apresentando cinco propostas de trabalho para a formação:

- a. Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- b. Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- c. Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- d. Valorizar o trabalho em equipa e o exercício conectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- e. Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2007, p. 1)

Importantes aspectos foram ressaltados nas propostas, destacando a formação dentro de uma cultura profissional, na qual a prática ambulatorial assume uma grande importância para a formação; a dimensão pessoal fortalecendo o trato pedagógico; o trabalho de rede cooperativo e colaborativo entre os profissionais e entre as escolas, ampliando as possibilidades de qualificação; o princípio da responsabilidade profissional rompendo os muros escolares e discutindo o projeto pedagógico com a comunidade em seus espaços públicos de educação.

Essas ações podem compor um projeto de formação continuada do professor, no caso, acupuntura, e qualificação escolar, pois:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1997, p. 14).

Percebemos, que a formação tem uma vertente na autonomia, imprimindo um comportamento crítico e reflexivo que assegure a carreira docente.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 2007, p.7).

Sobre a formação crítico-reflexiva, Alarcão e Tavares (2003, p.5) trazem a componente do professor reflexivo que necessita (re) pensar seu papel e se recontextualizar na sua identidade e responsabilidades profissionais para assegurar, através da sua prática pedagógica, a formação do seu aluno com as mesmas componentes. “Essa abordagem alicerça a metodologia formativa na reflexão como forma de desenvolver o conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre ação e pensamento” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Defendo ainda que para ser crítico é necessário fugir dos monólogos e dialogar, confrontar ideias e práticas, saber ouvir e se autocriticar. E para ser reflexivo é necessário basear-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p.5). Sistematizar encontros com a equipe de professores assegura o desenvolvimento da criticidade e reflexões, numa dimensão pessoal e coletiva.

Pereira (2005), em relação ao processo de autonomia, trouxe uma enorme contribuição ao defender a ideia de que o professor necessita de autogestão que impacta na sua metodologia de ensino, devendo conhecer, além dos conteúdos disciplinares, os

alunos, suas características e seus contextos; conhecer a si mesmo e seu ideal profissional; estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, olhar o aluno e todo elemento humano.

A capacidade reflexiva e autogestão são percebidas como componentes importantes e necessários. Pimenta (2005, p. 11) amplia, apontando uma “tendência” não só individual, mas também, institucional nesse processo, que:

[...] valoriza a formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional à luz de uma perspectiva que visa colaborar com a construção identitária dos professores, entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática de sujeitos-professores historicamente situados. (PIMENTA, 2005, p. 11)

A respeito da autonomia na formação, Silva e Sá-Chaves (2008, p. 722) apontam a importância da formação reflexiva, no entanto, chamam atenção para a necessidade de os profissionais de saúde atentarem para novas perspectivas em sua formação, ou seja, uma formação para além dos modelos que chamaram de uniformizadores e de matriz reprodutora. Defendem um paradigma crítico-reflexivo capaz de dialogar com as novas exigências e transformações sociais e científicas, assumindo o desafio atual de uma formação mais humanista e integradora das dimensões pessoal e profissional.

Sousa (2013) reflete que a capacidade crítica do professor não só fortalece sua formação como sua profissionalização, ao afirmar que “a capacidade de reflexão crítica será o primeiro passo no caminho para a sua profissionalidade, o primeiro passo daquilo que o fará passar de agente a autor”.

Corroborando com a necessidade paradigmática crítico-reflexiva na formação de professores para além do cientificismo, tecnicismo e materialismo, primando por posturas formativas dialógicas e integradoras, delinear um caminho formativo para ensinar acupuntura no Brasil nas escolas existentes é parcerizar a autogestão com os demais atores formadores da escola, pois “O agente educativo tem hoje um sentido abrangente. Não se trata só do professor que dá aulas, mas engloba o auxiliar educativo, o diretor de turma, o delegado de disciplina, o psicólogo, o assistente social, o tecnólogo educativo, o diretor de escola, o supervisor”. (ALARCÃO, 2001, p. 16).

Dessa forma, independentes de como as escolas de acupuntura estejam organizadas em termo de cargos e funções, passa a ser indiscutível a importância do papel da supervisão pedagógica na formação dos professores, uma vez que não há

licenciatura em acupuntura, mas professores que se formam ao tempo em que se tornam acupunturistas, sendo de suma importância as escolas às quais pertencem parceirizarem-se com a formação continuada desse profissional que se autodeclara, inicialmente, professor de acupuntura, porque ensinam e formam futuros acupunturistas e professores.

Alarcão e Tavares (2003, p.113) apontam que nessa fase, formação continuada, “a figura do supervisor pode desaparecer, mas a realidade da supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas”. Afirmam ainda que “A autossupervisão torna-se mais importante e a ajuda do supervisor-colega no âmbito do grupo de disciplina, dos professores da mesma turma, do departamento curricular ou da escola, adquire uma nova dimensão (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 113).

Para sustentar a função de auto supervisão, os autores se respaldam nas teses de Smyth (apud ALARCÃO; TAVARES, 2003), difundida nos Estados Unidos, acerca da supervisão clínica, indicada não para a formação inicial, mas para a formação continuada, baseada na observação da sua prática pedagógica como também na prática pedagógica dos demais professores que compõem a equipe, de forma a estimular a aprendizagem docente, na qual:

[...] a supervisão clínica atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas. Não se trata de uma supervisão de “receitas” a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiados por uma relação de “guerra-fria” entre o supervisor e o supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino-aprendizagem como objecto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 118-119).

Em sendo o ensino da acupuntura organizado em escola informal, onde a organização estrutural do ensino pode apresentar diferenças em termo de estruturação de cargos e funções, a função de supervisão pedagógica, de característica formadora, talvez seja uma condição *sinequa non* para qualificação desse professor, parceirizada com a autoformação, quer seja crítica reflexiva, quer seja clínica, modelos de supervisão aqui discutidos, mas que possam apresentar o fomento da aprendizagem docente, de sorte que qualifique a docência em sua prática de ensino.

1.4 Modelos de supervisão reflexiva e clínica como cenário para formação do professor

Compreendendo melhor esses dois modelos de supervisão até agora discutidos, apresento-os, segundo as referências de Alarcão (2001) e Alarcão e Tavares (2003), autores essenciais para discussão desses cenários.

Alarcão e Tavares (2003, p. 16), ao definirem que a supervisão é um processo de orientação e desenvolvimento humano e profissional, põem-na em um contínuo que tem por objetivo o desenvolvimento profissional do professor e a orientação da prática pedagógica. E para melhor definir o papel de orientador, descreveram nove cenários que foram agrupados através da observação de práticas de supervisão, a saber: o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; cenário reflexivo; cenário ecológico e cenário dialógico.

Saliento, em tempo, que os autores ressaltam que há dinamicidade dos cenários e há coexistência mútua, ou seja, o agrupamento de práticas comuns teve o intuito de melhor analisar e conhecer possibilidades supervisivas, no entanto, “não devem ser compreendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente, já que coexistem com frequência”, como também “não estão incluídas nesses cenários todas as formas possíveis de supervisão”(ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 17).

Apresento brevemente os cenários reflexivos e clínicos, por terem sido citados anteriormente. Esses e os demais serão apresentados em dois quadros: quadro 1 – características fundamentais das abordagens supervisivas e quadro 2 – síntese de características fundamentais das abordagens supervisivas, extraídos de Alarcão (2001).

a) CENÁRIO REFLEXIVO

Modelo baseado na abordagem reflexiva na formação de professores de Schön (apud ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 34), alicerçado no valor da reflexão/ação construindo de forma situada todo conhecimento profissional. Sendo de natureza construtivista, age com a imprevisibilidade, estimulando o caráter flexível, ativo e reativo.

O processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 35).

Nesse cenário, os autores destacam o papel do supervisor como primordial na formação dos professores, sendo por isso mais indicado na formação inicial, estimulando a capacidade de observação, reflexão, acção, diante de contextos imprevisíveis, mas que precisam de atitudes pedagógicas nas quais interajam acção e pensamento, onde se confrontem problemas reais e o estímulo à resolução, levantando hipóteses, experimentação e verificação.

b) CENÁRIO CLÍNICO

Alarcão e Tavares (2003, p. 24) se referiram ao modelo desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson, em Havard, no final da década de 50, respondendo aos seus alunos que se queixavam de uma supervisão mais eficaz, que os ensinasse a ensinar.

Inspirado no modelo clínico médico, o principal objetivo desse cenário era melhorar a prática de ensino dos professores na sala de aula. Para tanto, desenvolveram um modelo clínico escolar, no qual os professores são agentes dinâmicos desse processo, atuando colaborativamente com o supervisor, que tem a missão de ajudá-los a repensarem sua prática de ensino, com base na observação nas situações reais de ensino. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 25).

Para o cenário clínico, foram desenvolvidas fases que compuseram o ciclo da supervisão, sendo congruentes, entre seus idealizadores, as seguintes etapas:

- a. pré-observação: visa identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar;
- b. estratégia de observação: professor e supervisor analisam os dados recolhidos durante a aula, separadamente;
- c. encontro pós-observação: sistematização para análise e interpretação dos dados em conjunto, supervisor e professor;
- d. análise dos dados recolhidos: o supervisor auxilia o professor, que tem papel ativo nessa fase, a atribuir significado aos dados analisados e a tomar decisões referentes às acções subsequentes;

e. análise do ciclo da supervisão: avaliação da supervisão desenvolvida. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 27-28).

Durante todo esse processo, se estabelece uma relação de confiança entre professor e supervisor, principalmente de colaboração e compromisso com o processo de aprendizagem que o cenário imprime.

A supervisão clínica foi mais indicada pelos autores para a formação continuada de professores em detrimento da formação inicial, na qual, nesse caso, o cenário reflexivo aparece como mais coerente; no entanto, há de se considerar o caráter dinâmico e dialógico entre os cenários nos dois contextos apresentados de formação.

c) OUTROS CENÁRIOS SUPERVISIVOS

Ressalto, como já dito anteriormente, que, além desses dois cenários eleitos para discussão nesse trabalho, a autora elenca mais quatro abordagens supervisivas, das quais destacou os aspectos mais significativos para uma discussão em torno da supervisão pedagógica como um dos componentes da formação de professores, destacando (ALARCÃO, 2001, p. 17-19):

- a) **abordagem artesanal:** nessa abordagem o professor experiente passa todo seu conhecimento para o aprendiz, ou seja, é um modelo que depende de forma fundamental da experiência do professor supervisor em detrimento das teorias ou técnicas supervisivas. Segundo a autora, esse modelo não valoriza a aprendizagem cooperativa em grupo, uma vez que a responsabilidade formativa e avaliativa se centrava na figura do professor formador, desdobrando-se em uma formação reprodutora;
- b) **abordagem comportamentalista:** fundamenta-se na existência de um corpo de conhecimentos organizados em teorias científicas desdobradas em modelos e técnicas que os professores em formação devem dominar. Segundo a autora, pode “assumir uma natureza mais mecanicista ou mais racionalista” (ALARCÃO, 2001, p. 18);
- c) **abordagem ecológica:** desenvolve-se na interação entre o sujeito e o meio que o envolve, na qual a supervisão deve proporcionar experiências variadas em contextos também variados com intuito de promover experiências, interações e transições ecológicas durante o processo formativo. Nessa perspectiva, a escola é um dos locais de interação que se conecta a uma rede de sistemas constituídos pela própria escola e

representados pelos seus setores que se conectam com a comunidade e sociedade em geral.

d) **abordagem dialógica:** valoriza a linguagem no diálogo comunicativo, concede à voz do outro considerando supervisores e professores como parceiros profissionais. “A ênfase supervisiva recai na análise dos contextos, mais do que na análise do professor, e tem a intenção de inovar e mudar os contextos”. (ALARCÃO, 2001, p. 28).

Os quadros a seguir, ilustram essas seis abordagens de forma a permitir não só uma leitura comparativa, mas, principalmente, a característica dinâmica e dialógica que podem apresentar nos demais contextos de supervisão citados.

No quadro1, sobre as características fundamentais das abordagens supervisivas, a autora teve o objetivo de pôr em visualização as características centrais das seis abordagens supracitadas em oito dimensões de análises, quais sejam: realidade profissional, acesso à realidade, objeto de formação, metodologia de formação, interação pessoa/grupo, local privilegiado de formação, função supervisiva e avaliação.

No quadro-2, síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas, há uma condensação das oito dimensões em quatro: saberes profissionais (abrangência e natureza), formação profissional (abordagem metodológica e atores), avaliação profissional (finalidades, responsáveis e modalidades), papel da escola no processo de formação e referenciais teóricos.

Os referidos quadros são assim representados por Alarcão (2001, p. 21- 22):

Quadro 1 – Características Fundamentais das Abordagens Supervisivas

ABORDAGENS		ARTESANAL	COMPORTAMENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
DIMENSÕES							
1. Realidade profissional	Saber transmitido	Corpo de conhecimentos e técnicas definidos a partir de investigações	Saber a construir, contextualizado, emergente	Saber dinâmico, contextualizado, emergente	Saber contextualizado e interativo	Saber pessoal e social	
2. Acesso à realidade	Pelo mestre	Consignados em modelos e competências a dominar	Por meio de análise racional das práticas	Construído a partir da prática	Construído na interação ecológica	Construído na interpretação	
3. Objetivo de formação	No exercício das funções educativas	Com incidência na sala de aula	Em sala de aula, como "clínica",	Do professor como educador e agente social	Na sala, na escola, na comunidade	Dos contextos da realidade educativa,	
4. Metodologia de formação	Pordemonstração explicada e imitação comentada	Por meio de demonstração e réplica	Por observação, análise e experimentação,	Pela reflexão na e sobre a ação	Por aprendizagem experiencial reflexiva	Por meio do diálogo explicativo, libertador	
5. Interação pessoa/grupo	Para que o aprendiz se autodesenvolva	Com <i>feedback</i> corretivo do grupo	Numa perspectiva de autodesenvolviment o apoiado	Sozinho ou com outros	Na rede de interações	Entre professores e supervisor	
6. Local privilegiado de formação	No ambiente de escola como centro de formação	Em ambientes geralmente simulados, experimentais,	Em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	Em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)	Estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação	Na escola como centro de formação	
7. Função supervisiva	Em que o mestre assume a responsabilidade por formar e	Em que o supervisor é formador técnico	Numa relação supervisiva de colegas	Numa relação supervisiva de facilitador exigente	Organizadas e monitoradas pelo supervisor	Numa relação nãohierarquizada	
8. Avaliação	Certificar, avaliando formativa e cumulativamente	E em alto e heteroavaliação formativa e cumulativa referenciada.	E em avaliação formativa (e cumulativa).	Que avalia formativa (e cumulativamente).	Que avalia formativa e cumulativamente.	E em avaliação predominantemente formativa.	

Quadro 2 – Síntese das Características Fundamentais das Abordagens Supervisivas

ABORDAGENS	ARTESANAL	COMPORAMENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
DIMENSÕES						
A. Saberes profissionais	Educação/Escola	Ensino	Ensino em sala de aula	Ensino / Educação / Escola	Ensino / Educação / Escola	Ensino / Educação / Escola
A1. Abrangência	Saber adquirido na profissão	Saber técnico, aplicado, derivado da investigação	Saber profissional, construído na relação prática/teoria	Saber experienciado, refletido	Saber experienciado, multifacetado	Saber criticamente assumido
A2. Natureza						
B. Formação profissional						
B1. Abordagem Metodológica	Observação e imitação criativa do mestre	Modelagem	Análise das práticas da experimentação e Formando e supervisor	Reflexão na e sobre as práticas	Aprendizagem experiencial refletida	Diálogo Interpretativo
B2. Atores	Aprendiz e mestre	Formando(s) e formador	Formando e supervisor	Formando e supervisor orientador	Formando(s), supervisor e outros professores	Professor e supervisor
C. Avaliação profissional						
C1. Finalidades	Certificar Capacidade	Certificar competências	Desenvolver competências	Desenvolver metacompetências	Desenvolver e certificar (meta)competências	Conscencializar valores, competências e constrangimentos
C2. Modalidades	Cumulativa (e formativa)	Formativa e cumulativa referenciada	Formativa (e cumulativa)	Formativa (e cumulativa)	Formativa e cumulativa contextualizada	Formativa
C3. Responsáveis	Mestre	Formador e formandos	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Professor e supervisor
D. Papel da escola no processo de formação	Escola como central de formação	Laboratório ou escola como local telecomandado de formação	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação)	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação)	Rede de escolas e instituições de formação	Escola
E. Referenciais teóricos		Psicologia behaviorista Formação por competências	Cogan	Dewey, Schön, Zeichner	Alarcão e Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho	Waite

Destacamos o caráter evolutivo dessas concepções supervisivas, com vistas à formação do professor e a sua responsabilização pelo seu desenvolvimento, além da evolução da forma como se vivencia a construção do saber na própria escola de forma altamente contextualizada e de difícil sistematização, onde o imprevisível deve ser construído, onde teoria e prática passam a apresentar coesão e nesse sentido a reflexão passa a referir-se às práticas vivenciadas e encaminhadas em uma perspectiva crítica e emancipatória, onde o coletivo escolar evolui como um todo.

Para a autora, “as tendências apontadas são mais visíveis no nível da formação continuada e do discurso, embora tenham uma expressão bem significativa no nível da ação e da formação inicial” (ALARCÃO, 2001, p. 30). No entanto, noto que a supervisão foi evoluindo em seu papel de formação do professor, em ambas as fases, inicial e continuada, ampliando seu universo de atuação para além da sala de aula, mas para um contexto escolar onde todos os atores são envolvidos e desenvolvidos, corroborando com o pensamento da autora:

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisiva (e da investigação em supervisão) a qualidade do ensino e da aprendizagem, esta deve ser hoje vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem para todos (alunos, professores, funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve. (ALARCÃO, 2001, p. 31).

Ou seja, o convite da autora é olhar a ação supervisiva de forma ampliada, de modo a redefini-la como fomentadora do desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os seus atores, tanto os que estudam quanto os que ensinam e apoiam as ações escolares, estimulando esse desenvolvimento, através não só de posturas individuais, mas também coletivas.

A formação do professor de acupuntura está inserida no campo de disputas onde indefinições e a não regulamentação profissional estimulam, antes de uma sistematização ou estruturação do ensino, a responsabilização desse professor por sua formação, tanto inicial quanto continuada, destacando, principalmente nesta última, a importância da escola como parceira dessa formação, fomentando atitudes formativas tanto individuais quanto coletivas.

Para melhor compreensão acerca dessa formação, concebemos o capítulo subsequente, que tratará desse universo da acupuntura em nosso país.

Capítulo II – Compreendendo o contexto sócio cultural da acupuntura

Sendo o objetivo primário do trabalho estudar a formação do professor de acupuntura, faz-se importante compreender os percalços históricos em que a matéria está envolvida. Compreensões acerca de como entrou no Brasil, quem foram os primeiros professores, como surgiram as primeiras escolas e em que contexto cultural, social, político e econômico, historicamente, vem sendo discutida, ou seja, mergulhar em sua história nos fará compreender as nuances que nos trazem a atualidade, pondo em discussão o processo de formação do professor de acupuntura.

2.1 Acupuntura: uma breve história

Em busca de uma definição acerca do que seria acupuntura, acessando as leituras específicas referenciadas, poderia resumir que acupuntura é um recurso da MTC de origem milenar, desenvolvida empiricamente através da observação dos fenômenos naturais para compreensão de tudo que ocorria no entorno, inclusive, sua influência no desencadear das desarmonias internas causadoras das síndromes.

Segundo Moraes (2007, p. 14), o termo acupuntura “foi uma invenção dos jesuítas no século XVII para denominar a terapêutica com agulhas” e ainda:

A tradução não se restringiu aos termos linguísticos, mas implicou em reinterpretções de conceitos que não têm correlação nas concepções ocidentais. Podemos dizer, portanto, que a acupuntura é, por definição, uma reinvenção ocidental da arte chinesa de inserir agulhas nos corpos para tratamento de saúde. (MORAES, 2007, p. 14)

Sua história passou por diversas transformações, do paradigma mágico-religioso, da fundamentação cosmológica taoista e influências confucionistas e budistas, vem transformando-se não só em seu próprio território, mas também, além dele, devido ao contato com outras culturas. Para alguns autores, seu desenvolvimento se confunde com o próprio surgimento da civilização chinesa, dividida em dinastias que remontam a mais de 4.000 a.C. e se perderam na própria história, tornando-se lendárias, a exemplo da Dinastia Xia (Hia). (MASSIÈRE, 2011, p. 13).

No entanto, Scognamillo-Szabó e Bechara (2010, p. 1) acreditam que restringir os primórdios da acupuntura ao continente asiático, mais precisamente à China, pode

não ser correto quando se levam em consideração múmias encontradas na Sibéria, Peru, Chile e Tirol,

[...] portando tatuagens circulares não ornamentais contendo partículas de carvão e localizadas paralelamente ao longo da coluna vertebral, sugerindo conhecimento da localização de pontos de acupuntura e o uso do estímulo térmico dos mesmos, para além do continente asiático. (SCOGNAMILLO-SZABÓ E BECHARA, 2010, p. 1)

Mas não há dúvidas quanto à sistematização do conhecimento e o aperfeiçoamento da técnica terem ocorrido na China, podendo ser percebidos ao longo do avanço da civilização chinesa e suas dinastias, a saber, extraída de Souza, 2008, em sua tese de doutorado, *Nutrindo a Vitalidade*:

Quadro 3: As Dinastias Chinesas.

DINASTIA	PERÍODO	DINASTIA	PERÍODO
SHĀNG 商	1751 a 1112 A.C.	Cinco Dinastias	907–960 D.C.
ZHŌU 周	1112 a 249 A.C.	SÒNG 宋	960–1279 D.C.
Dinastia QÍN 秦	221 a 206 A.C.	YUÁN 元	1271–1368 D.C.
HÀN 漢	206 AC a 220 D.C.	MÍNG 明	1368-1644 D.C.
Seis Dinastias 六朝	220–581 D.C.	QĪNG 清	1644–1912 D.C.
SUĪ 隋	581–618 D.C.	República da China	1912-1949 D.C.
TÁNG 唐	618–907 D.C.	República Popular da China	1949

Fonte: Chan (1963, p. xv apud SOUZA, 2008, p. 1)

Unschuld⁵ (1985, apud SOUZA, 2008, p.1) traça um período longo de evolução da MTC em suas dinastias, merecendo destaque as que iniciavam e finalizavam paradigmas na compreensão dos aspectos relacionados à saúde e doenças, a saber:

1. Na dinastia SHĀNG (1751 a 1112 a.C.) até o final da dinastia ZHŌU, de 1112 a 249 a.C.), foi o período em que a Medicina Chinesa baseava-se em questões mágico-ritualísticas, nas quais não havia separação entre religião e medicina, ou seja, os curadores responsáveis pela manutenção da saúde eram sacerdotes que diagnosticavam doenças com base em três fatores: influência dos mortos, presença de demônios e ataque climático de vento, cuja identificação era feita via oracular, utilizando-se ossos de animais e cascas de tartarugas.

⁵ UNSCHULD, P.U. **Medicine in China**: a history of ideas. Berkeley: University of California Press, 1985. (apud MASSIÈRE, 2011, p.13).

2. Em meados da dinastia ZHŌU (1112 a 249 a.C.), aproximadamente nos anos 500 a.C., iniciou-se uma compreensão acerca da diferença do papel do terapeuta e do sacerdote, como também, o surgimento de substâncias medicinais e o diagnóstico baseado em questões climáticas, como calor e frio, escuridão e claridade, sedimentando a teoria do Yin e do Yang, como também a teoria dos meridianos (JĪNG MÀI), que procurou explicar a dinâmica vital tanto saudável quanto enferma, uso da moxa⁶ e dos fármacos. É nesse período, que segundo o autor, surgem os filósofos, destacando KŌNG FŪ ZĪ, Confúcio, nome latinizado, que influenciou a medicina com o conceito de moderação, que poderia estar relacionado a diversos aspectos, como: alimentação, sono, higiene, consumo de álcool, por exemplo, e LǎO ZĪ, que influenciou o próximo paradigma, que fortaleceu a visão médica chinesa com reconhecimento do terapeuta separado do sacerdote.

3. Na dinastia HAN (154 a. C.), esses conhecimentos foram sistematizados em dois clássicos da antiguidade da Medicina Chinesa: o Livro do Imperador Amarelo (Huangdi Nei Jing) e o Clássico das Dificuldades (NanChing). Foram firmados os conceitos de Qi (energia vital), Wu Xing (cinco movimentos), JingLuo (Canais e Colaterais ou meridianos), Zang Fu (órgãos e vísceras).

Segundo Unschuld (1985),

O paradigma anterior permaneceu sendo praticado, mas de forma subordinada como um aspecto secundário dentro do campo médico, que agora já se definia diferenciado da religião, mas com uma ampla intersecção. Assim, as práticas dos rituais para os antepassados, por exemplo, parecem ter ficado no campo religioso [...] (UNSCHULD, 1985, apud SOUZA, 2008, p. 4).

Dessa forma, conforme o autor, com a sistematização das teorias dos meridianos e dos órgãos e vísceras, estabeleceu-se o núcleo da dinâmica vital e morfológica, que, associada à teoria dos fatores patogênicos, passa a explicar todo o processo de adoecimento, firmando esse novo paradigma, no qual a medicina fortalece-se, em substituição ao anterior, que se utilizava da história dos antepassados e ataques de demônios para explicar o adoecimento.

⁶ Bastões incandescentes de *Artemisiavulgaris*, utilizados como estímulos térmicos em áreas do corpo (SCOGNAMILLO-SZABÓ; BECHARA, 2010, p 3).

Afirma, em tempo, que esse período durou aproximadamente 17 séculos e estabeleceu a Medicina como Clássica Chinesa. Surgiu o mapa de pontos de acupuntura, métodos de tratamento, como moxa e ervas, e o desenvolvimento de diversas escolas ao longo das outras dinastias, sem nenhuma alteração paradigmática até a Dinastia QING.

4. Na Dinastia QING, a Medicina Clássica Chinesa passa a declinar em consequência das influências da cultura ocidental e a ser julgada como um conjunto de crenças supersticiosas até seu total banimento em 1924.

Só em 1949, com a revolução comunista, apoiada pelo governo de Mao Tsé-Tung, os conceitos antigos foram sendo resgatados, surgindo a Medicina Tradicional Chinesa (MTC) de forma a atender as grandes necessidades em saúde da região, fazendo parte do processo de construção da República Popular da China, cujo objetivo era resgatar a cultura tradicional através da síntese entre a ciência e a cultura moderna (SOUZA, 2008, p. 5).

Assim, de Medicina Clássica para Medicina Tradicional Chinesa, conceitos amadureceram, estruturando todo o conhecimento que foi difundindo-se e influenciando para além do Oriente, desafiando a própria MTC, ao dialogar com outras culturas e identidades.

A esse respeito, Moraes (2007, p. 20) afirma que, para além da orientalização do Ocidente, que impôs uma forma diferenciada e fragmentada da acupuntura, o Oriente também foi ocidentalizado, apresentando ressignificações de sua própria história:

A ocidentalização da medicina na China representou a fragmentação de um conjunto simbólico construído durante a milenar história dessa nação, que não distinguia ciência de outros tipos de saberes. Conhecendo um pouco mais da cultura e religiosidades chinesas, poderemos verificar as ressignificações que a prática de acupuntura sofreu em sua transposição para o Ocidente e na cientificação da medicina imposta pelo Estado chinês no século passado. (MORAES 2007, p. 20).

Segundo Maciocia (1996a), as transformações e influências que acompanharam a história social, política e econômica da China, a sua própria expansão através das guerras, que promoveram contato com outras culturas, levando o país a sofrer influência, inclusive, do materialismo ocidental, não poderiam e não podem negligenciar uma “[...] compreensão real a respeito da teoria e da prática da Medicina

Chinesa. Isso resultará numa forma espúria da acupuntura, a qual não será ocidental nem chinesa, provocando seu descrédito [...]” (MACIOCIA, 1996a, p.8).

No Brasil, esse processo de transplantação e ensino da acupuntura se iniciou com a imigração chinesa. Segundo Shoji (2004, p. 75), “Os chineses são os mais antigos imigrantes do Extremo Oriente no Brasil”. Chegaram ainda no período colonial, inicialmente para o cultivo de chá, desembarcando no Rio de Janeiro em 1810, e posteriormente para substituição da mão de obra escrava, o que não ocorreu com muito sucesso.

De acordo com Moraes (2007), após meados do século XX, mais precisamente entre os anos de 1960 e 1970, foi que a transplantação da medicina chinesa se deu mais efetivamente, pois os imigrantes chineses que aqui aportaram eram comerciantes e profissionais liberais que foram se estabelecendo em consequência de problemas políticos e econômicos ocorridas em seu país de origem. No entanto, devido às perseguições e discriminações sofridas pelos imigrantes asiáticos, o movimento de transplantação não foi tão tranquilo. Inicialmente, foi praticada e ensinada como uma ação de resistência e luta pela manutenção da cultura asiática e passada de pai para filho e de mestre para discípulo. Posso dizer que os imigrantes, numa tentativa de manter vivos seus hábitos e costumes, podem ser reconhecidos como os primeiros professores de acupuntura no Brasil, pois não só influenciaram os ocidentais com sua prática, mas a própria história de resistência da acupuntura até a formalização em escolas de ensino.

Um marco da organização do ensino da acupuntura no Brasil, deu-se em 1950, quando o professor Friedrich Johann Spaeth, luxemburguês, com formação em cinesioterapia, massoterapia e acupuntura, funda, em 1958, a Sociedade Brasileira de Acupuntura e Medicina Oriental (Sbamo) e passa a ensinar acupuntura com livre acesso para todos, independente de sua formação ou categoria profissional. Em 1972, a Sbamo transforma-se em Associação Brasileira de acupuntura (ABA) (KWANG, 2011), inaugurando a primeira escola e reconhecendo-se o primeiro professor de acupuntura no Brasil, que chegou a ser denunciado e preso com outro médico. Outros médicos que se uniram a Spaeth, sofreram censura pública pelo Conselho Federal de Medicina do Estado de São Paulo (CRMSP) por praticarem acupuntura (MORAES, 2007).

A partir daí, ocidentais e imigrantes orientais passaram a se organizar em associações, desde 1961, embora os orientais só em 1971 fundam a Associação de Acupunturistas do Estado de São Paulo, formado por chineses, coreanos e seus

descendentes (IBID), dando continuidade à transplantação cultural como professores e mestres, como também, à prática clínica, sofrendo muitas resistências e perseguições.

2.1.1 Pilares Filosóficos Orientais da Acupuntura

Para compreender os desafios necessários que os diálogos entre culturas tão diferentes favorecem, faz-se necessário conhecer mais profundamente as bases ou os pilares filosóficos nos quais a Medicina Tradicional Chinesa é sustentada e como foram adentrando no Ocidente em uma época quando o pensamento racional científico era o detentor das verdades.

Segundo Moraes (2007), foi no movimento de contracultura ocidental, através das transformações sócio-históricas que o mundo ocidental passou a contestar a visão cartesiana e fragmentada vigente. O homem era percebido como uma organização separada entre corpo, mente e alma, visão essa contestada com a entrada de culturas diferentes, como as orientais, que favoreceram percepções mais integrativas e relacionais. Com isso, novas formas de compreender o homem e seu mundo foram sendo implementadas, inclusive, trazendo visões bem diferentes do mundo cartesiano ocidental, a exemplo da visão do homem e do seu corpo conforme o pensamento chinês, que os compreende sem separatividade, mas de modo holístico e dialógico.

O mundo chinês é uma totalidade em que tudo está interligado pela lei de correspondência entre macro e microcosmos, não há separações. A cosmovisão chinesa é monista e é também holista, pois está baseada na predominância da unidade do todo sobre as partes. Por outro lado, essa totalidade manifesta-se sempre como dualidade, de modo bipolar, em opostos complementares yin-yang. (MORAES, 2007, p. 20)

Ainda segundo Moraes (2007), os pilares filosóficos e estruturais do pensamento chinês, que se expressam no equilíbrio e harmonia entre o homem e a natureza, têm base no Taoísmo, que propunha a integridade da natureza com o cosmo; no Confucionismo, que propunha o desenvolvimento da virtude e do modo como agir correto; no Budismo do século I d.C.

É nesse sentido que a humanidade é mediadora da relação céu e terra, a função do ser humano é a ordenação de todas as atividades sociais de acordo com os ciclos de transformações naturais que seguem os ritmos cósmicos. O papel da humanidade era a manutenção da

harmonia do universo mediante a sincronização entre o ritmo social e os ciclos da natureza (estações do ano). (MORAES, 2007, p. 21).

Em conexão com os pilares filosóficos, discuto as duas principais teorias chinesas que balizam sua medicina até os tempos atuais, refletindo a importância desses aspectos culturais e filosóficos na formação do professor de acupuntura no Ocidente, fazendo compreender a necessidade de respeitar e resguardar esses aspectos, a fim de não descaracterizar uma cultura baseada e construída de forma tão diferente do mundo ocidental.

2.1.2 O caminho do Taoísmo

Não há de se estranhar essa relação de equilíbrio e respeito entre o homem e a natureza, uma vez que, por ser a cultura chinesa basicamente agrária, inspirou em 400 a.C. o movimento taoista, que emergiu como uma reação contra a tirania dos governos corruptos que iam se firmando com ideais de acúmulo de riquezas em um mundo mais materialista.

Segundo Moraes (2007, p. 37), o movimento taoista “pregava o retorno à natureza, o isolamento nas montanhas e florestas, a contemplação e a prática de técnicas corporais que auxiliassem o desenvolvimento interior”, com intuito de conquistar sabedoria, saúde e longevidade.

Segundo Capra (1983, p. 90), “o taoísmo se interessa pela sabedoria intuitiva e não pelo conhecimento racional. Reconhecendo as limitações e a relatividade do pensamento racional, o taoísmo é, basicamente, um caminho de libertação deste mundo”.

O raciocínio lógico era considerado pelos taoistas como parte do mundo artificial do homem, lado a lado com a etiqueta social e os padrões morais. Os taoistas não se interessavam de forma alguma por este mundo, concentrando sua atenção integralmente na observação da natureza a fim de discernir as “características do Tao”. (CAPRA, 1983, p. 90).

Capra (1983, p. 84) explica que o taoísmo tem sua origem com LaoTsé, que significa o velho mestre, autor de um pequeno livro de aforismo considerado o principal texto taoista, organizado com uma linguagem “poderosa e poética”, conhecido no Ocidente como *Tao Te Ching*, o Clássico do Caminho e do Poder. Afirma, também, que

o segundo livro taoista de maior representatividade é o *Chuang Tsé*, obra mais ampla que o *Tao Te Ching*. Segundo o autor, essa segunda obra teria como idealizador Chuang Tsé, que viveu aproximadamente duzentos anos após LaoTsé. Reflete, ainda, que, pela tradição taoista, é mais provável que tanto o *Tao Te Ching* quanto o *Chuang Tsé* sejam “uma coleção de escritos taoistas compilados por diferentes autores em diferentes épocas”, ou seja, não pode ter sido escrito por um único autor.

A ideia do Tao, ou o caminho, refere-se à dinâmica universal e ao fluxo da natureza com ciclos de movimentos e mudanças incessantes de idas e vindas, de expansão e contração, devendo encontrar a sabedoria no equilíbrio dos polos, evitando-se os excessos, concepção essa do pensamento chinês contido na teoria do *yine yang*, concebida após a observação do movimento da natureza, a exemplo das mudanças das estações e do clima. “Na concepção chinesa, é melhor possuir muito pouco do que demasiado, e é melhor deixar coisas por fazer do que fazê-las em exagero, porque, embora não se possa ir muito longe, procedendo assim, certamente caminhar-se-á na direção correta” (CAPRA, 1983, p. 86).

O Tao se manifesta nessa interrelação do *Yin* e do *Yang*, duas forças opostas que se controlam, gerando o equilíbrio. Se um estiver em excesso, gera a deficiência do outro e vice-versa. Na medicina, a teoria do *Yin* e do *Yang* também norteia a compreensão do estado de saúde e doença, sendo a doença um desequilíbrio dessas forças opostas e complementares no corpo.

Maciocia (1996a, p. 1) faz algumas importantes observações a respeito do conceito da teoria, tratando-o como “provavelmente o mais importante e distinto da Teoria da Medicina Chinesa” e ainda como “extremamente simples, ainda que profundo. Aparentemente, pode-se entendê-lo sob um nível racional e ainda achar novas expressões na prática clínica da vida”.

O conceito do *Yin-Yang*, juntamente com o do *Qi*, tem permeado a filosofia chinesa há séculos, sendo radicalmente diferente de qualquer filosofia oriental. Em geral, a lógica ocidental é baseada na oposição dos contrastes sendo esta a premissa fundamental da lógica aristotélica. De acordo com essa lógica, os opostos (tais como “a mesa é redonda” e a “mesa é quadrada”) não podem ambos ser verdadeiros. Isso tem dominado o Ocidente por mais de 2.000 anos. O conceito chinês do *Yin-Yang* é radicalmente diferente desse sistema de pensamento: *Yin* e *Yang* representam qualidades opostas, mas também complementares. Cada coisa ou fenômeno poderia existir por si mesmo ou pelo seu oposto. Além disso, *Yin* contém a semente

doYang e vice-versa, de maneira que, contrariando a lógica aristotélica, A pode ser o ANTI-A. (MACIOCIA, 1996a, p. 1).

Ressalto que, nessa relação com o *TAO*, seus princípios permeiam o pensamento chinês em todos os aspectos da vida, quer seja no ambiente externo ou no ambiente interno, inspirando comportamentos que levem sempre ao equilíbrio em detrimento dos exageros e excessos.

Os chineses creem que sempre que uma situação se desenvolva até atingir seu ponto extremo, é compelida a voltar e a se tornar o seu oposto. Essa crença básica lhes dá coragem e perseverança em tempos de dificuldade enquanto os torna cautelosos e modestos em tempos de sucesso. Ela os levou à doutrina do meio-termo, aceita tanto pelos taoistas como pelos confucionistas. (CAPRA, 1983, p. 86).

O autor ressalta que o entendimento de mudança no Taoismo não significa influência ou consequência de um tipo de força qualquer, uma vez que acontecem como uma tendência inata, que ocorre espontaneamente e naturalmente.

A espontaneidade é o princípio ativo do *Tao*. Dessa forma, uma vez que a conduta humana deve ser modelada de acordo com a operação do *Tao*, a espontaneidade deveria também ser a característica de toda ação humana. Agir espontaneamente e em consonância com a verdadeira natureza de cada indivíduo. Significa confiar na inteligência intuitiva do indivíduo, inata na mente humana da mesma forma que as leis da mudança são inatas a todas as coisas que nos cercam. (CAPRA, 1983, p. 93).

Com o passar dos tempos e sob influência de outras culturas orientais, o Taoismo sofre ressignificações, embora sem desvencilhar-se de sua premissa básica: o equilíbrio e a harmonia do homem com seu entorno.

Moraes (2007, p. 32) cita que, no século III d.C., o taoismo sofre influência indiana (budismo e hinduísmo) e passa a ser chamado de taoismo alquímico, que “buscava a imortalidade de duas formas: externa e interna). Essa busca da imortalidade foi substituída pela busca da longevidade com o taoismo da alquimia interna representado pelos cuidados com a saúde do corpo. “O auto aperfeiçoamento taoista consistia em melhorar a espontaneidade corporal, eliminando excessos da artificialidade cultural” (MORAES, 2007, p.32).

Saliento que, no Taoismo, não há regras ou dogmas, mas sempre condutas que levam ao equilíbrio do homem com a natureza e o cosmo.

2.1.3 As ideias do Confucionismo

Confúcio viveu de 551 a 478 a.C., tendo sido um grande influenciador do pensamento chinês. Diferenciava-se do Taoísmo ao defender que a ordem e a harmonia com a natureza, com o próprio corpo, evitando excessos, com respeito aos costumes e tradições, poderiam ser vivenciadas em sociedade.

Segundo Capra (1983, p. 84), Confúcio, Kung-Fu-Tsé, professor de grande influência, tinha uma imensa preocupação em transmitir a herança cultural aos seus seguidores, interpretando as ideias tradicionais em sinergia com seus conceitos morais. “Seus conhecimentos foram baseados nos Seis Clássicos, antigos livros de pensamento filosófico, rituais, poesias, música e história, que representavam a herança espiritual e cultural dos ‘sábios santos’ do passado chinês”. No entanto, sabe-se que suas ideias foram compiladas em uma coleção de aforismos por seus discípulos, o *LunYü*, ou Antologia confucionista.

Segundo Moraes (2007, p.33), “não se pode confirmar a autoria de Confúcio aos textos clássicos, pois foram muito alterados em períodos posteriores”. No entanto, destaca-se que o primeiro entre os Seis Clássicos Confucionistas foi o *I Ching*, ou Livro das Mutações, de grande importância e representatividade para a cultura chinesa, composto por diversas combinações tracejadas do Yin e do Yang, e organizados em sistemas de Arquétipos Cósmicos que orientavam acerca de decisões a serem tomadas em decorrência de situações conflitantes ou desafiadoras.

O Livro das Mutações é, pois, um trabalho que cresceu organicamente no curso de milhares de anos, consistindo em inúmeras camadas provenientes dos períodos mais significativos do pensamento chinês. O ponto de partida do livro é um conjunto de 64 figuras, ou “hexagramas”,[...] que se baseiam no simbolismo Yin-Yang e que foram usadas como oráculos. Cada hexagrama consiste em seis linhas, que podem ou ser quebradas (yin) ou cheias (yang); esses hexagramas compreendem todas as combinações possíveis dessas linhas [...] eram considerados arquétipos cósmicos que representavam os padrões do Tao na natureza e nas situações humanas. Cada um recebeu um título, e foi suplementado por um pequeno texto (denominado Julgamento) para indicar o rumo da ação adequado ao padrão cósmico em questão. A assim chamada Imagem é, na verdade, um outro texto breve, acrescentado posteriormente, que elabora o significado do hexagrama em umas poucas (e, não raro, extremamente poéticas) linhas. Um terceiro texto interpreta cada uma das seis linhas do hexagrama numa linguagem carregada de imagens míticas quase sempre de entendimento difícil. Essas três categorias de textos formam as partes

básicas do livro utilizadas para a adivinhação. (CAPRA, 1983, p. 88 e 89).

O livro representava para a cultura chinesa uma importância muito maior do que um simples oráculo, pois ele continha muita sabedoria que inspirou grandes líderes, na organização de seus ensinamentos para o repasse das tradições culturais e sagradas do povo chinês.

O uso do I Ching é, de fato, de uma importância muito maior do que o seu uso como oráculo. Com tal propósito, o livro inspirou as maiores mentes chinesas nas diversas épocas, entre elas, Lao Tsé, que de sua fonte extraiu alguns de seus aforismos mais profundos. Confúcio estudou-o intensamente e a maior parte dos comentários sobre o texto, que compõem as camadas finais, originam-se da escola confucionista.(CAPRA, 1983, p. 89).

E ainda, a importância do I Ching dá-se por sua grande influência no pensamento e cultura chineses, por enfatizar os aspectos dinâmicos de todos os fenômenos, como também, o movimento contínuo de mudanças e transformações de tudo o que cerca o homem e o universo, extremamente diferente da cultura ocidental, que valoriza o pensamento lógico abstrato e científico.

Na medicina chinesa, apesar das mudanças e alterações concebidas em sua cultura ao longo de toda a sua história milenar, o núcleo central do pensamento chinês, pilar estrutural da racionalidade médica até os tempos atuais, está presente em duas teorias básicas e principais: *Yin* e *Yang* e a teoria dos cinco movimentos (terra, metal, água, madeira e fogo).

[...] pelo menos desde a Dinastia de Shang (1.500 a.C.), estruturando a organização social, as crenças, o comportamento, a conduta, a medicina, e que podem ser percebidas em diversas escolas de pensamento, independentemente do momento histórico, até a proclamação da República no início do século XX. (MORAES, 2007, p. 12),

Segundo Maciocia (1996a, p. 23), a teoria do *Yin* e do *Yang* antecedeu a teoria dos Cinco Elementos, dado que sua primeira referência data de 1.000 a 770 a.C., período da Dinastia de Zhou. Já a primeira referência da teoria dos Cinco Elementos data de 476-221 a. C., no período de guerra entre os Estados que contribuiu para transformar a medicina.

Pode-se dizer que a Teoria dos Cinco Elementos e sua aplicação na medicina marcam o início do que nós podemos chamar de “medicina científica” e o início da partida do Shamanismo. Os curadores não mais procuravam uma causa sobrenatural para as patologias: agora eles observavam a Natureza e, com uma combinação de métodos indutivo e dedutivo, começam a achar os padrões dentro disto e, por extensão, os aplicam na interpretação das patologias. (MACIOCIA, 1996a, p. 23).

Cada elemento tem uma correspondência com um par de órgão (yin) e vísceras (yang), emoções, cores, tecidos corporais, direções, sabores e órgãos dos sentidos, como também cinco direções de diferentes movimentos dos elementos ou fenômenos naturais.

A madeira representa o movimento expansivo e exterior em todas as direções, o Metal representa o movimento contraído e interior, a Água representa movimento descendente, o Fogo indica movimento ascendente e a Terra representa neutralidade ou estabilidade. (MACIOCIA, 1996a, p. 24).

Quadro 4: Cinco Elementos

Fonte: <http://mtcbalance.blogspot.com.br/2015/11/tabela-dos-cinco-elementos.html>, acesso: dez/2017.

	Madeira	Fogo	Terra	Metal	Água
Estações	Primavera	Verão	Nenhuma *	Outono	Inverno
Horas	Madrugada	Meio-Dia	Tarde	Entardecer	Meia-Noite
Transformações	Germinação	Crescimento	Transformação	Colheita	Estocar
Coors	Verde	Vermelho	Amarelo	Branco	Preto
Sabores	Azedo	Amargo	Doce	Picante	Salgado
Estados	Vento	Calor	Umidade	Secura	Frio
Sistemas Yin (Zang)	Fígado (Gan)	Coração (Xin)	Baço (Pi)	Pulmão (Fei)	Rim (Shen)
Sistemas Yang (Fu)	Vesícula Biliar (Gan)	Intestino Delgado (Xiaochang)	Estômago (Wei)	Intestino Grosso (Dachang)	Bexiga (Panguang)
Órgãos dos Sentidos	Olhos	Língua	Boca	Nariz	Ouvidos
Tecidos	Tendões	Vasos	Músculos	Pele	Ossos
Emoções	Fúria	Alegria	Preocupação	Tristeza	Medo
Direções	Leste	Sul	Centro	Oeste	Norte
Notas Musicais	jue2 角 (mi)	zhi3 徵 (sol)	gong1 宮 (dó)	shang1 商 (ré)	yu3 羽 (lá)

As duas teorias, Yin-Yang e Cinco Elementos, interpretam todos os fenômenos naturais, não só o clima entre outros fatores externos, mas os sistemas orgânicos humanos e avaliação de estados de saúde e desequilíbrios geradores de patologias.

As teorias do Yin-Yang e dos Cinco Elementos, sistematicamente elaboradas pela Escola Naturalista, tornaram-se uma herança comum às escolas de pensamentos subsequentes, particularmente as escolas Neo confucionistas das Dinastias *Song*, *Ming*, *Quing*. Estas escolas combinaram a maior parte dos elementos das escolas anteriores de pensamento para formar uma filosofia coerente sobre Natureza, Ética, Ordem Social e Astrologia.” (MACIOCIA, 1996a, p.2).

Moraes (2007, p. 34) salienta que essas transformações históricas por que a medicina chinesa passou ao longo de todo o período das dinastias tiveram muita influência tanto do pensamento taoista quanto do pensamento confucionista, e uma das grandes contribuições do confucionismo foi pôr o comportamento do ser humano como fator determinante da saúde do indivíduo em detrimento da crença de que os espíritos eram causadores das doenças, contribuindo de sobremaneira com as teorias balizadoras do pensamento chinês.

Uma certa laicização da medicina foi resultado da racionalização das crenças promovidas por Confúcio. Isso pode ser notado especialmente nos conceitos da medicina desenvolvidos naquela época. Mas a contribuição taoista também foi inegável, pois forneceu as explicações cosmológicas que embasaram as concepções de conformação e funcionamento do corpo, bem como as receitas de saúde e vida natural. Além disso, a presença do taoísmo na medicina possibilitou a conservação de uma ponte com as curas mágico-religiosas, ou seja, as terapias oraculares, a medicina dos demônios, o xamanismo, a alquimia e a medicina budista, contrabalaceando a tendência secularizante do confucionismo. (MACIOCIA, 1996, p. 35).

Confúcio foi responsável pela racionalização das crenças chinesas. Valorizava os aspectos religiosos como uma oportunidade de convívio social e preocupava-se com as ações concretas no mundo, nas quais os aspectos teológicos não eram valorizados. (GRANET, 2004).

2.1.4 O Budismo enquanto tradição espiritual

Segundo Moraes (2007, p. 40), o budismo entrou na China em 65 d.C., fortalecendo-se na queda da Dinastia Han, que ocorreu no século III d.C. Durante essa

dinastia, o taoísmo, confucionismo e budismo se aproximaram e no século IV d.C. ocorreu uma associação dos Budas e Bodhisattvas⁷ aos sábios taoistas.

Segundo Capra (1983, p. 94), o Budismo tem sido por muitos séculos uma forte tradição espiritual na Ásia, principalmente nos países da Indochina, Sri Lanka, Nepal, Tibete, China, Coreia e Japão, influenciando a vida intelectual, cultural e artística.

O fundador do Budismo e principal referencial é Sidarta Gautama, que “viveu na Índia durante a metade do século VI a.C., durante o extraordinário período que viu nascer tantos gênios espirituais e filosóficos: Confúcio e Lao Tsé (China), Zaratustra (Pérsia), Pitágoras e Heráclito (Grécia)” (CAPRA, 1983, p. 94).

Diz a lenda que após anos uma difícil e árdua disciplina na floresta, em uma determina noite, Buda teve um *insight* enquanto meditava profundamente na Árvore de Bodhi, ou Árvore da Iluminação, no qual foram esclarecidas todas as suas dúvidas e encontrado o caminho para suas buscas, tornando-o “o Desperto”.

A partir daí passou a pregar sua doutrina a seus discípulos através das famosas Quatro Verdades Nobres. Para compreendê-las é necessário um rico aprofundamento, uma vez que não há um sistema filosófico descrito e organizado de forma densa e consistente. No entanto, descrevo-as brevemente, inspirada nos estudos de Capra (1983, p.97 e 98). A intenção é apenas compreender as influências que o pensamento chinês sofreu com o evoluir de sua história, como também sua importância para os diálogos interculturais necessários na formação do professor:

1ª verdade: *duhka*, sofrimento ou frustração, na qual a frustração seria gerada pela nossa dificuldade em enfrentar situações básicas da vida, entendendo a característica da impermanência de tudo que nos cerca e seu caráter transitório. O sofrimento seria gerado por nossa resistência em aceitar o fluxo natural da vida em consequência do apego às formas fixas, *maya*, que podem ser objetos, fatos, pessoas ou até mesmo ideias, gerando a frustração e a dor.

2ª verdade: *trisha*, ou causa de todo sofrimento gerado pelo apego e avidez, ou seja, a ignorância (*avidya*) ou apego fútil à vida e às coisas que nos cercam.

7 Um Bodhisattva é um ser humano altamente evoluído, a caminho de se tornar um Buda, que não busca a iluminação somente para si mesmo, mas que se consagra a ajudar todos os seres humanos a alcançar o Estado de Buda antes que ele mesmo entre no nirvana (CAPRA, 1983, p. 100).

A partir dessa ignorância, dividimos o mundo percebido em coisas individuais e separadas e, dessa forma, tentamos confinar as formas fluidas da realidade em categorias fixas criadas pela mente. Enquanto prevalecer essa visão, estaremos fadados a experimentar frustração em cima de frustração. (CAPRA, 1983).

A segunda nobre verdade confirma o caráter transitório das realidades por estarem em contínua mudança.

3ª verdade: afirma que o sofrimento e a frustração podem chegar a um fim, vencendo o ciclo vicioso de ações, indagações e respostas (*sansara*) e o julgamento (*karma*), cadeia infindável de causa e efeito, alcançando o *nirvana*, o despertar ou o Estado do Buda.

4ª verdade: Prescrição de Buda para extinguir todo o sofrimento que levará ao ansiado Estado de Buda.

Segundo Capra (1983, p. 94), após a morte de Buda, sua doutrina foi desenvolvida em duas escolas, sendo uma mais ortodoxa, *Hinayana*, ou Pequeno Veículo, por se ater às letras de Buda, e a outra mais flexível, *Mahayana*, mais voltada ao espírito da doutrina, sendo essa mais absorvida pela China, também chamada de Grande Veículo, por oferecer várias formas e meios de se alcançar o Estado de Buda, ou a verdade iluminada (*Bodhi*).

Nos primeiros séculos que se seguiram à morte de Buda, foram organizados diversos Grandes Concílios dirigidos pelos principais monges da ordem budista. Durante esses concílios, toda a doutrina era recitada em voz alta, e as diferenças de interpretação eram expostas. No quarto desses concílios, realizado na ilha de Ceilão (atual Sri Lanka), no primeiro século da era cristã, a doutrina memorizada oralmente e transmitida durante mais de quinhentos anos, foi afinal registrada em forma escrita. Esse registro, elaborado na língua páli, é conhecido como o Cânone de Páli, e forma a base da escola ortodoxa Hinayana. A escola Mahayana, por seu turno, baseia-se num certo número de sutras, textos de grandes dimensões, escritos em sânscrito cem ou duzentos anos mais tarde e que apresentam os ensinamentos de Buda numa forma muito mais sutil e elaborada que o Cânone de Páli. (CAPRA, 1983, p. 94).

Tanto as características da intelectualidade quanto as características de religiosidade, fé, amor e compaixão estavam presentes na doutrina do Budismo

Mahayana desenvolvida em algumas importantes escolas budistas. Mas Capra (1983, p. 100) destaca a escola *Avantasaka*, cujo *sutra* indiano influenciou enormemente a China e o Japão. Ao traduzi-lo, criaram a filosofia *Hua-yen*, na China, e a filosofia *Kegon*, no Japão, de grande influência no oriente ao longo de dois milênios. O tema central é a unidade e a inter-relação de todas as coisas e eventos, essência da visão oriental, importantíssima de ser refletida nos diálogos interculturais para compreensão da racionalidade médica chinesa ao se discutir acupuntura, conseqüentemente, na formação do seu professor.

2.1.5 Cenário Atual da Acupuntura

Na fase que data de 1995 a 2011, chamada pelo professor Dr. Hu To Kwang⁸ de resistência heroica, alguns fatos foram de grande importância para organização da acupuntura no Brasil.

Destaco a orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) acerca da adoção da acupuntura, dentro do que se define como medicina alternativa/complementar, nos programas de saúde voltados para população de baixa renda, o que, no Brasil, suscitou a portaria ministerial nº 971⁹, de 3 de maio de 2006, que aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Essa portaria teve como base o documento da OMS, “Estratégia da OMS sobre Medicina Tradicional 2002-2005”.

Apesar desse documento ser reconhecido como um importante marco para uma futura regulamentação da acupuntura, descreve acerca dos requisitos para sua implementação, complementarmente à medicina ocidental contemporânea, sobre segurança, eficácia, qualidade, uso racional e acesso, mas não apresenta nenhuma diretriz acerca da formação, acompanhamento e supervisão dos professores, qualificando sua prática docente.

De fato, o relatório lançado pela OMS, em 1979, contendo uma lista de mais de 40 patologias ou alterações na saúde para cujos tratamentos a acupuntura foi julgada

⁸ Diretor Geral do Centro de Estudos de Acupuntura e Terapias Alternativas (Ceata), em São Paulo; Médico mais processado do país pelo CFM, tem 12 denúncias e 6 processos éticos por defender Acupuntura e Fitoterapia para todos os profissionais de saúde, já com cassação definida pelo CRM-SP em 2012 e único médico do Brasil a processar o CFM.

⁹ Portaria Nº 971, de 03 de maio de 2006.

eficaz, representou um grande passo para as conquistas subsequentes, o que estimulou cada vez mais o acesso a essa nova racionalidade médica por parte da população contemplada.

Outro importante momento para acupuntura foi seu reconhecimento como Patrimônio Imaterial da Humanidade, pela UNESCO em 2010. O Brasil, em 2006, através do Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006, aprova o texto da Convenção para salvaguardar o Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, que se manifesta em particular nos seguintes campos: tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; expressões artísticas; práticas sociais, rituais e atos festivos; conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo e técnicas artesanais tradicionais, dentre as quais a acupuntura é reconhecida, devendo ser adotadas medidas de proteção garantindo o acesso.

Vale ressaltar que o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) estabelece a ocupação de acupunturista na Classificação Brasileira de Ocupações¹⁰ (CBO), fato este importantíssimo para sua institucionalização; e em 2002 inclui a ocupação nova de acupunturista. Já no ano 2008, é feita alteração do título para Técnico em Acupuntura, sendo este acupuntor, acupunturista ou técnico corporal em medicina tradicional chinesa, exigindo-se formação em curso técnico de nível médio, no entanto, não há ainda a classificação Professor de Acupuntura, podendo ser um próximo passo após a regulamentação da matéria, uma vez que os demais professores classificados têm suas matérias regulamentadas por decreto e lei.

Um marco subsequente foram os vetos a incisos da lei 12.842, de 10 de julho de 2013, que regulamenta o exercício da medicina, conhecida como Ato Médico, cuja aprovação impediria ações multiprofissionais em saúde. Para os profissionais de acupuntura, destacamos o veto aos Incisos I e II do § 4º do art. 4º, que definiam:

- I - invasão da epiderme e derme com o uso de produtos químicos ou abrasivos;
- II - invasão da pele atingindo o tecido subcutâneo para injeção, sucção, punção, insuflação, drenagem, instilação ou enxertia, com ou sem o uso de agentes químicos ou físicos;

¹⁰“A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho” (MINISTÉRIO DE TRABALHO E EMPREGO, 2016).

Razões do veto:

Ao caracterizar de maneira ampla e imprecisa o que seriam procedimentos invasivos, os dois dispositivos atribuem privativamente aos profissionais médicos um rol extenso de procedimentos, incluindo alguns que já estão consagrados no Sistema Único de Saúde a partir de uma perspectiva multiprofissional. Em particular, o projeto de lei restringe a execução de punções e drenagens e transforma a prática da acupuntura em privativa dos médicos, restringindo as possibilidades de atenção à saúde e contrariando a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares do Sistema Único de Saúde. O Poder Executivo apresentará nova proposta para caracterizar com precisão tais procedimentos. (Legislação Informatizada - LEI Nº 12.842, DE 10 DE JULHO DE 2013 – Veto / Publicação: Diário Oficial da União – Seção 1 – 11/7/2013, página 6 (veto).

Porém, mais recentemente, o corporativismo médico aproveita-se de uma oportunidade política atual para ameaçar os vetos através de seus representantes no Senado Federal. Mais uma batalha se apresentava diante de conquistas que se supunham sólidas para os acupunturistas tradicionais, estando ameaçados não só estes, mas os professores e escolas de acupuntura em nosso país, indicando uma situação de fragilidade da acupuntura, sob o ponto de vista do seu exercício.

Vale ressaltar que em 1995 o Conselho Federal de Medicina¹¹ (CFM), ao reconhecer a acupuntura como especialidade médica com pretensões de exclusividade, leva à indignação outras categorias profissionais, iniciando uma onda de reconhecimentos das graduações, participando: Educação Física¹², Enfermagem¹³, Farmácia¹⁴, Medicina Veterinária¹⁵, Psicologia¹⁶, Biomedicina¹⁷, Fonoaudiologia¹⁸ e Odontologia¹⁹ (MASSIÈRE, 2011). Fisioterapia e Terapia Ocupacional²⁰ já reconhecia a acupuntura como especialização desde 1985, bem antes do CFM. Ressaltamos, em tempo, que o curso de Terapia Ocupacional, apesar de ser do mesmo Conselho Federal do curso de Fisioterapia, só reconheceu a acupuntura como especialidade em 2001. A esse respeito, discutirei na análise dos dados, referente aos documentos específicos da matéria acupuntura.

¹¹ Resolução CFM n. 1455 de 11/08/1995.

¹² Resolução CONFEF n. 069/2003;

¹³ Resolução COFEN n. 197 de 1997;

¹⁴ Resolução CFFA n. 272 de 20/04/2001

¹⁵ Resolução CFMV n. 756 de 17/10/2003

¹⁶ Resolução CFP n. 005/2002

¹⁷ Resolução CFBM n. 02/1986.

¹⁸ Resolução CFF n. 353 de 23/08/2000

¹⁹ Resolução CFO-82/2008

²⁰ Resolução COFITTO n. 60 de 22/06/1985 e n. 221 de 23/05/2001.

No entanto, o corporativismo médico através do Colégio Médico de Acupuntura (CMA) em 2002 iniciou uma ação ordinária para anular o ato administrativo do Conselho de Psicologia reconhecendo a acupuntura como área de especialização e em 2014 o Tribunal Regional Federal anula Resolução nº 005/2002, que reconhece a acupuntura como prática complementar da atividade profissional da Psicologia, defendendo a tese de que o psicólogo não está apto para a prática de diagnóstico clínico e prescrição de tratamento, tornando a prática de acupuntura pelos psicólogos ilegal. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014). Ou seja, os psicólogos não podem atuar com o título de especialista em acupuntura, passando a acumular duas profissões, tais quais: psicólogo e acupunturista, o que vem acontecendo com outras categorias profissionais, a exemplo da educação física.

Ora, a racionalidade médica da Medicina Tradicional Chinesa pauta-se em dimensões que independem da avaliação médica ocidental por apresentarem fundamentações, princípios e diretrizes, tanto no diagnóstico quanto no tratamento, distintos. Mas a “supremacia” ou “soberania” (aspas da autora) da medicina ocidental mantêm as disputas e intenção de colonizar²¹ conhecimentos milenares, Patrimônio Imaterial da Humanidade, podendo subjugar-los a um mero recurso terapêutico, esvaziando sua riqueza cultural milenar e sua independência médica tradicional, engaiolando e condenando os diálogos interculturais ao seu esvaziamento.

Percebo que, ao serem ameaçados os diálogos interculturais, uma futura classificação profissional de Professor de Acupuntura poderá, fatalmente, se restringir a algumas categorias profissionais, assim como as escolas se restringirem a um grupo específico de profissionais, ferindo e desrespeitando avanços para uma posterior regulamentação da acupuntura em nosso país e conseqüentemente reconhecimento da profissão Professor de Acupuntura.

Importante colocar que as parcerias lícitas, ou seja, que não estejam pautadas em interesses de categorias profissionais específicas, entre instituições formadoras e o poder político, Estado, são essenciais para legitimação da profissão professor. A esse respeito, **Sousa (2001), em seu artigo Professor: uma profissão? O papel da instituição formadora**, trouxe uma importante contribuição acerca da certificação de professor, criada pelo Estado em articulação com as diversas instituições formadoras, que determinou o perfil profissional e orientações curriculares para a formação dos

²¹ Termo utilizado por Massière (2011) em sua dissertação de mestrado.

professores em Portugal. O Departamento de Educação discutiu internamente uma proposta de alteração curricular que respeitasse os quatro grandes componentes da educação, articulados com a lógica dos saberes e do saber-fazer, antagonizando com os saberes compartimentados, importando para este trabalho a componente de formação social, cultural e ética.

Posso afirmar que as implicações éticas e culturais, pelo contexto milenar em que a acupuntura está inserida, sejam centrais no reconhecimento da profissão professor de acupuntura, no Ocidente, cuja “colonização” ou secundarização feririam seus pilares culturais e filosóficos, assim como a racionalidade que a caracteriza.

2.1.6 Implicações culturais: racionalidade médica, uma breve contextualização

A pesquisadora Madel Therezinha Luz desenvolveu o conceito de racionalidade médica (LUZ, 1997), com intuito de diferenciar e fazer compreender o alto grau de complexidade que diferencia as medicinas, no Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 1991, discorrendo sobre as dimensões que diferem culturalmente e, por isso, terapêuticamente as medicinas chinesa e ocidental (LUZ; NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2012, p. 15).

Segundo suas pesquisas, uma racionalidade médica é caracterizada por seis dimensões importantes, das quais quatro são estruturantes e duas explicativas, quais sejam:

a) **Estruturantes:**

1. **Morfologia humana:** define a estrutura e a formação de organização do corpo;
2. **Dinâmica vital:** define o movimento da vitalidade, seu equilíbrio ou desequilíbrio no corpo, suas origens ou causas;
3. **Sistema de diagnose:** determina se há, ou não, um processo mórbido, sua natureza, fase e evolução provável, origem ou causa;
4. **Sistema terapêutico:** determina as formas de intervenção adequadas a cada processo mórbido (ou doença) identificado pela diagnose.

b) **Explicativas:**

5. **Doutrina médica:** define o que é processo saúde-doença, o que é a doença ou adoecimento, em suas origens ou causas, o que é passível de tratar ou curar;
6. **Cosmologia:** embasa teórica e simbolicamente as outras cinco dimensões, por isso destacada em detrimento das demais, por conter a base filosófica e estrutural de um sistema médico.

Entre as seis dimensões da racionalidade médica, destaca-se a cosmologia, complexa elaboração teórica com raízes filosóficas na qual todo sistema médico complexo se enraíza e que impregna todas as outras dimensões, delineando seus pressupostos, valores e sua visão de mundo. Orienta a forma de pensar dos diferentes sistemas médicos e pode colocar outras dimensões sob seu comando, determinando, em grande parte, não apenas a arte médica, isto é, a prática terapêutica, mas também a ciência médica, isto é, a acumulação de conhecimentos concernentes ao conjunto das dimensões. (FERREIRA; LUZ, 2007, p. 866).

De uma forma geral, corroboram com a base conceitual de racionalidades médicas “descritas como sistemas médicos complexos, com raízes em sociedades igualmente complexas e altamente diferenciadas do ponto de vista cultural” (FERREIRA; LUZ, 2007, p. 866). No entanto, chamam atenção para o sincretismo entre racionalidades em uma dada sociedade, o que implicaria uma reestruturação dos seus significados e simbologias particularizadas, aproximando-as e reestruturando-as a fim de atender a complexidade do ambiente sociocultural no qual pretendem serem inseridas, minimizando barreiras e fronteiras, convivendo, o que seria desafiador, harmonicamente.

Referente ao sincretismo de racionalidades médicas, Ferreira e Luz, (2007, p.868) pontuam que uma das causas de absorção e/ou compartilhamento pode ter como marco o cenário econômico social mundial de desigualdades e exclusões sociais, assim como a ineficácia e desinteresse dos programas governamentais que têm gerado em consequência uma crise em diversos setores, principalmente na saúde, como: aumento de doenças crônicas degenerativas, epidemias, retorno de endemias, ansiedade, dores musculoesqueléticas, lotando os serviços ambulatoriais.

Esse cenário contribuiu para Luz (2005, p. 146) atestar o aumento das “Medicinas Alternativas”²² ao tempo em que estudava a racionalidade médica concomitante ao que chamou de dupla crise, ou seja, crise na saúde e crise na medicina, que contribuíram para migração da população para outras vias de tratamento, as ditas alternativas, pois travavam relações mais humanas nos cuidados com a saúde e, ao que parecia, mais eficazes no atendimento.

²² “[...] termo originalmente enunciado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1962, definindo, no singular (medicina alternativa), uma prática tecnologicamente despojada de medicina, aliada a um conjunto de saberes médicos tradicionais. Foi proposta como “alternativa” à medicina contemporânea especializada e tecnocientífica, no intuito de resolver os problemas de adoecimento de grandes grupos populacionais desprovidos de atenção médica no mundo.” (LUZ, 2005).

Observou, também, que a racionalidade médica ocidental vinha travando um distanciamento na relação médico/paciente, somando-se ao grande corporativismo médico e sua relação competitiva com outras áreas profissionais na saúde, acrescentando à crise questões referentes à formação pedagógica dos médicos ocidentais.

Ao pontuar a agudização da crise, Luz (2005, p 152-157) descreve marcos históricos para o início dos diálogos entre as culturas ocidentais e orientais, tão importantes para formação do professor e do aluno, destacando:

- a. Conferência de Alma Ata, realizada na União Soviética, em 1978, onde a ONU apela aos países para programas simplificados de atenção médica à população carente utilizando as medicinas tradicionais, devendo atentar, também, para formação;
- b. o surgimento de uma consciência ecológica em decorrência de uma crise ambiental, que pôs em pauta não só as questões ambientais ecológicas, mas uma nova concepção de saúde mais próxima ao naturalismo;
- c. o movimento contracultura, surgido nos Estados Unidos nos anos 60, que importou modelos terapêuticos, diferenciados, em sua cultura terapêutica, da racionalidade médica ocidental;
- d. a entrada, nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, de sistemas médicos milenares e antigos, como medicina tradicional chinesa, a medicina ayurvédica indiana, medicinas populares ligadas às religiões afrodescendentes ou xamânicas, nos anos 80. (LUZ, 2005, p 152-157).

O processo de “transplantação da acupuntura”²³ no Ocidente apresentou ambiguidades pela necessidade de adequação entre culturas. Ao tempo em que ocidentais iam para o Oriente em busca de qualificação e se deparavam com um mundo ideal, orientais se formavam em medicina no Brasil e adequavam-se a princípios ocidentais científicos, processo chamado de ocidentalização da acupuntura (MORAES, 2007, p. 163).

Já Nogueira e Camargo Jr. (2007) chamaram esse processo de orientalização do Ocidente. Em seu artigo, descreveram acerca do fascínio do Ocidente em relação ao Oriente com a busca dos médicos ocidentais por uma medicina de racionalidade diferente, aliada à crescente demanda para as práticas de saúde orientais, despertando interesse em uma nova visão na formação e práticas de saúde.

²³ Termo utilizado por Maria Regina Cariello Moraes em sua dissertação de mestrado, intitulada: A reinvenção da acupuntura: estudo sobre a transplantação da acupuntura para contextos ocidentais e adoção na sociedade brasileira, 2007, SP.

Segundo Moraes (2007), a escola francesa, grande influenciadora de Georges Soulié de Morant²⁴, responsável pela tradução da fundamentação energética da acupuntura da qual Spaeth era seguidor, trazia muito dessa nova visão, chamada de holística e identificada no mundo das ciências como um novo paradigma²⁵. A visão holística veio gradativamente sendo percebida como necessária, não só nas práticas de saúde, mas foi emergindo como uma necessidade planetária.

Tal crise planetária, multidimensional em sua abrangência, pode ser traduzida como uma crise de fragmentação, atomização e desvinculação. Como nunca antes, o homem se encontra esfacelado em seu conhecimento, atomizado em seu coração, dividido no seu pensar e sentir, compartimentalizado em seu viver. Refletindo uma cultura racional e tecnológica, encontramos-nos fragmentados e encerrados em compartimentos estanques. Interiormente divididos, em permanente estado de conflito, vivemos num mundo também fracionado em territórios e nacionalidades, em estado de guerra infundável. (CREMA, 1998, p.22).

A visão holística foi se estabelecendo e exigindo respeito às multiculturalidades e à democratização dos saberes, influenciando escolas formais e informais, professores em suas formações e em suas práticas de ensino, convidando a uma formação mais crítica, reflexiva, mais humana e menos tecnicista.

O Holismo imprimiu um grande desafio para a transplantação cultural, pois, apesar de a acupuntura estar inserida em uma racionalidade médica própria, apresentando um arcabouço de conhecimentos empíricos e milenares, ao dialogar com culturas ocidentais, nas quais as técnicas e procedimentos médicos são minuciosamente compartimentados e transformados em ciências, vem recebendo uma tradução que pode estar recheada de vieses, podendo impactar em sua gênese cultural e milenar, influenciando professores e acupunturistas.

É o que identificou Moraes (2007, p. 14): “Na transplantação para países ocidentais, a acupuntura foi desvinculada da cosmologia taoista e passou por quase

24 Diplomata francês que viveu na China por 20 anos, dominou o mandarim, encantou-se pela acupuntura e quando retornou à França tornou-se grande divulgador desse recurso da MTC no Ocidente até seu falecimento em 1955. (JAQUE apud MASSIÈRE, 2011).

25 Segundo Crema (1998, p. 15), essa nova visão foi postulada em 1980 pela psicóloga francesa Monique-Thoening, que propôs experimentar essa nova forma de ver o mundo frente a uma crise de consciência humana, representando um encontro entre ciência e consciência, no intuito de superar o paradigma cartesiano-newtoniano vigente, que impunha um racionalismo exacerbado fluindo para uma crise planetária, prevendo um risco iminente de autodestruição nas diversas áreas, inclusive a saúde.

completa remodelação, adquirindo novas explicações teóricas e novos formatos, muitas vezes restando apenas a inserção das agulhas”.

Afirma ainda que, ao longo do século XX, a acupuntura vem sendo reinventada, adquirindo novos significados, de forma que os pilares filosóficos conhecidos como sustentáculo da medicina chinesa, apontando o budismo e taoismo, são desprezados, restando apenas a técnica da agulha, reduzida a um recurso complementar.

Nogueira (2006, p. 209), em seu estudo intitulado *Entre a conversão e o elitismo: de como médicos brasileiros se tornam “chineses”*, chama a atenção para esse risco, enaltecendo o aspecto de complementaridade entre as medicinas, pois, também, identificou possibilidades de a acupuntura ser situada numa posição subalterna à medicina ocidental, reduzida a mais um recurso ou técnica terapêutica, o que não só desrespeitaria a perspectiva dialógica, mas, principalmente, os fundamentos e racionalidades milenares tradicionais.

Diante de todos esses aspectos e nuances referentes aos diálogos entre as culturas em seu processo de transplantação, o risco já percebido de subalternização da acupuntura, em algumas categorias profissionais já vivenciados, a exemplo da médica, faz-nos refletir acerca de uma possível e total descaracterização da racionalidade médica chinesa que traz como eixo a visão de mundo e suas relações integrativa e dialógica, defendida e vivenciada pelos profissionais de acupuntura não médicos, conforme identifiquei mais adiante.

2.1.7 Reflexões entre formação e implicações culturais

Nesse momento, levando-se em consideração as implicações culturais na formação do professor, ponho em questão algumas reflexões que transitam entre as temáticas cultura e formação docente, de caráter reflexivo e crítico, enfatizando a importância da construção de uma identidade situada historicamente e culturalmente.

Construir um caminho na docência requer uma contextualização cultural de saberes e reflexões tecidas através dos diálogos entre as culturas que representam valências importantes para assimilação, recontextualização e construção da formação da identidade do professor.

Acredito ser significativo para sua formação que apresenta no seu escopo saberes pertencentes a uma racionalidade tão diferente do contexto cultural ao qual faz parte o professor situar-se no universo que deseja conhecer, observando e vivenciando

os pilares culturais que sustentam o saber pretendido, o pensamento chinês, certo da importância do seu papel social e cultural como formador, estando, também, continuamente em formação, refletindo nos seus valores pessoais dialogicamente com desejos e anseios profissionais.

É necessário, diante desse saber milenar, assegurar os diálogos necessários para a formação entre os professores e as instituições escolares, como também fortalecer a rede de comunicação com outros professores, construindo uma identidade individual e coletiva, uma vez que os centros educacionais têm seu papel na formação docente, inclusive, no fomento de encontros pedagógicos internos com intuito de promover a prática do diálogo e da coletividade.

Pimenta (2005, p. 12) corrobora e defende uma formação de professor conectada com sua função e responsabilidade social, além de reafirmar a importância institucional e essa comunicação com outros professores onde se pensam os conteúdos, as metodologias e seu papel social e cultural na sua formação:

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2005, p. 12).

Ao finalizar este capítulo, ressalto a importância de se assegurar, nos atos de regulamentação do exercício da profissão através dos projetos-leis, dos documentos internos escolares, manifestos, pesquisas e encontros científicos a exemplo de congressos e seminários, a discussão acerca da formação do professor de acupuntura, de modo que os pilares culturais e filosóficos possam assumir seu lugar de importância, a fim de se compreender o raciocínio oriental e sua aplicabilidade no contexto da acupuntura.

Como discutido, um projeto de formação requer o envolvimento e o comprometimento de uma coletividade, formada por instituições governamentais que reconhecem e legalizam a profissão, centros de formação, como escolas e institutos de ensino, e professores, de tal modo que se possa debater e fortalecer a profissão, uma vez que tais atores estão no pelotão de frente da formação do acupunturista, assegurando uma racionalidade médica milenar e os diálogos necessários para uma sinergia cultural sadia e satisfatória para a comunidade assistida.

Reforço Alarcão e Tavares (2003, p. 5), que enfatizam os papéis do professor e da escola em uma formação reflexiva docente, quando afirma:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 5).

Para se assegurar os diálogos interculturais, é importante que tanto a escola quanto o professor estejam envolvidos e comprometidos com um projeto que assegure o respeito aos saberes que pretendem pôr em diálogo. É condicionante, não só, que se discuta a regulamentação do exercício da acupuntura no país, mas que se reflita sobre questões referentes à formação do professor, como também, ao projeto escolar, sem intenções de subalternizar ou colonizar saberes, mas de salvaguardá-los em suas propostas interventivas e formativas.

Parte II
O Estudo Empírico

Capítulo III–O Processo Metodológico

3.1 Metodologia: considerações iniciais

O presente estudo desenvolveu uma linha investigativa qualitativa, tipo de abordagem que, segundo Bogdan e Biklen (1994),

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências, pontos de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.51).

Os autores definem ainda características de uma investigação qualitativa, tais quais:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Bento (2015, p. 11-12), em acordo, descreve que uma investigação qualitativa “foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números”, tendo como método o estudo de casos múltiplos.

Segundo Yin (2001 p. 4), “o estudo de caso é usado, em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados e surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos”. Em relação aos casos múltiplos Yin (2001, p. 63), afirma que:

Ao ser usado um projeto de casos múltiplos, outra questão encontrada refere-se ao número de casos considerados necessários ou suficientes para seu estudo. No entanto, como a lógica de amostragem não deve ser usada, os critérios típicos relacionados ao uso de uma análise de poder para determinar o tamanho desejado da amostra também são irrelevantes. Ao contrário, você deve pensar no número de replicações do caso – tanto literais quanto teóricas – que precisa ou gostaria de ter em seu estudo. (YIN, 2001, p. 63).

Dessa forma, o traçado metodológico escolhido levou a identificar e conhecer os caminhos para formação docente em acupuntura, cuja abordagem qualitativa e o estudo de casos múltiplos eram mais indicados, uma vez que, para o estudo de um cenário que traz em seu cerne decisões pautadas em experiências carregadas de valores e significados, a pesquisa qualitativa torna-se um forte referencial por ser antagônica a normatizações. Mergulhamos em um ambiente de significados e compreensões, onde “o mundo dos significados, dos símbolos, dos mitos, das representações, do imaginário, das ideologias, por exemplo, não se permite ser compreendido por uma lógica dura, laboratorial[...]” (MACEDO, 2010, p. 38), ou experimental, dado que seus sociofenômenos não podem se encaixar, pois, devem ser “interpretados e reinterpretados de forma situada” (MACEDO, 2010, p. 38).

E ainda há de se considerar que a pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de casos múltiplos, era uma escolha natural para traçar o perfil deste trabalho, por permitir tratar de subjetividades, de fenômenos não mensuráveis. Também não se há de estranhar meu envolvimento com o tema, uma vez que, profissionalmente, estou mergulhada no universo da Medicina Tradicional Chinesa, trilhando autonomamente o caminho da formação docente, com intenções, a partir desta pesquisa, de aprofundar diálogos, expandir parcerias e fortalecer uma construção de valores éticos e culturais para regulamentação da profissão e reconhecimento da docência, pois “[...] o pesquisador não pode, frente aos fatos sociais, ter objetividade, apagar-se. Frente aos fatos sociais tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seus sistemas de valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 34).

Dessa feita, a metodologia será dividida em duas partes. A primeira parte segue descrevendo o *corpus* da pesquisa, fazendo-nos destringir o método eleito, a população, os instrumentos e o plano de análise. A parte subsequente tratará da análise da triangulação da recolha de dados, qual seja, entrevista individual, grupo focal e recolha de documentos, discutida em subitens e pondo em diálogo as categorias de análises com o corpo teórico do trabalho.

3.2 Estrutura Metodológica

3.2.1 *Corpus*²⁶ da pesquisa

O estudo foi realizado na cidade do Recife, capital do estado Pernambuco, onde se localizam três escolas de acupuntura. Houve também a inclusão, já prevista, de uma quarta escola de acupuntura, localizada em cidade vizinha da capital, Camaragibe, no bairro de Aldeia, Região Metropolitana. As quatro escolas são referências, têm representatividade no ensino da acupuntura e eram as únicas existentes na cidade do Recife e Região Metropolitana até a finalização desta dissertação.

Ressalto, em tempo, que, apesar de quatro escolas serem contempladas na pesquisa, não houve nenhuma pretensão de realizar estudos comparados entre elas, uma vez que o foco da dissertação é o professor e a identificação dos caminhos que levaram à formação docente.

Por tratar-se de um conhecimento que vem sendo construído individualmente por cada professor, pois, percebemos que a acupuntura não sendo regulamentada, o reconhecimento da docência sofre as consequências dessa lacuna, a pesquisa adotou o método ou estratégia de estudo de casos múltiplos, como já dito, que pode responder com maior clareza e compreensão possível acerca de quais caminhos foram trilhados pelos professores para construir suas identidades profissionais docentes. Segundo Yin (2001, p. 19).

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em

²⁶ Um *corpus* de texto é a representação e a expressão de uma comunidade que escreve (BAUER, 2005, p. 192).

fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p. 19).

O estudo de caso permite um aprofundamento do que se quer pesquisar podendo-se levar em consideração uma variedade e multiplicidade de informações autorizando uma flexibilidade no trato com o conhecimento coletado por se tratar de caminhos diferentes, não acabados, mas em constante construção. A esse respeito, Macedo (2010, p. 89) afirma que essa estratégia de pesquisa, além de valorizar a interpretação do contexto, trata a realidade profundamente e de forma refinada, estabelecendo o que chamou de “planos de relações com o objeto pesquisado”.

Para coleta dos dados, as técnicas utilizadas tiveram como principal objetivo a busca de informações pertinentes à pesquisa, a saber:

a. Entrevista semiestruturada individual:

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 190), na entrevista semiestruturada, “o entrevistador apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor”. Para Macedo (2010, p. 102) a entrevista é um recurso bastante significativo e ultrapassa a função de instrumento de coleta:

[...] trata-se de um encontro ou de uma série de encontros, face a face entre um pesquisador e autores, visando à compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em sua linguagem própria. (MACEDO, 2010, p. 102)

A natureza da pesquisa corrobora com a definição do autor referenciado, uma vez que está em pauta o campo da autonomia, dos valores e significados que apoiaram o caminho percorrido frente à dicotomia cultural em questão: Ocidente e Oriente, trazendo outra possibilidade, a de analisar os diálogos interculturais, identificando sua importância para formação.

Ainda sobre a entrevista semiestruturada, Yin (2001) colabora com outras dimensões que seriam não só a identificação de caminhos, mas os diálogos possíveis e a expansão posterior do que foi emergido.

As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de *forma espontânea*. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes chaves sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa. (YIN, 2001, p. 112).

O roteiro da entrevista semiestruturada foi inspirado no material elaborado por Massière (2011), professora e diretora de escola de acupuntura, em sua dissertação, apresentada para o grau de Mestra do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, no Centro de Filosofias e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco,

Para esse instrumento de coleta foram necessárias adaptações e complementações a fim de atender o objetivo dessa dissertação em Supervisão Pedagógica, que apresenta linha de pesquisa em formação da identidade profissional docente. Essas adaptações tiveram como eixos norteadores os três principais temas que compõem o corpo teórico do trabalho: supervisão pedagógica, formação de professores e transplantação cultural.

Para testagem das adaptações, foram realizadas três entrevistas com professores de acupuntura integrantes de três escolas previstas e validadas para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), especialização em acupuntura, que realizei ao tempo em que cursava as disciplinas de acesso ao mestrado.

Após essa etapa de validação, foram realizadas mais cinco entrevistas com professores que foram retornando contato e se disponibilizando para participação, totalizando oito entrevistas, sendo validadas seis.

Esclarecemos que a exclusão de duas entrevistas deu-se pela pouca contribuição ofertada, uma vez que os professores estavam iniciando na docência, demonstrando insegurança durante a conversa, e ambos sugeriam que algumas perguntas advindas do aprofundamento das temáticas fossem respondidas por seus diretores, que também eram professores, uma vez que eles dariam maiores contribuições. A esse respeito, Yin (2001, p. 99) afirma que “[...] se você estiver realizando um estudo de casos múltiplos, selecione casos que se adaptem melhor ao seu projeto de replicação (literal ou teórica)”.

b) Entrevista semiestruturada com grupo focal:

Macedo (2010, p.116) afirma que é um “recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva sobre um tema especificado e mediado por um ou mais de um animador-entrevistador”. Essa técnica foi utilizada com a finalidade de aprofundar coletivamente e dialogicamente debates acerca da formação do professor, ampliando a compreensão do espaço formativo para além das ações individuais, mas também coletivas.

Nessa etapa, achamos importante convidar para apoiar as discussões referentes à formação de professor junto à pesquisa uma pedagoga especialista em formação e representante da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco na Gerência Regional de Educação (GRE), com o objetivo de aprofundar e enriquecer os diálogos travados a partir do eixo central eleito: formação de professores.

Salientamos que o convite aos professores para participação no grupo focal foi feito durante as entrevistas individuais, sendo reforçado através de contato direto com os diretores das escolas e os próprios professores através das visitas iniciais, ligações telefônicas e mensagens privadas, ficando livre a participação. Foram informados, antecipadamente, da data, horário e local da entrevista em endereço neutro e central para as escolas localizadas em Recife a fim de não privilegiar localização de nenhuma escola participante.

Antecipamos que confirmaram 5 (cinco) professores e compareceram 4 (quatro), advindos da mesma escola. O professor/diretor de uma segunda escola confirmou sua presença e não compareceu por uma urgência de atendimento em sua clínica-escola, como também não encaminhou nenhum outro professor, apesar do convite e orientação. Nenhum professor da terceira escola compareceu; já a quarta escola não possuía quadro de professores na cidade, sendo oriundos de outros estados, o que dificultou sua participação no grupo focal.

c) Análise documental

Sobre essa técnica de recolha de dados, que representa um recurso metodológico, Macedo (2010, p. 108) afirma que “são fontes estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas”.

Foram analisadas três categorias documentais: projetos políticos-pedagógicos das escolas, por ser o documento escolar exigido pelo MEC para reconhecimento dos

cursos de formação e especialização, onde constam as diretrizes administrativas, pedagógicas e orçamentárias cuja intenção foi identificar, nesses documentos, referências e orientações acerca da funcionalidade do corpo docente e sua formação; projetos-leis que tiveram o objetivo de regulamentar a acupuntura e as resoluções dos conselhos federais profissionais que reconheceram a acupuntura como área de especialização, a fim de se investigar se nessas tentativas de regulamentação e reconhecimento houve espaço para discussão da formação do professor. No total, foram 11 resoluções de Conselhos Profissionais da área de saúde e 17 projetos-leis que tramitaram no Congresso Nacional desde o ano de 1984, primeiro registro, até 2011, tramitando, ainda, com fins de regulamentação o Projeto Lei 1549/2003.

Com as técnicas de coleta de informações apresentadas, formatou-se a triangulação da pesquisa por utilizar fontes diferentes de evidências (YIN, 2001, p. 120).

O uso de múltiplas fontes de evidência na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*. (YIN, 2001, p. 124).

3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A população da pesquisa é representada pelos professores de acupuntura oriundos das escolas da cidade do Recife e Região Metropolitana, apresentando um quantitativo composto por sete professores, formada de forma espontânea. Referente a essa temática, Laville e Dionne (1999, p. 169), ao definirem população e amostra descrevem “a possível dificuldade de se alcançar toda uma população, onde diversos embaraços levam a se trabalhar apenas com uma parte, uma amostra dessa população que seja representativa”:

O caráter representativo de uma amostra depende evidentemente da maneira pela qual ela é estabelecida. Diversas técnicas foram elaboradas para assegurar tanto quanto possível tal representatividade; mas, apesar de seu requinte, que permite diminuir muitas vezes os erros de amostragem, isto é, as diferenças entre as características da amostra e as da população de que foi tirada, tais erros continuam sempre possíveis, incitando os pesquisadores a exercer vigilância e seu senso crítico. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 169).

Confirmamos que todos os professores que faziam parte regularmente do curso de acupuntura das escolas, constituindo seu corpo docente e configurando-se como sujeitos da pesquisa, tinham a mesma possibilidade de fazer parte do estudo, no entanto, a pesquisa contou com a participação dos que, de fato, se disponibilizaram tanto para a entrevista individual quanto para o grupo focal através do retorno positivo e consequente agendamento da entrevista, de forma livre e espontânea, acontecida da seguinte forma:

3.2.2.1 Entrevista individual:

- 6 participaram das entrevistas individuais. Salientamos que os professores que participaram das entrevistas individuais foram identificados por codinomes que retratam aspectos mental-espirituais²⁷ dos órgãos, segundo a visão da Medicina Tradicional Chinesa, como também de um dos órgãos Yin, sendo, os entrevistados, chamados de Yi, Hun, Zhi, Shen, Po e Xin (órgão Yin – Coração).

Abaixo, discriminamos a formação dos professores que participaram da entrevista individual, assim como, as escolas que pertenciam, para melhor conhecê-los e apoiar no destrinchar da construção dessas identidades na docência da matéria acupuntura:

- a) **Professor Yi** (inteligência), nascido em 04/02/1961, 56 anos, paulista, formação inicial em engenharia agrônoma, trabalhando, por aproximadamente, 10 anos na área. Fez Mestrado em Saúde Pública e simultaneamente especializou-se em Avaliação no Uso e Conservação dos Recursos Naturais. Iniciou na Medicina Tradicional Chinesa através do Shiatsu, durante sua especialização, no entanto, já havia feito, antes de ingressar na faculdade, os cursos de Do-In²⁸ e

²⁷ “De acordo com a teoria da medicina Tradicional Chinesa, cada órgão yin “abriga” um aspecto mental e espiritual particular do ser humano. São eles: mente (Shen) – Coração; Alma Etérea (hun) – Fígado; Alma Corpórea (Po) – Pulmões; Inteligência (Yi) / Baço-Pâncreas; Força de Vontade (Zhi) – Rins; Espírito Supremo, Mente (shen) - coração”. (MACIOCIA, 1996b, p. 204).

²⁸ “Técnica de automassagem oriental que tem como base os meridianos do corpo e visa promover o tratamento das doenças através da massagem feita com os dedos em pontos determinados” (www.acupunturista.net/content/body/363/o_que_e_do_in/).

Quiropraxia²⁹ e, durante o curso superior, praticou Tai-Chi-Chuan³⁰, tendo a oportunidade de cursar Psicologia Oriental. Buscou a acupuntura por perceber que o Shiatsu não “dava conta” de todas as patologias e por ser um trabalho de esforço mental e menos esforço físico, o que permitiria exercê-la por um período mais prolongado. Apaixonou-se pela cultura oriental ao tratar de dores de coluna com quiropraxia e por ter um grande desejo de conhecer mais o “mundo do trabalho com o corpo e a filosofia oriental”. Hoje, o professor Yi não trabalha mais com engenharia, dedicando-se exclusivamente a sua atividade de professor e aos atendimentos clínicos de pacientes com acupuntura e outras técnicas da Medicina Tradicional Chinesa.

- b) Professor Xin**, mineiro, nascido em 20/04/1974, 43 anos incompletos, começou a trabalhar com acupuntura antes mesmo de graduar-se, na condição de notório saber. Para cursar pós-graduação em acupuntura, precisava de um curso superior. Não conseguiu finalizar a graduação em fisioterapia, por questões familiares. Em 2008, iniciou graduação em Gestão Financeira e Gestão em *Marketing*, duas graduações distintas e concluídas, especializando-se posteriormente em acupuntura. Iniciou na cultura oriental, em 1989, quando tinha 15 anos, com as práticas corporais, Do-In, em consequência do seu envolvimento com artes marciais. Em 1992, começou a estudar acupuntura. Na época, os cursos de acupuntura e massagens eram livres, e entre 1994 e 1995 foi convidado pelo professor para dar aula em seu lugar. Durante o curso de acupuntura, foi monitor de ambulatório e assistente do professor da escola. De 1995 a 1997, a escola em que estudava virou Instituto Mineiro de Acupuntura, onde passou a assumir, mais efetivamente, disciplinas. Em 1996, viajou com um grupo para a China, lá passando seis meses. Em 1997, começou a ensinar cursos livres e, por incompatibilidade na agenda, saiu da escola, passando a trabalhar por conta própria. Ensinava em sua sala de atendimento clínico até conseguir um espaço para montar sua escola de acupuntura. Viu-se obrigado a adequar-se ao mercado e realizar a transição em sua escola de cursos-livres para curso técnico,

²⁹ “Segundo a OMS, é uma profissão da saúde que lida com o diagnóstico, tratamento e a prevenção das desordens do sistema neuro-múscular-esquelético [sic] e dos efeitos destas desordenas na saúde em geral, através de técnicas manuais que incluem ajuste e/ou manipulação articular”.

(www.quiropraxia.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=90).

³⁰ “Faz parte da cultura e dos costumes chineses e teve seu desenvolvimento ao longo da história chinesa, sendo um complexo sistema de movimentos naturais do corpo estimulados por uma energia interna que visa desenvolver a mente e habilidades físicas em harmonia.”

(www.medicinachinesapt.com/tai_chi_chuan.html).

mudando-se para um local bem maior e com mais estrutura de ensino. Com uma demanda crescente para os diversos cursos de graduação regulamentados, teve que fechar sua escola de nível técnico de uma matéria não regulamentada e entrou em parceria com outra professora mineira, montando uma escola de acupuntura em Recife, Pernambuco.

- c) **Professora Po** (alma corpórea), mineira, nascida em 30/04/1976, 41 anos incompletos, formada inicialmente em economia. Iniciou na Medicina Chinesa com o Shiatsu por curiosidade e lazer e por não ter nenhuma identificação com sua área de formação. A prática do Shiatsu passou a ser sua profissão. Alugou uma sala para atendimento e logo passou a ensinar, inicialmente, para uma turma pequena. Descobriu, posteriormente, que podia estudar e trabalhar com acupuntura, ampliando seus conhecimentos e a possibilidade de trabalhar com saúde. Fez dois cursos de acupuntura em Minas Gerais, sendo um curso livre e um curso técnico. Veio para a cidade do Recife com a intenção de clinicar, onde na oportunidade recebeu o convite da escola na qual fez o curso técnico, para abrir uma franquia na cidade. Inicialmente, não se envolveu na docência, assumindo funções administrativas. Com o rompimento da parceria e conseqüentemente de toda estrutura de apoio docente, teve que assumir sozinha a parte administrativa e pedagógica da escola, remontando todo o quadro e tendo que assumir em caráter de urgência aulas e o ambulatório escolar. Fez a pós-graduação durante esse processo e logo em seguida o mestrado em sociologia. Hoje, é diretora e professora da escola que fundou.

A escola onde os professores Yi, Po e Xin ensinavam, aqui denominada de Escola **Qi**, iniciou em Recife no ano 2005 com o curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Acupuntura. Hoje, oferece pós-graduação também em acupuntura reflexa, fitoterapia e alimentação em Medicina Chinesa, massoterapia oriental e de práticas integrativas e complementares em saúde. Esses cursos também são oferecidos em nível de formação. Além dos cursos de pós-graduação e formação, a escola oferece cursos de aperfeiçoamento em aparelhos aplicados à acupuntura, técnicas avançadas de puntura e tratamento da obesidade pela acupuntura e cursos livres, como, auriculoacupuntura e shiatsu. Possui um quadro de dez professores, dos quais quatro atuam no ensino direto de acupuntura.

- d) **Professor Hun** (alma etérea), nascido em 26/02/1961, 56 anos, pernambucano, sempre quis trabalhar com acupuntura. Sua paixão surgiu após um acidente de

carro que o deixou com 14 kg a mais de peso corporal. Procurou vários médicos, entre eles, endocrinologistas, e não conseguia voltar ao peso anterior ao acidente. Quando passou a ser tratado em sessões de shiatsu, por um mestre oriental de judô, normalizou seu peso corporal. A partir daí, a paixão pela Medicina Chinesa, principalmente a acupuntura, trilhou seu caminho até chegar a ser um Professor reconhecido e respeitado. Passou em Medicina na Universidade Federal de Pernambuco, no entanto, desistiu de cursar, porque, naquela época, médico que praticasse acupuntura era chamado de charlatão. Decidiu cursar Reabilitação/Terapia Ocupacional, uma vez que a fisioterapia iniciava o processo de reconhecimento da acupuntura como especialização. Aprendeu com grandes mestres e quando se graduou, foi para o Rio de Janeiro fazer sua primeira especialização em acupuntura sistêmica, que, naquela época, tinha uma carga horária de 600 horas. Também especializou-se em acupuntura reflexa. É presidente da seccional pernambucana da Sociedade Brasileira de Fisioterapeutas Acupunturistas (Sobrafisa). Foi nomeado Cavaleiro pela The Open International University for Complementary Medicines, por serviços prestados em prol da saúde da humanidade, também, Chanceler da Associação Internacional Kassigi Ozawa, do Japão. Hoje, acumula quase 33 anos de uma vida profissional dedicada à acupuntura, divididos entre a prática clínica e a docência.

A escola em que o professor Hun ensinava, aqui denominada de escola **Zang Fu**, foi fundada por ele em 1998, sendo a escola de acupuntura mais antiga da cidade do Recife. Oferece curso de especialização em acupuntura, além de formação em auriculo acupuntura, shiatsu, crânio acupuntura, analgesia por acupuntura, florais, eletrobiografia, entre outros. Segundo informações do professor Hun, sua escola atua com mais cinco professores, todos envolvidos em disciplinas do curso de pós-graduação em acupuntura.

- e) **Professor Zhi** (Força de Vontade), nascido em 20/03/1961, 56 anos, pernambucano, formação inicial de Bacharelado em Segurança Pública, Educação Física e Fisioterapia. Pós-Graduado em Educação pela UFPE, em Fisiologia Humana pela Universo, em Paramedicina pela Universidade de Harvard University – Massachusetts, EUA, em 2001, Antropologia Médica em Milão, Medicina Hiperbárica pela Marinha Brasileira e Acupuntura Reflexa na New England School of Acupuncture (NESA), em 2001. No Brasil, em Recife,

iniciou sua especialização em Acupuntura no Centro Integrado de Terapias (CITE), porém, o curso era reconhecido pelo Conselho de Fisioterapia e como não tinha reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), refez toda a especialização na Shen: Escola de Medicina Chinesa. Foi para China através do Programa de Intercâmbio da escola e lá cursou Tuiná e Diagnóstico em Princípios da Medicina Tradicional Chinesa, chancelado pela Confederação de Medicina Tradicional Chinesa e Federação de Medicina Tradicional Chinesa de Beijing. Segundo Zhi, em 20 anos de trajetória, envolveu-se 16 anos com estudos em alquimia, na Escola de Alquimia de Joel Aleixo. Essa trajetória permitiu-lhe desenvolver um método terapêutico englobando todos os recursos aprendidos durante sua formação, imprimindo diálogos e características de complementaridade.

- f) **Professor Zhi**, diretor e fundador da escola em que lecionava, aqui denominada de escola Jing Luo, desenvolveu, em parceria com uma equipe multidisciplinar, um formato de curso em terapias integrativas, resultado de 30 anos de estudos, pesquisas e experiências terapêuticas, sistematizado no período de 2000 a 2012, funcionando sob sua coordenação. Engloba duas formações livres de 360 horas: formação em terapia acupuntural e terapias complementares e formação em Alquimia Floral e Astrologia. Não é uma escola de Medicina Tradicional Chinesa, mas a tem como base na condução do módulo acupuntura, que dialoga com outras técnicas terapêuticas, integradas, como: alquimia, hipnoterapia, florais, reiki, artes marciais, constelações sistêmicas, apometria, cristais, entre outras. A escola apresenta 4 professores sistemáticos e outros professores rotativos que são convidados para ministrarem módulos nas formações, *workshop*, palestras e cursos extras.
- g) **Professor Shen**, paulista, nascido em 05/03/1968, 49 anos, formação inicial, técnico contábil, no entanto, não se identificava com a profissão. Sua história na Medicina Chinesa iniciou com o shiatsu, durante um acampamento em São Paulo, em 1990, onde machucou as costas e um desconhecido o tratou com a técnica. Encantado com as sensações que o shiatsu havia proporcionado ao seu corpo, procurou a Escola Oriental EOMA de Massagem e Acupuntura, localizada em São Paulo, onde cursou por dois anos técnicas orientais de massagens terapêuticas. Após essa experiência, fez faculdade de fisioterapia, pós-graduação em acupuntura e pós-graduação em osteopatia. A vida de

professor de acupuntura iniciou quando foi convidado para assumir a supervisão de estágio clínico na escola em que cursou pós-graduação, localizada em João Pessoa, o que abriu portas para cobrir aulas de professores que não podiam comparecer, experiência que o fez se apaixonar pela docência. Quando a escola abriu turmas na cidade do Recife, recebeu o convite definitivo para assumir aulas como professor efetivo. Acumula dez anos na docência em acupuntura.

A escola em que o professor Shen lecionava, aqui denominada escola **Xue Mai**³¹, é uma associação cujo estatuto remonta a 1972, sucessora da Sociedade Brasileira de Acupuntura e Medicina Oriental, fundada em 1958 pelo Professor Frederico Spaeth, fisioterapeuta e massoterapeuta. Está presente em 16 estados e tem o objetivo, segundo informações em sua página eletrônica, de promover e divulgar pesquisas referentes à acupuntura, organizando seminários, simpósios e congressos em todo o país. Oferece curso de formação e especialização em acupuntura.

3.2.2.2 Grupo focal

- 4 participaram do grupo focal, dos quais três também responderam à entrevista individual, permanecendo com seus codinomes, Yi Po e Xin, já caracterizados. O outro professor recebeu o codinome de Fei (órgão Yin - Pulmão).
- a) **Professor Fei**, nascido em 20/10/1983, 34 anos incompletos, formação inicial educação física, no entanto, por não ter se encontrado na profissão à qual graduou-se, entrou em outro curso de graduação, dessa vez, fisioterapia, ao mesmo tempo em que cursava a pós-graduação em acupuntura. Já se interessava pela cultura oriental e, ao conhecer uma escola de acupuntura, por uma acaso, passando pela frente enquanto ia para faculdade, decidiu conhecê-la, assim que finalizou a primeira graduação. Apaixonou-se pela acupuntura, abandonando o curso de fisioterapia, que exigia muito em termos de carga horária, o que o impedia de se dedicar como gostaria à acupuntura. Durante o curso de pós-graduação, atuou como monitor do ambulatório escolar, quando percebeu que

³¹Xue Mai: sistemas de canais e colaterais que carregam predominantemente o sangue (ROSS, 1994).

podia, também, ensinar acupuntura. Hoje, é sócio e professor de acupuntura da escola.

Os quatro professores que participaram do grupo focal pertenciam à mesma escola, aqui denominada de Escola Qi, onde todos assinaram termo de consentimento para participação na pesquisa e permitiram que as entrevistas fossem gravadas. Não achamos necessária a utilização de filmadora ou máquinas fotográficas, uma vez que o foco foi analisar o conteúdo das entrevistas.

3.2.2.3 Plano de análises dos dados

A análise dos dados, segundo Bardin (1977, p. 9) seria “um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis, em constantes aperfeiçoamentos, que se aplicam a discurso (conteúdos e continentes) extremamente diversificado”.

Bauer (2005, p. 191) percebe a importância da análise de conteúdo quando dialoga com contextos sociais tratados, afirmando que “ela é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Esse contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador” e explica, afirmando que:

Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodologicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma, a fim de criar nova informação de texto. Não é possível reconstruir o texto original uma vez codificado; a irreversibilidade é o custo de uma nova informação. (BAUER, 2005, p. 191).

Assim, a fim de proceder à codificação ou categorização em busca de diálogos e compreensões frente ao contexto da formação do professor de acupuntura, tratamos inicialmente das entrevistas individuais e do grupo focal, procedendo com a transcrição das gravações, leitura minuciosa e repetida, definindo as categorias e as subcategorias de análises que foram emergindo, tendo como base reflexiva a fundamentação teórica e o objetivo do estudo, traçando interface com as respostas dos entrevistados. Para Bauer (2005, p. 195): “Os métodos não são substitutos de uma boa teoria e de um problema de pesquisa sólido. A teoria e o problema – que carregam o preconceito do pesquisador –

serão responsáveis pela seleção e categorização do material do texto, tanto implícita, quanto explicitamente”.

Assim, as categorias e subcategorias foram definidas através da técnica de papel e lápis e depois organizadas em grelhas direto no computador para proceder à análise (BAUER, 2005, p. 202).

Importante salientar que, para a entrevista individual, o debate transcorreu levando-se em consideração os três principais eixos temáticos: formação de professor, supervisão pedagógica e transplantação cultural, a partir dos quais foi possível perceber a emergência de discussões acerca tanto do exercício da acupuntura e significados, como também sobre a regulamentação. Já o grupo focal teve como objetivo aprofundar o eixo formação de professores em sua fase inicial e continuada, avaliando desafios e possibilidades dessa formação, o que imprimiu diferenças na organização e apresentação das categorias para análises.

Apresentamos abaixo os quadros relacionados às entrevistas individuais e do grupo focal:

3.2.2.4 Quadros das entrevistas individuais

Quadro 5. Eixo temático: Formação de Professor

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PROFESSORES (YI, ZHI, HUN, PO, SHEN, XIN)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PercursoForm ativo	Exercício da docência	Cursou alguma licenciatura	
			Frequentou alguma outra formação para exercício da docência	
			Experiência anterior com ensino.	
			Pós-Graduação (mestrado ou doutorado)	
			Prática clínica para formação docente em acupuntura	
			Autodeclaração	
		Regulamentação	Concorda com a regulamentação da acupuntura	
			Condição para o reconhecimento da docência	
		Significação	Valor e significado intra e interpessoal	
			Mudança pessoal alinhada com a filosofia chinesa	

Quadro 6. Eixo Temático: Supervisão Pedagógica

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PROFESSORES (YI, ZHI, HUN, PO, SHEN, XIN)
Supervisão pedagógica	Ação supervisiva	Supervisor	Existe o cargo supervisor na escola	
			Função da supervisão realizada por outro cargo (diretor, coordenador)	
			Função supervisiva com ações na formação continuada do professor	
			Ação supervisiva para formação do aluno	
			Importância e necessidade de supervisão para formação do professor	
		Reuniões e seminários	Há reuniões pedagógicas frequentes com a equipe de professores	
			Encontros pontuais individuais entre o professor e o diretor/coordenador	

Quadro 7. Eixo Temático: Transplantação Cultural

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	PROFESSORES (YI, ZHI, HUN, PO, SHEN, XIN)
Transplantação Cultural	Cultura e Filosofia Oriental	Filosofia	Fundamentação que orienta a formação	
		Cultura e diálogos interculturais	Importância do diálogo entre as culturas para o ensino da acupuntura.	
			Ir para China é importante para formação docente	
			Se o professor ocidental insere aspectos culturais do Oriente no seu cotidiano.	

Quadro 8. Quadro do Grupo Focal

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	PROFESSORES (YI, FEI, PO, XIN)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Graduação	Metodologia e didática de ensino		
		Currículo Mínimo		
	Cultura Oriental	Raciocínio ocidental		
		Raciocínio oriental		
		Bases filosóficas		
	Formação Continuada	Dimensão Pessoal		
		Dimensão dialógica		
		Dimensão Escolar		

Capítulo IV: Análise e interpretação dos dados - Desbravando os caminhos

4.1 Análise dos dados

Ao analisar os dados oriundos dos discursos dos professores ao longo das entrevistas, foi possível conhecer e compreender as decisões e realizações que levaram à docência em acupuntura e os significados dessa profissão, elucidando a questão da pesquisa, que é investigar quais os caminhos percorridos para a construção da identidade do professor de acupuntura, como também, como são travados os diálogos interculturais para essa formação.

Para isso, as categorias e subcategorias que emergiram durante as análises dos discursos foram identificadas e apoiadas em indicadores advindos dos elementos teóricos das entrevistas e permitiram identificar as ações que compunham os caminhos que levaram ao ensino.

Enfatizo que os indicadores assumiram um papel conectivo de grande importância para compreensão e discussão dos cenários formativos investigados e foram discutidos em conjunto, e não isoladamente, a fim de salvaguardar as características dialógicas e de complementaridade que apresentavam.

Ressalto que, durante a análise textual, destaco, em diversas oportunidades, os trechos de conversas dos professores que considere importantes e necessários para o fortalecimento das discussões, salientando que não apresento necessariamente os pontos de vista de todos os professores, mas os que julguei mais pertinentes.

Na análise do grupo focal, as colocações dos entrevistados tomaram rumos discursivos, estabelecidos naturalmente, de modo que as reflexões giraram em torno dos desafios e das possibilidades da formação do professor de acupuntura. Ressalte-se que as categorias e subcategorias que emergiram foram pontuadas pela maioria dos participantes.

Inicialmente, tratarei das entrevistas individuais, seguindo com a categorização dos entrevistados, ponto importante que alinhava as análises que seguem, dando continuidade, posteriormente, com as análises dos conteúdos do grupo focal.

4.2 Apresentação dos dados de pesquisa

No momento da análise do conteúdo através da discussão das categorias apresentadas que emergiram durante as entrevistas, foi possível a minha aproximação dos caminhos trilhados pelos entrevistados até o exercício da docência, cercados de desafios e anseios, o que me possibilitou discutir em correspondência com os objetivos deste trabalho, centrados na formação do professor, supervisão pedagógica e diálogos interculturais, resgatando-os para acompanhamento:

- Identificar quais os caminhos trilhados pelos professores de acupuntura para formação docente inicial e continuada;
- Identificar se nas escolas de acupuntura da cidade e Região Metropolitana há a função ou cargo de supervisor pedagógico com ações voltadas para formação continuada do professor;
- Identificar a importância dos diálogos interculturais entre o Ocidente e o Oriente para a formação do professor.

4.2.1 Entrevista Individual - Análise

Categorização dos professores

Vale lembrar que validei seis entrevistas individuais para análise, sendo cinco entrevistados do gênero masculino e uma do gênero feminino. A média de idade é de cinquenta vírgula um anos, sendo a menor idade quarenta e um anos e a maior cinquenta e seis. Em relação ao tempo de docência, temos uma média de dezessete vírgula seis anos, variando entre dez e trinta e três anos.

Cinco professores pertencem às escolas de acupuntura da cidade do Recife (três escolas no total) e um provém da única escola da Região Metropolitana, que fica a aproximadamente 19 km do Recife.

4.2.2 Eixo Temático: Formação de Professor

O eixo temático formação de professor apresenta uma categoria, percurso formativo, e duas subcategorias, exercício da docência e regulamentação, cujos indicadores e análises passamos a conhecer.

a) Categoria: Percurso Formativo

Subcategoria 1: Exercício da Docência

Indicadores: cursou alguma licenciatura; frequentou alguma outra formação para o exercício da docência; experiência anterior com ensino; pós-graduação (mestrado ou doutorado); prática clínica para formação docente; autogestão.

Em relação aos três indicadores iniciais, que referenciam a formação inicial e continuada dos professores entrevistados, verificou-se que dois profissionais são oriundos da área de saúde, fisioterapia e educação física, sendo esta última graduação também uma licenciatura. Quatro professores são de outras áreas: engenharia, economia, administração e contabilidade em nível técnico (o técnico contábil cursou graduação em fisioterapia após se envolver com acupuntura).

Quanto ao exercício da docência, os professores alegaram que o foram construindo com a prática de sala de aula, no entanto, um professor, Xin, informou que participou de um curso de formação para formadores quando já ministrava aulas.

Em relação à experiência anterior com ensino, quatro professores, Hun, Xin, Po e Shen, iniciaram na docência ao se envolverem com a Medicina Tradicional Chinesa e suas técnicas, como acupuntura, shiatsu e auriculo acupuntura. Dois professores apresentaram experiências anteriores com formação e ensino, como o professor licenciado em educação física Zhi e o professor Yi, engenheiro agrônomo, que trabalhou com formação, atendendo a agricultores de uma ONG em projeto de agricultura familiar, e, após o mestrado, trabalhou com Educação Ambiental, também como formador.

Em relação à formação com pós-graduação, mestrado e doutorado, dos seis professores dois eram mestres, professor Yi em saúde pública e professora Po em sociologia. Um era mestrando, professor Xin em saúde pública, e três, Zhi, Shen e Hun,

apresentavam especializações em acupuntura, ou em suas áreas de graduação, como especialização em osteopatia pelo professor Shen.

Quatro professores, Xin, Po, Hun e Shen, consideram que não percebem o mestrado ou doutorado como uma condição necessária para a formação na docência, alegando que a pós-graduação desenvolve o pesquisador e não o professor.

Destaco as seguintes falas:

Professora Po:

O mestrado é uma coisa incrível. Primeiro eu fui fazer porque eu precisava da titulação para compor o corpo docente da própria escola. Preciso de mais professores com mestrado, inclusive eu! Até para poder assumir oficialmente a coordenação do curso, eu precisava ter o mestrado, porque o coordenador tem que ter mestrado. Aí, até então eu não era coordenadora. A coordenadora era a pessoa da faculdade parceira. Então, eu precisava assumir. Teve essa história, e teve também o objeto de estudo que eu quis muito estudar, eu acho que foi muito mais por aí também. (NOVEMBRO, 2016).

Para mim, mestrado era para aprender a ser mestre. Não é verdade. Mestrado é para você aprender a ser pesquisador. Pelo menos, como é no Brasil, você aprende a ser pesquisador. Não tem uma aula de didática, de pedagogia, nada! Eu achei que eu ia ter essas aulas. E não é. É outra coisa! (NOVEMBRO, 2016).

Professor Xin:

Até agora o mestrado não está me mostrando nada de desenvolvimento metodológico e didático para prática da docência. Eu vejo que é muito teórico, uma visão muito intelectualizada do conhecimento. Mas é legal, assim, eu acho interessante. Você tem acesso a textos que são de alguns teóricos da área, de pessoas que falam sobre práticas integrativas, que aí você tem um jargão mais acadêmico. Embasa um certo teor do que você faz. (NOVEMBRO, 2016).

Professor Hun:

Eu não vou perder meu tempo fazendo mestrado e doutorado para me qualificar como professor de acupuntura. Eu não tenho interesse algum. (MAIO, 2016).

Professor Shen:

Não acho necessária a carreira acadêmica com mestrado e doutorado para você ser professor de acupuntura. Não há mestrado e doutorado

específico. Que fale da história da acupuntura, da medicina chinesa. (JANEIRO, 2017).

Dois professores, Yi e Zhi, consideram importante a pós-graduação. O professor Yi destaca que o raciocínio da pesquisa tem muito valor para a prática docente e o professor Zhi valoriza academicamente, principalmente tendo em vista a possibilidade de uma regulamentação com vistas a uma graduação, mas considera que as disciplinas de licenciatura são mais importantes para a qualificação da prática de ensino.

Referente à discordância acerca da importância da formação acadêmica continuada, ou seja, investimento no mestrado e, posteriormente, doutorado, por quatro professores, inicialmente concordo com o professor Yi quando afirma, em um momento da entrevista, a grande importância do desenvolvimento de atitudes investigativas, característica de um pesquisador, considerado, por ele, de grande contribuição para a docência, além do acesso a outros conhecimentos através de leituras de artigos científicos e outros trabalhos de pesquisadores que podem dialogar com a sua formação, contribuindo para uma olhar mais apurado da matéria que se deseja ensinar.

Além disso, investiguei nos documentos oficiais, como a LDB e a Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007³², que preconizam um percentual de professores com titulação acadêmica de mestrado e doutorado, sendo que a Resolução 1, referente às pós-graduações *lato sensu*, em nível de especialização, exige que 50% (cinquenta por cento) do corpo docente seja constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnica e profissional e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor reconhecida pelo Ministério da Educação.

Em relação ao indicador da prática clínica, cinco professores consideraram condição primordial para a formação do professor e um professor considerou com ressalvas, a depender da disciplina que leciona.

Yi afirma:

Para ser um bom professor eu considero importante você ter um período de 5 a 10 anos de prática clínica, para começar a passar experiências de vida. Percebo quando avalio as aulas que dou hoje e comparo com as aulas que dava há 10 anos atrás. É bem diferente. (MAIO, 2016).

³² Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

Professor Xin:

Para mim, a prática é importante, porque você fala de uma coisa com conteúdo de vivência. Você baseia sua fala, como “isso funciona; isso não funciona”. Mas eu não consigo enxergar teoria sem prática. Isso é uma coisa para mim óbvia. Não adianta falar um monte de coisa teórica e não praticar. Então, eu enxergo que a prática, e aí, a prática da vivência com o paciente que você; por exemplo, você não pode ser um bom localizador de ponto, se você estudou só no atlas. Você tem que ter visto pontos em várias pessoas diferentes, em várias anatomias particulares. Você pode dar um curso do ponto de vista teórico, mas se você não pegou muitos pulsos, você não vai sentir. Você pode ter falado das síndromes do ponto de vista teórico, mas se você não fez muitas avaliações e viu as dificuldades, as prioridades que você tem que eleger, você está no mundo fictício do achismo. Claro que a teoria te ajuda, mas tem coisas que vão ser resolvidas na prática, tanto é que na China você vai estudar com os professores, eles todos tiveram a mesma, digamos assim, o mesmo arcabouço teórico, mas cada qual pela sua vivência vai te contando a história de uma forma, vai te mostrando e te indicando caminhos. E a vivência dele vai consolidando algumas coisas ou desconstruindo outras. (NOVEMBRO, 2016).

Professor Hun:

A prática clínica é primordial. É uma questão *sinequa non*. Se não tiver prática clínica, não adianta, não. É o alicerce. (MAIO, 2016).

Professor Zhi:

Concordo com a prática clínica absolutamente. É insuficiente o que se faz hoje em dia com a formação de dois anos. Insuficiente! (JUNHO, 2016).

Professor Shen:

Eu considero necessário porque o exemplo prático ilustra o que teoricamente você quer falar, de uma forma assim fantástica. Como se diz: a palavra convence, mas o exemplo arrasta. (JANEIRO, 2017).

A professora Po, concordou com ressalvas por visualizar que as disciplinas mais teóricas não precisam de respaldos práticos:

Aí depende. Mas a pessoa pode aprender tudo intelectualmente. Aliás, fazemos isso muito bem, não é? Aprender as coisas intelectualmente,

decorar, sem ter um embasamento daquilo ali. Até porque não é a prática clínica, necessariamente, que vai dar essa maturidade; muito pelo contrário. Eu acho que a prática clínica, dependendo de quem é que esteja fazendo essa prática, ela pode cada vez mais; como é que eu vou dizer; restringir? Ela pode ir limitando a pessoa. Ao invés de amadurecer, ir limitando. Porque, a pessoa só vai evoluir com a prática clínica se ela estudar muito cada caso dos pacientes. Ela vai ser uma maravilha. Mas, caso contrário, ela vai passar o resto da vida de F3³³. Entendeu? Ela vai ter anos, e não sair desse lugar. (NOVEMBRO, 2016).

Apesar da ressalva, importantes aspectos foram ressaltados, destacando a formação dentro de uma cultura profissional, onde a prática ambulatorial assume uma condição central para a formação docente. Ou seja, a prática efetiva como acupunturista nos atendimentos em consultórios ou salas foi apontada pela maioria como uma condição para quem aspira à docência por oportunizar uma visão prática através dos casos clínicos e possibilitar o diálogo entre teoria e prática. Ponto levantado pela professora Po, quando chama atenção para que ambas, teoria e prática, tenham a mesma dedicação para uma formação equilibrada e respaldada nas duas dimensões.

Em relação ao indicador da autogestão, os seis professores declararam que são os únicos responsáveis por suas formações, tomando, particular e individualmente, decisões que acreditam que possam fortalecer conhecimentos e conseqüentemente a prática docente.

Subcategoria 2: Regulamentação

Indicadores: Concorda com a regulamentação da acupuntura; condição para o reconhecimento da docência

A regulamentação foi discutida entre os professores como uma possibilidade de tornar o curso de acupuntura uma graduação, o que poderia contribuir com a formação do professor por estabelecer uma cultura profissional democrática, sendo os dois indicadores avaliados em conjunto.

Percebi que os diálogos ainda vêm carregados de medos e preocupações, pois os professores entrevistados divergiram em suas percepções acerca dessa temática. Quatro concordaram com ressalvas, um concordou totalmente e um discordou totalmente. O

³³ Ponto de acupuntura do canal do fígado, chamado Taichong (Precipitação Maior), considerado um dos pontos fundamentais e extremamente importantes desse Meridiano (MACIOCIA, 1996a, p. 605).

professor Yi acredita que a regulamentação da acupuntura para o ensino superior seria uma grande solução para os conflitos e corporativismo de categorias profissionais que vêm disputando a exclusividade no seu exercício. Já professor Zhi defende com ressalvas:

Infelizmente tenho que concordar com a graduação superior de acupuntura, mas temo que vai ter muita gente querendo fazer o que os médicos tentaram fazer com as pessoas que trabalhavam com Medicina Tradicional Chinesa no passado, por incompetência. Os incompetentes são perigosos. Quando recebem credenciamento tendem a fechar as portas para quem é competente pela briga de mercado. (JUNHO, 2016).

O professor Hun discorda totalmente da regulamentação da acupuntura como ensino superior, por acreditar no “esfacelamento” da acupuntura e na briga de classes profissionais em consequência de questões relacionadas a dinheiro:

Já houve na Universidade Federal de Pernambuco um curso de acupuntura. O professor era médico e um aluno de biomedicina foi posto para fora da sala de aula por ele. Ele ligou para mim muito chateado e eu disse para ele entrar com ação contra a Universidade Federal. Não tenha medo, eu disse. Fale com seu Conselho. Dito e feito, encerraram o curso lá. (MAIO, 2016).

O Professor Xin defende uma formação multifuncional:

Qual a regulamentação? Da acupuntura como ofertando para todos os profissionais? Porque tem várias leis. Se for aquele PL do Celso Russomano, uma acupuntura aberta, multifuncional; com certeza! Concordo, porque eu enxergo que a acupuntura no país de origem, e em vários países, é uma profissão independente. E, com certeza, o profissional com formação específica em acupuntura, muitas vezes ele tem até uma flexibilidade de raciocínio maior. (NOVEMBRO, 2016).

Esse projeto prevê uma graduação. Eu acho que tem que ter, porque precisa de muito mais tempo para formar um aluno de qualidade.

Professora Po teme que haja, com a regulamentação, a perda da essência da Medicina Tradicional Chinesa e um ensino superior desqualificado.

Eu era totalmente a favor da regulamentação. Para mim, acupuntura tinha que virar uma profissão de nível superior, faculdade de acupuntura. E ter um conselho autárquico, certo, que regulamentasse, regulasse a profissão. E, hoje, eu já tenho dúvidas quanto a isso,

porque, o seguinte, a questão é tão complicada no Brasil. Eu acho que seria o ideal? Acho! Mas não neste país, como as coisas estão caminhando. Porque, o que está acontecendo é que o ensino superior está de um baixo nível absurdo. (NOVEMBRO, 2016).

Então, assim, eu sou a favor da legislação que regulamente o exercício profissional, que é o que está em tramitação no Congresso, hoje, indo para o Senado já, na verdade. O exercício profissional não é a profissão. A profissão é autarquia. Agora, o exercício profissional é o seguinte: quem é que pode exercer. Aí, no caso, nessa legislação que está saindo, todos podem exercer. A ideia é que seja uma legislação que garanta os direitos de todos. Só para regulamentar isso, porque, de fato, nós já temos direitos. Como não tem limitação, nós já temos direitos. Só que esse direito não está, como é que eu vou dizer, delimitado legalmente. Ele está na brecha da lei e não garantido. (NOVEMBRO, 2016).

Professor Shen:

Primeiro, a regulamentação do acupunturista, seja ele quem for. Todo acupunturista, seja ele médico ou não. E quando a gente fala médico ou não, na só pode ser médico, não. Pode ser fisioterapeuta, pode ser psicólogo, pode ser enfermeiro; pode ser dentista, pode ser veterinário, não existe, ou seja, essa pessoa. Primeira coisa legalizar, reconhecer o profissional de acupuntura. Depois disso, uma sugestão que você passou, também tem me passado pela cabeça, legalizar e reconhecer o profissional professor de acupuntura. (JANEIRO, 2017)

Enfatizo que os professores não conseguiram refletir sobre a regulamentação relacionada à formação docente, mas a discutiram associada ao direito do exercício da acupuntura em detrimento das brigas corporativas que geram inseguranças e incertezas futuras. Essa postura mostra a preocupação nuclear, hoje, que seria salvaguardar o direito de todos em ser um profissional de acupuntura, excetuando o professor Shen, que, em sua fala, trouxe a preocupação do reconhecimento da sua docência.

Subcategoria 3: Significação

Indicadores: Valor e significado da docência; investimentos percebidos como necessários para formação docente, Importância de um currículo formativo.

Essa subcategoria, significação, teve o objetivo, através dos seus três indicadores, de identificar qual o valor e a percepção que os professores tinham acerca

do que é ser um professor de acupuntura, como também identificar o que os professores percebem como investimentos importantes e necessários para formação docente.

Os seis professores, além de enfatizarem a importância do conhecimento específico através de muito investimento em leituras acessando os clássicos da MTC, reconhecem que ser professor de acupuntura é um exercício cotidiano do viver, é ver além das agulhas, sendo importante vivenciar no cotidiano as teorias chinesas e sua forma de ver o mundo para qualificação do viver. Defendem que não tem como ser professor de acupuntura sem se relacionar no dia a dia com suas teorias e isso fortalece o ensino. Como também foram mais além, destacando a importância de abstrair-se, de despir-se das vaidades e poder, a fim de perceber mais o outro.

Um outro aspecto indicador foram as percepções que tinham acerca do que consideravam importante para o investimento em conhecimentos, tanto específico quanto os que entendiam que dialogavam com a acupuntura e o universo da MTC.

Destaco as seguintes contribuições:

Professor Yi:

Alguém que queira ser professor tem que estudar em mais de uma escola de acupuntura. Uma escola só é insuficiente. Isso é para você ter uma carga horária de pelo menos duas mil e quatrocentas horas de formação teórica e prática. Aí, a pessoa teria mais condições de dar aula. E até profissionalmente, não dá para você sair de uma escola e dar aulas. Você precisa fazer cursos de complementação, aprofundamentos, conhecer outras técnicas, se envolver profissionalmente com a prática. Só uma escola não é suficiente. (MAIO, 2016).

Para você ser um bom professor de acupuntura, quanto mais conhecimento você tiver em outras áreas, será importante pra sua atuação, como, conhecimento em ciências da saúde seria uma bagagem interessante ou ciências biológicas pelo fato da acupuntura estar muito conectada com os fenômenos da natureza. Na área de humanas, o conhecimento em psicologia traria mais habilidade no trabalho com as emoções. Para ser um professor de acupuntura, essa formação mais ampla contribui bastante, além dos conhecimentos específicos que deve-se estudar muito. A própria Medicina Chinesa é muito abrangente, então se você gosta de filosofia, antropologia ou outra área, com certeza dialogará muito com a MTC. (MAIO, 2016).

Professor Xin:

Eu acho que para ser um bom professor de acupuntura é necessário estar sempre lendo, tendo amor, vontade no que gosta de fazer, curiosidade. Eu sempre leio um artigo, leio muitos livros. Eu sempre

estou lendo algum livro de acupuntura, com alguma frequência. (NOVEMBRO, 2016).

Professora Po;

Professor de acupuntura tem que saber medicina tradicional chinesa. Ele tem que saber acupuntura, e ele tem que saber que acupuntura é uma terapêutica da medicina tradicional chinesa. Conhecer posologia da medicina chinesa, com embasamento filosófico e cultural, conhecer a morfologia, canais e pontos; conhecer a dinâmica vital, que é a fisiologia, como é que esse corpo funciona; conhecer a doutrina médica, que é como esse corpo adoece, e conhecer a diagnose, que é saber classificar esse processo de adoecimento nos padrões diferentes, que são oito tipos diferentes de diagnósticos da medicina chinesa. Então, assim, e feito tudo isso, aplicar a técnica, que acupuntura é uma delas. Então, para ser professor de acupuntura, o cara tem que saber medicina chinesa, certo. Mais uma parte; um pouco mais a outra, depende de qual matéria ele vai dar. Às vezes ele não sabe tanto de diagnose, mas sabe muito de técnica; ele sabe menos de técnica, mas sabe muito de diagnóstico, mas ele tem que ver isso dentro desse corpo de conhecimento, que é uma racionalidade médica estruturada, o saber completo dentro da sua lógica. Agora, se você me perguntar o que é que eu acho que eu preciso, ou o que eu gostaria que os professores de acupuntura tivessem, eu diria duas coisas: uma é amor, paixão e amor por aquilo que ele está transmitindo. Mas isso eu não acho que é só o professor de acupuntura; isso eu acho que é qualquer pessoa com o trabalho dela. Qualquer um que realize qualquer atividade deveria exercer essa atividade com amor, para ser feliz com o que ele está fazendo no dia a dia, sabe? Eu acho que isso é um fator. E o segundo é, como diz o Ernesto Garcia³⁴, que me inspirou na minha dissertação, é importar-se, ou seja, ter compaixão. Importar-se com o aluno, ver se o aluno está aprendendo. Importar-se com os pacientes que esse aluno vai ter, se eles vão melhorar ou não. Então, se você se importa, você vai ser um bom acupunturista e vai ser um bom professor. Se você não se importa, você nem vai ser um bom acupunturista e nem vai dominar a medicina chinesa, e nem vai conseguir transmitir. Porque, assim, o que faz o professor ser bom, eu acho que é isso, é a compaixão. É o se importar com o aluno. Então, quando ele olha e vê que o aluno está com uma cara estranha olhando para ele, com uma cara torta, assim, aí ele pergunta: “Você entendeu?” O aluno fala: “Não! Eu não estou entendendo”. Aí, eu invento uma segunda forma de explicar, ou terceira forma de explicar. Eu me desdubro e tanto para conseguir explicar uma coisa, uma forma que o aluno entenda o que eu estou falando. Entendeu? Isso é um bom professor, no meu ponto de vista. (NOVEMBRO, 2016).

³⁴ Médico cubano e acupunturista, fundador de uma escola de acupuntura em São Paulo e autor de livros que são referências nas escolas de acupuntura do Brasil.

Para o Professor Zhi, a falta de sistematização através de um currículo mínimo na formação atrapalha a construção de uma identidade coletiva docente, no entanto “fechar demais diretrizes para formação de professor pode colocá-lo em uma caixinha”. Defende, ser importante uma graduação que promova conhecimentos “mistos” em saúde e em saúde pública, antropologia, filosofia, sociologia, psicologia e a área específica que se deseja abarcar.

Já o professor Hun relata que para você ser um bom professor é necessário investir em muito conhecimento tanto teórico quanto prático e ter um alto nível de reflexão, abstração e paixão pela acupuntura. “A prática é o alicerce, mas é necessário compreender a dor do ser humano com humildade, sensibilidade, abstração, sendo esse o caminho que um pretendente a professor tem que trilhar. Dominar e vivenciar as teorias que fundamentam a acupuntura e a prática clínica são primordiais para uma carreira docente”.

Em relação ao último indicador, currículo formativo, embora a temática seja de grande importância e requeira uma grande dedicação, três professores, Zhi, Po, Yi, trouxeram espontaneamente essa dimensão. Pontuaram que a ausência de um currículo formativo por falta da regulamentação torna a formação muito aberta, sem um eixo norteador e uma condução básica, acreditando que a regulamentação traria essa reflexão e essa construção curricular como um espaço discursivo. O professor Zhi, conforme já colocado, levanta a preocupação de salvaguardar sua construção democrática e a liberdade de implementação por parte das escolas em relação aos conteúdos, a fim de “não fechar demais” ou “colocar a formação numa caixinha”.

4.2.3 Eixo Temático: Supervisão Pedagógica

O eixo temático Supervisão Pedagógica apresenta a categoria Ação Supervisiva, desdobrada em duas subcategorias, a saber: supervisor e reuniões e seminários, que tiveram o objetivo de identificar a existência do cargo ou da função da supervisão pedagógica nas escolas com ações voltadas para a formação continuada do professor.

a) Categoria: Ação Supervisiva

Subcategoria 1: Supervisor

Indicadores: Existe o cargo supervisor na escola; Função da supervisão realizada por outro cargo (diretor, coordenador); Função supervisiva com ações na formação continuada do professor; ação supervisiva para formação do aluno; Importância e necessidade de supervisão para formação do professor.

Em relação aos indicadores, cargo ou função da supervisão pedagógica, os seis professores foram unânimes ao declararem que não há o cargo de supervisão pedagógica nas escolas, no entanto há a função de supervisão realizada pelos diretores e voltada para a formação do aluno durante a prática ambulatorial. Não há ações sistemáticas desenvolvidas para a formação continuada dos professores. Mas encontros informais algumas vezes são realizados durante o ambulatório, oportunidade na qual discutem questões de melhorias nos conteúdos disciplinares, melhorias no atendimento ao paciente e necessidades de qualificação da presença do aluno no ambulatório. Na maioria das vezes, são encontros informais entre o diretor e o professor.

Destaco que só dois professores, também diretores, Hun e Zhi, informaram que conseguiam reunir professores, no entanto, sem sistematização e sem ações específicas para formação docente, apesar de acreditarem que as discussões em torno da qualificação do atendimento ao paciente na prática ambulatorial e melhorias no atendimento ao aluno, como também, reorganização dos conteúdos disciplinares discutidos informalmente ou na oportunidade de conseguirem reunir mais de um professor, qualificam a atitude docente, acreditando ser uma formação continuada.

Referente ao indicador importância e necessidade de supervisão para formação do professor, cinco professores acreditam ser importantíssimo e muito necessário, para acompanhá-los na formação continuada, excetuando a professora e diretora Po, (novembro, 2016), que afirma: “[...] mas se eu acho importante? Eu acho bom. Mas, se você começa colocando na lista de prioridades, eu colocaria em cento e cinquenta o lugar de prioridade, entendeu?” Justificou apontando outras necessidades mais emergentes da escola, como: organização do curso, organização da própria escola no segmento mais administrativo e as dificuldades no Brasil de manter uma escola de acupuntura pelas incertezas que ainda a cercam. Mas apoia a busca, individual, de cada

professor em sua qualificação através de participação em novos cursos e técnicas de atendimento com a Medicina Chinesa, uma vez que poderão enriquecer os conteúdos disciplinares.

Destaco:

Professor Shen:

Não existe supervisão pedagógica para o docente. E é uma das coisas que eu mais sinto falta. Por quê? Alguns alunos são pedagogos, e eu sempre peço para eles um *feedback* da minha técnica de ensino. E você vê que muitos outros professores que foram bons alunos sabem, mas não têm didática nenhuma para ensinar. E alguns dos professores que me ensinaram também eram monstros sagrados dentro da acupuntura, sumidade, uma das maiores autoridades em acupuntura, mas a didática dele zero. (JANEIRO, 2017).

A supervisão pedagógica para formação do professor seria muito, muito, muito importante. Inclusive, para orientar como ensinar a matéria. Porque a coisa mais difícil para o professor, e para o aluno aprender, é mudar o padrão da visão de pensamento que é do grego para o chinês. Isso é; você precisa ter uma didática. [...] (JANEIRO, 2017).

Professor Xin:

Ah, com certeza uma supervisão pedagógica para docência é importante! Eu acho; não que seja; talvez, um supervisor específico, não. Não sei se isso academicamente ou financeiramente é viável para a escola, mas momentos de encontros de reuniões entre docentes. (NOVEMBRO, 2016).

Subcategoria 2: Reuniões e seminários

Indicadores: Há reuniões pedagógicas frequentes com a equipe de professores; Encontros pontuais individuais entre o professor e o diretor/coordenador

Os seis professores informaram que não há sistematização de reuniões e encontros pedagógicos. Po, Yi e Xin, pertencentes à mesma escola, informaram que há conversas informais e individuais entre a direção e o professor para assuntos pontuais na oportunidade de surgir necessidade. A professora Po afirma que seria importante sistematizar reuniões, sugerindo uma frequência de “pelo menos uma a duas vezes por

mês”, a fim de discutir fragilidades como também pensar e discutir suas disciplinas de forma correlacionada e não isolada, ou fragmentada.

O professor Xin confirma a falta de encontros sistemáticos entre os professores ou reuniões pedagógicas, afirmando que “há umas coisas de falar assim por alto, mas é uma coisa que eu sinto que seria interessante. Reunir todo mundo, e vamos discutir alguma coisa, esse material, ou alguma questão metodológica.” A professora Po alega falta de tempo para organizações de reuniões pedagógicas sistemáticas com a equipe de professores.

No entanto, como descrito no item anterior, os professores e diretores Hun e Zhi afirmaram que, durante alguns dias de ambulatório, aproveitam a presença dos professores para discutirem assuntos diversos referente à escola, aos alunos e ao atendimento aos pacientes, mas não há uma frequência, como também não apresentaram nenhuma ação ou projeto para formação continuada do professor de caráter sistemático.

O professor Shen afirmou que uma vez por ano sua escola reúne todos os professores do Brasil para um grande encontro com o presidente para fazer “alinhamento”, ou seja, “o que é que é esse alinhamento? Levar todas as dúvidas que surgem, os problemas...” No entanto, não há a prática de reuniões pedagógicas na escola com a equipe de professores, uma vez que os professores moram em outros estados e só estão presentes na escola no fim de semana de suas disciplinas.

Destaco:

Professor Xin:

Não. Há umas coisas de falar assim por alto, mas é uma coisa que eu sinto que seria interessante. Reunir todo mundo, e vamos discutir alguma coisa, esse material, ou alguma questão metodológica. Acupuntura tem formas de ver, não é? A gente pode ter conflitos em alguns conceitos que são ensinados, para não complicar muito a cabeça do aluno. (NOVEMBRO, 2016).

Professora Po:

As reuniões e os encontros com a equipe de professores têm baixa frequência, muito baixa frequência. Posso dizer, posso talvez contar nos dedos as vezes que a gente conseguiu fazer isso. Inicialmente, porque os professores moravam em Belo Horizonte, não moravam

aqui. E hoje em dia, que são todos de Recife, a gente nunca tem tempo, a gente nunca consegue ter tempo. (NOVEMBRO, 2016).

Professor Zhi:

Infelizmente, não nos reunimos como deveria ser. Mas existe uma linha que ela é informalmente passada. Não é; a gente não faz reuniões periódicas. Não! Mas as pessoas; todas as vezes que eu chamo uma pessoa. Por exemplo, eu chamei agora há pouco tempo um professor para dar um curso de técnicas de quiropraxia. Eu disse a ele qual era o objetivo dessa formação que nós gostaríamos de chegar, qual era o nível de conhecimento dos alunos, e o que é que ele deveria abordar com mais ênfase. (JUNHO, 2016).

4.2.4 Eixo Temático: Transplantação Cultural

a) Categoria: Cultura e Filosofia Oriental

Esse eixo temático Transplantação Cultural apresenta uma categoria, Cultura e Filosofia, e duas subcategorias. Com apoio nos seus indicadores, podemos conhecer o significado para os professores das questões culturais e filosóficas, como estão presentes na formação do professor e como os diálogos entre as culturas são realizados no exercício da docência.

Subcategoria 1: Filosofia

Indicador: Fundamentação filosófica que orienta a formação.

Os seis professores foram unânimes ao colocarem a grande importância da sustentação filosófica da acupuntura para o ensino, uma vez que consideram que as bases filosóficas são o sustentáculo da acupuntura no Ocidente, tanto que, se não for levada em consideração, então, não se estará ensinando acupuntura, não se estará raciocinando a Medicina Tradicional Chinesa. Destacam o Budismo, o Confucionismo e o Taoismo como os pilares filosóficos presentes no pensamento chinês e na organização das teorias médicas chinesas, devendo ser discutidas em qualquer formação, principalmente na docência, uma vez que o professor tem a grande responsabilidade de repassar esses conhecimentos tradicionais. Destaco as seguintes falas:

Professor Hun:

A base da acupuntura veio de três filosofias: budista, taoista e confucionista. São as três filosofias, os pilares que sustentam a acupuntura no século XXI. Na época, o conhecimento da acupuntura era universal. Os antigos conheciam, os gregos conheciam, os indianos conheciam, os chineses conheciam. Veio num bloco só. Só que só chegou o conhecimento chinês, oriental, digamos assim, porque veio atrelado ao budismo, ao confucionismo e ao taoísmo. Agora, essas três filosofias são de suma importância. Vê o que o Tao fala “O todo é formado de partes. Se uma dessas partes entrar em desequilíbrio, o todo entrará em desequilíbrio”. Com relação a Confúcio, ele diz “Existe uma energia criadora do céu e da terra”, é o Yang Mais, está dentro da filosofia. O Buda diz: “Cure o material com o imaterial”, uma das coisas que ele falou. Está correto! Tu estás usando uma agulha, que é uma técnica material, no canal de energia que você nem sente, imaterial. O imaterial cura o material. (MAIO, 2016).

Professor Xin, complementa:

Se o indivíduo não tiver uma visão abrangente do que é saúde, do que é doença, na visão oriental, do que é Yin, o Yang, do que é que são os conceitos básicos de harmonia, nessa visão, ele vai, com certeza, não fazer um trabalho de qualidade. Realmente entender o que é acupuntura. Porque, não é uma técnica só. Ela é um instrumento que você para fazê-lo, você tem que ter uma bagagem. Aí, vem arte, filosofia, história, todo conhecimento da medicina chinesa. E uma técnica que você opta por utilizar é a acupuntura, que é uma dessas ferramentas, mas ela não pode ser técnica simplesmente pela técnica, porque senão você não consegue fazer um trabalho bem feito. (NOVEMBRO, 2016).

Professora Po relata:

A filosofia da medicina chinesa mostra uma visão de mundo que ancorou o surgimento desse saber, entendeu? O surgimento desse saber vem primeiro: o homem é conectado com a natureza, isso é taoísmo; segundo: o corpo em relação à saúde reflete totalmente as nossas emoções. Isso é budismo! Nossas relações saudáveis com o outro, nosso mundo é construído, nossa doença é construída. Isso é budismo, entendeu? Então, você não precisa; não precisa a pessoa rezar para Buda e tal, mas ela pode entender que se cura organizando a sua energia, organizando a sua mente. E ela pode fazer isso numa prática de administração. E eu digo que isso existe. E ele não sabia até então. Então, aquilo é uma coisa reveladora, entendeu? E o confucionismo vai ajudar na questão da organização social, respeito pelos papéis, enfim, essa coisa hierárquica, uma série de coisas que também fundamentam muito esses saberes. E entra também nas

disciplinas, as teorias de base. Então, Yin, Yang, cinco elementos, Qi, também, cosmologia da medicina chinesa. (NOVEMBRO, 2016).

Subcategoria 2: Cultura e diálogos interculturais

Indicadores: importância do diálogo entre as culturas para o ensino da acupuntura; ir para China é importante para formação docente; se o professor ocidental insere aspectos culturais do Oriente no seu cotidiano.

Em relação à importância do diálogo entre as culturas, os seis professores entrevistados asseguraram não haver dificuldades em mergulhar na racionalidade médica³⁵ da Medicina Tradicional Chinesa, realizando os diálogos necessários para assegurar a transplantação cultural, ressaltando a grande importância das vivências culturais e filosóficas chinesas como primordiais para a formação do professor, cujo processo inicial é deflagrado durante a formação como acupunturista.

Professora Po, (novembro, 2016), coloca que é imprescindível que os diálogos aconteçam por uma questão de limitação presente em ambas culturas médicas:

[...] o diálogo existe, existe. Eu tenho médicos que ficam fascinados, que querem aprender. A gente troca, a gente manda paciente para amigo médico; amigo médico manda paciente para cá, a gente tem alunos médicos. Então, a gente tem, assim, essa troca é super saudável, porque são formas diferentes de olhar o corpo e que têm limitações. Esse conceito é um conceito interessante, que são os limites internos e externos de cada saber de saúde.

Mas se você está ensinando medicina chinesa, você já está expondo o ocidental para a cultura do oriental, você já está dizendo a ele que existe outras formas de ver a saúde, a doença, o seu trabalho, o cuidado com o paciente.

O professor Shen corrobora com a professora Po, quando identifica que os diálogos acontecem porque as duas medicinas divergem culturalmente:

Elas divergem. Assim, não se coloca, a título de conflito, a medicina ocidental com a oriental. Por quê? Porque a medicina ocidental é sintrômica, ela trata sintomas, vindos de outros sintomas. Você vai ao médico para tratar uma dor de cabeça e é um tipo de racionalidade. Aí, quando você vai na acupuntura ela vai tratar você e aquilo que vai gerar a dor de cabeça. (JANEIRO, 2017).

³⁵ Em relação à racionalidade médica, ver capítulo *Implicações culturais: racionalidade médica, uma breve contextualização* desta dissertação.

O professor Zhi afirma que os diálogos interculturais estão salvaguardados no currículo e nas práticas vivenciais de fins de semana através de vivências corporais, palestras de pessoas que foram para a China e filmes. E destaca um comportamento mútuo nos diálogos interculturais, percebendo não só a influência do Oriente no Ocidente, mas também, afirma a grande influência do Ocidente no Oriente. Segundo ele, “a acupuntura é um misto de técnica, arte, cultura, filosofia e a vinda dela para o Ocidente serviu de nutrição para o Oriente. Ela veio para o Ocidente, captou coisas boas daqui, retornou para o Oriente e foi aprimorada.” Ou seja, os diálogos interculturais são realizados numa via de mão dupla, de forma que as influências são perceptíveis entre as duas culturas médicas.

O professor Xin, destaca:

Na China isso é bem complementar, que é uma outra coisa que a pessoa quando está lá vê. Ela é bem harmonizada. Aqui é bem fragmentada, mas vai depender do profissional que você está dialogando. Isso o profissional da área de acupuntura, ele tem que tentar forçar mais a barra desse diálogo. Porque, o outro lado, na verdade, já tem a forma deles agir, economicamente de circular aquilo, já tem algumas coisas preestabelecidas. Então, eu acho que o acupunturista tem que tentar mais esse diálogo de muitas vezes quando você tem um paciente, e aí, dialogar com o médico desse paciente. (NOVEMBRO, 2016).

O professor Hun acrescenta algumas características que ele considera importantes para que os diálogos aconteçam e que precisam estar presentes no professor:

É preciso humildade dos profissionais. Até onde tu vais, é aqui; até onde eu vou, é aqui. Eu tenho médicos que já fizeram acupuntura comigo, eu tenho médicos pacientes meus, eu tenho médicos colegas meus, que chegam para mim, “eu estou mandando”, hoje mesmo. (MAIO, 2016).

Destaca também, a possibilidade do diálogo quando se percebem as diferenças:

Eu só digo o seguinte: olhe, preste atenção, o conceito ocidental nosso é departamentalização do homem. O homem emocional, o homem físico e o homem espiritual. Na acupuntura, não pode fazer isso. Por quê? Essas três forças acontecem num único e indivisível ser, que é o ser humano. Então, eu não posso dividir o homem. Então, eu tento mostrar a ele que isso não existe. Existe, sim, o conceito da acupuntura onde a gente tem que trazer essas três forças trinas, e

trabalhá-las conjuntamente. E eu peço muito os alunos: olhe, por favor, os conceitos cartesianos de vocês, esqueçam um pouco. Porque eu vou falar coisas aqui que vocês vão pensar eu estou louco. Mas que eu vou mostrar na prática que é verdade, que existe. (MAIO, 2016).

O professor Yi ressalta a importância dos diálogos nos currículos formativos, uma vez que, ao se formar professor, você já teria a cultura introjetada e destaca:

As práticas corporais são importantes. Aprender Tai Chi Chuan, Lian Cong, Chi Kong, é importante. Temos que vivenciar no próprio corpo o que significa o Yin e o Yang. Talvez a própria dieta terapia seja também um outro aspecto, como também o I-Ching, Livro das Mutações, campo mais filosófico, que traz a teoria dos Cinco Elementos e um pouco da história da China. Aprender um pouco mandarim., conhecer também histórias dos grandes médicos chineses e a forma como eles pensavam. Ler os clássicos, como o Livro do Imperador Amarelo. Isso não temos muito, mas considero importante para a formação.(MAIO, 2016).

Em relação ao indicador Ir para China é importante para formação docente, quatro professores concordam e dois discordam.

Professor Yi, destaca a importância desse aprendizado para o ensino:

Celso Yamamoto³⁶dizia que, para você aprender acupuntura, você não vai aprender só dentro de um Hospital Chinês. Você vai aprender acupuntura andando nas ruas, observando, comendo nos restaurantes, observando a comida. Então, é essa visão que compartilho. Para se entender a acupuntura, tem que compreender seu mundo e sua cultura. (MAIO, 2016).

Acupuntura não é só a técnica de botar agulhas, pois ela é uma forma de ver o mundo e nesse sentido ir para China seria importante, pois perceberíamos a forma que os chineses veem o mundo. Você, compreendendo essa visão de mundo, pode colocá-la na sua prática. (MAIO, 2016).

Professora Po e professor Xin, não acham primordial, porém destacam como algo importante pela oportunidade de vivenciar a prática dentro de um hospital chinês observando *in loco* como acontece, destacando:

³⁶ Coordenador de cursos de Acupuntura e Terapias Naturais do Centro de Estudos ShenLong, no estado de São Paulo, onde o professor Yi fez formação em Técnico Acupuntor.

Professor Xin:

Mas ir à China é a possibilidade de ver numa totalidade como é que funciona esse sistema dentro de uma situação que não é só acupuntura. Acupuntura é a parte mínima da medicina chinesa, veiculada a outras questões inseridas no contexto, no qual as pessoas têm um nível de harmonização melhor com o ambiente. Apesar de que a China moderna, a China que eu vi em 96, é uma China diferente da de agora. Ela vem cada vez se ocidentalizando mais.(NOVEMBRO, 2016).

Professor Hun e professor Shen consideram desnecessário ir à China para qualificar o aprendizado para o exercício da docência.

Em relação ao indicador se o professor ocidental insere aspectos culturais do Oriente no seu cotidiano, os seis professores informaram que sim e que é uma questão muito natural quando se tem o conhecimento, destacando, os cuidados pessoais, com alimentação e práticas corporais, principalmente os professores Yi, Zhi, Po, Xin e Shen. Enfatizamos a vivência do conceito de racionalidade médica no cuidado com o paciente e na prática de ensino destacado por todos os professores, quando colocam que acupuntura é muito mais que uma técnica de agulhas, é necessário compreender, se apaixonar e vivenciar as teorias da Medicina Tradicional Chinesa, situação comum aos seis professores entrevistados.

Acrescento que a professora Po passou a estudar e vivenciar a prática do Budismo, após seu envolvimento com a acupuntura.

4.2.5 Grupo Focal – Análise

Como já dito em capítulo anterior, o grupo focal contou com a participação de quatro professores, dos quais três participaram das entrevistas individuais (Yi, Po e Xin) e um (Fei) não teve a entrevista individual validada para esta dissertação, no entanto, foi validado para o grupo focal, cujas observações a esse respeito constam no capítulo da Metodologia.

4.2.5.1 Eixo Temático: Formação de Professores

Ao lançar o tema, formação de professores, para livre discussão, as três categorias, graduação, cultura oriental e formação continuada, emergiram e foram refletidas, levando-se em consideração os desafios e as possibilidades que cercam essa

temática. Esse formato não foi uma proposta dos condutores do grupo focal, mas se estabeleceu naturalmente pela organização do próprio grupo, o que foi um elemento facilitador para eleger as subcategorias norteadoras das análises, que serão discutidas em conjunto.

a) Categoria: Graduação

Subcategorias: Metodologia e didática de ensino e Currículo mínimo

Indicadores: Desafios e Possibilidades

A regulamentação da graduação foi discutida pelos professores, ora como um desafio, ora como uma possibilidade.

Para entender a graduação como um desafio, os professores colocaram que a ausência dessa regulamentação deixa muito livre a estruturação da formação docente, à revelia do professor, o que impede uma discussão ampla e coletiva, mas uma formação de caráter isolado e individual. Defendem que a regulamentação da matéria estabelece uma cultura universitária com organização da pós-graduação através da estruturação de mestrados e doutorados específicos, nos quais se pode discutir especificamente a acupuntura e conseqüentemente a formação docente.

Dessa forma, a graduação torna-se uma possibilidade que, para os professores entrevistados, no momento de sua concretização, terão minimizados os desafios da formação, tanto pela estruturação curricular, quanto pela organização de uma metodologia e didática do ensino em consequência do reconhecimento da matéria, fortalecendo a ação docente e ampliando os espaços para discussão dessa formação.

Destaco a grande dificuldade que os professores tiveram de refletirem sobre a formação docente, uma vez que a angústia apresentada estava centrada no exercício da docência quando discutiam a metodologia e a didática de ensino, áreas de conhecimentos importantes tanto na formação do docente quanto no exercício da docência.

Confirmando essa observação, destaco as seguintes falas:

Professor Xin:

Formação de professor é difícil falar, assim, um aspecto exato porque eu acho que é um conhecimento onde, didaticamente ele ocorre de uma forma bem empírica, assim. É, acho que o fato da acupuntura ainda não estar inserida no meio acadêmico convencional, isso pesa muito. Porque, de uma certa forma quando você vem com uma escola que você tem uma graduação e que você passou por um processo de formação lá de quatro, cinco anos, isso fica consolidado no meio acadêmico. E depois aquilo já vira uma especialização, um mestrado, um doutorado. Você começa a estruturar uma forma didática daquele ensino. E isso na medicina chinesa aqui, no Brasil, não existe. Se você for pegar a experiência do que é fora do país, com certeza, vai ter algo academicamente estruturado. Por exemplo, na China que tinham escolas de medicina chinesa no século VII ou VIII. E aí imagino que esse tempo todo eles aprenderam a fazer alguma forma didática de ensinar, mesmo que não fosse a condição de ensino mestre discípulo ou aquela questão familiar. Mas até com a República Popular da China veio a formação acadêmica da acupuntura. Só que no Brasil não vejo isso. Na verdade, existe os professores, mas não enxergo ainda assim uma didática. Cada qual acaba que pelas experiências, pelas vivências vão fazendo o ensino e a transmissão do conhecimento como lhe cabe melhor, assim, a experiência dele. (FEVEREIRO, 2017).

Professor Fei:

É, eu pensei, assim, no surgimento do professor através de três caminhos, assim. Para ele ensinar, ele vai primeiro precisar saber, ter aquele conhecimento. Então, acupuntura hoje no Brasil ou ela é passada; eu pensei em três caminhos, assim; eu não sei se vocês podem complementar. É, a transmissão de conhecimento familiar da medicina chinesa da acupuntura; da formação livre, que hoje por acupuntura no país ser de livre exercício, surgiram, existe esse tipo de formação; e, a outra é a pós-graduação, que é esse curso de dois anos. E, realmente, é como o professor falou, por acupuntura não ser, não ter uma graduação ainda no país, é..., ainda não é estruturado a formação do professor. Quais seriam as cadeiras adequadas para a formação do professor. Por exemplo, eu. Minha formação é educação física. Então, eu tive seis disciplinas no Centro de Educação, na Federal. Então, assim, não lembro mais muito bem as disciplinas, nem quais foram. Mas foram várias que preparam o professor não só no conhecimento técnico da coisa, mas como repassar isso para os alunos. Então, como não existe a graduação, não há tempo hábil para se fazer isso dentro de uma pós-graduação, numa formação mais curta. E, também, nessa transmissão familiar não existe esse processo assim. Então, acho que isso pesa um pouco na formação do professor. (FEVEREIRO, 2017).

Professor Yi:

Eu acho que para, o que eu vejo, assim, de experiência que tem até hoje de formação, é, depende muito também, é, porque a base, como não existe algo, assim, padrão de formação de professores, a experiência vai ter muito do que a gente vê nas escolas por onde a gente passou. Eu passei por três escolas. Eu passei por duas escolas em São Paulo, depois eu passei pela escola que ensino. E aí em cada escola a gente vê que existe um foco, assim, aquilo que é a expectativa da escola, o que é que é mais importante o aluno desenvolver. Então, aí você tem um pouco a prioridade que tem aquela escola. E o formato das aulas é para estimular isso. (FEVEREIRO, 2017).

Professora Po:

É porque a gente tem que voltar dois passos aí. Antes de ver a formação do professor, a gente precisaria ver que pra eu formar um professor, o que é que ele tem que ensinar? Certo? Então, eu precisaria ter um currículo mínimo. E a gente não tem currículo mínimo. E esse currículo mínimo passaria por uma regulamentação, que poderia ser uma regulamentação, lei, ou poderia ser uma autorregulamentação. Mas alguém teria que definir o que é que tem que ser ensinado. Certo? Só que antes de definir o que é que tem que ser ensinado, ele tem que definir o que é acupuntura. (FEVEREIRO, 2017).

b) Categoria: Cultura Oriental

Em relação à categoria Cultura Oriental, resalto que emergiu dialogicamente com as reflexões em torno do reconhecimento da acupuntura como uma graduação, categoria anterior, apoiando-se em três subcategorias identificadas e consideradas como desafios na formação de professores.

Subcategorias: Raciocínio Ocidental, Raciocínio Oriental e Bases Filosóficas

Indicadores: Desafios e Possibilidades

O grande desafio apontado pelos professores refere-se ao que chamaram de “academização” do conhecimento, ou seja, em sendo a acupuntura regulamentada, acreditam que, com a organização do conhecimento em currículos e o desenvolvimento de metodologias de ensino com vistas à formação, corre-se o risco de se vivenciar o que chamaram de “ocidentalização” do raciocínio oriental, algo considerado pelos professores como uma atitude provável e incompatível com o contexto histórico, filosófico e cultural da acupuntura. Os pilares que sustentam a acupuntura centram-se

em bases filosóficas e culturais orientais percebidas como divergentes das bases filosóficas e culturais ocidentais, o que seria um grande desafio para formação do professor, após a regulamentação. Destaco algumas colocações, a saber:

Professor Xin:

Porque, assim, talvez no ponto que isso chegue a estruturar academicamente como um curso de graduação que, aí, seja realmente abraçado pela academia no Brasil, aí, eu creio que, com certeza, outras formas de transmitir o conhecimento vão se estruturar. Mas, todavia, eu enxergo que é um conhecimento que ele tem as suas particularidades. Que o modo acadêmico ele é interessante, mas até quando a gente pode deixar a forma tradicional de transmissão desse conhecimento, tem que existir uma harmonia desse processo. Porque, se entrar numa forma totalmente acadêmica de transmissão, vai perder muito talvez da filosofia, da forma integrativa como que é visto, de particularidades. Então, eu acho esse aí um desafio no processo. (FEVEREIRO, 2017).

Uma questão, assim, que é uma dificuldade que eu vejo no processo também é que a forma do raciocínio para desenvolver a medicina tradicional chinesa não é a mesma forma do raciocínio de um conhecimento acadêmico ocidental. Então, isso também se você pegar uma metodologia ocidental e aplicar esse método dentro da medicina chinesa para o ensino, eu particularmente não sei se isso iria funcionar, porque o raciocínio, a abordagem ela processa de uma outra maneira. (FEVEREIRO, 2017).

Professora Po:

Na escola tem duas aulas que eu acho fundamentais citar aqui: aula de história e filosofia e aula de metodologia. Tive vários professores dando aula de metodologia. Catástrofe! Porque não tem nada a ver! Como é que você vai aplicar metodologia científica numa coisa que não é científica? Que questiona isso? Aí acabei pegando essa disciplina depois do mestrado, depois de entender o que aquilo era. E agora eu leciono. Ou seja, um acupunturista que dá aula de metodologia, senão, não vai rolar. E a história e filosofia, pior ainda! Porque eu já ouvi vários professores e nenhum deu nada de filosofia oriental! Eles davam filosofia no máximo Índia. O máximo que eu consegui foi chegar na Índia e filosofia ocidental. (FEVEREIRO, 2017).

Destaco, que a discussão muitas vezes tendeu para formação do aluno, mostrando mais uma vez a dificuldade de refletirem a formação do professor, conforme alguns discursos destacados:

Professora Po:

Assim, a questão é que quando a gente ensina acupuntura, a gente não está ensinando só colocar agulha para tratar um sintoma. Uma questão de saúde que é uma questão sintomática. A gente está abrindo um outro mundo pra essa pessoa. A gente está, na maior parte das vezes, fazendo um primeiro contato de todos aqueles alunos com uma outra forma completamente diferente de ver o mundo, que é a forma do Oriente, que é a forma que torce a nossa cabeça. (FEVEREIRO, 2017).

Então, assim, aqui no Ocidente você ser um bom engenheiro, você tem que ser um bom técnico, fazer bem os cálculos. Isso não se encaixa bem com a acupuntura, porque você pode ser muito técnico, saber todos os pontos, tá, tá. Para muitas pessoas isso vai ser o suficiente, para muitos pacientes isso vai ser suficiente também, um profissional que atue dessa forma. Certo? Mas isso não é a medicina chinesa. A medicina chinesa é muito mais ampla do que isso. Ela vai envolver, ela vai solicitar um envolvimento do profissional com aquela pessoa, o desejo de cura, sabe, que vai fazer realmente com que ela domine a técnica e consiga escolher o que é melhor pra fazer para aquele paciente naquele quadro. A pessoa precisa desenvolver a capacidade de olhar pra o indivíduo. E isso é um olhar do Oriente. Então, quando a gente começa a ensinar isso e se propõe a fazer isso com verdade, isso a gente já está sabendo que a gente vai ter que transformar muito a vida daquele aluno. E pra melhor! Ele vai ampliar o horizonte dele. (FEVEREIRO, 2017).

Professor Yi:

Por exemplo, para estimular o raciocínio oriental e ajudar o aluno a não decorar as coisas e a desenvolver o raciocínio oriental, é ficar, assim, bem atento à técnica de manipulação, ou de uso das ventosas. Observar bem a técnica, ser mais tradicional, variando de escolas. E outro aprendizado, que aí acho que entra nessa questão da transmissão, é a experiência pedagógica que aquele professor tem de dar aula também. Então, ele pode beber de outras fontes, não necessariamente de fontes na área de saúde. Então, aí você pode desenvolver metodologias que estimulam aquilo que você acha que é importante ser desenvolvido dentro da aula, seja o raciocínio, seja a pessoa enxergar, assim, o simbolismo que tem dentro de uma determinada prática. (FEVEREIRO, 2017).

c) Categoria: Formação Continuada

Subcategorias: Dimensão pessoal, Dimensão escolar e Dimensão dialógica

Indicadores: Desafios e Possibilidades

Em relação à formação continuada, os professores foram unânimes ao destacarem que assumem totalmente essa etapa. Ou seja, a dimensão pessoal é a grande condutora e a grande realidade na formação continuada do professor de acupuntura. Todos confirmaram, também, que a escola não participa da formação do professor, como também, apontaram a ausência de encontros sistemáticos entre os professores, o que seria uma dimensão dialógica, apesar de defenderem a importância de tornar esses diálogos entre a equipe docente uma realidade.

Professor Fei:

Eu acho que a formação continuada vem muito só do interesse do professor por aquilo, assim, eu estou dizendo que a escola em si não favorece. (FEVEREIRO, 2017).

Professor Xin:

Eu acho que o maior, ou o ponto mais importante seria a troca de experiências entre os professores. Eu acho que teria que partir de algo assim. Que como não existe uma metodologia específica, vamos conversar aqui: E aí? O que você acha? O que o que está fazendo está funcionando? Ou a repensar? Ou ver o projeto? (FEVEREIRO, 2017). Eu enxergo assim, que a primeira coisa é ter um momento de contato dessas experiências. E aí cada qual vai vendo: não, eu acho que o aluno..., talvez aquela disciplina..., aquilo ali ele tem uma dificuldade maior..., a gente pode abordar de uma outra forma. Como você vem fazendo? E se o aluno apresenta tal dificuldade, como eu vi em tal momento, o que é que poderia fazer? Eu acho que o momento inicial, pelo menos que eu enxergo, é a troca das experiências e das vivências que cada qual tinha. (FEVEREIRO, 2017).

Ressalto que, em vários momentos da discussão acerca da formação do professor, os professores participantes não conseguiam manter o foco na sua formação, mas na formação do aluno, apresentando uma imensa dificuldade em pensar coletivamente na formação continuada do corpo docente, fato pontuado em alguns

momentos. Professor Fei: “Será que não estamos fugindo do tema?” Ou Professor Yi: “Nós não estamos acostumados a refletir a formação docente, não faz parte de nossa prática na escola. É uma decisão e investimento muito pessoal”. Esta última observação do professor Yi foi feita no final da entrevista, de forma particularizada e sem a participação do grupo, cuja transcrição no trabalho julguei pertinente.

4.2.6 Análise documental:

Como dito anteriormente, além de solicitados os projetos políticos pedagógicos das escolas, foram analisados 11 resoluções de Conselhos Profissionais da área de saúde e 17 projetos-leis, listados nas referências bibliográficas, que tramitaram no Congresso Nacional desde o ano de 1984, primeiro registro, até 2011, tramitando ainda, com fins de regulamentação, o Projeto Lei 1549/2003.

Iniciando pelas resoluções dos Conselhos Profissionais, as 11 lidas que reconhecem à Acupuntura como área de especialização (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária, Psicologia, Biomedicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Odontologia) mencionadas na página 46, se restringem, apenas, a reconhecer a acupuntura como área de especialização na tentativa de salvaguardar seu exercício. Dessas resoluções, só a do Conselho de fonoaudiologia que faz uma breve referência ao corpo docente, no entanto, sem nenhuma abordagem referente a sua formação, conforme descrito:

“Art.13 - O Corpo Docente dos Cursos de Acupuntura poderá ter um fonoaudiólogo e acupunturista para ministrar aulas, dar orientação em monografias, supervisionar o estágio clínico e exercer outras atividades pertinentes à prática da Acupuntura pelo fonoaudiólogo”.
(Resolução CFFA n. 272 de 20/04/2001).

Ressalto que, também, os 17 projetos-leis, não fazem nenhuma referência à formação do professor preocupando-se em conceituar a acupuntura e a deliberar quanto ao seu exercício ora a favor da categoria médica e ora a favor do exercício multiprofissional, conforme ainda tramita no Congresso para votação, o Projeto Lei 1549/2003.

Referente aos projetos políticos pedagógicos das escolas ao serem solicitados para leitura, uma escola negou a cessão do documento; outra não retornou as solicitações realizadas para leitura; e a coordenação de uma terceira ficou confusa

acerca do que seria esse documento, solicitando que aguardasse retorno, o que não aconteceu, no entanto, foi encaminhado o plano de curso e de disciplinas da escola, onde não havia reflexões ou diretrizes para o docente. Apenas uma escola encaminhou o documento solicitado, no entanto, também não havia nenhum capítulo ou parágrafo dedicado ao corpo docente e sua formação, apenas identificava o professor e sua titulação, mas, constava o plano de curso e das disciplinas elencando os conhecimentos específicos referentes a cada uma delas.

Dessa forma, através das análises dos documentos realizados constatei a total inexistência dos conteúdos referentes à formação do professor, tema de estudo desta dissertação, ou a qualquer outra temática que faça referência à docência nas escolas, como também, não há nenhuma diretriz ou outra discussão referente à supervisão pedagógica a partir da qual se pudesse avaliar a importância de ações supervisivas voltadas para o corpo docente.

Assim, os conteúdos referidos nos documentos lidos não são aqui discutidos, por não estarem consonante com os objetivos propostos por esse trabalho, uma vez que referem-se, os documentos lidos, exclusivamente as matrizes curriculares dos cursos de acupuntura e seus conteúdos disciplinares, apesar de compreender a importância dessas temáticas para educação, como também, não foi proposto como objetivo discutir os conteúdos dos projetos-leis referente à regulamentação do exercício da acupuntura apesar de estar certa da emergência dessa temática em nosso país.

5 Conclusões

O principal objetivo deste estudo foi contribuir com o debate da formação do professor, identificando e refletindo os caminhos percorridos pelos professores de acupuntura das escolas da cidade do Recife e Região Metropolitana, como também investigar se havia nessas escolas de acupuntura o cargo ou a função de supervisão pedagógica com ações para a formação continuada, assegurando os diálogos interculturais. Ressalto que só foi possível pelo seu caráter qualitativo, que pretendeu não definir caminhos ou sugerir uma formação fechada, dura e inflexível, mas trazer à tona uma temática necessária para quem tem a docência como projeto de vida e profissional.

Ao discutir a formação do professor de acupuntura e a supervisão pedagógica, a opção pela abordagem eminentemente qualitativa vai de encontro com um cenário que apresentou em seu cerne proposições dialógicas e universos pessoais cujos valores e compreensões tornam-se um forte referencial, não cabendo normatizações.

As dimensões pessoais foram o alicerce das discussões dos professores entrevistados, que abraçaram a acupuntura e seus conhecimentos milenares e apontaram os caminhos trilhados que levaram à docência, fundamentados em suas experiências particularizadas, autônomas, respeitando valores e ideias que devem ser “interpretados e reinterpretados de forma situada” (MACEDO, 2010, p. 38).

Consequentemente, não coube julgamento dos caminhos trilhados para a formação, mas foi possível refletir sobre possibilidades, ao transitarmos pelo terreno da autogestão, que pôde desenvolver competências para além de uma formação formatada que aqui não defendo.

Assim sendo, no que diz respeito ao primeiro objetivo: **identificar quais os caminhos trilhados pelos professores de acupuntura para sua formação docente inicial e continuada**, percebe-se que todos os professores, antes de assumirem o exercício da docência, trilharam o caminho do exercício clínico da acupuntura, ou seja, se formaram acupunturistas e vivências e experiências posteriores levaram-nos ao ensino, quer seja como fundadores de escolas, acumulando direção e docência, quer seja como professores dessas escolas existentes a convite de suas direções. Para isso, a componente pessoal, ou seja, o desejo de ser professor de acupuntura, com a responsabilidade unitária nessa formação, foi central.

Uma vez professor, toda formação continuada dos entrevistados continuou sob a responsabilidade de cada um, isoladamente. As decisões de conteúdos julgados importantes para a construção da docência foram totalmente autogeridas, ou seja, cada um elegeu conteúdos e tomou decisões formativas baseadas no interesse e julgamento do que é importante para sua formação. Não há componente do coletivo nesse caminho através de suas escolas com programas internos que promovam encontros e incentivem discussões que fortaleçam a prática da docência, tanto baseada em experiências de sala de aula, quanto em temas na educação, a exemplo da didática e metodologia de ensino, que são construtoras e enriquecedoras da formação continuada.

Referente ao segundo objetivo: **identificar se nas escolas de acupuntura da cidade e região metropolitana há a função ou cargo de supervisor pedagógico com ações voltadas para formação continuada do professor**, apesar de três professores – ressaltado: também donos de escolas – afirmarem que exercem essa função, os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que não há ações específicas para os professores. Ou seja, não há o cargo de Supervisor Pedagógico, como também, o exercício da função é discreta e voltada para questões administrativas, matriz curricular da formação ou especialização de alunos e clínica.

Quanto aos conteúdos da formação traduzidos no processo de transplantação e diálogos interculturais, referente ao terceiro objetivo: **identificar a importância dos diálogos interculturais entre o Ocidente e o Oriente para a formação do professor**; percebemos a grande importância dada aos aspectos filosóficos e culturais, berços e sustentáculos da Medicina Tradicional Chinesa, e aos fatores psicológicos, sociológicos e antropológicos para uma futura composição de uma matriz curricular básica para a docência, apenas citada, mas sem aprofundamento pelos professores entrevistados, no entanto, percebida como fundamental para assegurar as teorias que a alicerçam.

Em suma, a formação do professor de acupuntura em Pernambuco inicia-se com um desejo de ser acupunturista e o exercício da prática clínica, cuja docência vem como um segundo caminho de acordo com as experiências e oportunidades que cada profissional vivencia, sendo um projeto autogerido. A formação continuada também fica sob a responsabilidade do professor, não apresentando as escolas nenhum programa interno sistemático de incentivo a essa formação, de forma parceirizada.

Em relação a esse aspecto, a ausência de um supervisor pedagógico ou sua função mais efetiva que assegurasse encontros e reuniões sistemáticas com a equipe pedagógica no intuito de fomentar um projeto de formação ou debates e discussões para

o docente, é um vácuo que as escolas apresentam. A grande discussão no Brasil, de forma geral, gira em torno da regulamentação do exercício da acupuntura e das incertezas que cercam todos os profissionais envolvidos, ficando a docência em um plano existencial ainda não percebido e não explorado.

Aos professores atuais fica a responsabilidade de decidir e julgar, segundo o que consideram valoroso e primordial para o exercício da docência, aguardando um cenário onde a profissão de professor de acupuntura e sua formação possam ser também legitimadas e reconhecidas.

5.1 Sugestões

Ao finalizar o estudo, sinto que este trabalho apenas iniciou ou até mesmo introduziu no universo das pesquisas em educação no Brasil, precisamente em Pernambuco, a preocupação acerca da formação do professor de acupuntura, sendo necessário que nesse momento eu possa realizar algumas considerações como pesquisadora e autora, balizada nos referenciais deste estudo acerca da formação do professor.

Ao concluir, com base nas entrevistas e no meu histórico pessoal, que se formar professor de acupuntura está visceralmente conectado a uma dimensão pessoal, ou seja, a um projeto de vida profissional que se inicia com o desejo de ser um acupunturista, defendo que o exercício da docência possa apresentar não só a componente da autogestão, mas também possa ser parceirizada com a escola à qual os professores pertençam. Sabe-se que o país ainda vive as incertezas dessa profissão e que a não regulamentação da matéria ainda ocupa prioritariamente as discussões em torno da acupuntura, no entanto, escolas formam alunos sob a responsabilidade de um corpo docente que precisa fortalecer suas ações pedagógicas e qualificar-se em sua formação.

Defendo também, que as dimensões ou motivações pessoais, tão importantes para formação tanto inicial quanto continuada do professor, devem dialogar com algumas valências, como: a capacidade de relacionar-se, de comunicar-se, de trabalhar em equipe, estimulando diálogos e, conseqüentemente, qualificando o conteúdo teórico e a prática pedagógica. Para tanto, vejo como primordial a presença de um elo no ambiente escolar, um supervisor pedagógico ou alguém que possa assumir verdadeiramente e comprometidamente essa atribuição, a fim de evitar-se o isolamento

do professor, minimizando os desafios através do fortalecimento das relações internas e do trato pedagógico, tanto entre os professores, quanto entre estes e a escola.

Um outro importante aspecto que fortalece atitudes formativas e que percebo ser de suma importância seria vencer o trato informal dado à resolução de conflitos e necessidades internas, ampliando o foco para o desenvolvimento da equipe docente. Não que as conversas informais não tenham validade, no entanto, envolver a equipe na compreensão e resolução de conflitos disciplinares com impactos na docência e aprendizagem, saltando do trato individual para o coletivo, seria mais uma dimensão formativa que fortaleceria o compromisso da equipe de professores com a escola e desta para com aqueles.

Para isso, é necessário, inicialmente, o exercício das reuniões pedagógicas com periodicidade regular e acompanhadas por uma supervisão ou coordenação com a finalidade de ampliar os diálogos internos entre os professores e direção, envolvendo e desenvolvendo a equipe em um projeto escolar, ou seja, a escola deve despertar, apoiar seu professor, parcerizando-se com a sua formação e conseqüentemente qualificando sua prática pedagógica, inserindo-o individualmente e coletivamente nas discussões pedagógicas que fortaleçam sua formação.

Essa é a importância da função de uma supervisão, hoje não percebida de forma sistematizada, mas com ações pontuais e isoladas, especificamente em duas escolas às quais pertenciam os professores entrevistados: assegurar os diálogos entre a equipe desenvolvendo e fortalecendo os programas e projetos internos, como também fortalecer os diálogos entre a escola e a comunidade, fomentando a cultura profissional no cotidiano das pessoas, o que seria uma força social que, acredito, somar-se-ia à batalha da regulamentação. Assim, a supervisão, hoje inexistente, atenderia a vários atores pedagógicos e não se centraria apenas no administrativo, no aluno e nos pacientes atendidos nos ambulatórios, cenário atual das escolas.

Outro aspecto na formação do professor não pode ser negligenciado, o investimento na formação continuada pedagógica e acadêmica, que oferece o caminho da especialização, mestrado e posteriormente, doutorado, uma vez que, em tempo de discussão acerca de uma possível regulamentação no âmbito do ensino superior, seria importante dirimir qualquer tentativa de monopolizar o ensino superior por corporações profissionais que já pretenderam e pretendem ter a exclusividade do exercício, ou seja, traçando uma analogia, a formação do professor de acupuntura transita pelo mesmo terreno das incertezas, por ser seu exercício de caráter provisório por falta de

regulamentação, sujeito à insegurança de uma possível exclusividade por parte de categorias profissionais, a exemplo da médica, que afetaria não só a prática em si, mas tornaria também exclusivo o exercício da docência de uma futura graduação e nas especializações *lato sensu*.

Pensar na regulamentação seria o caminho que libertaria a acupuntura, em sua prática clínica e docente, do monopólio de categorias profissionais. No entanto, há de se pensar também que regulamentar seria um primeiro e delicado passo, pois a Medicina Tradicional Chinesa ainda preconizaria autonomia em sua base histórica, democrática, artística, cultural e filosófica e por ser democrática é de livre exercício. É de todos os cidadãos que a elegem como parceira nas práticas que qualificam o viver. Vencer a herança ocidental de perseguições e brigas por exclusividade é imprescindível, caso contrário, a acupuntura se escravizaria em seu próprio universo legal, sem dar conta de sua história milenar, que vem do outro lado do nosso mundo ocidental e praticada por toda a sociedade, preocupação unânime dos professores entrevistados. Acupuntura é um Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Muito há de se refletir, muito ainda há que se discutir. É o momento do exercício da coletividade para além da individualidade representada pelos vários universos de tantas escolas de acupuntura que ainda não conseguem dialogar. Por hora, ficam os professores mergulhados cada um em seu caminho, autogerindo-se e elegendo pelo julgamento de valores, movidos pela paixão à prática e à docência, o que é essencial para tornar-se Professor de Acupuntura.

Outras pesquisas são necessárias para fortalecer a discussão, inclusive, conhecer a formação dos professores de acupuntura de outros países que já têm a profissão regulamentada, retirando mais um véu de uma problemática que pode ser minimizada ao tempo em que se discute a regulamentação do exercício em nosso país.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.).

Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisiivo ao olhar sobre educação. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina. 2003. 166 p.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

AMARAL, Tiago. **Práticas de supervisão pedagógica nas atividades de enriquecimento curricular: Estudo num Agrupamento de Escolas do distrito de Coimbra**. 2011. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/.../TiagoAmaral.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2013.

BASÍLIO, H. M. C. **O papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo, nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Conselho de Santa Cruz Madeira**. Funchal, 2011. Disponível em: <<digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/.../MestradoHeldaBasilio.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70. 1977. 226p. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>> Acesso em: 07 jan. 2016.

BASTOS, Sohaku. **Acupuntura: uma história de covardia no Parlamento brasileiro**. Disponível em: <<https://www.febrasabrazil.com.br/single-post/2016/11/16/Acupuntura-uma-hist%C3%B3ria-de-covardia-no-Parlamento-brasileiro>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BAUER, Martin, GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes; 2002. p. 189 – 219.

BENTO, António V. **15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação**. 1.ed. Funchal: Coleção Idéias em Prática. 2015. 127p.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto. 167 p. Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/17348694/investigacao-qualitativa---bogdan-e-biklen>> Acesso em: 20 mai 2018.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei de nº 6653/2002**. Autoria do Deputado José Carlos Coutinho. Início da tramitação em 25 de abril de 2002 e arquivamento em 31 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=50193>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 1549/2003**. Autoria do Deputado Celso Russomanno. Início da tramitação em 24 de julho de 2003 e arquivamento em 31 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=125811>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 2284/2003**. Autoria do Deputado Nelson Marquezelli. Início da tramitação em 14 de outubro de 2003 e apensamento ao PL 1549/2003 em 17 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=50193>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 2626/2003**. Autoria do Deputado Chico Alencar. Início da tramitação em 27 de novembro de 2003 e apensamento ao PL 1549/2003 em 5 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=146012>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 383/1991**. Autoria do Deputado Marcelino Romano Machado. Início da tramitação em 9 de março de 1991 e arquivamento em 17 de fevereiro de 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15379>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 3838/1984**. Autoria do Deputado Mário Hato. Início da tramitação em 29 de junho de 1984 e arquivamento em 1º de fevereiro de 1987. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=216406>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 67/1995**. Autoria do Deputado Marcelino Romano Machado. Início da tramitação em 29 de maio de 1995 e arquivamento em 16 de abril 2003. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1002>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 852/1988**. Autoria do Deputado Antônio Salim Curiati (PDS-SP). Início da tramitação em 22 de agosto de 1988 e arquivamento em 2 de fevereiro de 1991. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=183438>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 935/1991**. Autoria do Deputado Antônio Carlos Mendes Thame. Início da tramitação em 21 de maio de 1991 e arquivamento em 19 de maio 1995. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=184731>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. CÂMARA FEDERAL DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº PL 1244/1999**. Autoria do Deputado Luiz Bittencourt. Início da tramitação em 22 de junho de 1999 e pedido de desarquivamento negado em 12 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=106398>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Pesquisa sobre Atividade Legislativa**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/101551>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de lei 337/1991**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico em Acupuntura. Autoria do Senador Fernando Henrique Cardoso. Apresentação em 2 de outubro de 1991. Tramitou na Comissão de Assuntos Sociais (em decisão terminativa). Relatoria do Senador Ronaldo Aragão (devolvido sem emissão de parecer). Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/31216>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de lei nº 337/1991**. Apensamento ao Projeto de lei do Senado nº 306/1991 em 25 de maio de 2003, por requerimento do Senador Jonas Pinheiro. O Senador José Paulo Bisol não emitiu parecer e devolveu o projeto em 27 de abril de 1994. Novo relator foi nomeado, o Senador Carlos Patrocínio, que também não emitiu parecer e devolveu o projeto em 13 de dezembro de 1994. Arquivamento em 13 de março de 1995. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/31216>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de lei nº 473/2011**. Regulamenta o exercício da acupuntura. Autoria do Senador Eduardo Suplicy. Início da tramitação em 11 de agosto de 2011 e arquivamento em 14 de abril de 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/101551>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projeto de lei nº 480/2003**. Regulamenta o exercício profissional de acupuntura, autoriza a criação do Conselho Federal de Acupuntura e dá outras providências. Autoria da Senadora Fátima Cleide (PT/RO). Início da tramitação em 19 de novembro de 2003. Arquivamento em 7 de janeiro de 2011. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/64148>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto Lei, n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes de Base**. 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Ministério do Trabalho e Emprego, 2002. Disponível em:

<<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaAtividades.jsf>> Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 12.842, de 10 de julho de 2013**. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12842-10-julho-2013-776473-veto-140401-pl.html>>. Acesso em: 20 jan.2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Resolução nº 1**, de 8 de junho de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pos-graduação/pos-lato-sensu>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CAPRA, Fritjof. **O tao da física**: uma análise dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental. Tradução: José Fernandes Dias.2.ed. São Paulo:Cultrix. 1983.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus. 1998. 136 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. TRF decide não autorizar prática da Acupuntura por profissionais de Psicologia. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/trf-decide-nao-autorizar-pratica-da-acupuntura-por-profissionais-de-psicologia/>> Acesso em: 13 jul.2016.

DO-IN. Disponível em: <www.acupunturista.net/content/body/363/o_que_e_do_in/> Acesso em: 10 ago. 2016.

FERREIRA, Claudia dos Santos; LUZ, Madel Therezinha. **Shen: categoria estruturante da racionalidade médica chinesa**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.863-875, jul.-set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000300010> Acesso em: 26 mai.2015.

GRANET, M. O Pensamento Chinês. Rio de Janeiro: Contraponto. 2004.

JARMEY, Chris e MOJAY, Gabriel. **Shiatsu**: um guia completo. São Paulo: Pensamento, 2000. 275p.

KWANG, Dr. Wu Tou. **História da Acupuntura**. 2011: Disponível em: <<http://ceata.com.br/portal/index.php/content-category-1/240-historico-da-acupuntura-no-brasil>> Acesso em: 7 ago. 2016.

LAVILLE, Cristian, DIONNE Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas** ; tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999. 262 p.;

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LUZ, Madel Therezinha; NASCIMENTO, Marilene Cabral; NOGUEIRA, Maria Inês. Produção Científica em racionalidades médicas e Práticas de Saúde. **Caderno de Naturologia e Terapias complementares**. V. 1; N.1, 2012. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/CNTC/article/view/1000/945>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

LUZ, M. T. **Cultura contemporânea e medicinas alternativas: novos paradigmas em saúde no fim do século XX**. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 145-176, 2005. Suplemento. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v15s0/v15s0a08.pdf>> Acesso em: 04 jan.2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada/Pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Série de Pesquisa. V. 21. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. 167 p.;

_____. **Etnopesquisa crítica / etnopesquisa formação**. Série de Pesquisa. V. 15. 2.ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010. 179 p.

MACIOCIA, Giovanni. **Os Fundamentos da Medicina Chinesa: um texto abrangente para acupunturistas e fitoterapeutas**. São Paulo: Roca. 1996a. 658 p.

_____. **A prática da Medicina Chinesa: tratamento de doenças com acupuntura e ervas chinesas**. São Paulo: Roca. 1996b. 932 p.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.brhttp://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MASSIÈRE, Leila. **A significação da acupuntura no Brasil: percalços de uma ecologia de saberes no ensino de saúde e seus reflexos na profissionalização**. Recife: 2011. 147 f. il.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

MORAES, Maria Regina Carriello. **A reinvenção da Acupuntura: estudo sobre a transplantação da acupuntura para contextos ocidentais e adoção na sociedade brasileira**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039568.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

NOGUEIRA, Maria Inês. De como Médicos brasileiros se tornam “Chineses”. In: NASCIMENTO, Marilene Cabral do (Org.). **As duas faces da Montanha**: estudos sobre medicina chinesa e acupuntura. São Paulo: Hucitec. 2006.

NOGUEIRA, Maria Inês; CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Rochel. A orientalização do Ocidente como superfície de emergência de novos paradigmas em saúde. **Hist. cienc. Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000300009>. Acesso em: 5 jan. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. FPCE, Universidade de Lisboa, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

PAIVA, Edil V.; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus. 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREIRA, Edilúcia Passos Carvalho; ELY, Vanessa Delving. O supervisor na escola reflexiva: Gestão-formação-ação. **Revista Escola, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 58-65, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

Resolução **CONFEF** n. 069/2003. Disponível em: <http://profissional.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/144/acupuntura-uef.pdf>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **COFEN** n. 197 de 1997. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resolucofen-1971997_4253.html>. Acesso em 05 mar 2017;

Resolução **CFFA** n. 272 de 20/04/2001. Disponível em: <<http://files.marcosmartini.webnode.com.br/200000168-3435d352fd/FONOAUDIOLOGIA%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%20272%20-2001.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **CFMV** n. 756 de 17/10/2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/Julio/Downloads/756%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Julio/Downloads/756%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **CFP** n. 005/2002, Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2002/05/resolucao2002_5.pdf>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **CFBM** n. 02/1986. Disponível em: <<http://www.cfbiomedicina.org.br/resolucoes.php>>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **CFF** n. 353 de 23/08/2000. Disponível em: <<http://www.cff.org.br/userfiles/file/resolucoes/353.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **CFO-82/2008**. Disponível em: <http://www.croma.org.br/normas/F/federal_2008_109.pdf>. Acesso em: 05 mar 2017;

Resolução **COFITTO** n. 60 de 22/06/1985 e n. 221 de 23/05/2001. Disponível em: <<http://www.crefito2.gov.br/legislacao/resolucoes-coffito/resolucao-221--de-23-de-maio-de-2001-92.html>>. Acesso em: 05 mar 2017;

ROSS, Jeremy. **Zang Fu: sistemas de órgãos e vísceras da medicina tradicional chinesa**. 2.ed. São Paulo: Roca, 1994. 267 p.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SCOGNAMILLO-SZABÓ, Márcia Valéria Rizzo; BECHARAI, Gervásio Henrique. Acupuntura: histórico, bases teóricas e sua aplicação em Medicina Veterinária. **Ciência Rural**, Santa Maria, v.40, n.2, p.491-500, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cr/v40n2/a450cr1366.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SHOJI, Rafael, Reinterpretação do Budismo Chinês e Coreano no Brasil. **Rever Revista de Estudos da Religião**. São Paulo: PUCSP, ano 4, Nº 3, p. 74-87, 2004. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv3_2004/p_shoji.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

SILVA, Roseli Ferreira.; SÁ-CHAVES, Idália. Reflexive formation: teachers' representations about the use of reflexive portfolio in the forming of medical doctors and nurses. **Interface Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008. Disponível em: <<file:///G:/Material%20Uma/Sá-Chaves.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

SOUSA, Jesus Maria. Professor de outrora e professor de agora. Rumo à profissionalidade docente. **ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, 20, 125-135. (ISSN 972-96465). 2013.

SOUSA, Jesus Maria. **Professor**: uma profissão? O papel da instituição formadora. *Tribuna da Madeira. Educação*. p. 13-16. 2001.

SOUZA, Eduardo Frederico Alexander Amaral. **Nutrindo a Vitalidade**: Questões contemporâneas sobre a Racionalidade Médica Chinesa e seu desenvolvimento histórico cultural. Tese de Doutorado em Saúde Coletiva. Instituto de Medicina Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Julio%20Barros/Meus%20documentos/Downloads/Nutrindo%20a%20Vitalidade%20Quest%C3%B5es%20contempor%C3%A2neas%20sobre%20MTC.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

QUIROPAXIA. Disponível

em:<www.whoopraxia.org.br/portal/index.php?option=com-content&view=article&id=35&Itemid=90>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TAI CHI CHUAN. Disponível em:

<www.medicinachinesapt.com/tai_chi_chuan.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

UNIVERSIDADE ABERTA DO TERAPEUTA E ACADEMIA BRASILEIRA DE ACUPUNTURA E NATUROPATIA. **Formação no Método TACAI**. Disponível em: <<http://unat-aban.blogspot.com.br/p/cursos.html>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível

em:<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf> Acesso em: 01ago. 2016.