

Pluralidade de Saberes

VOLUME IV

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Julie Luiza Carboni
organizadores

PLURALIDADE DE SABERES – VOLUME IV

IVO DICKMANN

IVANIO DICKMANN

JULIE LUIZA CARBONI

(organizadores)

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Julie Luiza Carboni
(organizadores)

PLURALIDADE DE SABERES – VOLUME IV

Editora Livrologia
Chapecó/SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA

Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
fraquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez -
México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.
Coleção: coletânea temas atuais da biologia
Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Leticia Sechini
Impressão e acabamento: META

P737 Pluralidade de saberes: volume IV / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann, Julie Luiza Carboni (organizadores). 1.ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Pluralidade de saberes, v. 4)

ISBN: 978-65-86218-34-3

1. Educação. I. Dickmann, Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Carboni, Julie Luiza. IV. Série.

2020_0061

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor a responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas desta obra e sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Sumário

DANÇA: A EXPANSÃO DO UNIVERSO PROPRIOCEPTIVO – UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE RONDÔNIA	11
<i>Minadabe de Araújo Campos</i>	
O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LEITURA	29
<i>Jorge Santos De Almeida</i>	
A AFETIVIDADE COMO MECANISMO DE MEDIAÇÃO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	36
<i>Maria Laura Sanchez Toca</i>	
<i>Bruno Galasso</i>	
TEATRO: O ESPAÇO DOS POSSÍVEIS – UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE RONDÔNIA	50
<i>Minadabe de Araújo Campos</i>	
OS DESAFIOS QUE TRANSFORMAM A EDUCAÇÃO	64
<i>Luzia do Amaral</i>	
<i>Rose Perondi</i>	
<i>Wilma Angélica da Silva</i>	
<i>Anne Caroline dos Santos Zanchetta</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	78
<i>Arcelita Koscheck</i>	
A AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DEMOCRÁTICO	91
<i>Eurico Rosa da Silva Júnior</i>	
POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY E A RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR	102
<i>Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes</i>	
<i>Reginaldo Guedes</i>	
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUPERAÇÃO DE DESAFIOS	115
<i>Gilmara Ferreira da Silva</i>	
GEOJOGOS – APRENDA A GEOGRAFIA BRINCANDO	128
<i>Danielle Pereira da Costa</i>	

**PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO
CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS**¹⁴⁸

Shirlei Alexandra Fetter

Denise Regina Quaresma da Silva

Raquel Karpinski

**GEOMETRIA EUCLIDIANA: UM DEBATE ENTRE A FILOSOFIA E
A MATEMÁTICA 164**

Paulo Célio Ramos Soares

**OS TEXTOS “SAGRADOS” E “ORIGINAIS” DO CRISTIANISMO:
UM DESAFIO PARA OS TRADUTORES 178**

Márcio José Cenati

Silvia Helena Rodrigues Cenati

**PATRIMÔNIO CULTURAIS NO SERTÃO MARANHENSE: CURTIR
COURO EM CAMPESTRE COMO MODO DE FAZER E
CELEBRAÇÃO À SANTA DA SERRA EM
SÃO JOÃO DO PARAÍSO 190**

Jessé Gonçalves Cutrim

**POPULAÇÕES TRADICIONAIS: CORRELAÇÕES SOBRE O
PERTENCER TERRITORIAL SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL 210**

Camila Magri Bertolin

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UNIFICANDO CONTEÚDOS,
ENTRELAÇANDO CONHECIMENTOS 227**

Valter Machado da Fonseca

Sandra Rodrigues Braga

**PROJETO VIVER BEM: MOVIMENTO E ARTE, UMA
EXPERIÊNCIA EM SAÚDE E APRENDIZADO COM IDOSOS
RESIDENTES EM INSTITUIÇÃO
DE LONGA PERMANÊNCIA 248**

Fábio R. Ledesma

Sandra M. Pacheco

Áurea E. Soares Barroso

César R. Xavier

**SÍNDROME DE FANCONI: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO
CONTEXTO DA SAÚDE BUCAL 261**

Rodrigo Cosme dos Santos

Alexandre Franco Miranda

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS CONCEITUAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, AUTONOMIA E AUTOCONTROLE EM TEMPO DE PANDEMIA	276
<i>Orcelina Lucia Carvalho de Oliveira</i>	
<i>Rogério Antônio Penso</i>	
AUTISMO E A POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO	288
FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO PROFISSIONAL DAS EQUIPES DE REFERÊNCIA DO SUAS	306
<i>Cristiane Gonçalves de Souza</i>	
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: ALGUNS DESTAQUES ENTRE O FINAL DO SÉCULO XVIII E O SÉCULO XIX	323
<i>Adelmar Santos de Araújo</i>	
A LOGÍSTICA DE CONTÊINERES NO AMAPÁ: GESTÃO DE USO E SUAS CONSEQUÊNCIAS	336
<i>Cleyson Nascimento Brilhante</i>	
<i>Geisa Cavalcante Carbone Sato</i>	
<i>Jean Lucas do Nascimento Fernandes</i>	
REDES INTERORGANIZACIONAIS: PARCERIA ENTRE ORGANIZAÇÕES NO TREINAMENTO DE COLABORADORES EM UMA EMPRESA DE PRODUTOS AGROPECUÁRIO DE JUARA – MT	355
<i>Paulo Shimizu</i>	
<i>Ana Maria Lima</i>	
<i>Lidiane da Silva Souza</i>	
<i>Max Nunes Murtinho</i>	
AValiação EXTERNA- UM PERCURSO DA PRÁTICA DOCENTE AO RESULTADO DO SPAECE	371
<i>Cássia Eufrásia da Silva Costa</i>	
<i>Rafael Costa Saboia</i>	
<i>Geralda Márcia da Silva Magalhães</i>	
<i>Maria Selta Pereira</i>	

FESTA RELIGIOSA E O ESPAÇO SAGRADO: MANIFESTAÇÃO CULTURAL AO PADROEIRO NA PARÓQUIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS, COMUNIDADE DO BAIRRO CANINDEZINHO385

Cássia Eufrásia da Silva Costa

Rafael Costa Saboia

Geralda Márcia da Silva Magalhães

A INFLUÊNCIA HISTÓRICA DOS CASAMENTOS PARA O SETOR DE EVENTOS.....397

Josué Sidney Fonda

O INCONSCIENTE: SITUAÇÕES CONFIANTES E ELABORAÇÃO DE SINTOMAS: DE FREUD A JUNG.....420

Josely Ferreira Ribeiro

Nilva Regina de Souza

Ana Celia Holzwarth Nunes

Denize Amorim Azevedo Mendes

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS433

ÍNDICE REMISSIVO440

DANÇA: A EXPANSÃO DO UNIVERSO PROPRIOCEPTIVO – UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE RONDÔNIA

Minadabe de Araújo Campos

Introdução

Este artigo nasce nas reflexões oriundas de minha dissertação sobre “O ensino de Artes: Sua operacionalidade conceitual no Ensino Fundamental (1º e 2º anos)”, a pesquisa base analisa a operacionalidade da proposta curricular de Rondônia junto aos professores da rede municipal de Porto Velho nos anos foco desta pesquisa.

Um dos conteúdos apresentados e que mais dificuldade teve em sua operacionalização (como será apresentado posteriormente) foi as propostas concernentes ao universo da dança. A estrutura deste trabalho apresenta os seguintes tópicos: A dança como processo de comunicação antropológica; a dança como conquista do espaço; o caráter proprioceptivo da dança, as descobertas do espaço pela criança, as possibilidades da propriocepção para o universo alvo; os conteúdos da Proposta Curricular/RO e a propriocepção, os desafios para um professor não qualificado.

O quadro teórico se consubstancia na historiografia sobre a dança (GARAUDY, 1980), os conceitos operacionais de propriocepção (BOCK, 2002 e LIMA, 2008), a dança como desenvolvimento proprioceptivo (MEC, 2009 e LE BOULCH, 1987 e 1988) a proposta curricular de Rondônia e os dados empíricos da dissertação base.

O contexto

Entre as três milhões de propostas de vida conhecidas a “proposta” homem é a única que apresenta o viés da transcendência, ou seja, é a única das conhecidas que consegue pensar em algo além do aqui e agora, nas palavras de Eudoro de Souza¹ (1980), o homem é o único animal que diz não a sua programação genética e ao dizer não cria toda a dimensão cultural que é sua marca registrada. Entre as várias manifestações culturais observadas a dança

¹ SOUZA, Eudoro de. MITOLOGIA. Cadernos da UnB. Ed. Universidade de Brasília. 1980

é uma das mais expressivas e mais antigas, já se encontram registros de dançarinos nas cavernas de Lascaux e uma das figuras mais representativas do período neolítico e a figura da dançarina branca na arte primitiva. Mas o que afinal se caracteriza a dança? Três elementos são necessários para que uma determinada sequência de movimento possa ser considerada dança, a primeira delas é a não comunicação verbal (a dança é antes de mais nada uma linguagem não verbal); segunda a presença de um elemento rítmico externo que estabelece o tempo em que estes movimentos corporais são apresentados; a terceira é a intencionalidade.

Dança-se para: agradecer os deuses, para contar uma história, para deslumbrar uma plateia, por estar feliz, mas não há neste intencionalidade o aspecto do factível primário, ou seja, ações que envolvam atividades do dia-a-dia, embora a algumas danças como o ballet clássico tenham se originário de danças que eram oriundas das festas de maceração das uvas, ou seja possível coreografar uma arrumação de quartos como fez Gene Kelly em “Um americano em Paris” ou dançar com um cabideiro como Fred Aster em “Bodas Reais”, o produto final (coreografia) transcende o gesto primal.

Roger Garaudy², filósofo francês, sintetiza a dança como “a expressão, através de movimentos do corpo, organizados em sequências significativas, de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica” (1980, p.13).

É no primeiro aspecto – a comunicação não verbal – que se operacionaliza o conceito de propriocepção. Segundo o Boletim Academia Paulista de Psicologia em 2008:

A propriocepção, termo empregado por Sherrington, por volta de 1900 refere-se à capacidade de reconhecer a posição das articulações no espaço. Por um sistema de reduplicação em que uma via atinge a consciência e outra não, o cérebro recebe informação quanto à angulação das articulações e, daí, à posição das partes do corpo no espaço, o que leva também o indivíduo a construir a imagem do seu próprio corpo – o esquema corporal.(...) (LIMA, 2008 p. 280).

Ao se operacionalizar o conceito de propriocepção com a primeira das características da dança (a comunicação não verbal) temos o parâmetro, na dança, de qualidade de movimento, ou seguindo a linha de raciocínio estabelecida, uma boa comunicação. Cabe notar que este parâmetro serve para qualquer tipo de dança e em qualquer idade. Na medida que se aprimora a “imagem do próprio corpo”, através de treinos e repetições mais de desenvolve a “capacidade de reconhecer a posição das articulações no espaço” o que pode ser percebido tanto em profissionais quanto em amadores que são

² GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

capazes de se apropriar do espaço a sua volta com fluidez e qualidade de movimento, estabelecendo conscientemente ou não uma melhor qualidade do seu esquema corporal a partir do exposto é cabível se perguntar como esta interação de conceitos é concebida para proposta curricular de Rondônia?

As tabelas a seguir apresentam todos os conteúdos e competências/habilidades listados no documento base acerca do tema dança nas séries estudadas, a terceira coluna apresenta a interface entre os itens propostos e a propriocepção. Cabe esclarecer que as competências/habilidades são comuns a todas as áreas desenvolvidas no Ensino de Artes (teatro, dança, artes visuais e audiovisuais, música).

Também é necessário esclarecer que os conteúdos, competências/habilidades apresentadas nestas tabelas foram hierarquizadas pelo seu grau de aderência e operacionalidade dos conceitos da propriocepção, para esta orientação tomou-se como referência os verbos utilizados na construção de cada item, agrupados de acordo com a teoria da metodologia científica (ANDRADE, 2003) – Conhecimento (como: Apontar, Calcular); Compreensão (como: Concluir, Deduzir); Aplicação (como: Aplicar, Demonstrar);

Análise (como: Analisar, Calcular); Síntese (como: Compor, Comunicar); Avaliação (como: argumentar, Avaliar) e os conceitos chaves da propriocepção (consciência da posição das articulações do corpo no espaço; desenvolvimento e aprimoramento da imagem corporal), dentro destes parâmetros estabeleceu-se os seguintes critérios:

- ✓ Nenhuma aderência – situações onde os verbos e indicações não remetem a nenhum procedimento proprioceptivo.
- ✓ Pouca aderência – situações onde de acordo com o professor é possível estabelecer um procedimento proprioceptivo.
- ✓ Razoável aderência – quando na formulação ou descrição da situação encontra-se possibilidades de realização de procedimentos proprioceptivos.
- ✓ Total aderência – quando a formulação ou descrição remete imediatamente ou operacionaliza os procedimentos proprioceptivos.

Outro aspecto também foi levado em consideração para esta hierarquização, que embora não seja o objetivo precípuo deste artigo lhe é pertinente: o desenvolvimento psicomotor esperado das crianças de seis anos (primeiro ano) e sete anos (segundo ano) sem distorções de idade/ano segundo o Ministério da Educação – Sec. De Educação Básica – 2009.

A este respeito LeBouch³ (1987, 1988) e Coste⁴ (1981), estabelecem as Etapas do Desenvolvimento do Esquema Corporal que são: Etapa do corpo submisso (0 a 2 meses); Etapa do corpo vivido (2 meses a 3 anos); Etapa do Corpo Descoberto (3 a 6 anos) e aquela que interessa em especial a este estudo a Etapa do Corpo Representado (6 a 12 anos) que é descrita como: Por volta dos 5 a 6 anos, as experiências tônicas e dados visuais produzem a primeira imagem sintética do corpo. Daí a representação de uma imagem mental do corpo em movimento.

No início ela poderá controlar voluntariamente sua atitude sem empregar tensões inúteis, a partir de um esquema postural, verdadeira imagem do corpo estático. Mas é preciso atingir a idade de 10 a 12 anos para que, no momento das aprendizagens praxiológicas, ela possa dispor de uma imagem mental do corpo em movimento permitindo uma verdadeira representação mental de uma sucessão motora.

Assim segundo estes estudiosos uma criança do primeiro e do segundo ano ainda não consegue estabelecer em sua plenitude a consciência de um corpo em movimento, tornando difícil, a não ser em casos de alto treinamento performances mais refinadas de consciência corporal, além do que é nesta fase que, segundo Piaget, acontece a passagem do estágio Pré-Operatório para o estado do Operatório concreto (PIAGET, 1971). A descrição destas fases é bastante conhecida queremos apenas pontuar a mudança ocorrida quanto ao pensamento simbólico, o esclarecimento desta passagem e seus devidos desafios é importante para a análise de algumas competências e habilidades solicitadas no documento em análise.

O estágio Pré-operatório que se encerra, teoricamente, por volta dos seis a sete anos tem como uma de suas características a dificuldade do pensamento simbólico especificamente o pensamento que vai além do centrado em si, o que Piaget chama de pensamento egocêntrico, isto é a relação de entendimento do “outro” é desenvolvida a partir de suas bases pessoais, em outras palavras nesta etapa a criança tem dificuldades de se colocar no lugar do outro em termos cognitivos as crianças exibem o que se pode chamar de centração - uma tendência para focalizar somente um aspecto especialmente observável de um objeto ou uma situação complicada, em termos de apropriação de conteúdos todos aqueles que exigem uma maior abstração vão encontrar, por estas razões, dificuldades de apreensão, ou são ignorados ou

³ LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. – LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. 5 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

⁴ COSTE, Jean. A psicomotricidade. 2 ed., RJ: Zahar, 1981.

são codificados a partir da centralidade cognitiva. Já o estágio Operatório Concreto que vai de sete a onze anos aproximadamente apresenta uma maturação do desenvolvimento do pensamento simbólico aqui a criança desenvolve processos de pensamento lógico, não apresenta dificuldades na solução de problemas de conservação e apresenta argumentos corretos para suas respostas, a criança descentra suas percepções e acompanha as transformações, ela também começa a ser mais social saindo da sua fase egocêntrica ao fazer o uso da linguagem, a fala é usada com a intenção de se comunicar, ela percebe que as pessoas podem pensar e chegar a diferentes conclusões, sendo elas diferentes das suas, ela interage mais com as pessoas, quando aparece um conflito ela usa o raciocínio para resolver.

É importante observar que o universo de pesquisa deste artigo encontra-se na faixa de seis a sete anos justamente na fase de transição onde as estruturas simbólicas ainda estão sendo sedimentadas tendo dificuldades em se apropriar de conceitos abstratos como ética e a relativização moral e cultural. Esclarecidos estes parâmetros passamos a análise dos conteúdos, competências/habilidades propostos no documento em apreço.

Tabela 01 – Dança 1º ano

Conteúdos	Competências/ habilidades	
01 - A dança como bem cultural produzido pela humanidade		Nenhuma aderência
02 - A dança em diferentes culturas e diferentes linguagens, inclusive indígena e africana;		Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
03 - Experimentação lúdica de diferentes danças reconhecendo corpo, movimento e expressão;		Total aderência
04 - Vocabulário específico da dança: coreografia, improvisação, repertório;		Razoável aderência
05 - Experimentação lúdica de diferentes danças reconhecendo corpo, movimento, não movimento e expressão.		Total aderência
	06 - Participar e desenvolver jogos de atenção, observação, improvisação etc;	Razoável aderência
	07 - Compreender linguagens artísticas articulando-as em sua	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo

PLURALIDADE DE SABERES

	dimensão estética, histórica e social;	professor
	08 - Apresentar interesse pela história de arte;	Nenhuma aderência
	09 - Compreender os elementos que articulam o processo artístico (autores/ artistas, objetos de arte/obras de arte, divulgação/comunicação, público/ouvintes/ espectadores);	Nenhuma aderência
	10 - Desenvolver constante leitura do mundo, do universo textual, das imagens, sons e gestos que circulam na sociedade, dos falares e das manifestações artísticas;	Nenhuma aderência
	11 - Criar obras com linguagem artística própria: escrever, dançar, cantar, tocar, representar e elaborar imagens visuais, inclusive fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	12 - Conhecer o seu corpo e as suas potencialidades expressivas;	Total aderência
	13 - Interagir com o grupo e a comunidade por meio de linguagem artística, em várias modalidades;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	14 - Perceber as especificidades das diversas linguagens artísticas, as suas possíveis relações, bem como sua articulação com os outros componentes;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	15 - Interagir com a sociedade, com a construção de conhecimentos científicos e com a política, de modo estético, isto é, colocando em ação, razão e sensibilidade;	Nenhuma aderência
	16- Compreender que a atitude estética procura ver o homem como ser integral, racional, sensível e imaginativo;	Nenhuma aderência
	17- Investigar, contextualizar e compreender as artes enquanto fenômeno sociocultural, históri-	Nenhuma aderência

	co, estético, tecnológico comunicacional;	
	18 - Fomentar arte em contextos de comunidade, valorizando a diversidade cultural;	Nenhuma aderência
	19 - Participar de momentos de apreciação de alguns gêneros musicais;	Nenhuma aderência
	20 - Experimentar, selecionar, confeccionar e utilizar materiais sonoros para formação de uma bandinha;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	21 - Interpretar músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal dentro e fora da escola;	Nenhuma aderência
	22 - Criar e recriar objetos manuais: bonecos e brinquedos, utensílios domésticos com material reciclado.	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor

Fonte: Pesquisa realizada por Minadabe, 2020.

É sempre levar em conta que mesmo estabelecendo como protocolo de hierarquização os verbos descritores, toda a seleção possui um caráter qualitativo mais que quantitativo, desta forma é possível discordar da classificação de um ou outro item porem é possível dentro deste espectro estabelecer parâmetros gerais de análise a partir dos dados apontados: nenhuma aderência (01, 08, 09, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 21 total: 11); pouca aderência (02, 07, 13, 14, 20, 22 total: 06); razoável aderência (04, 06 total: 02); total aderência (03, 05, 12 total: 03).

Antes de analisarmos aqueles que nitidamente aspectos proprioceptivos (razoável aderência + total aderência total de 5) convém observar aqueles que não a possuem (nenhuma aderência + pouca aderência total de 17), temos uma proporção de 3 para 1 a cada conteúdo ou competência/habilidade que faça direta relação com o desenvolvimento cinestésico e consciência corporal da criança, em contra partida temos: Item I “A dança como bem cultural produzido pela humanidade” nos perguntamos o que Piaget diria deste conteúdo que discute de forma altamente teórica o conceito de bem cultural (no sentido de um item que é único e plenamente reconhecido é imaterial é assim que o IFHAN classifica as danças!) como vincular para uma criança que está desenvolvendo seu aparato simbólico ainda muito focada no pensamento egóico para desenvolver um pensamento sobre as manifestações culturais de povos e culturas que ela não tem a menor obri-

gação de conhecer, nesta mesma linha de raciocínio tomemos o item: que como habilidade ou competência a ser desenvolvida pede a criança e não ao professor que seja capaz de “18- Fomentar arte em contextos de comunidade, valorizando a diversidade cultural”; segundo o dicionário verbo fomentar é transitivo direto e tem o significado de “estimular, incentivar ou despertar o interesse por: fomentar boas ideias”, ou seja, espera-se que uma criança de seis anos seja capaz de estimular, incentivar ou despertar o interesse nos contextos de sua comunidade, e ao mesmo tempo seja capaz de estabelecer com isto uma apreciação multicultural, o que segundo a proposta não é um conteúdo a ser trabalhado pelo professor ou por um agente cultural do colégio mas pela criança.

É possível alongar esta lista para quase todos os 17 itens relacionados por este, como já foi mencionado, não é o objetivo desta reflexão. Voltemos à questão do desenvolvimento proprioceptivo e do treinamento do pensamento simbólico sugerido por Piaget nos itens relacionados.

Entre os itens de razoável aderência e aderência total temos: razoável aderência (04, 06 total: 02); total aderência (03,05,12 total: 03).

Vamos examina-los um por um no intuito de perceber o quanto de técnica e conhecimento específico é necessário para que tais conteúdos e habilidades/competências sejam operacionalizados.

Item 04 - Vocabulário específico da dança: coreografia, improvisação, repertório. Se faz necessário naturalmente que o professor domine estes conceitos porque afinal não se ensina o que não se sabe, ora estes conteúdos são específicos de um programa de formação de dançarinos⁵, não nos parece necessário dado ao espaço de um artigo cotejar grades curriculares, apenas sua caracterização “vocabulário específico” não deixa dúvida quanto ao treinamento necessário, tal conteúdo inclusive não é desenvolvido em outras grades de formação de artes diga-se de passagem. O contra exemplo pode ser inferido no item 05 - “Experimentação lúdica de diferentes danças reconhecendo corpo, movimento, não movimento e expressão”.

A experimentação lúdica pode e deve estar presente em diversas formações principalmente as de pedagogia, assim seria razoável que uma boa formação pedagógica contivesse elementos de experimentação lúdica como conteúdo programático a discussão de análise de grades curriculares no intuito de se saber se isto ocorre ou não foge do escopo deste artigo, porém, não é possível não admitir sua possibilidade já que o lúdico faz parte da estrutura pedagógica e de um curso de pedagogia.

⁵ Informação facilmente constatável a partir da apreciação dos conteúdos de formação da grade curricular específica.

Nesta mesma linha de raciocínio é possível incluir o item 06 - Participar e desenvolver jogos de atenção, observação, improvisação, dentre outros; um bom curso de formação de professores que tenha como público final os anos iniciais precisa conter um momento onde os jogos e suas possibilidades educativas sejam exploradas e desenvolvidas, afinal o jogo faz parte do mundo infantil e as primeiras series fundamentais possuem um grande número de conteúdos que se adequam aos jogos.

O último item 12 - “Conhecer o seu corpo e as suas potencialidades expressivas”; ao contrário remete novamente à um treinamento específico, porém não deve-se levar em conta que não é só a formação de dança que se preocupa com este item, outras formações em artes também abordam este tema, naturalmente cada uma em seu grau de especificidade.

O passo seguinte seria apresentar os dados de formação dos professores que atuam nesta área e que fizeram parte da pesquisa foco, como sua atuação é conjunta ou seja, atuam no primeiro e no segundo ano, passamos a analisar os dados do segundo ano dentro das mesmas premissas e em nossa conclusão final iremos expor os dados empíricos coletados.

Tabela 02 – Dança – 2º ano

Conteúdo	Competências e habilidades	
01 - O corpo: movimento, ritmo e expressão (postura, mímica e improvisação);		Total aderência
02 - Danças criativas, brincadeiras de rodas e danças tradicionais;		Razoável aderência
03 - Diferentes estilos e ritmos de danças populares da região;		Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
04 - O corpo como elemento rítmico;		Total aderência
05 - Reconhecimento, diferenciação e experimentação das diferenças entre dança popular, clássica, moderna e contemporânea;		Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
06 - Vivência e experiência lúdica e registro no corpo, a partir da prática das pesquisas realizadas.		Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	07 - Desenvolver constante leitura do mundo, do universo textual, das imagens, sons e gestos que circulam na socie-	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor

PLURALIDADE DE SABERES

	dade, dos falares das sinalizações e das manifestações artísticas;	
	08 - Criar obras com linguagem artística própria: escrever, sinalizar dançar, cantar, tocar, representar e elaborar imagens visuais, inclusive fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação;	Razoável aderência
	09 - Produzir sons e ritmos (imitando animais e personalidades);	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	10 - Criar sons utilizando-se do corpo;	Total aderência
	11 - Conhecer o seu corpo e as suas potencialidades expressivas;	Total aderência
	12 - Criar e recriar objetos manuais bonecos e brinquedos, utensílios domésticos com material reciclado;	Nenhuma aderência
	13 - Interagir com o grupo e a comunidade por meio de linguagem artística, em várias modalidades;	Nenhuma aderência
	14 - Perceber as especificidades das diversas linguagens artísticas, as suas possíveis relações, bem como sua articulação com os outros componentes;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	15 - Interagir com a sociedade, com a construção de conhecimentos científicos e com a política, de modo estético, isto é, colocando em ação, razão e sensibilidade;	Nenhuma aderência
	16 - Diferenciar e interpretar os tipos de músicas brasileiras, valorizando as que fazem parte do cotidiano do aluno;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	17 - Compreender que a atitude estética procura ver o homem como ser integral, racional, sensível e imaginativo;	Nenhuma aderência

	18 - Investigar, contextualizar e compreender as artes enquanto fenômeno sociocultural, histórico, estético, tecnológico e comunicacional;	Pouca aderência –se faz necessária uma “leitura” pelo professor
	19 - Fomentar arte em contextos de comunidade, valorizando a diversidade cultural.	Nenhuma aderência

Fonte: Pesquisa realizada por Minadabe, 2020.

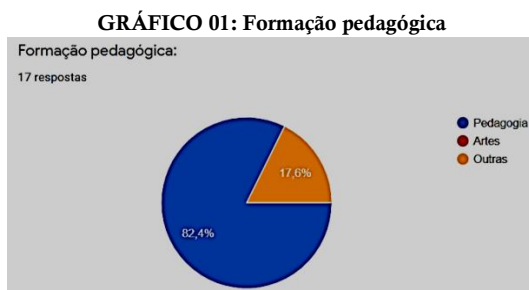
A partir dos parâmetros já expostos temos: total aderência (01, 04, 10, 11 = 4); razoável aderência (02, 08 = 02); pouca aderência (03, 05, 06, 07, 14, 16, 18 = 07); nenhuma aderência (12, 13, 15, 17, 19 = 5), contudo na estrutura curricular proposta para o segundo ano temos que ressaltar que em alguns itens apesar de não apresentar a aderência procurada apresentam uma coerência pedagógica que merece ser destacada como por exemplo o item 12 “Criar e recriar objetos manuais bonecos e brinquedos, utensílios domésticos com material reciclado” que apesar de não apresentar características específicas da propriocepção estão dentro do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget um olhar atento permite perceber outros tantos itens que se apresentam coerentes tanto com Piaget quanto à outras áreas de interesse (música, teatro, artes visuais e audiovisuais), como por exemplo o item 16 “Diferenciar e interpretar os tipos de músicas brasileiras, valorizando as que fazem parte do cotidiano do aluno”; por outro lado algumas propostas continuam perecendo dos mesmos vícios epistemológicos como o item 15 - “Interagir com a sociedade, com a construção de conhecimentos científicos e com a política, de modo estético, isto é, colocando em ação, razão e sensibilidade”; confessamos a nossa incapacidade em conseguir pensar como uma criança de sete anos, ainda no percurso da alfabetização e na consolidação do seu letramento cultural seja capaz de com conhecimentos científicos e políticos se relacionar esteticamente de forma que razão e emoção se equilibrem, da mesmo forma que nos foge a compreensão de como avaliar (já que estamos falando de competências e habilidades a serem de alguma forma mensuradas), itens 17 - “Compreender que a atitude estética procura ver o homem como ser integral, racional, sensível e imaginativo”; e 18 - “Investigar, contextualizar e compreender as artes enquanto fenômeno sociocultural, histórico, estético, tecnológico e comunicacional”; que por sua complexidade e alcance são temas de investigações nos campos de filosofia, sociologia, além é claro no famigerado item “19 - Fomentar arte em contextos de comunidade, valorizando a diversidade cultural”, já discutido.

Como relação aos itens classificados como total aderência e razoável aderência no total de seis para dezoito itens relacionados, temos as mesmas características já apresentadas quanto da análise dos dados da tabela do primeiro ano, sendo que alguns dos itens classificados como de total aderência necessitam de um treinamento específico para que seja levado a contento como por exemplo 01 - O corpo: movimento, ritmo e expressão (postura, mímica e improvisação); ou o item 04 - O corpo como elemento rítmico; que irá naturalmente demandar de um profissional que tenha conhecimentos musicais outros como os itens 10 - Criar sons utilizando-se do corpo; e 11 - Conhecer o seu corpo e as suas potencialidades expressivas; podem ser desenvolvidos por um profissional de educação que tenha uma boa formação em pedagogia.

Ao se “ler” os conteúdos, habilidades/habilidades através dos quadros teóricos apresentados: os conceitos de propriocepção e da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget parece ficar claro que muitas destas propostas não se adequam a conhecimentos pedagógicos bastante reconhecidos a teoria de Piaget inclusive apesar de algumas ressalvas ainda se consiste em um poderoso instrumento de operacionalização para as ações pedagógicas principalmente da educação de crianças na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental. Outros parecem necessitar de um profissional que possua uma formação especializada e qual é a formação dos profissionais que atuam nesta área?

A dissertação de mestrado do qual este artigo se origina entrevistou 17 professores que atuam nesta faixa etária.

O primeiro dado a ser analisado é que nenhum dos professores tem formação específica na área de artes, como pode ser apreciado no quadro abaixo.



Fonte: Pesquisa realizada por Minadabe, 2020.

Temos que 82,4 são tem formação em pedagogia, é possível pensar que nesta formação aspectos pedagógicos da formação em artes são apresentados porém não com a profundidade solicitada pelas bases.

O referencial curricular do Município de Porto Velho para Artes 1º ed. 2016

O professor de Arte é um mediador entre a Arte e a criança, e daí a importância de se estudar e planejar um conteúdo que facilite a vivência das artes na vida da criança. Torna-se importante então preparar com antecedência os conteúdos que serão apresentados, usar de criatividade em cada ação e entender que o papel principal do professor é suscitar o gosto da criança pela Arte. (REFERENCIAL, 2016, p.37)

O documento expressa a necessidade de que o professor de artes seja um mediador e que suscite o gosto da criança pela Arte.

Vigotsky (1999^a)⁶ coloca o conceito de mediação (a ser feito por um adulto treinado de preferência) no centro de sua teoria do conhecimento.

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo — o que pode ser representado pela forma simples (S R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Consequentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado. (Vigotski, 1999a, p.53, grifo da autora)

A ação deste mediador requer o domínio dos signos para que se faça um engajamento entre o aspecto teórico e o aprendente.

Este “fosso” entre o que é solicitado mesmo dentro dos parâmetros aceitáveis de desenvolvimento cognitivo e o treinamento específico fica evidenciado nas respostas dos entrevistados na área de dança.

TABELA 03: DANÇA – CONTEUDO – 1º ANO (dez respondentes)

	Bem cultural		Diferentes culturas		Experimentação lúdica		Vocabulário Especifico		Diferentes danças	
	0	0%	1	2%	1	2%	1	2%	0	0%
N. Op. não condiz	0	0%	1	2%	1	2%	1	2%	0	0%
N. Op. N. E. físicas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
N. Op. N. C.	1	2%	1	2%	0	0%	0	0%	0	0%

⁶ Vigotski, L. S. (1999a). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes

Esc.										
N. Op. N. Treinam	1	2%	2	4%	1	2%	2	4%	1	2%
É op. é realizado	4	8%	3	6%	4	8%	2	4%	3	6%
É op. N.E. físicas	1	2%	0	0%	1	2%	2	4%	0	0%
É op. N.C. Esc.	1	2%	1	2%	2	4%	1	2%	2	4%
É Op. N treinam	2	4%	2	4%	1	2%	2	4%	3	6%

Fonte: Pesquisa realizada por Minadabe, 2020 - Legenda Coluna⁷

Os números apontam que a falta de treinamento é uma das questões centrais para a operacionalização dos conteúdos propostos já que das 50 respostas possíveis 17 delas apontam como o treinamento como dificuldade principal sendo que sete como não operacional e dez como operacional porém não havendo treinamento o que soma 34% das respostas, em comparação as 16 pontuações no quesito ser operacional e ser realizado com 32% das respostas. Os professores em sua maioria consideram ser operacional o conteúdo já que se tirarmos o item não treinamento temos apenas 6 marcações o que equivale a 12% do total, outro dado que vem corroborar com a nossa linha de argumentação é que o item “vocabulário específico”, ou seja o domínio das diversas linguagens, recebeu a menor pontuação no quesito é operacional e realizado.

A linguagem corporal da dança solicita de quem a pratica uma disponibilidade cinestesia que as outras manifestações não realizam isto expõe o grupo e até o professor a pré-conceitos que devem ser esclarecidos, falamos das danças de origem africana, as modernas danças de rua que merecem ser apresentadas no espaço acadêmico respeitando, naturalmente, os cânones da escola, mas também não podemos nos esquecer de preconceitos enraizados na própria cultura machista brasileira, onde se diz que homem não dança, o que é uma inverdade, basta ver as danças de par das danças folclóricas tradicionais, as danças de rua onde muitas vezes os grandes protagonistas são os meninos, é importante que o professor use este espaço para combater este

⁷ N. Op. não condiz: Não é operacional porque não condiz com a faixa etária estabelecida; N. Op. N. E. físicas: Não é operacional porque não existem estruturas físicas para tal; N. Op. N. C. Esc.: Não é operacional porque a cultura escolar não permite. N. Op N. Treinam: não é operacional porque não houve um treinamento para isto. É op é realizado: É operacional e é realizado; É op N.E. Físicas: É operacional, mas não existem estruturas físicas para tal; É op N.C. Esc.: É operacional, mas a cultura escolar não permite; É Op N treinam: É operacional, mas não houve treinamento para isto.

tipo de estereótipo, se assim o fiz estará realizando uma das mais importantes missões de uma escola, um espaço de tolerância mutua e de dialogo social.

TABELA 04: DANÇA – CONTEUDO – 2º ANO (sete respondentes)

	O corpo		Danças Criativas		Diferentes estilos		Corpo e ritmo		Diferentes danças		Ludicidade	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
N. Op. não condiz	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,7%
N. Op. N. E. físicas	1	1,7%	0	0%	0	0%	0	0%	2	3,5%	0	0%
N. Op. N. C. Esc.	0	0%	0	0%	1	1,7%	1	1,7%	0	0%	0	0%
N. Op. N. Treinam	1	1,7%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
É op. é realizado	4	7,1%	5	8,9%	4	7,1%	3	5,3%	2	3,5%	3	5,3%
É op. N.E. físicas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,7%
É op. N.C. Esc.	1	1,7%	1	1,7%	1	1,7%	1	1,7%	1	1,7%	1	1,7%
É Op. N treinam	0	0%	1	1,7%	1	1,7%	2	3,5%	2	3,5%	1	1,7%

Fonte: Pesquisa realizada por Minadabe, 2020 - Legenda Coluna⁸

É notável o índice de operacionalização e realização obtido neste quesito (21 R – 50%) uma porcentagem extremamente alta, principalmente se comparada com as outras opções; Na opção de não ser possível operacionalizar por não ser compatível teve apenas (1 R – 2,3 %), já as dificuldades em estruturas físicas somam (6 R – 14,2) sendo que (3 R – 7,1) a tornam não operacional e (1R – 2,3%) operacional; por sua vez a questão da cultura escolar empata com o quesito treinamento, e ao se olhar mais de perto temos o quesito não operacional com (2R – 4,7%) e o quesito operacional com (6R – 14,2) o que permite pensar em um patrulhamento ideológico acerca deste tipo de manifestação artística principalmente quando as crianças vão ficando mais crescidas e o tema da sexualidade, identidade sexual e principalmente estereótipos culturais que deveriam ser discutidos no âmbito do privado (ca-

⁸ N. Op. não condiz: Não é operacional porque não condiz com a faixa etária estabelecida; N. Op. N. E. físicas: Não é operacional porque não existem estruturas físicas para tal; N. Op. N. C. Esc.: Não é operacional porque a cultura escolar não permite. N. Op N. Treinam: não é operacional porque não houve um treinamento para isto. É op é realizado: É operacional e é realizado; É op N.E. Físicas: É operacional, mas não existem estruturas físicas para tal; É op N.C. Esc.: É operacional, mas a cultura escolar não permite; É Op N treinam: É operacional, mas não houve treinamento para isto.

da professor ou funcionário tem o direito de ter suas opiniões e posições acerca de sua conduta moral) se confunde com o espaço institucional (a escola pública é uma instituição de ensino democrática e republicana que deveria se pautar pelo respeito às várias manifestações de pensamento e comportamento se caracterizando como espaço de troca de experiências e conhecimentos visando como quer a constituição federal em seu artigo 5 a preparação de um cidadão que possa usufruir e contribuir para o bem maior da sociedade como um todo. O quesito falta de treinamento empata com a dificuldade da cultura escolar aumentando ainda mais a polarização: não operacional (1R – 2,3%) operacional (7R – 16,6 %), mantendo uma tendência confirmada em todos os tópicos até agora estudados.

Conclusão

As análises dos dados e das teóricas elencadas neste artigo permitem-nos perguntar sobre a operacionalidade de alguns conteúdos competências/habilidades elencadas na proposta pedagogia da Rondônia para os dois primeiros anos, o que os legisladores objetivaram em propor para alunos do segundo ano protagonismos que como já demonstrado fogem totalmente de sua especificidade cognitiva? Este é um enfoque teórico que pode ser resolvido a partir de uma atitude lucida dos legisladores. Outra questão de fundo epistêmico é a discrepância entre os conteúdos, competências/habilidades “teóricos” e os “práticos” especificamente aqueles de fundo proprioceptivo já que nesta fase de desenvolvimento físico (6, 7, 8 anos) é quando acontece o seu maior desenvolvimento, outra questão mais prática é quanto a falta de treinamento específico e formação dos profissionais envolvidos, nota-se pelas respostas dadas que o “produto do possível” impera, ficando a responsabilidade do sucesso do projeto pedagógico no empenho individual e não em um procedimento administrativo claro e eficaz. Deve-se lembrar que a proposta curricular de Rondônia se baseia nas Bases Nacionais Curriculares Comuns, um documento que tem como objetivo unificar as bases pedagógicas de todas as regiões que apesar de não apresentar currículos específicos traça os parâmetros gerais a serem seguidos e ao que parece pelo menos nos dados levantados nesta pesquisa existe um fosso muito grande entre a intenção e o gesto, entre a teoria e a prática sendo que os professores e especificamente os alunos as maiores vítimas desta incongruência pedagógica.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. M. **Introdução á metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.

COSTE, Jean. **A psicomotricidade**. 2 ed., RJ: Zahar, 1981.

SOUZA, Eudoro de. **Mitologia**. Cadernos da UnB. Ed. Universidade de Brasília.1980

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. 5 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIMA Gonçalves Antunha, Elsa; Sampaio, Paulo. **Propriocepção**: um conceito de vanguarda na área diagnóstica e terapêutica Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. XXVIII núm. 2, julho-dezembro, 2008, p. 278-283 Academia Paulista de Psicologia São Paulo, Brasil

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **Problemas de psicologia genética**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho. **O referencial curricular do Município de Porto Velho para Artes** 1º ed. 2016. Disponível em <https://www.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2017/08/22913/150272599007-curriculoescolar-artes-2017.pdf> Acesso em 23.05.2020

VIGOTSKI, L. S. (1999a). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A LEITURA

Jorge Santos De Almeida

Introdução

Este artigo tem como tema: O professor de português e a leitura. Com o propósito de encorajar o professor como um agente de Leitura que usa sua carreira para motivar os alunos no caminho de leitor, mostrando que o livro é a melhor proposta de conhecimento para sua formação e transformação de vida pessoal e social.

Sendo o primeiro capítulo – A leitura elemento cultural para o professor de português - usar como recurso para sua didática. Já o segundo capítulo – O professor de português e o apoio institucional no ato da leitura – no ambiente escolar. E ainda, o terceiro capítulo – O professor de português exemplo de leitura para o aluno – se esse professor não ler será uma praga, não terá moral para cobrar do aluno a leitura. Logo, se a Leitura for um ato na vida deste professor influenciará seus alunos em um potencial leitor.

Ainda foi feita uma pesquisa biográfica e a utilização de revistas científicas para fundamentar essa ideia de leitura pelo professor sendo um modelo de leitor que motive seus alunos em um potencial amante da leitura que contribua em novas ideias e transforme as vidas e o contexto social que estiver inserido. Seja a busca do conhecimento pela literatura impressa ou mediante os recursos tecnológicos que o professor faça uso. Que permita que esse aluno questione o que ele recebe pronto, mediante a leitura descubra novas ideias e desenvolva um pensamento crítico sendo auxiliado pela mediação deste professor de português que é o seu modelo de leitor. Somente através da Leitura o quadro de leitura na educação brasileira mudará. E essa missão está com o professor o profissional no contexto educacional.

A leitura elemento cultural para o professor de português

Sendo assim, o reconhecimento da Leitura como uma prática cultural produz no cidadão e no professor modos outros de significá-la, por isso, ao perceber a potência criadora que ela oportuniza ao leitor e ao professor que

se dedica a leitura é fruto dela seu objeto de estudo. Por outro lado, pensar a Leitura como objeto da cultura, como elemento histórico que suscita reflexões que dialogam com os diferentes leitores tem motivado mudanças e transformações devido as leituras diversificadas de literaturas apresentadas aos alunos. Deste modo, ressalta Chartier (1999) a leitura nos remete a algum elemento da leitura e memória de leitores, e por meio de imagem revela pessoa, tempos e lugares onde a leitura fez morada.

Ainda continuando nos caminhos destas construção que é a leitura, encontra nos vários autores – escritores que a definem influenciando suas especificidades, seu lugar social e cultural. Entre eles temos Paulo Freire (2005) que, antecipando muito do que há disponível sobre ela, diz que a leitura é o que é porque é um ato que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, contudo se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Concluem-se, que essa Ideia que se relaciona ao pensamento de Chartier (2001, p. 231). Quando fala que a “Leitura é uma prática cultural”⁹.

Sendo assim, a revolução da leitura na sala de aula começa pelo professor, não porque ele sabe tudo, mas porque ele deve ser o principal motivador e incentivador do hábito da leitura. Logo o professor é papel central na formação de leitores, não apenas indivíduos que saibam ler. Por outro lado, cabe conhecer o conceito de letramento literário.

O letramento literário, uma das várias pluralidades do letramento, particulariza-se porque a literatura é a forma de linguagem responsável pela criação de um mundo novo a partir das letras. Deste modo, cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2006, p.17). Ainda conforme Souza (2011) argumenta que a leitura é uma prática que exige estudo, portanto deve partir da escola uma iniciativa de trabalho.

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais com eles um sentido para si e para o mundo em que vive. (SOUZA, 2011, p. 106).

Sendo assim, o professor é fundamental para o início da formação leitora dos alunos por ser o exemplo da importância da mesma. Ainda ressalta Souza (2011), ao tratar sobre as oficinas de leitura, aborda como o professor pode mostrar aos alunos estratégias de leitura e o que se passa na mente do leitor enquanto decifra as palavras do texto. Deste modo, ele estará mais

⁹ Revista de divulgação científica em língua portuguesa, linguista e literatura, p. 88 – 92.

preparado para ler, compreender, interpretar, questionar e atribuir sentido ao que diz o texto. Para isso, o professor pode ler textos em voz alta, interromper a leitura à medida que novos pensamentos surjam, falar sobre eles aos alunos, para que compreendam o processo pelo qual a mente passa a ler uma história¹⁰. No segundo capítulo apresento o professor de português e o apoio institucional no ato da leitura.

O professor de português e o apoio institucional no ato da leitura

Sendo assim, a valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico, eixo 3 do PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura – abre um amplo campo de referências e contextos em torno da leitura e de seu significado. São muitas as ações para converter às práticas sociais da leitura em políticas e criar consciência social sobre o valor social do livro e da leitura.

Logo já é lugar comum dizer que o livro e a cultura não são em si mesmos moralmente valiosos. Esse pensamento é visto no editor mexicano Daniel Coldin ilustra bem isto quando faz referência à Segunda Guerra (1939 – 45) quando afirma que os nazistas se deleitavam com leituras de Schubert ou Goethe a poucos metros do forno crematórios. Sobretudo essa colocação radical problematiza conteúdos atuais veiculados em torno da leitura e de sua promoção:

1. A Leitura como um valor abstrato, universal, responsável por um tom romântico, mítico e transcendente que resulta na afirmação: “a Leitura salva”
2. A Leitura e os leitores como realidades fechadas em si mesmas, sem contato ou conexão com o contexto mais amplo histórico-social. Como se a Leitura se desenvolvesse em paralelo a tudo e a toda à crise de nosso tempo.
3. A Leitura como hábito e não como ato. E como disse um professor de literatura recentemente, “se o hábito não faz o monge” certamente também não o leitor!
4. A leitura como mero prazer, como entretenimento, como algo confortável em contraposição à fruição que a verdadeira arte provoca.
5. A Leitura (ler) é uma viagem, enfatizando o caráter de evasão do texto e não de busca ou encontro.

¹⁰ Coleção Educação Básica vol. 3, p. 188.

Deste modo, é necessário questionar e repensar o valor simbólico da leitura, construção de leitores, os conceitos e categorias. Um aprofundamento maior sobre algumas questões como leitura, leitores e literatura, mostram a diversidade de sentidos que coexistem para se falar de um mesmo fenômeno. Concluem-se, que problematizar essa visão mistificadora e redentora da leitura e dos leitores, que promove a fetichização de ambas, é uma questão necessária para se avançar nas formas de sua promoção.

Portanto, entender esta complexidade nos leva a inserir e contrapor categorias e conceitos, usando como ponto de partida um conjunto de práticas complexas, para então considerar leitores e leitoras na sua natureza dinâmica e histórica.

Sendo assim, é necessário pensar a formação de leitores só tem significado quando inserida na contramão do mundo em que vivemos. Significa voltar a trajetória da recuperação do caráter civilizatório da escrita e da leitura¹¹. Que busca a transformação desse leitor e contribua para desenvolvimento do seu ambiente em novas possibilidades de libertação dos seus paradigmas mentais conduzido para novos horizontes de esperança no ambiente institucional! Para Lajolo (2001), boa parte do material ineficiente distribuindo nas escolas se dá por não ter a presença da opinião dos educadores. A escolha, fabricação e distribuição de livros literários e didáticos se tornou um grande monopólio controlado pelas editoras. A partir daí é compreender que não se cria um leitor ávido da noite para o dia, e não é possível prever o momento certo em que se desperta o gosto pela leitura. Contudo, é possível criar oportunidades e parcerias em sala de aula, para que o aluno sinta-se confortável e perceba que a leitura não é uma perda de tempo, é o ganho de um tempo valioso¹². Neste próximo capítulo, apresento o professor de português exemplo de leitura para o aluno.

O professor de português exemplo de leitura para o aluno

Sendo assim, aos professores cabe a tarefa e a responsabilidade de fazer os alunos descobrirem o universo da Literatura, legado deixado pela história cultural a humanidade nos legou. Quando o professor desenvolve um projeto de leitores, mesmo que seja simples e pelo interesse demonstrado, os resultados positivos podem surgir, pois, embora o aluno não seja um leitor nato, é com certeza, um leitor potencial e o professor colaborando para que aflore

¹¹ Valorização simbólica da Leitura, Revista Emília. P. 1 – 7.

¹² Coleção Educação Básica vol. 3, p. 189.

seu gosto pelo mundo Literário, estará buscando um resultado positivo (MACHADO, 2001)¹³.

Ainda ressalta Sírio Possenti (1994) a respeito das pragas da leitura, dentre as quais, e talvez a mais perigosa, é o professor que não lê.

“Na escola, praga mesmo não é o professor que não manda ler, é professor que não lê. Quem não lê não sabe o que está perdendo, e portanto não tem por que aconselhar ou criar oportunidades para que outros leiam.” (POSSENTI, 1994, p. 33)¹⁴.

Deste modo, quando a aula de leitura acontece rotineiramente no espaço com escolar, não se faz sem que o professor seja visto com olhos curiosos por aqueles que não compreendem a importância da dedicação aos livros. As pragas descritas por Possenti (1994) parecem conversar assiduamente com a realidade leitora, quando o autor cita o preconceito sofrido pelo professor que utiliza a aula de leitura para ler. Isso porque atividade de ler é considerada preguiçosa e improdutiva. Não há ação evidente a não ser olhos grudados às páginas e não é, dizem as más línguas, trabalho.

É quase um grito pela resolução da Literatura na escola. Por outro lado, o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA) que divulgou no final de 2016 o ranking educacional dos países de acordo com três áreas presentes em provas respondidas por alunos do mundo todo: ciências, leitura e matemática mostrou que o Brasil amargou o 59 lugar em leitura. Estamos no século XXI, era do conhecimento e a informação chegar com rapidez se está dando errado o professor pode agir para mudar esse quadro.

O contexto ainda é a sala de aula é um reduto imprescindível à construção do processo de ensino-aprendizagem da leitura; é onde acontece a educação formal, onde “há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que devem cumprir” (LIBÂNEO, 1994, p.17). Portanto, a ideia de leitor está claramente vinculada ao processo de alfabetização e, nesse contexto, emerge a importância do ato do professor na formação do leitor.

Concluem-se, que o propósito do educador, no que diz respeito ao ato de ler, deve ser o de formar leitores proficientes, inserindo-os no mundo letrado através, da multiplicidade de textos existentes e das diferentes modalidades de leitura; mostrando aos alunos que os objetivos da leitura podem ser muitos e diferentes, dependendo da ocasião e do interesse do leitor. A busca por essa inserção deve ser intermediada pelo professor, fazendo o aluno entender que a leitura é um processo da interlocução entre leitor / autor intermedia-

¹³ INE, p. 29

¹⁴ Educação Básica, p. 180-181.

do pelo texto (GERALDI, 1997, p. 91). Portanto, essas informações são suficientes para esse artigo a respeito da tarefa do professor de português no ato da leitura.

Considerações finais

Apesar da responsabilidade que o professor exerce em sua rigorosa atividade docente. Encontrar espaço para a Leitura não é fácil, exige um esforço por parte deste profissional do ensino.

Como já comentei está frase anteriormente, quero citá-la novamente aqui: “Quando o professor não ler nada é uma praga”. Significa que o professor exige do aluno a prática da leitura, na realidade ele não lê. Logo, o professor de português que utiliza a leitura como ferramenta pedagógica recebe como dádiva da cultura conhecimento se esporado de forma adequada as informações poderá ser utilizada em sua didática.

Sendo assim, o professor precisa ser um exemplo para seu aluno que aprecia o seu ato de Leitura, desejará imitá-lo se tornando um leitor em potencial. Portanto, proponho neste artigo a ideia que o professor de português seja um assíduo leitor da literatura e faça adaptação para seu contexto escolar, agindo assim estará contribuindo na formação do seu aluno gerando transformação em sua vida como cidadão crítico do que ele recebe pronto.

Enfim, que a leitura que esse estudante faça permita que ele transforme em novas ideias, seja ela obtida pelo livro impresso ou digitalizado com a mediação do professor possa mudar o quadro da Leitura na educação Brasileira que é precária. Lembre-se, professor de português que essa é a sua missão a prática da leitura como modelo para seu aluno.

Referências bibliográficas

NETA, Maria Aurora. **Revista Ícone. Revista de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura volume 17 – Maio de 2017.** UEG / Câmpus São Luís de Montes Belos.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: contexto, 2006.

SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento Literário: Uma Proposta para a sala de aula**, 2011.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro**: Editora Unesp, 1999.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADES, D. **A Valorização simbólica da leitura**. Revista Emília. 13 de Fevereiro de 2015.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura. Série Idéias n. 13**. São Paulo: FDE, 1994, p. 27-33).

INE. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**, p. 29.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

DICKMANN, Ivo, LAZAROTTO, Aline Fátima (Orgs.). 1 ed. – Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. (**Coleção Educação Básica, v. 3**).

POSSENTI, Sírio. **Pragas da leitura**. Série Ideias n. 13. São Paulo: FDE, 1994.

Retratos da Leitura no Brasil. Instituto Pró-livro. 4 ed. 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa2015.pdf> Acesso em 22 de Março de 2017.

A AFETIVIDADE COMO MECANISMO DE MEDIAÇÃO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*Maria Laura Sanchez Toca
Bruno Galasso*

Introdução

A ideia que opõe afeto e cognição ainda é usual e aparente em diversas instituições, evidenciada pelas mais variadas pesquisas sobre violência escolar. Nesse contexto, faz-se possível notar, em qualquer ambiente, a influência do meio no indivíduo.

Os trabalhos de Vygotsky se destacam na compreensão da concepção histórico-social do desenvolvimento da criança, inclusive pelo entendimento da relação do indivíduo com o ambiente, realizado sempre por mediações, as quais permitem que ele seja transformado pelo meio, que, por sua vez, é transformado por ele. Assim, a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e do sujeito (VYGOTSKY, 2008). Outro autor que intervém diretamente na delimitação do conceito é Wallon, defendendo que para a formação do indivíduo, faz-se necessária a interação e o confronto com o outro. (WALLON, 1975)

A partir desses pressupostos teóricos, marcados pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, destacam-se as dimensões afetiva e cognitiva do indivíduo, na direção de uma interpretação com um viés comum, em que pensamento e sentimento se fundem, não mais possibilitando análises isoladas dessas dimensões.

Sendo assim, a afetividade como mecanismo de mediação para o desenvolvimento da criança apresenta-se como problema de pesquisa no âmbito da prática escolar. A partir dessas reflexões iniciais, indagamos: Como essa afetividade acontece na sala de aula?

Visto que as relações sociais são mediadoras no processo de aprendizagem, este trabalho busca descrever de que maneira os fatores afetivos da relação professor-aluno e aluno-aluno influenciam no processo de aprendizagem significativa.

Contexto histórico

A história da dicotomia entre razão e emoção iniciou-se há muito tempo, na Grécia antiga, na qual Platão defende como virtude a troca de todos os prazeres e valores pelo pensamento. E, mais tarde Descartes afirma “Penso, logo existo”, sugerindo a possibilidade de separação entre emoção e razão, mais uma vez. Tais pensamentos, segundo Arantes (2002), continuam presentes na vida cotidiana da população.

Pensando na história da educação brasileira, pode-se afirmar que ela é marcada por avanços e retrocessos. Nesse contexto, o conceito de afetividade permaneceu afastado dos sistemas de ensino por um longo período.

Na visão pedagógica tradicional, hegemônica até a década de 30 (SAVIANI, 2007), a afetividade foi obscurecida por um método rígido, que implicava em um distanciamento entre professor e aluno. Uma das correntes que também influenciou esse período foi o positivismo.

O positivismo chegou ao Brasil em meados do século XIX, idealizado por Augusto Comte, baseado na ideia de garantir a organização racional da sociedade. Na educação, a formação dos estudantes tinha uma tendência a distanciar-se da visão humanista, marcada pela aplicação do método científico, ou seja: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

Na década de 70, o positivismo influenciou também a pedagogia tecnicista, marcada pela reordenação do processo educativo, tornando-o operacional, tratando de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência. Nessa pedagogia, o elemento principal passou a ser o método (GHIRALDELLI, 1994). Segundo Horkheimer, (2001, p.29) “a razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la.”.

Esse modelo pedagógico, inicialmente embasado de modo indireto no Positivismo, continuou avançando no ideário dos intelectuais brasileiros, apoiado tanto pela filosofia quanto pelas teorias políticas, pois já havia se constituído como pensamento hegemônico.

Apesar da constante oposição que sofreu por parte da Pedagogia Libertária fundamentada nos movimentos do recente operariado brasileiro, a Pedagogia Tradicional somente começou a ser superada, embora não de modo definitivo, pela Pedagogia da Escola Nova, essencialmente existencialista, divulgada nos EUA por John Dewey (1859-1952), a qual acabou se caracte-

rizando no Brasil como um movimento pedagógico, que se diferenciava por colocar o aluno como ser ativo, no centro do processo de aprendizagem. (GHIRALDELLI, 1994).

Em relação ao conhecimento Vidal (2003, p. 509) explica que,

“o conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emerge da relação concreta estabelecida entre os alunos e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais.”

Nesse sentido, a relação começa a aparecer significativamente no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a relação afetiva se restringe ao conteúdo, ou seja, baseada em um foco individualista (aluno-conteúdo). Já no sócio construtivismo, por meio dos estudos de Vygotsky, a relação com o outro ganha destaque, seja ela professor-aluno ou aluno-aluno.

Por isso, Vygotsky destaca que a dimensão social se torna parte da natureza de cada pessoa, pois aprender é um processo dialético do indivíduo ao contrastar o seu ponto de vista com o outro (CASTORINA, 1998). Nesse sentido, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

De acordo com o autor, a visão social é essencial para o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998), pois assume que o indivíduo se constitui a partir da interação com o meio, como destaca Rego (2008, p. 94):

Vygotsky (...) parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.

Nas últimas décadas, o estudo das emoções começa a ser mais explorado de forma íntima com as atuações do ser humano no meio; um autor que se destaca é Gardner (1995) que propõe a teoria das inteligências múltiplas, estudando o sujeito a partir de suas emoções e relacionando-as com sua evolução cognitiva.

Dessa maneira, nota-se que a afetividade inserida na educação demorou a ser um fator estabelecido nas correntes pedagógicas, ganhando destaque apenas nos últimos anos. Mesmo assim, ainda pode-se observar diversas práticas pedagógicas que excluem esse mecanismo no processo de ensino e aprendizagem.

O papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem

A tradicional visão dicotômica da sociedade ocidental tem perpassado a epistemologia do conhecimento científico, manifestando-se em diversas pesquisas que utilizam como recorte a clara distinção entre o racional e o emocional, pressupondo geralmente que, por vivermos em uma modernidade ascendente, o racional deveria colocar-se a frente do emocional. Entretanto, essa interposição dificulta a compreensão do ser humano, principalmente no que se refere ao campo da educação.

Com a abordagem histórico-social, surge a possibilidade de uma leitura conjunta das dimensões afetiva e cognitiva no ser humano, em que razão e emoção se fundem, estabelecendo uma relação. Tais interpretações têm provocado profundas modificações no campo educacional, seja na área de produção científica ou diretamente na prática profissional.

Diversos autores (LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K, 1992; FREIRE, 1994 e ARANTES, 2002) apontam o afeto como prática indispensável na atividade de educar. Tendo como pressupostos básicos as teorias de Wallon e Vygotsky, tais pesquisas, em linhas gerais, buscam identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e as possíveis influências destes no processo de aprendizagem.

Vygotsky e Wallon estudaram a questão da afetividade e, principalmente, como ela media a aprendizagem na escola. Vygotsky defende o caráter essencialmente humanizador na questão da aprendizagem, assim como Wallon defende uma prática que atenda às necessidades da criança não só no plano cognitivo e motor, mas também no plano afetivo. Os autores acreditam que a aprendizagem só se constrói na relação com o outro.

De acordo com Wallon (2007), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo emotivo e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar e o imaginar. O autor afirma que a criança se conecta ao mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Porém Wallon admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência. Segundo Galvão (1995, *apud* Dantas, 1990, p. 29)

A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade postural, aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados efetivos.

Ampliando a compreensão do objeto de estudo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal aparece como um conceito de extrema importância, ou seja, a zona de desenvolvimento proximal aponta os modos de agir e de pensar que ainda estão em fase de elaboração na criança e, por meio da relação com o outro possibilita o aluno a alcançar a autonomia. (VYGOTSKY, 1998)

Sendo assim, é possível identificar pontos em comum entre as teorias de Wallon e Vygotsky. Tal convergência se dá quando os autores afirmam que a afetividade é o meio pelo qual o ser humano se desenvolve, especialmente nas interações em sala de aula, pautadas por manifestações emotivas.

Nesse contexto, a escola destaca-se como um espaço legítimo para o desenvolvimento sócio-afetivo da criança. Nota-se, assim, que o professor possui um papel primordial nesse processo, atuando como mediador e identificando as implicações do processo de construção do conhecimento dos alunos.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como pesquisa de campo, na qual foram acompanhadas duas salas com crianças entre 4 e 5 anos, em uma escola particular, localizada na zona oeste de São Paulo. Segundo Franco (1985, p.36) a pesquisa de campo.

procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Durante quatro meses, anotaram-se as atitudes de alunos e professores com o intuito de analisar como essas atitudes mediam e influenciam os processos de aprendizagem dos alunos. Para análise foram focados os atos positivos e de intervenções do professor. Para isso, foi utilizada a observação participante natural que, segundo Lakatos e Marconi (2006) é a observação na qual o observador pertence ao grupo investigado. Foi feita essa escolha de observação porque a pesquisadora trabalha na instituição. O registro da coleta foi feito de forma escrita, por meio de diários estruturados semanalmente.

Após perceberem-se algumas ações positivas mais frequentes ao longo do período de observação, foram elaboradas três categorias de ações afetivas para a análise dos resultados. Além disso, para investigar os conceitos dos professores sobre a afetividade, foram coletadas informações por meio de entrevistas semiestruturadas (quadro 1). As entrevistas foram realizadas com os dois professores das turmas observadas. Segundo Lakatos e Marconi

(2006), entrevista semiestruturada é aquela em que “o pesquisador tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”.

Quadro 1

Roteiro de entrevista

1. Perfil do educador
 - a) Formação:
 - b) Tempo de profissão:
 - c) Há quanto tempo trabalha com crianças dessa idade/ano?
2. O que você pensa sobre o papel da afetividade na educação?
3. Qual a relação entre afetividade e cognição? De que maneira afetividade pode interferir na aprendizagem do aluno?
4. Você trabalha a afetividade para auxiliar na construção do conhecimento de seus alunos? Se sim, de que maneira?
5. Como é trabalhado o relacionamento entre os alunos para a construção de conhecimento?
6. Cite dois exemplos de casos em que acredita que a afetividade tornou possível o conhecimento de um determinado aluno ou do grupo.

Dessa forma, obteve-se um meio preciso de resposta e, através de uma análise qualitativa, foi possível complementar a pesquisa analisando também o que os professores relatam. Faz-se importante ressaltar que os nomes dos alunos e das professoras utilizados nesse artigo são fictícios.

A escola e seu contexto

A escola observada possui mais de 30 anos desde a sua formação. Oferece desde Educação Infantil até o Ensino Médio e é frequentada por aproximadamente 550 alunos, sendo alguns deles estrangeiros, visto que é uma escola internacional.

A instituição disponibiliza aos alunos espaços de múltiplas aprendizagens, com atividades tanto individuais quanto coletivas. Possui aulas de educação física, música, informática, teatro e artes.

As salas de aulas observadas contam com 15 alunos cada uma, além de uma professora e uma auxiliar de sala. Todas elas possuem mesas e cadeiras adaptadas ao tamanho das crianças, porém, boa parte das atividades que não são escritas acontecem em rodas no chão. As salas são equipadas com lousas interativas e Internet, que são frequentemente usadas para fazer jogos e

propiciar oportunidades para as crianças entrarem em contato com novas tecnologias. As salas são coloridas, com murais apresentando trabalhos desenvolvidos pelas crianças, como: espaços interativos, como cantinhos de leitura, cantinhos de matemática, de artes e de linguagem.

Além de se autoneostrar construtivista, trabalha os assuntos de maneira interdisciplinar, ou seja, um mesmo assunto pode ser trabalhado em diversas matérias, como matemática, ciências naturais, ciências sociais, língua e etc.

A escola observada trabalha dentro de um projeto internacional (Primary Years Programme – PYP) que tem como foco o desenvolvimento de atitudes e atributos e considera que, muito mais que criar condições de aprendizagem de conteúdos, deve-se favorecer o desenvolvimento de indivíduos cidadãos, cientes de suas responsabilidades com a sociedade, reflexivos, críticos, curiosos, questionadores e etc. Todo este projeto necessita um suporte afetivo, pois considera que a escola também é um meio social, no qual o indivíduo deve aprender as regras da vida em sociedade. Desta forma, foi possível destacar diversos momentos de afetividade no dia a dia escolar, optou-se por analisar apenas os positivos.

Análise dos resultados

Para uma melhor análise dos resultados foram elaboradas categorias de ações positivas mais frequentes e as ações que se encaixam nessas categorias foram colocadas em quadros. Dessa forma, as categorias foram denominadas como:

- **Ação afetiva reflexiva:** ações do professor que proporcionam a reflexão do aluno sobre um determinado assunto.
- **Ação de apoio/ motivacional:** ações do professor ou dos alunos que demonstram o envolvimento da pessoa com a dificuldade do outro.
- **Ação de elogio e agradecimento:** manifestações de amabilidade e agradecimento ao empenho do aluno.

Na primeira situação analisada (quadro 2), as crianças, ao voltarem do parquinho e sentirem a falta de uma colega que saiu da escola, resolveram comentar esse sentimento e, ao perceber que esse era um assunto importante para os alunos, a professora deu continuidade na conversa. Uma das crianças, Gabriel, tinha dificuldades em expressar aquele sentimento. Porém, com a intervenção da professora, o aluno refletiu sobre o próprio sentimento e, com isso, conseguiu expressá-lo com palavras.

Quadro 2

Situação 1

Em uma das salas observa-se que Lucio ao voltar do parquinho comenta com Eduardo “que pena que a Laura saiu”, então Eduardo completa “é verdade, eu estou com saudades dela”. A professora ouvindo essas frases resolve intervir.

Professora: Eu acho que nós deveríamos conversar sobre isso, o que vocês acham?

Alunos: Eu também!

A professora pede que todos se sentem em roda no tapete e então começa a falar

Professora: Infelizmente algumas crianças saíram da nossa turma nesses últimos tempos. Os motivos que fizeram elas saírem foram vários...(professora explica os motivos). O que vocês pensam sobre isso? Quem quer falar?

Cecilia: Eu sinto saudades deles...(triste)

Professora: Acho que todos nós sentimos.

Lucio: É, eu gostava de brincar de pega-pega com a Laura, mas agora que ela não está, nós não brincamos mais.

Gabriel: É verdade

Professora: Você sente falta também, Gabriel?

Gabriel fica em silêncio.

Professora: Gabriel, você pode dizer que tem saudades. Ter saudades não é ruim. Ter saudades é bom, significa que aquela pessoa era boa pra você e você tem bons momentos para lembrar.

Gabriel: Eu tenho saudades.

Professora dá um sorriso e ele retribui.

Nesse contexto, faz-se possível perceber claramente a mediação da professora, atuando pontualmente em uma oportunidade (ação) criada e proporcionada pelos colegas de Gabriel. Assim, a intervenção direta da professora ampliou a condição da criança de entender, refletir e se expressar de maneira coerente com o que sentia, favorecendo seu desenvolvimento e autoconhecimento. Ou seja, pode-se considerar que esse tipo de exemplo entra na categoria **ação afetiva reflexiva**.

Vygotsky (1996, p. 36) explica que

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.

Analisando os trabalhos de Wallon, a educação da emoção também deve estar incluída entre os propósitos da ação pedagógica, sendo que esta supõe um conhecimento íntimo do seu funcionamento (DANTAS 1992, p. 71). Para que esse tipo de troca aconteça, é necessário que os alunos se sintam

confiantes para conversar entre eles e com a professora sobre o que sentem. A respeito disso, a professora 1 menciona em entrevista a importância da criação de “vínculos de confiança e segurança” para que “as crianças possam também expressar seus sentimentos”.

Nesse sentido, Arantes (2002) afirma que “a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecerem e a compreenderem melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia a dia.” Assim, pode-se concluir que esse autoconhecimento levará os alunos a controlarem melhor as suas emoções, por exemplo, em momentos de raiva e conflitos.

Outros exemplos empíricos demonstram a importância da afetividade no desenvolvimento da criança, como a segunda situação analisada. Nesse momento relatado (quadro 3), a assistente de sala se preocupa em criar condições para que um dos alunos se interesse mais pela leitura e aproveite esse momento como algo prazeroso. A assistente, além de prestar atenção no que chama a atenção do aluno, procura trazer livros que ele goste e fazer brincadeiras, se divertindo juntamente com o aluno enquanto ele realiza a leitura.

Quadro 3

Situação 2

Em outra situação observa-se que o aluno Wilson tem mais dificuldade que os outros alunos da sala em leitura. Na escola os alunos devem ler um livro por dia com a assistente. Nota-se que Wilson não gosta muito desse momento. Notando isso, a assistente tenta conversar com ele enquanto leem o livro, fazendo brincadeiras, chamando a atenção para coisas engraçadas e inclusive escolhendo livros que, segundo ela, ela sabe que ele gostará.

Após essa intervenção da assistente, Wilson passou a ler com mais vontade. Percebe-se que após aproximadamente um mês de trabalho, quando a assistente demora em chamá-lo ele vai até ela e diz: “Eu ainda não li hoje!”

Essa ação de **apoio/motivacional** criou condições para que a leitura do aluno começasse a fluir e para que ele desenvolvesse o interesse pela atividade, focando-se em sua leitura e garantindo a sua aprendizagem. Dantas (1992) ressalta que a atenção às dificuldades é também uma maneira refinada de comunicação, ou seja, do estabelecimento de uma relação afetiva.

Piva (*apud* Vasconcellos, 1995) completa que “o desenvolvimento é inaugurado pela afetividade e não pela inteligência; de forma análoga a metodologia dialética começa pela mobilização”. Essa mobilização deve acontecer não só por parte do aluno, mas também do professor, criando condições para que ambos estejam em sintonia e o ensino e a aprendizagem aconteçam.

As ações de **apoio/motivacional** não acontecem apenas na relação professor/aluno, mas também aluno/aluno, como foi visto em sala nas aulas em que eles trabalhavam em duplas. Quando trabalham em grupos ou em duplas, é possível verificar que eles se auxiliam na construção do conhecimento.

Ao questionar a professora sobre como essas duplas eram divididas, ela explicou que se utiliza da teoria de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Complementou dizendo que esse método vem sendo trabalhado há alguns anos e que foi notado um grande avanço. Além disso, em alguns momentos, a professora disse também levar em conta os laços afetivos, e não só a cognição, pois acredita que é importante que eles se sintam à vontade um com o outro. Ela acredita que, dessa forma, “as crianças se beneficiam mais da troca de conhecimento.”

Através da teoria da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998) é possível verificar que, se duas crianças com níveis cognitivos similares trabalharem juntas, com o tempo elas se desenvolverão com mais facilidade que se trabalharem sozinhas ou apenas com a professora.

Também observaram-se diversas situações em que as professoras se dirigiam aos alunos com palavras de apoio e incentivo enquanto os alunos estavam trabalhando, ou seja, elas apenas passavam perto das crianças e colocavam a mão nas costas do aluno, de maneira que ele soubesse que ela estava ali caso ele precisasse. Outra forma de apoio era a maneira de elogiar. Elogios aos trabalhos não eram apenas falados pelas professoras, mas quando os trabalhos ultrapassavam as expectativas, as professoras inclusive pediam que os alunos mostrassem aos colegas. Uma das professoras relatou que “carinho e autoestima são cruciais” para a aprendizagem, enquanto a outra complementa que “um toque, um olhar, uma palavra de incentivo na hora certa, pode encorajar aquela criança que está meio tímida, insegura a querer participar e gostar de aprender”.

Em relação à importância da autoestima destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que defende que

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção (BRASIL, 1998, p. 13)

E ainda que

Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal etc., do adulto transmite informações às crianças,

possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. (BRASIL, 1998, p. 30)

Nota-se que a afetividade é de suma importância para o desenvolvimento de uma educação relevante e significativa. Arantes (2002) afirma “que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos”

Durante muitas rodas de conversa, foi possível notar o quanto os olhares e sorrisos das professoras e dos colegas faziam com que o aluno que estava falando se sentisse entusiasmado e conseguisse desenvolver a fala de uma maneira mais fluída. Essas **ações de elogio e amabilidade** estão presentes na escola e através delas o aluno se sente seguro para arriscar, para tentar seguir e se desenvolver.

As crianças são sempre recebidas com muito carinho. Ao chegarem à escola, as professoras tendem a ir até a porta da sala para recebê-las. A maioria costuma chegar sorrindo e, assim que chegam, já logo procuram os colegas para brincar. Sempre iniciam seu dia com uma roda de conversa que, segundo as professoras, esse processo auxilia a criança a se conectar com a escola e a se sentir segura com a rotina do dia, além de compartilhar um momento descontraído e de conversa com amigos e professoras.

Em momentos de transição pela escola, foi possível notar que as crianças sentem uma relação com o ambiente e também com as pessoas que estão nele. Percebe-se que os alunos cumprimentam a todos por onde passam e conhecem a maioria dos funcionários, seja a faxineira que limpa a sala deles, a nutricionista, os porteiros, a coordenadora e professoras de outros anos.

Segundo Wallon “a dimensão afetiva ocupa lugar central tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.” (*apud* Dantas, 1992) Sendo assim, esse ambiente afetivo criado pela escola favorece de maneira expressiva a construção do conhecimento e do ser.

Refletindo sobre a postura da escola perante a afetividade, é possível concluir que esta está extremamente preocupada em pensar um ambiente seguro e confiável, para que as crianças se sintam confortáveis e queridas para se desenvolverem.

Através dos relatos dos professores, é possível notar que estes estão em sintonia com a postura da escola. As duas professoras destacaram diversas vezes as palavras “confiança” e “segurança” como meios importantes para a criação de vínculo. E todas acreditam que esse é o ponto base para que a afetividade flua e logo haja o desenvolvimento.

Nesse sentido, “a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos”. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivas da afetividade emocional (Wallon *apud* Dantas 1992, p. 65). Por isso, foram levados em consideração diferentes graus e ações afetivas.

Considerações finais

O artigo apresenta o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil a partir das observações de práticas em sala de aula, das teorias de Vygotsky e Wallon e das entrevistas com os professores.

Nota-se que o professor tem papel central na promoção de um ambiente adequado e seguro, que facilite a interação com e entre os alunos, criando experiências diversificadas nas quais as crianças possam desenvolver-se intelectualmente, com autoconhecimento e autonomia.

Conclui-se através das observações e entrevistas com os professores que a prática pedagógica deve estar sempre permeada por laços afetivos, ou seja, por uma relação dialógica, na qual professor e aluno, ou aluno-aluno sintam-se em um ambiente seguro e com confiança para desenvolverem-se.

Para tanto, foi necessário estabelecer categorias de análise, permitindo observar que a afetividade ocorre de diversas formas: (1) ações do professor que proporcionam a reflexão do aluno sobre um determinado assunto; (2) ações do professor ou dos alunos que demonstram o envolvimento da pessoa com a dificuldade do outro e (3) manifestações de amabilidade e agradecimento ao empenho do aluno.

Na escola observada, notou-se que existe um estudo por trás da afetividade, pois foi possível observar que os professores não exercem essa afetividade apenas por instinto, mas também porque pesquisaram práticas que pudessem contribuir com o desenvolvimento do aluno.

A discussão desse artigo evidencia que os sujeitos que compõe os processos de ensino e aprendizagem não devem deixar suas personalidades e emoções do lado de fora da sala de aula, pois é necessário que a educação supere a dicotomia entre razão e emoção, cognição e afetividade, pois somente rompendo essa barreira será possível dar valor não só ao que tradicionalmente é dado (aspectos racionais e cognitivos), mas também ao afeto, à emoção, auxiliando na construção de sujeitos completos.

Referências bibliográficas

ARANTES, V. M, in OLIVEIRA, M. K ; TRENTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget, Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.

FRANCO, M.L.P.B. **O "estudo de caso" no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa**. S.P: PUC, 1985.

FREIRE, M. **O sentido dramático da aprendizagem**, em Grossi e Bordin (orgs.) Paixão de aprender. Petrópolis: Vozes, 1994.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1994

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M., FIGUEIREDO, L. e GREIVAS, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3^a. Ed., 2003

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

TEATRO: O ESPAÇO DOS POSSÍVEIS – UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE RONDÔNIA

Minadabe de Araújo Campos

Introdução

Este artigo nasce nas reflexões oriundas de minha dissertação sobre “O ensino de Artes: Sua operacionalidade conceitual no Ensino Fundamental (1º e 2º anos). A pesquisa base analisa a operacionalidade da proposta curricular de Rondônia junto aos professores da rede municipal de Porto Velho nos anos foco da pesquisa. Um dos conteúdos apresentados e que mais teve dificuldade em sua operacionalização (como será apresentado posteriormente) foi as propostas concernentes ao universo teatral.

A estrutura deste trabalho apresenta o seguinte tópico: Teatro: o espaço dos possíveis. Partindo de uma breve historiografia do teatro ocidental este tópico se propõe demonstrar a importância desta manifestação cultural bem como sua capacidade intrínseca de criar mundos que sendo fictícios são reais a cada encenação.

Os conteúdos serão: a apresentação da proposta curricular de Rondônia para teatro, suas correlações com a teoria piagetiana com o objetivo de comparar as propostas de operacionalização do tópico com o desenvolvimento simbólico proposto no conteúdo, que também serão apresentadas as dificuldades relacionadas pelos profissionais da pesquisa alvo quanto a operacionalização destes conteúdos. É por fim serão apresentados, a partir do exposto, algumas técnicas que poderiam subsidiar uma forma mais eficiente/eficaz de levar o teatro à estes anos do ensino fundamental.

Teatro: a terra dos possíveis

Quando nas noites quentes das savanas africanas, em um tempo para além do tempo contado, um caçador resolveu contar através dos gestos, ruídos e danças o êxito da sua caçada estava criando o teatro, quando um grupo de homens resolveram antecipar uma caçada pedindo ao seu deus de

plantão que lhe trouxessem êxito, estabelecia-se o vínculo entre o teatro e a religião. Uma união que irá se manter pelos séculos vindouros até ser quebrada por Téspis (o primeiro ator da história). Entretanto, mesmo agora caminhando separados o teatro e a religião, o teatro ainda conserva um que de sagrado no seu fazer, e, o fazer sagrado, ainda conserva um que de encenação, como nos bem lembra Jung: o mito sem rito é literatura, o rito sem mito é encenação (teatro).

Téspis é tido como o inventor do teatro como o conhecemos hoje porque no ano de 534 a.c. em Atenas nas festas consagradas a Dionísio (não por acaso o deus da loucura e do teatro) teve uma brilhante ideia: ele se colocou a parte do coro como solista, e assim criou o papel do hypokritcs ("respondedor" e, mais tarde, ator), que apresentava o espetáculo e se envolvia num diálogo com o condutor do coro, mas embora ainda calcada nas representações mitológicas e das oferendas, o ovo da serpente já estava posto e logo o teatro seria uma das formas de contestação da religião e do nascimento da filosofia. Mas antes de continuarmos com esta linha narrativa é necessário fazer alguns esclarecimentos acerca do local, data e consequência da "invenção do ator" realizada por Téspis.

Cem anos depois na mesma Atenas estaria florescendo uma das maiores revoluções culturais da história, ao longo da história cultural determinados lugares aglutinaram, pelas mais diversas razões, as mentes mais brilhantes da época e este "caldo cultural" fez nascer obras e eventos que sozinhos não teriam tanto impacto, porém naquele ambiente e naquele momento tornaram-se monumentos culturais, foi assim na Atenas do século V a.c. onde conviveram, discutiram, confrontaram e aprenderam uns com os outros os pais da filosofia (Sócrates, Platão, Aristóteles), Esquilo, Sófocles, Eurípedes (bases do teatro), Tales de Mileto, Pitágoras (matemáticos que formularam teoremas que levam seus nomes) escultura, música, um século de cinquenta anos onde estes e muitos outros nomes de igual brilhantismo intelectual provaram que a soma das partes é maior que o todo. Foi assim também em Veneza na Renascença, em Amsterdam na contrarreforma, e atualmente em Nova York.

A semente de Téspis foi lançada em tempo e local correto, ao desvincular o ator do coro dando-lhe o papel de protagonista (aquele que promove a ação) desvincula a ação teatral da ação religiosa, oferecendo na voz do protagonista um espaço para comentar a ação, este "espaço" irá se ampliar de tal forma que algum tempo depois episódios da religião grega (mitologia) irão servir de base para estruturas narrativas independentes, as peças de Esquilo, Sófocles e Eurípedes, fazem exatamente isto. Calcadas em enredos

religiosas, seus atores e principalmente narrativas se descolam do devocional para entrar no campo da crítica e da análise, peças como Édipo-rei de Sófocles, Prometeu de Ésquilo são leituras individuais de um mito coletivo, e como em Eurípedes fazem críticas e questionamentos à narrativa religiosa, como as traições de Zeus (suas amantes terrenas origem da maioria dos heróis gregos), o pansexualismo de Apolo (se apaixonando por homens e mulheres), os acessos de loucura e hiper sexualismo das devotas de Dionísio (retratadas em algumas das tragédias), a dubiedade moral de Hermes. Estes questionamentos abriram caminho para a consolidação do pensamento filológico, primeiro com os fisiatras (pré socráticos que investigavam a natureza sem a intervenção dos deuses) e depois através do pensamento socrático reorientando a investigação filosófica para a ética.

Este aspecto de contestação e de contradiscurso está do DNA do teatro, foi assim nas sátiras dos saltimbancos medievais, em Bertold Brecht, Boal, e nas montagens de teatro de Arena no Brasil e tantos outros, e, por que isto é possível? Tudo se resume no final no pacto realizado entre público e atores que consiste em que o público acredite que aquele espaço e aquele tempo são reais não importa os quanto inverossímeis e ilógicos possam ser. E, ao mesmo tempo os atores realizaram sua encenação com tal entrega que este ato seja emocionalmente verdadeiro, este pacto remonta em linguagem piagetiana no desenvolvimento do pensamento simbólico tema do tópico seguinte.

Piaget e o desenvolvimento do pensamento simbólico

A teoria de Piaget (1976) quanto ao desenvolvimento cognitivo baseia-se na construção do pensamento simbólico. Na primeira fase; sensorio motor, este pensamento praticamente não existe. Todas as experiências são construídas a partir das relações sensoriais imediatas (fase de 0 a dois anos aproximadamente); a segunda fase, pré-operatório, o processo simbólico começa a aparecer, porém, está ainda centrado no indivíduo “conhecente”. Um exemplo desta fase é quando a criança pergunta para o pai sobre o sumiço do seu carrinho. Ele não leva em conta que o pai não sabe a qual carrinho ele está se referindo. Nesta fase o mundo do faz-de-conta toma forma. Outra característica desta fase é a incapacidade de transubjetividade, ou seja, a criança não é capaz de se imaginar indo de um lugar para o outro ou mesmo estar no lugar de outra pessoa. O que Freud em uma outra linha de interpretação irá chamar de fase da construção do ego.

É importante estar atento que o público alvo a que se refere este artigo encontra-se nesta fase, isto é, seis a oito anos. A terceira fase é a do operató-

rio-concreto. Nesta fase (8 a 12 anos) os processos simbólicos ainda estão sendo construídos, porém a concretude ainda é dominante, principalmente nas questões morais. É nesta fase que o “mundo do faz de conta” tem sua maior dinamicidade (muitas vezes servindo de refúgio emocional para conflitos interpessoais que são comuns nos seus vários núcleos relacionais). O ato de “estar no lugar do outro” é principalmente no início, uma situação de descoberta que permite um crescimento moral interno, os contos de fadas, histórias de guerras e jogos de todos os tipos, principalmente os que são chamados de “escapismos” que estabelecem uma outra realidade são muito frequentes. Não é por acaso que existe toda uma corrente de análise psicanalítica que irá se apropriar dos contos de fadas para realizar uma prospecção projetiva nas pulsões envolvidas na narrativa (BETTELHEIM, 2002).

A quarta fase, dos doze anos em diante, denominada por Piaget de estágio operacional se estabelece quando há domínio pleno do processo simbólico especificamente o moral. Uma das principais preocupações de Piaget, deste domínio simbólico pode ser expresso no “atenuante moral” presente nesta fase, que pode ser exemplificado da seguinte forma: Um ladrão entra na casa de alguém para roubar uma televisão e é preso, e confessa que teve que roubar para comprar comida para os seus filhos.

Nas fases anteriores pré-operatório a questão apresentada teria, normalmente, uma única diretriz, ele seria condenado por ter infringido a lei; já na fase operatória as atenuantes sociais e motivacionais entrariam como variáveis no julgamento, ou seja, o mundo do simbólico (o estar no lugar do outro) é uma variável moral que impede o julgamento maniqueísta radical (ou estar certo, ou errado; feio-bonito; legal-ilegal; justo-injusto, mentira-verdade).

Acontece que estas estruturas sugeridas por Piaget (1985) não podem ser entendidas como fases que são transcorridas e/ou superadas, porém acumulativas. Em outras palavras, no indivíduo adulto, todas as fases de uma certa maneira coexistem e se interpolam nos vários momentos do seu cotidiano, e, é no espaço teatral que determinadas projeções emotivas podem e devem ser vivenciadas no que Aristóteles *in a Poética* chama de catarse.

Segundo o pai da Lógica formal, o público que vai ao teatro faz uma catarse de suas emoções saindo mais “limpo” após a representação. Aristóteles como biólogo busca uma analogia relacionando a catarse (originalmente a palavra catarse tem o sentido de vômito: botar para fora) física com a catarse emocional. Assim o espaço teatral é um espaço terapêutico onde tanto a criança e o adulto estabelecem uma realidade provisória compactuada e se permitem jogar com suas emoções de forma controlada.

A partir destas duas premissas, o construto de espaço simbólico e imagético realizado pelo teatro e o desenvolvimento necessário do simbólico como forma de sofisticação cognitiva e relacional piagetiana podemos agora apreciar as propostas realizadas pelo Referencial Curricular de Rondônia de 2013.

A pesquisa

A pesquisa que propiciou os dados para este artigo teve como objetivo discutir como se processam e como são operacionalizados os conteúdos do ensino de artes propostos pelo R. C. de Rondônia de 2013, para os primeiros e segundos anos do ensino fundamental. O primeiro capítulo traz um breve histórico da arte com ênfase no ensino fundamental, as diretrizes da BNCC e dos componentes Curriculares de Rondônia sobre o tema e o papel do professor do ensino fundamental com o intuito de formar um quadro teórico que permita a análise dos dados colhidos em campo.

No segundo capítulo são apresentados e discutidos os instrumentos de coleta de dados e a análise dos dados da pesquisa. E, no terceiro capítulo coteja estes dados com o que está publicado sobre o tema via internet (teses e artigos científicos). Os atores da pesquisa de campo foram: 17 professores. Sendo 10 profissionais que atuam no primeiro ano e sete no segundo, nenhum deles possui formação específica em artes e nem de teatro. Doze destes profissionais ministram esta matéria por mais de oito anos.

Estes professores responderam um questionário enviado via google forms, onde relaciona-se todos os conteúdos e competências/habilidades explanados na proposta da BNCC e Referencial e a cada um dos itens foi avaliado nos seguintes critérios:

Operacionalidade

1. Não é operacional porque não foi desenvolvido anteriormente esta competência/habilidade
2. Não é operacional porque não existem estruturas físicas para tal.
3. Não é operacional porque a cultura escolar não permite.
4. Não é operacional porque não houve um treinamento para isto.
5. É operacional e é realizado
6. É operacional, mas não existem estruturas físicas para tal.
7. É operacional, mas a cultura escolar não permite
8. É operacional, mas não houve treinamento para isto”

Como pode ser observado as opções se dividem em dois grandes grupos “não ser operacional” e “ser operacional”, a partir deste ponto desdobra-se em quatro justificativas a primeira delas corresponde ao não desenvolvimento do conteúdo anteriormente realizado. A segunda aponta para uma realidade de muitas escolas a falta de estruturas físicas básicas para um trabalho condizente com as solicitações do documento. A terceira traz a questão da percepção do quadro de professores e coordenadores sobre a importância do ensino de arte nestas séries. A quarta aborda o treinamento dos professores para o desempenho de uma tarefa específica, muitas vezes tal conteúdo não é abordado nos cursos de pedagogia e de passagem em alguns cursos de formação em artes que sendo muito específicos não abordam toda a dimensão explicitada pela proposta.

Todas as respostas foram computadas e discutidas em um corte vertical (por grupo de professores) e um corte horizontal (por especificidades), os resultados apontam para uma subvalorização deste conteúdo pela “cultura escolar” entendida desde a secretária de educação, que não disponibiliza recursos físicos e técnicos, até pelo gerenciamento da escola que “vê” a matéria de arte em segundo plano e a necessidade de cursos específicos na área. Estas conclusões são, inclusive, corroboradas por uma análise bibliográfica de publicações de teses e artigos publicados sobre o tema, realizada no terceiro capítulo.

Reproduzimos a seguir os dados obtidos e a análise realizada será agregado as questões específicas deste artigo.

TEATRO – CONTEUDO – 1º ANO (dez respondentes)

	formas animadas		primeiras representações		contexto		Vocabulário específico		Experimentação lúdica		Expressão corporal	
N. Op. não condiz	0	0%	1	1,6%	1	1,6%	0	0%	2	3,3%	0	0%
N. Op n.e. físicas	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,6%	0	0%	0	0%
N. Op. N. C. Esc.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,6%	0	0%
N. Op N. Treinam	0	0%	0	0%	1	1,6%	0	0%	1	1,6%	1	1,6%
É op e realizado	2	3,3%	1	1,6%	4	6,6%	1	1,6%	1	1,6%	3	5%
É op n.e. físicas	2	3,3%	3	5%	2	3,3%	6	10%	1	1,6%	2	3,3%
É op N.C. Esc.	2	3,3%	1	1,6%	1	1,6%	0	0%	1	1,6%	2	3,3%
É Op N treinam	4	6,6%	4	6,6%	1	1,6%	2	3,3%	3	5%	2	3,3%

Fonte: Pesquisa realizada por Minadabe, 2020 - Legenda Coluna¹⁵ e Legenda Linha¹⁶.

¹⁵ N. Op. não condiz: Não é operacional porque não condiz com a faixa etária estabelecida; N. Op. N. E. físicas: Não é operacional porque não existem estruturas físicas para tal; N. Op. N. C. Esc.: Não é operacional porque a cultura escolar não permite. N. Op N. Treinam: não é operacional porque não houve um treinamento para isto. É op é realizado: É operacional e é realizado; É op N.E. Físicas: É operacional, mas não existem estruturas físicas para tal; É op N.C. Esc.: É operacional, mas a cultura escolar não permite; É Op N treinam: É operacional, mas não houve treinamento para isto.

¹⁶ Formas animadas: - Teatro, formas animadas, circo, pequenas encenações (fábulas contos, parlendas e clássicos infantis); Primeiras representações: - História das primeiras representações teatrais da humanidade, os contos, lendas/fábulas e parlendas; Contexto: - Relações entre o teatro e o seu contexto histórico cultural; Vocabulário específico: - Vocabulário específico do meio teatral: texto dramático, encenação, figurino, etc; Experimentação lúdica: - Experimentação lúdica de diferentes gêneros teatrais: comédia, tragédia, sátira; Expressão corporal: - Expressão corporal: movimento, espaço, expressões faciais, som, performance.

O conteúdo específico propõe em síntese a experimentação e a vivência desta linguagem artística em seus vários matizes. A primeira pergunta que se impõe é se o grupo acha que este conteúdo é operacional ou não, e a segunda por quê? A partir disso, temos das sessenta respostas possíveis apenas nove apontam não ser operacional, isto representa 15% do total, o que se pode considerar então é que neste quesito o grupo considera o conteúdo operacional enfatizado que deste universo (30%) justificam a não operacionalidade por falta de treinamento específico.

Das respostas que apontam como operacional temos que: (12r - 23,5 %) estabelecem que os conteúdos são operacionais e realizados, já 76,5% acreditam ser operacionalizáveis, porém com algum empecilho na seguinte ordem: falta de condições físicas (16r - 31,2%); falta de cultura escolar (7r -13,7%) e não treinamento específico (16r - 31,2%). Apresenta-se aqui uma tendência que irá se repetir ao longo de outras tabelas: a falta de condições físicas e a falta de treinamento especificam. Estas duas “faltas” traduzem uma leitura acadêmica, por parte da maioria dos gestores, de subvalorização desta área de conhecimento.

Como pontua Porcher (1982),

A educação artística divide com a educação física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – ‘as tarefas importantes. (PORCHER, 1982, p.13)

Sendo mais específico Escolano (2001) lembra que o espaço arquitetônico e naturalmente seu uso fazem parte do que podemos entender como currículo oculto, que sempre irá refletir valores e ideologias subjacentes ao ideário educacional, a dificuldade de acessar espaços específicos e condizentes com o desenvolvimentos das práticas educativas preconizadas nas Bases Curriculares aqui expostas são um bom exemplo deste currículo oculto. Escolano chama esta postura de uma “forma silenciosa de ensino” (ESCOLANO, 2001, p.21) o que neste caso específico é de um não ensino.

Para Mognol (2007), esta influência produz “marcas nas estruturas mentais” (p. 119) que, voltamos a afirmar, que no caso em apreço ecoa no alunato também uma subvalorização dos conteúdos apresentados.

Especificamente para o trabalho de artes Mognol (2007) pontua que não pode haver passividade na concretização da educação estética, e que o próprio espaço estético educa, que mobiliário, acessórios, e, o entorno são fun-

damentais para a estimulação, significação e a comunicação desenvolvidas pela manifestação artística.

Tais conclusões foram expostas na dissertação e correspondem naturalmente ao seu foco de interesse, contudo este artigo aborda a questão de outra maneira: o desenvolvimento do espaço simbólico através de possíveis dinâmicas teatrais. Neste sentido destacamos três conteúdos que iriam se enquadrar nos parâmetros de simbolização apresentados e três que pelos mesmos motivos, no mínimo, iriam oferecer dificuldades.

Partindo do princípio que no primeiro ano encontram-se crianças com a idade de 5 a 6 anos na fase pré operatória encontramos nas “formas animadas” o conteúdo do circo e de pequenas encenações entre elas destacamos as fábulas e os clássicos infantis, em termos simbólicos o “espaço” do circo é um construto ideal para a projeção de fantasias, apresentadores, palhaços, “feras” amestradas, números de acrobacia, tudo é possível no circo, a figura do palhaço explicitamente histriônica explora os medos infantis de forma burlesca possibilitando uma salutar projeção ao mesmo tempo que se “fazer” de palhaço com sua típica caracterização irá propiciar a criança estabelecer uma persona arquetípica que irá possibilitar externar, muitas vezes, seus conflitos, os Doutores de Alegria¹⁷, usam esta linha teórica para estabelecer uma relação empática com os pequenos pacientes que visitam nos vários hospitais.

Esta possibilidade de se transformar em outra pessoa em situações apenas imaginadas tendo a possibilidade de “voltar” a hora que quiser é uma forma bastante salutar de “viver o outro” o que é a grande trajetória a ser vivida nesta fase, dentro desta linha projetiva temos as fábulas e os contos de fadas “os clássicos infantis” ambos possibilitam, se bem trabalhados, reflexões acerca de uma inserção na rede social que neste momento (da criança) está apenas começando (BETTELHEIM, 2002).

As fábulas principalmente de Esopo e La Fontaine, não trazem uma moral no sentido restrito da palavra, o cumprimento de uma ação socialmente aceitável, na maioria das vezes a fábula traz de forma alegórica (já que seus personagens são animais) uma regra social que a criança entende e percebe que precisa se adequar, um bom exemplo disto é a fábula dos filhos da coruja e águia. Amigas, as mães coruja e águia combinaram de não matarem os filhos uma da outra, a águia então perguntou a coruja como reconhecer os

¹⁷ Doutores da Alegria é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que introduziu a arte do palhaço no universo da saúde, intervindo junto a crianças, adolescentes e outros públicos em situação de vulnerabilidade e risco social em hospitais públicos. In <https://doutoresdaalegria.org.br/conheca/sobre-doutores/>.

filhos da coruja, ela então respondeu: é fácil são os filhos mais lindos do mundo. No outro dia depois de passar um tempo fora de casa, a coruja retorna e encontra seus filhos mortos com as marcas da águia no corpo, furiosa indaga vai de encontro a águia que responde que sim tinha matado quatro horrendos filhotes de olhos esbugalhados.

Contada em uma sala de aula de primeiro ano e perguntado quem era esta mãe coruja as crianças logo respondem: minha mãe! Esta percepção entre os elos emocionais entre o mundo da ficção e o mundo real é de extrema valia para a sanidade emocional infantil, já os contos de fadas apresentam uma estrutura de perda¹⁸ – (todo o conto começa com uma situação de conflito/perda) uma luta (um trabalho a ser realizado) onde a vitória é obtida pela paciência, perseverança e bondade no coração, e não importa as dificuldades o bem (e a criança) sempre encontram o final feliz, em uma fase turbulenta como a que se está vivenciando, com a primeira interação real em uma escola, passagem de níveis cognitivos sendo apresentadas a todo o momento e uma reestrutura dos papéis sociais é reconfortante saber que apesar de toda esta turbulência as coisas irão dar certo no final.

Porém fica-se na dúvida se para este público é razoável discutir ou mesmo apresentar uma linha de tempo como é solicitado no conteúdo “primeiras representações” – história das primeiras representações teatrais da humanidade; o conceito de tempo na fase pré-operatória ainda se encontra insipiente, calcado principalmente no tempo vivencial, ou seja, no tempo que a criança consegue viver, sua idade, a idade de sua mãe, do vovô, idades e neste caso culturas que não fazem parte deste “aqui e agora” são conteúdos que não lhe fazem sentido, uma apresentação desta linha de tempo como solicitada além de ser inócua exigiria a presença de um especialista em teatro para uma tentativa de adapta-lo ao mundo infantil, situação que como mostra a tabela I não existe, (31,2%) apontam a dificuldade em treinamento específico.

O mesmo acontece com o conteúdo “Experimentação lúdica” experimentação lúdica de diferentes gêneros teatrais: comédia, tragédia, sátira, cada um destes gêneros exige para sua realização, mesmo de forma lúdica (que aqui pode ser entendido como “brincadeira despreziosa”) uma simbolização que a criança nesta fase não é capaz de realizar, não por que não saiba identificar, mas não é capaz de “vestir” o personagem (se ver no lugar do outro – transubjetividade), deste modo apesar da proposta curricular apresentar possibilidades pedagógicas bem intencionadas, traz conteúdos,

¹⁸ Esta estrutura narrativa esta explicita em *Psicanalise do conto de fadas* de BRUNO BETTELHEIM

vistas pela ótica piagetina e da construção de um espaço simbólico condizente com a idade difíceis de serem realizadas.

Vejam os que nos traz as propostas para o segundo ano.

TEATRO – CONTEUDO – 2º ANO (sete respondentes)

	Concepções		Elementos da encenação		Relação		Palco e Plateia		O corpo		Danças	
	N.	Op.	N.	Op.	N.	Op.	N.	Op.	N.	Op.	N.	Op.
N. Op. não condiz	0	0%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	0	0%	0	0%
N. Op. N. E. físicas	1	2,3%	0	0%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%
N. Op. N. C. Esc.	0	0%	1	2,3%	0	0%	1	2,3%	1	2,3%	0	0%
N. Op. N. Treinam	2	4,7%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	0	0%
É op. é realizado	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	0	0%	3	7,1%	3	7,1%
É op. N.E. físicas	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	0	0%	1	2,3%
É op. N.C. Esc.	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	0	0%	1	2,3%
É Op. N. treinam	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%	1	2,3%

Fonte: Realizada por Minadabe, 2020. Legenda Coluna¹⁹ Legenda Linha²⁰.

A opção “é operacional e realizado” com (9R – 21,4%) se apresenta como a de maior prevalência. A questão da falta de treinamento continua sendo um item preocupante por parte dos professores, sendo não operacional (6R - 14,2); operacional (6R – 14,2%); a falta de estrutura física ocupa o “segundo” lugar no quesito desafios: não operacional (5R -11,9%) operacional (5R – 11,9%) e as dificuldades com a cultura escolar ocupam o terceiro; não operacional (3R – 7,1%) operacional (5R – 11,9%), sendo que não ser operacional por não condizer com a faixa etária teve três marcações (3R – 7,1%). O universo dos professores respondentes tem como sua maior preocupação a falta de treinamento o que, percebe-se, chega a invalidar a proposta, por outro lado a proposta de conteúdo parece ser adequada ao nível cogniti-

¹⁹ A mesma da tabela anterior

²⁰ Concepções: - Concepções de teatro de rua, de bonecos e circo; Elementos da encenação: - Elementos da encenação; figurino, cenário, texto, personagem, iluminação, ação dramática, maquiagem, penteado, sonoplastia; Relação: - Relações entre o texto dramático (texto literário) e a encenação (texto espetacular); Palco e Plateia: - Relações entre o fazer (palco) e o assistir (plateia); O corpo: - O corpo: movimento, ritmo e expressão (postura, mímica e improvisação); Danças: - Danças criativas, brincadeiras de rodas e danças tradicionais.

vo dos estudantes e a cultura escolar que deveria ser o apoio para uma ação eficiente é um empecilho mesmo que seja em ponto menor em comparação aos outros quesitos.

Com relação ao tema específico deste artigo temos que o universo do segundo ano (7 a 8 anos) que marca o final da fase pré-operatória e o início da fase operatória concreta ainda apresentando um processo de maturação do processo simbólico.

O que chama a atenção logo no início é a disparidade entre os conteúdos do primeiro para o segundo ano, neste os conteúdos são mais enxutos e dentro dos parâmetros de análise propostos por este artigo muito mais exequíveis. Observa-se, por exemplo, o conteúdo “Palco e Plateia”: - Relações entre o fazer (palco) e o assistir (plateia), a operacionalização proposta em vivenciar os dois momentos: estar no palco e estar na plateia é uma extraordinária experiência de percepção simbólica esta dinâmica potencializa sem dúvida nenhuma o jogo de estar no lugar do outro; da mesma forma que o conteúdo sobre o corpo: movimento, ritmo e expressão.

A dança assim como o teatro exige do seu executante estabelecer uma personalidade executante que muitas vezes difere dos modos de agir do indivíduo, muitos atores inclusive chamam isto de vestir um personagem, contudo em termos pedagógicos, é importante notar que este “vestir” e “despir” um personagem, subir no palco encenar um texto ou uma dança e depois voltar ao “normal” permite ao seu executante, muito mais uma criança, um espaço de reflexão que lhe irá permitir um amadurecimento emocional necessário à sua trajetória social.

O que causa estranheza nas propostas do segundo ano são algumas de suas competências/habilidades como por exemplo, “- Interagir com a sociedade, com a construção de conhecimentos científicos e com a política, de modo estético, isto é, colocando em ação, razão e sensibilidade; ou “- Investigar, contextualizar e compreender as artes enquanto fenômeno sociocultural, histórico, estético, tecnológico e comunicacional;” e – “Fomentar arte em contextos de comunidade, valorizando a diversidade cultural”, parece improvável que uma criança de sete a oito anos ainda construindo o seu mundo simbólico, sem a necessária transubjetividade apregoada por Piaget (2009) para o construção de uma análise reflexiva seja capaz de apresentar as tais habilidades e competências.

É possível contra argumentar que tais ações são apresentadas apenas como metas a serem tentadas, porem contra este tipo de argumentação fica a questão de que as outras competências e habilidades que se apresentam operacionais, por outro lado recorrendo a teoria do reforço positivo que ao con-

trário de Piaget (1971) preconiza que o aprendiz não gosta de errar nos parece inadequado colocar uma meta onde o fracasso e o erro parecem ser tão evidentes, competências e habilidades que diga-se de passagem são reconhecidamente necessárias para a formação de um indivíduo social, mas não em tal momento de desenvolvimento cognitivo.

Conclusão

Ao defrontar as duas premissas teóricas básicas: a construção do espaço simbólico e o amadurecimento cognitivo aos conteúdos propostos pela Base Curricular proposta pela secretaria estadual de Rondônia e principalmente pelos dados obtidos pela pesquisa de campo base deste artigo, fica a constatação de que alguns conteúdos habilidades e competências, precisam ser revistas e se levarmos em conta as dificuldades de cultura escolar e falta de treinamento específico apontadas na pesquisa, estes conteúdos podem ser simplesmente ignorados ou se tentados se constituírem uma experiência aversiva tanto do professor quanto do aluno e o teatro de um espaço de prazer torna-se um espaço de angústia e de desestímulo aos caminhos da arte.

Referências bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, V. M. **Vale à pena fazer teatrinho de bonecos**. Edição do autor. Rio de Janeiro, 1963.

ESCOLANO, Augustín. **A arquitetura como programa**. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª edição. RR: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LOMARDO, F. **O que é teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOGNOL, Letícia Coneglian. **A arquitetura do espaço escolar**: um espaço/lugar para a arte na educação. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). Linguagens da arte na infância. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 118-128.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970

_____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 13ª. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1985.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PORCHER, Louis (Org.). **Educação artística**: luxo ou necessidade? Tradução de Yan Michalski; direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

OS DESAFIOS QUE TRANSFORMAM A EDUCAÇÃO

Luzia do Amaral

Rose Perondi

Wilma Angélica da Silva

Anne Caroline dos Santos Zanchetta

Introdução

Na busca de vencer os desafios em que a educação enfrenta diariamente, encontramos nos escritos do professor Paulo Freire, o principal, sem dúvida, lutador pelas causas da educação, um caminho para ensino, o da significação, ou seja, a aprendizagem com utilidade para vida.

Não temos aqui pretensão de classificar a instituição escola (estrutura física), como desnecessária a sociedade atual, mas que a escola (ensino) passe pelo projeto contínuo de ser uma plataforma laica e isenta de valores racistas e ações preconceituosas, mas, que busque o conhecimento, que atendam a demanda individual ou coletiva, como aspirava o pensador Rubem Alves que é “ensinar a felicidade”.

O tema deste estudo visa citação de Paulo Freire (1999), em que a educação é um ato de amor e por isso, também é um ato de coragem, que buscamos refletir sobre isso e, em como transformá-la transformar uma sociedade para melhor. No entanto deve exigir de todos os envolvidos muito diálogo, respeito as diferenças e as várias culturas, formação e estudo dos profissionais envolvidos no processo aprendizagem.

Para que grandes mudanças com melhorias aconteçam, o desafio será a desconstrução de ideias, criar dinâmicas, aprender a conviver com as famílias, formando uma aliança de cooperação nas comunidades em que a escola está inserida, pois grandes transformações começam pequenas.

Logo é necessário pensar o espaço escolar como lugar de superação de injustiças e as desigualdades, vai exigir de todos os envolvidos coragens para fazer da escola o centro estratégico de mudanças que a nossa sociedade precisa.

Não se pode negar que a aprendizagem avançou significativamente com criação da a nova BNCC, porque ela traz esperança, apesar dos desafios

diferenciados que terá para superar. Mesmo, diante dos muitos os desafios, entre eles o de superar os de muitos que ainda depreendem do ato de educar pelo, somente com o giz e a lousa.

A participação ativa dos alunos, conteúdos que vão ser relevantes em suas vidas, aulas práticas, a confiança dos pais nos profissionais que atendem seus filhos, apoio as crianças com dificuldades, e boa formação dos docentes, são algumas das práticas para começar a mudar o país fazer um espaço, que atenda a todos com qualidade.

A sociedade passa por mudanças o tempo todo e principalmente quando há dificuldades diferenciadas, como o momento atual de Pandemia, por causa do COVID-19, que exigiu de nós um ressignificar incomum, inimaginável e uma preparação emocional incalculável para sobrevivência. Não obstante aos acontecimentos que reerguem como coadjuvante para entender o momento impar que vivemos o ano 2020 e, logo foi necessário buscar meios para superá-los e, neste desafio os professores se reinventaram, não se esconderam diante do mundo recolhido, visto que o momento obrigam a mudar as concepções que estão incorporadas as nossas ideias, como se verdadeiras e imutáveis.

Revisitando os fatos

Concebida por os princípios que historicamente governam a sociedade, onde há muitos os paradigmas arraigados nesses espaços, que são frequentados por os jovens continuam compartilhando as velhas teorias que, ainda, persistem fora e dentro da escola atribuindo a capacidade de aprender, a raça, as diferenças genéticas, as deficiências físicas, os locais que nasceram ou moram.

Os implementadores de preconceitos desprezam as diversas teorias científicas, que já foram comprovadas por cientistas, pensadores e diferentes autores dentre eles Paulo Freire, Rubem Alves e não dão conta de que as diferenças e o nível de aprendizagem está relacionado a oportunidades disponibilizadas, quando isso é concretizado, verificado as aptidões mentais dos humanos, independentem das diferenças raciais, credo ou cor. O nível todos os grupos de humanos são perceptíveis em escala que oportunidades oferecidas ou não, por isso não importa as diferenças culturais sejam diversas.

Outro dilema dado como natural, nessa sociedade é a divisão sexual de trabalho que historicamente são atribuídas a inferioridade feminina, mesmo com todos os debates e as mudanças conquistadas pelas mulheres esses chavões persistem em salas de aula. Pensamentos como o de que meninos são

melhores em ciências exatas e meninas em comunicação, que meninas são choronas, e separações por profissões, cabem reflexões na sociedade brasileira.

Ao se verificar o sistema de divisão sexual de trabalho ou de desenvolvimento cognitivo, através de estudos numéricos e pesquisas pode se afirmar que a inteligência, a capacidade e a habilidade não é determinada pelo gênero, mas a imposição têm sido determinada pela cultura e, não é uma função de racionalidade biológica como muitos ainda insistem em propagar.

Veja a diferença determinada pela genética feminina da maternidade para amamentar essa questão ainda causa discussões e separações em muitas formas de trabalho, contudo, mesmo essa função pode ser transferida para o homem por meio da mamadeira. O que pode ser resumido em o indivíduo pode mudar o comportamento quando a educação é diferenciada, quando o ambiente é propício para as reflexões. Para tanto encontramos a autocrítica, que fez Paulo Freire ao questionar e admitir em seu livro: *Pedagogia do Oprimido*, por serem ditas como prevalências de escritos machistas, vejamos:

“Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”. [...] Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados?”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.

Apesar de justificar sua nomenclatura dos discursos, como de uso da língua sempre no gênero masculino como algo natural e estar vinculado ao costume e a norma padrão culta da Língua Portuguesa, que rege os escritos, entre eles os científicos e acadêmicos, por obstante o autor assume que o problema está no campo das ideias, imposta por séculos a inferiorização do gênero feminino em todas as áreas. Por isso vale lembrar que necessário as mudanças, também, nas referências do interlocutor como apregoa a autora descrita, abaixo:

Tudo isso torna patente a necessidade e a urgência de fomentar o uso de uma linguagem inclusiva para ambos os sexos nas instituições públicas, evitar a confusão, negação ou ambiguidade [...]. Em si, a língua não é sexista, embora o seja o uso que dela fazemos. Por isso, a única forma de mudar uma linguagem sexista, excludente e discriminatória, seja explicar

qual a base ideológica em que ela se sustenta, assim como oferecer alternativas concretas e viáveis de mudança (CERVERA, 2006, p.4)

Ainda, sim as profissionais são meras exemplares de outra teoria muito vista e vivida em sala de aula e no convívio entre os alunos e a comunidade escolar, é o preconceito pelo determinante geográfico do indivíduo. Por muitas vezes excluindo os que moram em diferentes espaços físicos. Vale lembrar que num mesmo ambiente as diferenças coexistem.

Vejam quantas artes são desenvolvidas em comunidades de extrema pobreza, a pintura em muros com suas expressões de ideias, suas músicas com denúncias ao esquecimento pelos governantes, e o esporte como forma de libertação. E em todo interior do nosso país encontra se formas e respostas diferentes, mas não menos sofisticados e podendo ser dispensado nos aprendizados escolares que se dispõe a ser democrático e justo.

Esses exemplos mostram a sociedade que a forma de ensinar requer mudanças estruturais, de formação de ideias e de metodologia, precisando para esse empreendimento dispor de coragem e trabalho incansável por parte dos professores, que já batalham por mudanças há muitos anos, mas falta muito investimentos, nas estruturas físicas de escolas, faltam investimentos nas tecnologias, nas bibliotecas e nos laboratórios com recursos para formações atualizadas de acordo com a ânsia dos jovens e a real necessidade do corpo docente, acabando de vez com o limite ao desenvolvimento e possibilidades de crescimento intelectual dos indivíduos que procuram a escola, que é único meio de ascensão social possível.

As diferenças existentes entre os indivíduos não podem ser formas de limites impostas pelo seu aparato biológico ou o meio em que vive. Pois a grande qualidade do ser humano foi historicamente a de romper com suas próprias limitações. Por isso eles diferem dos outros seres, nós possuímos a cultura que foi sendo transmitidas por gerações, naturalmente como herança e, em tempos modernos e evoluídos devemos transformar essa herança em direito.

Cabe aqui, também, propor ao debate sobre o direito a educação pública de qualidade faz se necessário abreviarmos o assunto: Inclusão escolar, que, incontestavelmente, deve ser um direito integral a educação de qualidade, por aqueles que necessitam como argumentam a autora Maria Teresa Eglér Mantoan que é garantida pela Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência, de modo que deve garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola.

Em outras palavras mesmo que a natureza crie humanos altamente inteligentes e talentosos, e isso acontece com muita frequência, mesmo assim o alcance de instrumentos e instruções que o permita exercer sua criatividade ,desenvolver as habilidades, consolidar competências e emergir com o principal que é se adaptar as novas situações de uma maneira revolucionaria deve ser garantidos a todos.

A priori o conhecimento acumulado pela civilização deve ser disponibilizado em todas as escolas, nos grandes centros até os mais distantes rincões desse país. Esse espaço deve proporcionar variadas experiências, realizar invenções, contestar teorias, ter liberdade para expressar através da arte, da oratória, ter acesso a bibliotecas, estrutura física satisfatória, a bens tecnológicos e professores com boa formação. Só assim a educação será de fato democrática e justa.

No iluminismo a humanidade já compartilhava de que a aprendizagem é determina o comportamento, a capacidade profissional e sua forma de expressar na escrita e na arte. No entanto, sabemos que não é apenas na escola que os seres humanos aprendem e se desenvolvem, mas é inegável que ela faz toda diferença, quando o conhecimento é oportunizado e, é estimulado, que não limita a ação criativa dos participantes nesse espaço, sendo está o símbolo do conhecimento sistematizado.

O que é símbolo então? Segundo SCHAFF símbolo é:

O termo símbolo, com origem no grego symbolon (σύμβολον), designa um tipo de signo em que o significante (realidade concreta) representa algo abstrato (religiões, nações, quantidades de tempo ou matéria, etc.) por força de convenção, semelhança ou contiguidade semântica (como no caso da cruz que representa o cristianismo, porque ela é uma parte do todo que é imagem do Cristo morto). Charles Sanders Peirce desenvolveu uma classificação geral dos signos.[1] Sendo um signo, "símbolo" é sempre algo que representa outra coisa (para alguém). (SCHAFF, 1968)

Com efeito a maioria concorda que se a escola é símbolo de transmissão da cultura humana. Então como ela não é acessível a todos? E por que ela, ainda, continua sendo herança e não direito? Logo o autor exemplifica que o "símbolo" é um recurso indispensável para as mais diversas áreas do conhecimento humano, mas na educação ela não deve ser um usado para taxar isto ou aquilo. Ela, apresenta e sugere como nomenclaturas e não como finalidades educativas.

Talvez pela própria cultura que determina padrões de comportamento socialmente transmitido e servem de embasamento para o modo de vida colonialista, paternalista, machista e racista excludente, que ainda hoje em tempos de globalização obrigam a muitos viverem a margem da sociedade.

A escola mesmo não sendo a única tem papel fundamental na mudança dos padrões de comportamentos que causam exclusões, e perpetuam a pobreza e a miséria de milhares de brasileiros esquecidos, os oprimidos sem direito de participar dessa democracia para poucos.

A tendência da sociedade é sempre evoluir, mudar para melhor seus conceitos, e a escola tem agora um parâmetro uma base para seguir que deve proporcionar muitos questionamentos e mudanças orientando para princípios que vão direcionar a aprendizagem e a construção de uma sociedade justa e democrática como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A sociedade pode e possui a capacidade de questionar os próprios hábitos e de até mesmo modificá-los prova disso são as inovações tecnológicas, que renovam diariamente, Por isso, interpretando as linhas do BNCC não há como ficar satisfeitos com respostas e soluções tradicionais persistentes e que mesmo com consciência de ineficácia falta coragem para mudar esses paradigmas.

A escola não está isolada da sociedade ao contrário faz parte desse contínuo processo de modificação não pode ser estática, deve acompanhar a dinâmica e a globalização dos meios de comunicação, das ciências, das formas de trabalho, que dão caráter dinâmico a sociedade.

Regras moralistas que nasceram na época do império brasileiro como o racismo estruturado ainda não mudaram seu padrão e não vão mudar com tranquilidade, só será possível começando colocar em dúvida agindo diferente desse modelo imposto até hoje.

Atenuar o choque entre as gerações evitar comportamentos preconceituosos, compreender as diferenças, agir sempre com diálogo, estimular a arte e a criatividade, preparar alunos habilidosos e competentes, disposto a se adaptarem a diferentes e bruscas mudanças sempre vai ser papel da escola.

Tudo isso sugere que os professores não são detentores do saber. Nenhum ser humano é um livro em branco quando chega no ambiente escolar, são indivíduos com cultura e seres capazes de se organizarem de dirigir seu comportamento, trazem consigo muitas experiências para compartilhar com seus pares, devem ser ouvidos e respeitados em suas diversidades e particula-

ridades, Paulo Freire conta em um trecho do seu livro *Pedagogia da esperança* sua experiência como educador e educando, a coragem de mudar, de reconhecer-se como aprendiz.

Muitos anos depois que Paulo Freire expõe a fragilidade do espaço de aprendizagem em escolas do Brasil, a maioria desses problemas persistem e a prova são os números de analfabetos, de alfabetizados funcionais, de jovens sem terminar a escolarização, há ainda os resultados de provas avaliativas desde o ensino fundamental até a universidade, todas essas experiências e estudos científicos sobre como ensinar, como se aprende, que mudanças estruturais devem acontecer nas escolas não demonstrou ser possível democratizar o ensino.

A organização burocrática e rígida dos sistemas de ensino, que não oferecem boas condições de trabalho aos seus funcionários e não os tem remunerado de acordo com a sua estratégica importância para o desenvolvimento sustentável do país, obrigando os professores, por exemplo, a trabalhar em até três locais. Revela uma situação de violência, que geram outras violências. (ALVES, 2009, p. 50).

Nesse sentido as condições socioeconômicas e a carga horária não limitam a formação necessária, para qualidade positiva das aulas. A importância que deve se dar a formação continuada em tempos de globalização e as mudanças são tão velozes que até mesmo a forma de trabalhar que conhecemos hoje, podem não existir num futuro bem próximo.

Na prática habilidades e competências como saber pensar e se adaptar ao novo que se apresenta inesperadamente são de suma importância. Para sobreviver nesse mundo competitivo, aprender a aprender é essencial para professores como é para alunos.

Para que estes possam enfrentar a pressão e os desafios que se apresentam nesses tempos que consigam atender a expectativa da comunidade, que esperam um futuro promissor para seus jovens, o estilo de formação deve melhorar consideravelmente é seguramente, a formação continuada que se oferece aos professores ou de treinamento e as famosas semanas pedagógicas com palestras estimulantes, mas os cursos de longa duração especializados por área de conhecimento, que vão fazer toda diferença nas práticas em sala de aula.

Têm sido cada vez maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação do docente, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, ao associarem remuneração com melhor formação.

A formação continuada dos professores é aspecto importante quando se consideram as novas exigências no escopo da educação, em que muitas ve-

zes é necessária a mobilização de novas competências no quadro docente. A formação continuada de professores também apresenta números crescentes. Existem, no entanto, dúvidas sobre a permanência mais prolongada das contribuições desses cursos sobre a prática de ensino, mesmo que inicialmente os cursos possam ter apresentado efeitos positivos (BRASIL/MEC p.35 e 36)

O distanciamento imposto pela pandemia em 2020, que traz à tona os ensinamentos de Paulo Freire que afirmou que o saber, é "saber ler a realidade" e o professor tem nesse momento desafios que requerem mudanças de paradigmas urgentes. Para cumprir o compromisso de ensinar com mudanças tão radicais, primeiramente a base do ensino deve ser formação de qualidade isso é inquestionável, porém como afirmam a pesquisa do próprio ministério da educação esse item continua não resolvido.

A formação deficiente dos professores ficou mais evidente, quando precisou ministrar aulas remota, através do uso das mídias. Nesse momento de exposição em que a sociedade pressiona por melhor desempenho dos profissionais da educação, todos esses ser inovador, mudar concepções, usar a criatividade, ter a capacidade de se adaptar ao novo, são requisitos, que se não resolver todos os problemas boa parte serão sanados. Contudo para mudar todos esses preceitos, e deixar de reproduzir a forma seletiva que historicamente vem reproduzido.

Para que o professor produza conhecimento que resultará em indivíduos com autonomia, preparados para ler o mundo, a própria formação do docente deve ser de qualidade inquestionável, significativa e atualizada para, tornar o professor e a escola referência de excelência.

Para fazer a formação continuada e conseguir o voluntariado desse profissional de ensino, o curso deve ser de interesse deles, de livre escolha. Esse pensamento deve ser mais bem entendido com leitura do trecho do livro conflitos na escola com apresentação de Rubens Alves "Nesse momento, eles decidirão e farão uma escolha. Quem propõe pode decidir ir adiante apenas se houver uma porcentagem significativa de adesão ou seguir em frente com quiser aderir, mesmo que não seja a maioria" (ALVES, 2009, p.83)

A educação é um processo de aprendizagem contínua e permanente necessário ao indivíduo, favorece as relações sociais e, também, o meio pelo qual a sociedade se renova, constitui-se ainda no processo de transmissão cultural com papel importante na construção e formação do caráter do indivíduo na educação em uma função bem maior. Assim tem o papel fundamental do professor e da educação no desenvolvimento das pessoas e das

sociedades, amplia-se ainda mais no despertar de cada ano, e aponta para necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.

O ensino e aprendizagem no ensino fundamental se alicerça no trabalho do professor que deve ter o intuito de introduzir o aluno na leitura das diversas formas de informação com a visão histórica dos fatos e dos agentes, nessa perspectiva o professor tem um papel fundamental na construção do saber histórico já que a escola tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades do indivíduo a intervenção social, individual e coletiva.

A finalidade principal da escola é a educação integral do indivíduo reconhecendo a importância do contemplar o ser humano como um todo, estabelecendo a conexão do indivíduo com o meio, entendido como ambiente próximo ou distante, que inclui na aprendizagem do estudante. (FONSECA. 2005, p.89).

Ao analisarmos as linhas expressas por Fonseca(2005), vemos o quanto faz necessário a construção de uma prática pedagógica que privilegia as diferenças existentes no próprio ambiente e na sala de aula, ou seja, a escola e o professor têm como princípio básico a formação dos cidadãos nas suas concepções mais amplas e democráticas.

E na escola que acontece a aprendizagem sistemática e orientada, é nela que aprendemos a ler o mundo e interagir com ele, ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Logo, é nela que podemos exercitar, e refletir sobre ação que praticamos e que é feita sobre nós, isso não significa que só na escola, que a mágica acontece, mas é nela o lugar em que praticamos a leitura do mundo e a interação com ele de maneira orientada crítica e sistemática, ou seja, nesse sentido o professor ocupa a posição central na análise dessa conjuntura e na possibilidade de construir situações concretas de superação através da prática pedagógica por ele desenvolvida no interior do espaço escolar, na perspectiva que é preciso pensar a disciplina como fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora.

Na conquista dos alunos vale mostrar a eles que são capazes de aprender, explorar, conhecer, pesquisar, incentivar, criar, estimular e compartilhar. Porque a maior parte hoje, dos estudantes só aprendem a disciplina quando relacionam fatos, confrontam pontos de vista e percebam que é importante aprender isso na vida, porque o seu desempenho na escola vai fazer a diferença no seu futuro e na sociedade.

Portanto ao planejar, projete atividades em que a experimentação da aprendizagem esteja presente, valorizando o aluno, no centro do processo de ensino e sendo o mediador da construção. Criar com o aluno um espaço

agradável na sala de aula, onde em uma roda de conversa, possa se sentir à vontade para expor seus conhecimentos, criando ideias, explorando vários materiais didático e usando o espaço com recursos diferentes para aprender o que ainda não sabiam.

Explore várias ferramentas digitais promovendo novas formas de realizar uma prática pedagógica para explorar habilidades e competências diversas que se encontra na sala de aula. Exemplo: produção de vídeos, fotos, slide, blog, televisão, rádios e outras ferramentas que podem ser usadas pelo celular, computador ou tablete e que enriquecem as aulas por permitir dinamismo e vivência o dia a dia dele. Uma aula pode ser riquíssima onde a participação do aluno com o seu material lhe proporciona conhecimentos que ele ainda precisa saber explorar.

Conhecer e aprender a usar todo o material que tenha como recurso na sala de aula, para que possam ser vistos e comentados por um grupo de profissionais e até mesmo os pais, para que conheçam e valorizem os trabalhos e para que as aulas tornem mais atrativas e dinâmicas.

O foco da educação hoje está no desenvolvimento de competências e habilidades por isso, aproveitar para pesquisar e inserir as redes sociais em suas aulas, expandindo o aprendizado e dando espaço a um ensino mais personalizado. Blogger, Twitter, Instagram, são redes sociais que permitem interação, personalização e ainda a possibilidade de realizar trabalhos que expressem mais a vivência e a visão do aluno.

Incentivar a usar as ferramentas de pesquisas na internet, os aplicativos, os alunos necessitam de orientação em relação ao uso, como os símbolos, as teclas de atalhos, o material impróprio, indique site uteis e revistas, livros para eles pesquisarem e desenvolverem trabalhos com informações de qualidade e confiabilidade, e aproveitar ainda para abordar assuntos como segurança da internet e cyberbullying, pluralidade cultural, as origens das cidades.

Criação de livros autobiográficos, que tragam o mundo imaginário e a história de vida deles para dentro da sala de aula explorando todos os campos dos saberes, propiciando e estimulando o raciocínio lógico. Após possam compartilhar suas atividades e as dos alunos com os demais integrantes da escola, incentivando os alunos a escreverem, produzirem suas criações.

O ensinar devem estar voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua comunidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas.

No entanto, as crianças, desde pequenas, recebem muitas informações sobre as relações interpessoais e coletivas, porém suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola Interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação, atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciada. O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual.

O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação e interpretação das especificidades das linguagens dos documentos, dos textos escritos, desenhos, filmes, pesquisas, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens para saber identificar o que é certo do que é errado, o que devo fazer como devo ser e agir na sociedade a qual pertença.

Os Educadores e educando precisa saber que é o conhecimento que permite a nós seres humanos que é importante aprender a aprender. O papel do educador é questionar, promover a reflexão, desafiar os alunos a ter curiosidade a aprender sempre mais e sempre.

Usando criatividade e buscando o seu poder de alto conhecimento do conteúdo, domínio de autoridade e não de autoritarismo, assim aulas vão fazer com que os alunos sejam capazes de ter autonomia e a autogerenciamento e corresponsabilidade com a sua formação e seu aprendizado.

Devemos ter sempre um olhar positivo para o que ensinamos e como ensinamos, construir condições para o envolvimento das crianças com os temas e as estratégias pedagógicas que venham a trabalhar a percepção, identificação, compreensão e interpretação do seu aprendizado com vistas a torná-las capazes de se reconhecerem sujeitos de uma sociedade que existia antes e continuará a existir depois delas.

Considerações finais

Sempre se busca no passado explicações para compreensão do mundo atual, mas essa prática deve ficar apenas na forma de estudo e pesquisa. Assim se deve analisar o desenvolvimento atual com ênfase no futuro que se apresenta desde agora. A escola pública há está desatualizada em todos aspectos, e é de se esperar que esse momento de reclusão faça surgir nova forma de ensino aprendizagem. Neste sentido a formação de professores dentre outras causas já citadas no texto, ser a mais urgente para transformar a educação.

Dentro dessa complexidade que é a formação de profissionais, que atuam diretamente na forma de pensar dos jovens que governarão esse país num futuro bem próximo, é o horizonte dos docente é que deve ir longe, inovando suas metodologias mergulhando no mundo virtual que as habilidades requeridas para se desenvolver nesse espaço são mais fáceis para essa geração que para a dos professores, visto que, os estudantes, na maioria são nativos do ciberespaço.

As tecnologias sempre estiveram presentes em nossas vidas, mas é ‘nesse momento que o impacto da informatização vai exigir mudanças nunca antes visto pela humanidade. Toda mudança requer adaptação, estudo. Toda a alegação que até hoje de que as crianças gostam mais de manusear um celular ou jogar em computador apenas serve para constatar o quanto a escola está distante dos interesses dos alunos com profundo entusiasmo pela tecnologia

O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação e interpretação das especificidades das linguagens dos documentos, dos textos escritos, desenhos, filmes, pesquisas, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens para saber identificar o que é certo do que é errado, o que devo fazer, como devo ser e agir na sociedade a qual pertencemos.

Esperamos que com estes escritos tenhamos contribuído para instigar em cada um, leitor, o investimento do olhar positivo, para o que ensinamos e como ensinamos, construir condições para o envolvimento dos estudantes no seu aprendizado. E, que surjam professores disposto a criar estratégias pedagógicas, que priorize a percepção, a identificação, a compreensão e a interpretação do seu aprendizado com vistas a torná-las capazes de se reconhecerem sujeitos de uma sociedade que existia antes e continuará a existir depois delas.

Nossa experiência vêm ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento.

O ensinar e o aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, queremos dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece a si e o outro.

Enfim, qualquer um que quiser voltar ao passado e constatar o atraso desse espaço não precisa empreender uma viagem na máquina do tempo

basta visitar uma escola pública para encontrar a carteiras e lousas no mesmo formato e comparar comportamentos que não mudaram após séculos.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubens. **Conflitos na escola**: Modos de transformar. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm<. Acesso em 11/08/20

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília - MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC.pdf>. Acesso em 22/10/2020

CECCON, Claudia. eT al. **Conflitos na escola modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar**. São Paulo. CECIP: Imprensa Oficial de Estado de São Paulo.2009

CERVERA, Julia Pérez Cervera. FRANCO, Paki Venegas. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: Versão Português: Beatriz Cannabrava. UNIFEM - REPEN (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina), 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

_____, **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997

_____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Editora Papirus. Campinas-SP. 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** (Coleção cotidiano escolar) São Paulo: Moderna, 2003.

SCHAFF, Adam. **Introdução à semântica**. Coimbra: Almedina, 1968.

FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Arcelita Koscheck

Introdução

A educação é a base da construção de qualquer sujeito, é na educação infantil que serão construídos os primeiros saberes, por meio da aprendizagem, seja ela individual ou coletiva. Tão fundamental é a formação continuada do professor desta etapa, pois sua tarefa é muito importante para a formação integral da criança. É neste contexto em que é bastante significativa a mediação do professor, dessa forma, precisa saber o que realmente seus alunos necessitam para a construção da aprendizagem nesta fase.

O trabalho apresentado tem por objetivo analisar o processo de formação continuada de professores no contexto da educação infantil, relacionando os saberes necessários para a mediação do conhecimento no ensino aprendizagem e no desenvolvimento das crianças da educação infantil.

A formação continuada dos professores, está comprometida na construção do conhecimento, evidenciando a autonomia dos alunos na busca de saberes necessários para a formação integral do sujeito nesta etapa, considerada tão importante quanto as demais em sua vida. A escola é responsável por todas as atividades apresentadas e aplicadas, na qual o professor deve evidenciar um currículo democrático e flexível as necessidades de todos.

Para que os saberes nesta etapa sejam apresentados as crianças, o professor precisa ser capaz de desenvolver métodos adequados as necessidades dos alunos, além de oportunizar a busca do conhecimento por meio da pesquisa, crítica e da reflexão. Enquanto mediador o professor possui o importante papel de construir juntos com os seus alunos a aprendizagem de forma lúdica, curiosa e prazerosa, pois os pequenos gestos são enormes encantos para as crianças.

Quando falamos em educação infantil, nos vem a concepção de que as crianças frequentam a escola somente para brincar, mas sim, a criança brinca, ela é espontânea, livre e na educação infantil encontramos um papel significativo do docente, que é “valorizar os conhecimentos que as crianças

possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos” conforme Meyer (2008, p. 44), ou seja, é através das brincadeiras, do meio lúdico, do prazer, que as crianças estarão descobrindo novos saberes, novas ideias e novos conceitos.

Tempos atrás a criança era considerada um adulto em miniatura, mas com pesquisas fundamentadas por estudiosos, a mesma passa a ser reconhecida por características próprias, individuais e aos poucos reconhecidas e respeitadas pela sociedade em geral. Nesse sentido o professor precisa estar sempre se atualizando, buscando novas formas de ensinar para poder desenvolver um trabalho que contemple as diversas necessidades das crianças que, no futuro serão os sujeitos em nosso papel, produtores de história e culturas.

Considerando, as perspectivas atuais, a constante atualização dos meios digitais e o acesso as ferramentas de comunicação, desenvolver uma prática docente que englobe os saberes necessários na educação infantil é considerado um desafio. Na qual o professor necessita estar em constante atualização profissional para suprir as necessidades dos alunos e resolver as dificuldades encontradas.

A importância da formação continuada dos professores na educação infantil

Nos dias atuais ser professor requer muito mais do que uma graduação de ensino superior com diploma em mão. Constantemente torna-se necessário a busca, a pesquisa do novo, o encontro com a aprendizagem e o conhecimento. Necessita-se a atualização permanente, seguir com a formação pós - superior, seja em cursos, seminários, de curta ou longa duração.

Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É neste sentido, que podemos destacar, durante o processo de formação, o docente adquire muitas experiências, por meio do conhecimento que o enriquece e permite transformar a sua prática educativa, ou seja, na sua maneira de pensar e agir. Dessa forma propiciando aos alunos muitos outros pontos de vistas necessários para a construção do seu conhecimento.

A busca pela profissionalização está presente na vida de muitos professores, mas alguns somente veem como processo obrigatório, sendo que o mesmo deveria ser buscado em amor a sua profissão, com intuito de agregar valores, acrescentar como aprendizado discente, auxiliando com aulas dinâmicas e prazerosas favorecendo na construção do conhecimento. Segundo Romanowski (2010, p. 53).

A dinâmica da aula caracteriza –se pela nossa interação com os alunos, sendo mediada pelo conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objeto: o conhecimento; ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos. É nesse processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos.

A prática pedagógica do professor é muito importante em todas as fases da educação, tanto para o professor na organização do seu planejamento como para aluno que está neste meio, no entanto é necessário buscar os saberes, seja por meio da formação continuada ou outro meio. O professor é denominado como o mediador dos conhecimentos formadores, este necessita estar preparado para resolver qualquer situação ou conflito apresentado no decorrer do seu exercício na profissão, à docência requer atenção e cuidados, são mentes limpas, aptas a receber e formar novas aprendizagens. Romano-wski (2010, p. 184), continua dizendo que “reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação significa compreender a importância da profissionalização dos professores ”.

É nesse sentido em que a a formação continuada é importante em todas as áreas do conhecimento, destacando que quanto mais se busca o aprendizado, maior será o nível de aperfeiçoamento, assim melhor também será a qualidade de ensino praticada pelo professor. A formação é considerada como um instrumento de capacitação do docente, tornando-o um profissional capaz de atender todas as expectativas e dificuldades dos seus alunos na sua prática pedagógica. Segundo Ferreira (2006, p. 19-20) destaca que:

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

Diante da evolução das tecnologias digitais, vivenciamos momentos de desafios, dentre delas, a apropriação do professor para a construção do conhecimento, sendo que atualmente as tecnologias estão cada vez mais presentes na relação familiar, interferindo também nas crianças que frequentam a educação infantil. Considerando a escola como espaço de construção de saberes, deve dispor de meios e utilizar destas ferramentas, a fim de construir novas concepções e proporcionar qualidade a fim de obter melhores rendimentos.

No entanto, quando fazemos bom uso de todas essas tecnologias, nos apropriamos de ferramentas que podem auxiliar de forma positiva para uma aprendizagem efetiva. Elaborar aulas que possibilitem um aprendizado signi-

ficativo e significativo a partir de ferramentas digitais é um grande desafio diante de todo esse avanço tecnológico. Conforme nos diz Guimarães (2006, p. 111) destaca que:

Os problemas da formação de professores só podem encontrar soluções satisfatórias se compreendermos que formação e profissionalização docentes são aspectos indissociáveis e que estão profundamente imbricados na escola da profissão, na forma de ingresso no campo de atuação, no acolhimento no local de trabalho, nas formas de organização e produção do trabalho escolar, no grau de satisfação profissional com a carreira e com a profissão e nas perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional ao longo da vida.

É na graduação, que a maioria dos profissionais da educação entra em contato com a formação para a atuação em sala de aula, mas é necessário a partir daí aprofundar os saberes que não foram alcançados com a formação inicial. É na prática que será evidenciado as maiores deficiências em relação aos saberes necessários, que visa a busca de uma formação contínua na educação. Neste sentido Nóvoa (1992, p.25) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência.

Um acúmulo de diplomas não será o suficiente, se tal formação não for aproveitada com êxito, é preciso haver interesse, comprometimento com o que se busca, a formação contínua precisa ser explorada, enriquecida por meio de continuidade, fazer por fazer é algo sem consideração com o próprio conhecimento, o qual merece ser evidenciado com condições para o seu manuseio em prática. De acordo com Christov (2003 44): “A formação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças”.

A formação continuada é uma ação permanente, que compõe da capacitação, atualização e aperfeiçoamento necessário a atividade profissional, contribuindo para uma qualidade educativa, considerando a transformação social como princípio na condição de mediação do conhecimento, assim como destaca Freire (1996, 44) fez a seguinte colocação “formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática”.

Ainda considerando que o ensino requer atenção especial, está relacionada a subjetividade da formação contínua, em decorrência da construção de uma aprendizagem mais significativa, Romanowski (2010, p. 138) conceitua a formação continuada através da objetividade: “O objetivo da formação

continuada é a melhoria do ensino, a continuidade de estudos em cursos, programas e projetos”.

No entanto a escola tem um papel muito importante diante de todas estas transformações, pois é considerado o espaço propício para a construção do conhecimento, mas não o único espaço em que se adquire o saber, pois uma escola de aprendizagens vai além dos muros, o conhecimento está em todos os lugares e tempos, e sempre disponíveis. De acordo com Christov (2003, p. 9): “A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente”.

É neste meio constante de transformações e responsabilidades educativas, o professor está à frente do comprometimento, da prática pedagógica reflexiva, o mesmo deve estar aberto a novas maneiras de exercer sua profissão, modificando os modos de trabalhar os conhecimentos, pois, a prática de refletir deve ser algo constante em sua formação, podendo dessa forma ter uma visão mais crítica sobre sua atuação como educador, de acordo com Freire (2002, p. 43) dispõe que:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador.

Sendo assim, entende-se que a formação continuada dos professores principalmente na educação infantil, é o caminho que permeia a busca de novas formas e conceitos, novos meios para mediar o conhecimento com qualidade as nossas crianças.

Saberes necessários para a docência dos profissionais da educação infantil

A educação infantil sendo considerada a primeira etapa da formação integral do ser é nela que os saberes são mediados no movimento de transformação social, pois é através da elaboração e reelaboração do conhecimento, que são propiciadas as condições indispensáveis na luta pela transformação histórica.

Dessa forma compreendida, à docência na educação infantil é considerada por Saviani (1980, p.120): “[...] é uma atividade mediadora no seio da prática social.”. Nessa perspectiva a apropriação do saber é considerada muito significativa para uma participação organizada, efetiva e ativa na sociedade em que vivemos.

Considerando a especificidade do trabalho em que consiste o espaço escolar em sua etapa na educação infantil, ressalta-se a importância de um olhar especial e atento para a docência na educação infantil, a qual antes era considerada assistencialistas.

Após longos estudos, a mesma em sua repercussão apresenta-se com grande importância para uma qualidade de ensino na vida das crianças. Larrosa (2001, p.293) destaca que: “ A educação implica uma responsabilidade para com linguagem, (...) implica também uma responsabilidade com os novos; isto é, com esses seres humanos que, na linguagem de todos, têm que tomar a palavra, sua própria palavra. ”

As ideias de Larrosa expressam um importante desafio no que se refere a educação das crianças e à docência dos professores nela envolvidos. Compreender que a linguagem é parte integrante da prática pedagógica social, apropriar-se de ações subjetivas é um desafio.

O processo de construção é viver o processo de constituição das próprias referências, no campo das práticas institucionais, refere-se a prática de analisar os modelos pedagógicos construídos historicamente, recriando-os no presente de forma crítica e consciente.

Assim, a integração dos conhecimentos é indispensável em todas as etapas de ensino, nos diversos aspectos da sociedade tais como: sociais, culturais, políticos, econômicos e também aspectos ecológicos que estão cada vez mais sendo o centro das discussões na atualidade. Dessa forma a prática pedagogia constrói a competência do professor para o exercício da docência, está relacionada com FREIRE (2001, p. 205) na qual considera que:

[...] prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a ensinar. A de aprender a própria prática, isto é, a de tomando a distância dela, dela se aproximar para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre teoria e prática. A prática de sua formação teórica permanente.

O processo de ensino e a sua prática, envolvem um amplo questionamento, em que ensinar não significa, simplesmente, ir para uma sala de aula e transmitir conhecimentos, mas por outro lado é também uma reflexão, a construção da organização das atividades para que a criança aprenda e aperfeiçoe suas aprendizagens.

O ensino é caracterizado como um processo que envolve a organização do professor, é neste contexto que os saberes são tratados com caracteres sistêmicos, intencionais e flexíveis, conforme a necessidade de cada momento, visando à obtenção de determinados resultados, estes propostos no planejamento prévio por meio de objetivos a serem alcançados durante a prática pedagógica.

É nesta competência do planejar, que o professor necessita preparar cuidadosamente o seu plano de trabalho, acompanhar e avaliar o processo de ensino tendo em vista a estimulação, despertando a curiosidade, de forma prazerosa.

Estar em sala de aula, é muito mais do que saber lidar com novas situações, é saber mediar, modificar e ampliar conhecimentos, ter estratégias rápidas para resolver situações problemas, conviver em grupo e saber se relacionar em qualquer momento, dentro e fora da escola. Cabe ressaltar que é de suma importância pensar em tudo isso quando se quer ser um bom profissional na escola e para a sociedade nestes tempos em que há muitas mudanças e exigências.

Aprender a ensinar é a constituição da composição da fragmentação de saberes, estes saberes são resultados de processos contínuos, com a incorporação dos resultados de várias disciplinas que abrangem a pesquisa na sua totalidade por meio da parcialidade.

Buscando repensar os diferentes encaminhamentos que compõem a educação infantil, destaca-se a notória preocupação com os espaços educativos, os saberes necessários e a estruturação da docência do profissional da educação infantil, neste contexto explica Barbosa (2007, p.39) em relação a organização de rotinas:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos, quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.

Oportunizar um espaço acolhedor na educação infantil, necessita de pesquisa e reflexões acerca da complexidade dos saberes necessários nesta etapa. Como evidencia o autor, a rotina pode contribuir de forma significativa para a construção da aprendizagem, tornando o ambiente mais agradável e prazeroso para a mediação do conhecimento, a escola como um espaço de ensino.

O espaço precisa proporcionar o novo, em sua melhor forma, de maneira mais atrativa, assim Freire (1991, p.16) destaca que: “ Aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.”

São contribuições citadas acima que nos auxiliam na mediação dos saberes, pois essa mediação requer um conhecimento prévio sobre quem são

nossos alunos, como se constituem e como aprendem. Conhecer as formas de desenvolvimento e compreender como se constituem nossos pequenos aprendizes da educação infantil, implica em acreditar que ao passar pela escola, o sujeito terá sua autonomia e sua identidade construídas para se tornar um cidadão crítico e reflexivo.

Neste contexto, para que o ensino aprendizagem seja significativo, a escola precisa construir um planejamento que envolva a direção, professores, alunos e comunidade escolar, baseando-se em uma relação de confiança, crítica e reflexiva, que contemple a todos de forma individual e coletivamente organizada no projeto político pedagógico.

A docência na educação infantil está cada vez mais presente nas discussões dos profissionais da educação, sendo que a mesma é tão fundamental quanto às próximas etapas de ensino em que o sujeito irá percorrer. Mas a forma como se dá estes saberes torna-se evidente a busca pelas necessidades que permeiam a realidade de cada contexto. De acordo com Freire (2005, p.31): “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos: o em que se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existem.”

Assim, de acordo com a citação de Freire considera-se essencial analisar o que se sabe, e aquilo que se busca saber, o sujeito não aprende sozinho, precisamos uns dos outros para nos tornarmos completos, nossas diferenças que fazem a construção dos saberes desconhecidos.

Precisamos conviver com o outro para aprender, não aprendemos sozinhos, aprendemos nesta relação com o outro. Nascemos com a pré-disposição de aprender, conhecer, descobrir tudo, mas senão formos estimulados, direcionados, se ficarmos totalmente sozinhos, não desenvolvemos quase nada, paramos no tempo.

Desafios e perspectivas: planejar para transformar

Neste meio no qual nos encontramos atualmente, em um grande processo de mudanças, nos dias de hoje a educação para melhorar a formação do sujeito, para que ele seja capaz de tomar suas próprias decisões, necessita de um amplo estudo, evidenciando a construção de um ser mais crítico e objetivo.

O conhecimento considera-se no geral um conjunto de conceitos, amparados por teorias, constituído por valores e crenças históricas, que vamos adquirindo no nosso dia a dia, mas enquanto profissionais da educação,

nosso maior desafio é qualificar-se, em busca de um maior desempenho profissional educacional. Conforme destaca Garcia (1999, p.21-22) que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Ainda considerando que vivemos em uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas, e no contexto educacional, é fundamental que o professor deve estar sempre se inovando e se reciclando, para que possa acompanhar as mudanças na educação, assim pensar em formação continuada, a partir da qualidade no que se quer mediar, planejar é fundamental para que o professor tenha um maior controle do conhecimento que irá passar a seus alunos.

O planejamento, no entanto, requer conhecimentos, mas salienta-se que não é apenas em livros que encontramos a fórmula pronta, mas nos diálogos, nas trocas de experiências, na qual a reflexão deve ser uma prática constante e continua. Uma reflexão crítica consiste em construir uma docência a partir de informações essenciais e fundamentais para a construção da autonomia do ser envolvido.

Dessa forma o planejamento educacional além de propiciar uma prática elaborada para atender as necessidades dos alunos, é considerada segundo Gandin (1994, p. 35), “para que fazer” e sobre “ para quem estamos fazendo”. Nesse sentido, considera-se o planejamento como um instrumento balizador para a ação docente, possibilitando uma posição de atitude crítica diante do seu trabalho docente.

O papel do professor é ser mediador entre o conhecimento da sociedade, contexto em que nos encontramos e historicamente vivemos de acordo, com o conhecimento particular do sujeito, sendo facilitador no processo da aquisição desse conhecimento, despertando por meio de objetivos sociopolíticos e pedagógicos, momentos de ensino-aprendizagem, planejando conteúdos e metodologias que estabeleçam relações de vínculos entre ensino e aprendizagem. Luckesi (1991, p.115) destaca que [...] o educador deve possuir conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o educado no processo de elevação cultural. Deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando”.

Assim, observamos a relação entre educação e ensino, na qual os saberes se constituem, assumem responsabilidade política e pedagógica no processo de aprendizagem. É fundamental estimular e incentivar a cooperação entre os educandos, compreendendo de forma reflexiva os elementos educativos quanto aos processos de convivência social. Libâneo (1984, p.12) destaca que: “[...] a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem.”

É necessário traçar objetivos para direcionar o que se pretende alcançar, levantar a realidade do público alvo, a fim de alcançar os propósitos esperados. Diante da formação docente como processos de atualização, considera-se necessário que através da aquisição de informações científicas e didáticas, pode contribuir para o profissional na construção de conhecimentos e teorias sobre a prática, a partir da reflexão crítica e reflexiva.

O professor, ao realizar seu planejamento de ensino, antecipa de forma coerente e organizada todas as etapas do trabalho escolar, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho a ser realizado encaixa-se em uma sequência, uma linha de raciocínio, em que o professor tem a real consciência do que ensina e quais os objetivos que espera atingir, para que nada fique dispensado ao acaso.

O planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa ser discutido e articulado aos sujeitos que estão inseridos nestes ambientes coletivos de educação, assim é imprescindível trazer para a sala de aula, através dos planejamentos, as manifestações que as crianças expressam no seu dia-a-dia, a partir de seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, hipóteses e conhecimentos prévios, estes são de suma relevância para um trabalho que respeite as culturas infantis Ahmad (2011, p.04).

Finalizando, afirma-se que necessitamos repensar o planejamento na Educação Infantil afim de sanar as lacunas existentes entre o planejar e a prática efetiva do docente, ou seja, significa re-imaginar e recriar as práticas pedagógicas aliadas às teorias educacionais numa convergência de significados onde prática docente aconteça simultaneamente com a preocupação na melhoria da qualidade da educação. Só assim se planejará melhor, se ensinará melhor e se aprenderá melhor.

Conclusão

A formação continuada é um processo permanente e contínuo na trajetória do professor, sendo na educação infantil ou em qualquer outra etapa da

educação. Com objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas e fundamentais para o processo de construção integral do ser.

Refletindo sobre os saberes necessários fundamentais na primeira etapa da educação, destaca-se que todo profissional para desenvolver um bom trabalho necessita de estímulos, para que o mesmo desenvolva bem suas tarefas, neste sentido é necessário haver um apoio mais evidenciado por parte dos gestores educacionais, a fim de oferecer garantias de construção de conhecimento com mais autonomia e sentidos.

Percebe-se que, os tempos e espaços educacionais estão se transformando e se ampliando, alterando profundamente os papéis e ações do professor, e a formação continuada pode ser um ponto positivo para o acompanhamento desses fatores e a estruturação de um planejamento que contemple todas as áreas dos saberes.

Sabemos que a qualidade do ensino, depende muito da formação do docente, nesse sentido incentivar a busca do conhecimento é fundamental para a construção de saberes considerados pertinentes. A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, pois ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso proporcionar aos alunos melhores condições na construção de conhecimentos, e não somente no acúmulo de informações.

Sabendo-se dos desafios a serem superados, como foi abordado neste trabalho, a formação continuada e os saberes necessários para a docência, são frutos de um processo contínuo, interligado com motivação profissional para um bom rendimento em sala de aula. Ainda se percebe algumas dificuldades a serem enfrentadas, que vão além da sala de aula, mas se juntos olharmos com atenção, pode-se mudar os rumos.

Portanto para que haja uma educação com qualidade, além do docente aprimorar seus conhecimentos, o mesmo precisa ter vocação e sensibilidade para atuar na sua profissão, estar atento a necessidade do aluno interessado e estar sempre disposto a aprender a aprender, o conhecimento precisa ser ressignificado toda vez que houver necessidade.

Coloca-se a necessidade da busca de novas práticas pedagógicas, desenvolver um novo sentido de como ensinar e descobrir o conhecimento de forma lúdica e prática para todos os envolvidos, que resulte em uma aprendizagem significativa, propiciando uma construção de aprendizagem evoluindo para a apropriação do conhecimento científico e um saber sistematizado na educação infantil.

Referências bibliográficas

AHMAD, Laila Azize Souto. **Planejamento na Educação Infantil: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de Educação Infantil IPE Amarelo**. Curitiba, PUC, 2011

BARBOSA, Maria Carmem. S. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da silva. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19º ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso, governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1999.

GUIMARÃES, Walter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. 3ºed.Papiros, 2006.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CAMPINAS: a escola como centro do processo pedagógico, 1., 2001, Campinas. Disponível em: . Acesso em: 8 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Prática pedagógica de professores de escola pública.** São Paulo, Dissertação de Mestrado. PUC, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Cortez, 1991.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148p.; 21cm.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 4.ed.rev. Curitiba: IBEP, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema de inovação em Educação. Inovação educacional no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1980.

A AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DEMOCRÁTICO

Eurico Rosa da Silva Júnior

Avaliação escolar: mecanismo de democracia?

As demandas para a escola básica são crescente e constantemente estão em mudanças. Não é novidade dizer que a avaliação escolar se encaixa nessas demandas atuais, para BOTLER (2013) “A avaliação está vinculada com as relações de poder na escola e desta com o sistema educativo e a sociedade.” (p. 118). A avaliação é processo indispensável para a aprendizagem do estudante, uma vez que o desenvolvimento parte do pressuposto de compreender que habilidades e conhecimentos o aluno possui para então partir para novas aprendizagens. Assim, é de suma importância que compreendamos os diferentes tipos de avaliações, bem como os resultados que elas produzem. Para SANTOS (2005), a avaliação vai muito além da simples atribuição de notas ao aluno, ela perpassa todo o processo de inserção do educando no ambiente escolar, assim o autor nos apresenta os tipos de avaliações, a saber:

I. Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos estão sendo atingidos durante todo o processo de ensino aprendizagem; **II. Cumulativa:** neste tipo de avaliação permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e o professor pode estar acompanhando o aluno dia a dia, e usar quando necessário; **III. Diagnóstica:** auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem naquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o aluno não conseguiu aprender, replanejando suas ações suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos; **IV. Somativa:** tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o aluno ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, normalmente realizada durante o bimestre; **V. Autoavaliação:** pode ser realizada tanto pelo aluno quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem. Em grupo: é a avaliação dos trabalhos que os alunos realizaram, onde se verifica as atividades, o rendimento e a aprendizagem. (2005, p. 23).

Para LIBÂNEO (2017) a avaliação “é uma didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem” (p.301). Aqui temos a avaliação como elemento essencial e indispensável para a prática docente, uma vez que é com este elemento que o professor poderá delimitar os objetivos já percorridos e aque-

les que ainda não foram alcançados, sem a avaliação não há processo pelo qual se conheça os pormenores da sala de aula. Em Luckesi (2010, p. 33), “[...] A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Com base nisso afirmamos que a avaliação é o juízo de valor atribuído aos estudantes sobre determinados dados, comparados com um padrão, para então se tomar decisões acerca dos resultados obtidos. A avaliação é a apreciação pelo professor dos dados obtidos pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, ela auxilia o professor na tomadas de decisões do que o aluno ainda não alcançou, podendo utilizar-se também dos erros, visto que estes são uma ótima fonte de informação sobre o que o aluno ainda não sabe e o que ele ainda precisa aprender. Nas palavras de ESTEBAM (2008) a avaliação é parte integrante do currículo, assim ela se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico, é indispensável para antes, durante e depois do processo de ensino e aprendizagem, sendo uma preocupação constante que ronda os cotidianos escolares, tanto de docentes quanto de gestores.

O ato de avaliar não é dispensado de juízo de valores por parte de quem avalia, bem como de quem é o alvo da avaliação, assim, dentro de nossas escolas estamos constantemente avaliando e sendo avaliados em função de valores, possibilidades e características de nossas vidas cotidianas. O ato de avaliar por si só, cria sobre a escola uma sombra sobre como devem ser os caminhos percorridos para se alcançar os objetivos esperados pelas avaliações externas, mesmo depois de anos de mudanças quanto a avaliação na educação básica.

As visões de uma avaliação voltada para a diversidade de indivíduos têm perpassado os trabalhos de teóricos e balizado a avaliação dentro da sala de aula, cada vez mais dinâmica e múltipla em indivíduos, assim é necessário que a escola se preocupe em desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Para ESTEBAM (2008) é necessário que os professores estejam em constante reflexão com relação as questões curriculares e as ‘tentativas’ de mudanças dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação, devemos ter claro a necessidade de se produzir instrumentos de avaliação que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante dentro de cada sala de aula e com cada aluna e aluno. Com isto, ainda para a autora não existe uma receita pronta para avaliação, não existe um caminho certo ou errado, muito menos existe um instrumento avaliativo perfeito, a perfeição existe quando se quer alcançar melhores resultados. Embora nos últimos anos tenhamos discutido com mais frequência a temática da avaliação, te-

mos visto que mesmo assim essa temática ainda continua sem espaço para discussões reais na maioria das instituições educacionais.

Concernente a legislação brasileira acerca da avaliação pode-se elencar a LDB, lei 9.394/96, BRASIL (2017, p.18):

Art. 24 (...) V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

(...)

Nessa perspectiva podemos abordar a importância que a lei de diretrizes e bases nos coloca quanto a verificação da aprendizagem do aluno mediante os aspectos qualitativos, embora, nas escolas temos valorizado mais os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, há uma inversão no sentido de avaliação qualitativa. Isso pode ser devido a uma crescente exigência da sociedade em ter uma prova para a nota do aluno, pois quase sempre há alguma tensão decorrente da necessidade de chegar a uma conclusão sobre a aprendizagem dos alunos e expô-la aos estudantes, a outros profissionais, aos pais etc. O ato de avaliar no ambiente escolar não está isento do juízo de valores e tampouco deve o ser, mas também deve estar claro que o processo avaliativo só é possível porque há dois indivíduos envolvidos: o avaliador e o avaliado. Nisso, ESTEBAM (2008), corrobora para o entendimento de que o ato de avaliar também deve envolver corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades, envolve sujeitos com suas identidades e concepções sobre o mundo que os cercam. A LDB já traz a luz a noção de avaliação contínua e processual, sendo instrumento constante na sala de aula, não algo estanque e engessado. Em contrapartida a isso, por vezes professoras e professores tem se valido da prática da avaliação classificatória, meritocrática, estanque, que pretende medir o conhecimento para classificar os estudantes, apresentando-se como uma dinâmica que isola cada indivíduo, dificultando o diálogo, reduzindo os espaços de solidariedade e de cooperação e consequentemente estimulando a competição entre os avaliados.

Como instrumento de valor, por muito tempo a avaliação foi tomada como objeto de mérito e classificação de alunos, mas por outro viés, nessa classificação, ao professor também era atribuído um juízo de valor e assim por décadas foi entendido que quanto mais alunos aprovados em determinadas avaliações o professor era um bom docente, enquanto o professor com maior número de alunos abaixo da média era tomado por ruim. Esses dois tópicos se tomados por verdades absolutas fará do trabalho pedagógico do

professor mero instrumento avaliativo, desmerecendo todo o processo pelo qual o aluno tem vivenciado. Se pensarmos tal qual a LDB, numa avaliação contínua e processual ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno, veremos então que existe uma gama de fatores que devem estar intrinsecamente ligada aos resultados da avaliação, sejam estes de ordem emocional, econômico, físico, psicossocial ou outro qualquer. Assim, no processo de avaliação nada deve ser tomado por insignificante e alheio a este processo e nisso tanto escola, quanto família e sociedade devem ser responsáveis pelos resultados obtidos no processo de avaliação, sejam eles positivos ou negativos o que por vezes é lançado somente para o professor a culpa quando o resultado não é favorável. Assim para ESTEBAM (2008), quando o professor avalia seus alunos está também sendo avaliado, os resultados dos alunos refletem os resultados do professor:

A avaliação vem marcando, expondo, classificando e excluindo os alunos e alunas que não aprendem os professores que não ensinam, as famílias que não colaboram, os funcionários que não têm competência. Jogando luz sobre o que não fazem e anunciando, alto e bom som, suas incapacidades, a avaliação joga para a zona opaca e silênciosas questões que podem nos ajudar a compreender e a interagir.” (ESTEBAM, 2008, p. 33).

Concluimos nisso que avaliar é um ato de poder e que está intimamente relacionada não só com os atores dentro da sala de aula, envolve todo um processo em que se incluem diferentes indivíduos da comunidade escolar. Segundo Estebam (2008) ponderamos que: “A avaliação não pretende controlar e classificar o rendimento do aluno ou aluna, tampouco pode ser, direta ou indiretamente, usada para controlar e classificar o rendimento da professora” (p.35), e que:

A avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com, tecida na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, no banheiro, nos corredores, no portão e em todos os outros lugares da escola em que convivem pessoas que visam a ampliação permanente do conhecimento. (ibdem)

Para BRASIL (2017), elencado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a avaliação surge como instrumento processual que deve levar em consideração todo o contexto de vivência do aluno e de sua aprendizagem, assim os resultados devem ser tomados como base para partir para melhoria de todos os envolvidos no processo de avaliação, não somente o indivíduo avaliado.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;. (BRASIL, 2017, p. 17).

Para tanto ESTEBAN (2008) colabora quando diz que:

Se a educação é um processo social que, por isso, não pode ser deslocado do contexto social mais amplo em que está inserida, a avaliação, enquanto procedimento educativo, também não pode ser compreendida como algo em que se mexa sem levar em conta o sistema de relações que a produz. A complexidade que caracteriza o real, a multiplicidade e todos os 'multi' que possamos perceber não permitem sequer uma reflexão sobre avaliação deslocada das demais questões sociais, políticas e econômicas e de um monte de outras coisas em que vivemos. (p.110).

Parece inatingível as palavras de Esteban, quando coloca todos os desígnios sociais envolvidos na avaliação, enquanto o Sistema Avaliativo em si permite a avaliação em larga escala com uma única forma de avaliação, ou então com uma única medida para todos os estudantes. Parece distante as palavras da autora quando pensamos nas avaliações externas governamentais que os sistemas subvertem a escola básica e pública, somente pela ânsia de ranquear tais escolas, sem levar em consideração a gama de fatores citados pela autora há mais de uma década e que hoje não parece ter sido, ainda, levado em consideração. Após passados tantos anos e esta temática ter sido levantada na última edição da BNCC, aparenta que talvez todos os '*multi*' presentes na escola ainda não foram considerados.

Usando as palavras de Boas (2004):

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. (...) A avaliação é vista, então, como grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno." (p. 29).

Pensando nisso, não avaliamos para nada mais além do que saber onde nosso aluno chegou ou onde ele pode chegar, que objetivos alcançamos e quais objetivos ainda não foram alcançados com nosso ensino, avaliamos enfim, para que a aprendizagem do aluno seja realmente significativa e que ela aconteça.

Boas (2004) nos coloca que:

A avaliação acontece de várias formas na escola. É muito conhecida a avaliação feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões matemáticas, questionários etc. Quando a avaliação é realizada dessa forma, todos ficam sabendo que ela está acontecendo: alunos, professores e pais. (...) É o que chamamos de *avaliação formal*. Mas há outro tipo de avaliação muito frequente, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais da educação fundamental: é aquela que se dá pela interação de alunos com professores. (...) Trata-se da chamada *avaliação informal*." (p. 22).

Para a autora dentro dos espaços escolares fica claro a utilização de duas formas diferentes de avaliação, corroborando com a LDB, devemos utilizar os aspectos qualitativos aos quantitativos, assim a interação da avaliação informal é tão significativa quanto os valores atribuídos pela avaliação formal. Nisso, mais uma vez BOAS (2004) nos apresenta a necessidade de haver mudanças significativas quanto as avaliações inseridas dentro das nossas escolas:

Estudiosos brasileiros tem defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, etc. (2004, p. 35).

A avaliação desejada para a escola básica passa de uma classificação para então tornar-se completa, integral e principalmente democrática em sentido amplo.

Quando pensamos no professor como um dos avaliadores do processo de ensino aprendizagem devemos pensar também como tem sido sua formação concernente ao processo avaliativo. Boas (2004) questiona o seguinte:

Que tipo de formação/informação o professor precisa ter para adotar convenientemente esse processo avaliativo? Ele deve conhecer o componente curricular com que trabalha (seus objetivos, conteúdos e sua necessária articulação com os outros componentes curriculares) e ter uma sólida formação pedagógica que o capacite a organizar, desenvolver e avaliar a aprendizagem dos alunos, o trabalho pedagógico que coordena e a sua própria atuação. Por sólida formação pedagógica entendo o que possibilita ao professor coordenar um processo avaliativo que vise à aprendizagem de todos os alunos. (p. 62).

Não é fácil tornar-se avaliador do processo de ensino/ aprendizagem, uma vez que requer diferentes fatores daquele que avalia, e a formação é um destes fatores que não deve ser deixado de lado. Observamos que nos cursos de licenciatura há disciplinas direcionadas a temática da avaliação, muito embora sua carga horária não é o suficiente para sanar todas as dúvidas e trazer ao professor 'sólida formação' quanto o processo de avaliação, ficando então o professor à mercê de 'aprender fazendo', aprender durante o processo. Concernente a isso, em trabalho recente Silva Júnior e Siqueira (2020) ainda nos apresenta que:

Dentro e fora da sala de aula, o professor necessita estar constantemente em formação para que sua prática seja embasada em critérios de enfoques teóricos, embora a formação docente não deva ser encarada como o único meio para atuação, mas como ferramenta essencial ao desenvolvimento consciente, crítico e coerente do profissional que atua no magistério, visto que, a qualidade do ensino perpassa pela boa formação do professor, muitos outros aspectos devem ser levados em consideração (ambiente, ferra-

mentas ensino, família, aspecto socioeconômico dos aprendentes).(p. 151-152).

Boas (2004), fala sobre o planejamento do professor direcionado a aplicação da boa avaliação:

Planejar a avaliação significa pensar sobre algumas questões. Inicia-se perguntando: por que estou avaliando? Uma das respostas pode ser: porque a avaliação me auxilia a compreender o processo de aprendizagem dos alunos. (...) Outra questão obrigatoriamente presente no planejamento da avaliação é: para que eu avalio? Uma das respostas pode ser: para conhecer o que cada um dos meus alunos aprendeu. (...) Além de se perguntar por que e para que avalia – que são as questões que dão início ao processo de planejamento -, o professor formula outras questões que decorrem das suas primeiras: como avalio? Quem é avaliado? Quem avalia? Para que servem os resultados da avaliação? (p.93-94).

Podemos compreender deste excerto que o ato de avaliar envolve em si o processo de planejamento, não se avalia sem planejar o antes, o durante e o depois. Estes questionamentos que são apresentados servem como ponto inicial para a autoavaliação do professor durante todo o processo avaliativo, que envolve pensar os objetivos da avaliação, pois sem direção não haverá caminhos a serem percorridos. Voltando aos questionamentos apresentados, devemos levar em conta também onde queremos chegar com os resultados da avaliação e que fim será dado para tais resultados, por isso não devemos tomar a avaliação como um fim em si mesma. Partindo dos questionamentos citados o docente poderá então autoavaliar-se para a tomada de decisões concernente a todo o processo avaliativo e por fim, como será aplicado os resultados das avaliações no dia a dia da sala de aula.

O momento avaliativo deve servir de bússola e não de regra para todo o processo de ensino aprendizagem. É elemento norteador, mas não o único. É momento também de diagnosticar dificuldades abordadas nas avaliações e procurar caminhos que possam levar a possíveis superações destas dificuldades. Vendo por esta ótica, nenhuma avaliação por si só dará resultados definidos, porém, nos traz informações sobre o que e como o aluno aprendeu, servindo então de balizador para moldar as novas práticas docentes e não para punir o discente ou ainda procurar culpados quando os possíveis erros do docente e do aluno. Tenhamos em mente que a avaliação não é punição, nem para o aluno, muito menos para o professor.

O erro e sua contribuição para a avaliação escolar

Segundo Libânio (2017) dentro da sala de aula o docente é responsável por analisar os resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos

observando quais objetivos foram alcançados e quais ainda não foram desenvolvidos, o professor tem em mãos dados para reorientar seu planejamento e partir para outras abordagens pedagógicas. Os dados colhidos durante o processo avaliativo servirão para reorientar todo o processo pedagógico, sejam eles acertos ou erros. Concernente a isso Estebam (2003) diz que:

Frequentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o 'comportamento', os 'hábitos' e as 'atitudes' dos alunos e alunas, que orienta a avaliação do/a professor/a. (p. 14 e 15).

Partindo deste pressuposto, temos adotado em nossa prática docente a separação explícita de quem 'acertou' e quem 'errou', assim propondo a dicotomia aprovado/ reprovado. O erro, nas palavras de Estebam (2003) serve de fonte de informações novas sobre a dinâmica de ensino/aprendizagem, se o aluno não alcançou o acerto significa que há algo a ser feito para que ele chegue ao objetivo pretendido, "O erro, muitas vezes mais do que o acerto, revela o que a criança 'sabe', colocando este saber numa perspectiva processual, indicando também aquilo que ela 'ainda' não sabe" (...) (p. 21).

Pode parecer taxativo, mas vivemos em uma sociedade que idolatra o acerto, venera o aluno nota 10, em contrapartida, despreza-se o erro, ignorando todo o processo pelo qual o indivíduo, intitulado de reprovado passou. O erro deve ser encarado como um indício do processo de construção do conhecimento, a escola que desprezava a reprovação ficou no passado. Por outro lado, não devemos entender com este pressuposto que a aprovação sem qualidade é a saída. Ser aprovado significa apreender algo do processo de ensino e aprendizagem. "O erro aponta aspectos significativos que a criança está seguindo trajetões diferentes (originais, criativos, novos, impossíveis?) dos propostos e esperados pelo professor." (ESTEBAM, 2003, p. 22). Romão (2001) afirma:

Sem exageros, pode-se dizer que os 'erros' dos alunos constituem a matéria-prima do replanejamento das atividades curriculares, pois a função precípua da escola nada mais é do que a transformação da cultura primeira, a partir dela mesma, a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. (p. 93).

Atualmente, por intermédio de diversas contribuições no campo da avaliação escolar, o aluno tem sido visto como o centro do processo avaliativo, nesse sentido o momento avaliativo deve ser pensado durante todo o processo educativo, tendo em vista a plasticidade e multiplicidade do ambiente da

sala de aula. A avaliação também deve ser tomada como prática de investigação, uma vez que ela é interrogação constante, para Estebam (2003) “Avaliar é interrogar e interrogar-se” (p.22) e é tido como “um instrumento importante para professores comprometidos com uma escola democrática”. (ibdem). Para a autora o processo avaliativo deve discorrer do início ao fim como um processo de contínua interrogação e que estas interrogações devem partir do que o aluno apreendeu do processo de ensino aprendizagem, dessa forma o professor deve ainda questionar-se sobre sua ‘ensinagem’, propondo novos caminhos para que a aprendizagem aconteça de fato e que a avaliação perpassa a ideia de instrumento por si só, contribuindo para uma escola cada vez mais democrática.

Numa visão menos democrática, o educando é visto como indivíduo a ser avaliado e demonstrado em um ranking, o qual não admite erros, ou se está no ranking ou está fora dele.

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. (ESTEBAM, 2003, p.15 e 16).

A avaliação como classificação da capacidade do aluno é excludente, para Freire (1978), a avaliação é o mecanismo capaz de levar o indivíduo avaliado e avaliador à emancipação. Nessa perspectiva ela é promotora da consciência crítica do sujeito por meio do processo contínuo de avaliar perante a diversidade de instrumentos tido em mãos pelo docente. É processo dinâmico e coletivo que parte da individualidade para o coletividade, identificando o sujeito como ator de sua identidade, deixando de lado os ideias de exclusão social, por muito tempo presente nos bancos escolares, levando em consideração a multiplicidade de indivíduos culturalmente incluídos na sociedade, ela parte do erro como instrumento que leva a operacionalizar e replanear todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em INEP (2001) desataca-se que:

No âmbito escolar, a avaliação realizada pelo professor, em sala de aula, é uma das etapas do processo ensino-aprendizagem. Diagnostica as necessidades, interesses e problemas dos alunos, permitindo aos professores e à escola acompanhar a construção do conhecimento pelo aluno, no início, durante e ao final do processo. Os resultados dessa avaliação subsidiam o professor tanto para planejar atividades de ensino mais adequadas quanto para definir novos rumos. (p.10).

Partindo desta ótica a avaliação é processo constante para diagnosticar como e onde o aluno pode chegar, permitindo que deste processo se tire conclusões para traçar novas metas avaliativas. Cabe questionarmos: O que

escolas e professores têm feito com os resultados das avaliações de seus alunos e alunas? Estes dados são arquivados? Analisados para que aconteça o replanejamento? E os indivíduos envolvidos? Como ocorre o replanejamento da avaliação? Quem participa de tal ação? O aluno também é partícipe deste processo? Todos estes questionamentos são proponentes para pensarmos então: depois de tantas mudanças na legislação e embasada em novas teorias, como tem ocorrido a avaliação nas salas de aula da educação básica?

À guisa de conclusão

Atualmente as novas concepções de avaliação pretendem superar a ideia de avaliação tradicional, incorporando-a como indispensável ao processo de ensino e aprendizagem e como instrumento balizador do planejamento do docente, antes, durante e depois de tal processo. A avaliação, como instrumento didático, deve acompanhar todo o processo de aprendizagem, sendo compreendida como importante instrumento tanto para a avaliação do aluno, bem como para a auto avaliação do professor.

Trata-se então, de um processo que está inserido em todo o âmbito escolar, deixando de ser um fim em si mesma. É por meio da avaliação que o docente pode identificar quais objetivos foram alcançados durante o processo de ensino e quais ainda não foram alcançados, indica ainda dificuldades e potencialidades encontradas no decorrer do processo educativo, podendo assim o docente repensar sua prática e utilizar-se de outras metodologias para alcançar os objetivos não apreendidos pelos alunos.

Referências bibliográficas

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BOTLER, Alice Happ (org.). **Política e Gestão Educacional de Redes Públicas**. Recife : Editora Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.) **Escola, currículo e avaliação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

INEP. **SAEB 2001: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. – Brasília: O Instituto, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições**. 18º edição. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKSI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática**.,e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* E A RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes
Reginaldo Guedes

A partir do final década de 1970 e início da década de 1980, alguns organismos internacionais tiveram a preocupação de elaborar estudos sobre os estabelecimentos escolares de diferentes países. Sendo assim, alguns países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como, por exemplo, Estados Unidos, Reino Unido, Noruega, Países Baixos, Canadá e Austrália desenvolveram estudos comparativos sobre as suas instituições escolares.

A ideia central, concernente à eficácia dos estabelecimentos de ensino, se fazia presente também com alguns aspectos que esses estudos consideravam relevantes:

- a) determinação das finalidades e dos objetivos mais específicos do sistema;
- b) sua concretização num programa de estudo;
- c) gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que permitem atingir os objetivos definidos;
- d) continuação e avaliação dos resultados assim atingidos.

De um modo geral, essas investigações tinham maior atenção voltada para os resultados em termos de eficiência, de eficácia e de qualidade de serviço, e a substituição de estruturas hierárquicas centralizadas por um ambiente de gestão descentralizada (LADERRIÈRE, 1996).

Em 1992 o ISERP (Internacional School Effectiveness Research Programme) promoveu um estudo no qual procurou-se identificar os fatores que caracterizavam as escolas eficazes, as escolas típicas e as escolas ineficazes. Alguns países membros do OCDE fizeram parte deste estudo. Desta forma, foi possível, através desta investigação, apontar alguns traços de estabelecimentos de ensino bem sucedidos. As escolas eficazes, portanto, tendem a apresentar as seguintes características:

- a) sentem-se empenhadas em objetivos previamente definidos;
- b) sabem o que querem e organizam um ambiente de trabalho não caótico;
- c) são capazes de prever os resultados de sua ação;
- d) são dirigidas por um diretor que presta atenção aos outros;
- e) têm professores que mantêm boas relações entre si e têm um bom conhecimento dos programas;
- f) preocupam-se em recrutar seus recursos humanos;
- g) interessam-se pelos progressos dos alunos em dificuldade.

Uma escola não pode ser reduzida a uma soma de variáveis e, ao ser concebida como uma organização social, possuidora de um funcionamento específico, desenvolve e define um sistema particular de relações entre os atores.

O esforço para compreender a dinâmica dos estabelecimentos de ensino como organizações tem sido recente nas pesquisas da educação brasileira, de certo modo impulsionadas pela constatação de deficiências em nosso ensino fundamental, especialmente nas escolas públicas (BRITO e COSTA, 2010).

A eficácia escolar consiste no tema central de estudos que, necessariamente, exploram elementos relativos à estrutura organizacional das escolas. Dentre estas investigações algumas possuem como foco específico o ambiente ou “clima” das instituições de ensino, e o relacionam com a efetividade destas.

É crescente o consenso nas sociedades contemporâneas sobre a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a qualidade e a eficiência da distribuição do conhecimento pelo sistema educacional, convertendo sua avaliação numa questão estratégica. No Brasil, com mais de 95% das crianças escolarizadas e situações de exclusão social persistentes, a avaliação da escola se constitui num problema ético e político. Diversas experiências brasileiras de avaliação têm sido usadas em estudos que apontam características escolares associadas aos melhores desempenhos.

O presente ensaio, através de uma seleção de estudos publicados, reúne uma diversidade de concepções acerca da pesquisa em eficácia escolar, buscando identificar nas formas de organização interna da escola fatores associados a bons desempenhos. Além dos estudos que buscam capturar o “clima

institucional”, tenta-se evidenciar uma possível relação entre o clima e as políticas de *accountability* aplicadas no campo educacional²¹.

Para além do clima e das características do ambiente escolar, as políticas de *accountability* contribuem para ampliação de nossa discussão com a ideia de que o sistema escolar deve ser olhado também através dos resultados de seus alunos, assim como, tais políticas podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa. Exercendo, assim, pressão externa sobre os atores e sobre o clima nas escolas. Procuramos problematizar o paradigma da escola eficaz, entendido em sua dimensão de responsabilização, que coloca aos pés da escola a responsabilidade pelos seus bons ou maus resultados.

As pesquisas e artigos selecionados na elaboração deste ensaio foram importantes para o processo de construção do diálogo a respeito do tema abordado. Embora tenha sido publicado em meados da década de 1990, foi dado destaque ao trabalho de Brunet (1995) pelo fato dos estudos posteriores feitos por outros pesquisadores se utilizarem das principais ideias a respeito do clima organizacional contempladas pelo autor. O clima escolar é uma variável que se encontra como mediadora entre as dimensões tanto coletivas quanto individuais presentes na escola, e no desenvolvimento escolar dos estudantes. Trata-se, então, de um tema de extrema importância, mas bastante complexo. Devido à existência de resultados inconsistentes ou insuficientes nos estudos pioneiros, que buscavam caracterizar o clima escolar e relacioná-lo ao desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar dos alunos, procurou-se identificar os possíveis erros de concepção e procedimentos adotados. Como alternativas para tais inconsistências, são apontadas determinadas formas de seleção de variáveis que priorizem a investigação dos resultados (eficácia) obtidos pela escola.

Já os trabalhos de Brooke (2013a) e Freitas (2013) foram destacados por proporcionar um debate profícuo acerca das políticas de *accountability*, focalizando o diálogo em torno dos efeitos destas no sistema educacional e nos efeitos colaterais que tais políticas podem provocar: como a desigualdade e um clima de competição no interior das escolas.

²¹ O termo *accountability*, traduzido geralmente por responsabilização ou prestação de contas, na verdade apresenta em sua origem estas duas dimensões (BAUER, 2013: 330).

Clima escolar como possível indicador de eficácia

Uma das correntes que balizam o campo das investigações que têm a escola como objeto de estudo reúne os trabalhos de pesquisa que se constroem a partir da exploração do conceito de eficácia dos estabelecimentos de ensino. Esses trabalhos possuem uma forte tradição norte-americana, cabendo-nos ainda ressaltar que boa parte desses estudos resulta de esforços (norte-americanos) em reestruturar e transformar o contexto educacional através do foco na qualidade do ensino e nos resultados obtidos pelos alunos, gerando também subsídios para que novas ações possam ser implementadas. As pesquisas buscam investigar os processos existentes em escolas consideradas eficazes; outras procuram apreender opiniões de professores, alunos, e todos os diretamente envolvidos com esta questão; há aquelas que buscam relacionar a visão a respeito da eficácia aos processos que ocorrem na escola; e ainda encontramos pesquisas que sustentam que a análise do clima escolar pode constituir uma abordagem mais interessante da eficácia da escola. Tenta-se evidenciar uma possível relação entre o clima e o rendimento de alunos, professores e funcionários (CUNHA e COSTA, 2009).

É possível identificarmos também o desenvolvimento de investigações - que possuem a escola como objeto de estudo - que nos remetem ao conceito de “clima de trabalho” e as implicações e/ou contribuições desse conceito para o funcionamento e a eficácia de uma escola. Conforme Brunet (1995), o conceito de clima de trabalho conheceu uma crescente popularidade, na década de 1960, na área da Psicologia, em especial no domínio da Psicologia do Trabalho. Concentrando-se na premissa de que os atores no interior de um sistema que terminavam por fazer da organização aquilo que ela é, as investigações voltaram-se para a importância em se tentar compreender a percepção dos indivíduos acerca da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que poderiam influenciar os seus rendimentos. No entanto, apesar das pesquisas desenvolvidas, a definição do conceito de “clima de trabalho” tem sido algo imprecisa, baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o *clima* do que nas suas características epistemológicas.

O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia da escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento (FOX, 1973 apud BRUNET, 1995: 128).

Embora haja certo consenso em nossa literatura especializada na identificação de três variáveis determinantes do clima (a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais), a determinação das possíveis causas do clima de uma organização não é considerada uma tarefa simples. A *estrutura* refere-se às características físicas de uma organização (a dimensão, os níveis hierárquicos, a descrição das tarefas etc.). O *processo organizacional* refere-se à forma como são geridos os recursos humanos (o estilo de gestão, as relações de poder etc.). Já a *variável comportamental* inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima. Essas três variáveis estariam, assim, na origem do clima de uma instituição, sendo vistas como o resultado dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado por variáveis físicas e humanas.

Ao nos reportarmos para a instituição escolar, devemos considerar o clima como um conceito polivalente, sintético e multidimensional, não sendo possível diagnosticá-lo com base em uma única dimensão (o estilo de gestão/liderança, por exemplo), sendo necessário recorrer ao conjunto global dos componentes da instituição.

Tipos de clima

A categorização do clima organizacional observado em uma escola pode ser assentada em dois polos designados de *aberto* e *fechado*²². Na década de 1960, Likert (apud BRUNET, 1995) conseguiu traçar um retrato dos diferentes tipos de clima suscetíveis de serem registrados em uma escola, organização ou em qualquer outra instituição. O autor identificou dois grandes tipos de clima (fechado e aberto), compreendendo cada um duas subdivisões, que vai de um sistema muito autoritário (explorador) até um sistema muito participativo (participação de grupo): a) *autoritarismo explorador* – neste tipo de clima, a direção não confia nos seus docentes; as decisões são elaboradas no topo da organização e as pessoas trabalham numa atmosfera de receio e, ocasionalmente, de recompensas; b) *autoritarismo benévolo* - a direção tem uma confiança complacente nos professores; verificando-se, pontualmente, uma participação dos níveis intermédios e inferiores; c) *participativo (de caráter*

²² O sistema *aberto* corresponde a um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial. Já o sistema *fechado* corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados.

consultivo) - a direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação dos atores que fazem parte da organização; d) *participativo* (*participação de grupo*) - a direção tem confiança total nos docentes; existem relações amistosas entre a direção e os restantes atores escolares; o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de motivação.

Embora a tentativa de categorização dos diferentes tipos de clima seja extremamente relevante e pertinente, devemos ter em mente a dificuldade em determinarmos a atmosfera de uma escola. Ou seja, em uma instituição podemos nos deparar com a coexistência de diferentes climas, *explorador* e *consultivo*, por exemplo. Assim como, o fato de uma escola se enquadrar em um clima de *autoritarismo* pode acabar não demonstrando outras características que podem ser consideradas positivas pela comunidade extraescolar, como a qualidade e eficácia do ensino.

A relação entre *accountability*, clima e eficácia escolar

A partir da década de 1980, o Brasil se viu diante da necessidade de controlar as ações realizadas na esfera governamental e de afirmação do projeto democrático do país. O Governo passou então a construir instrumentos de monitoramento e avaliação de seus investimentos no compromisso de demonstrar eficiência, eficácia e efetividade no emprego de recursos públicos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) expressa metas relacionadas a diferentes frentes de ação educacional, como a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Os índices de avaliação e as metas se articulam com os sistemas nacionais e internacionais de financiamento, como o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica). Com isso, redes e escolas públicas se comprometem com um programa detalhado de metas de desenvolvimento educacional, com ênfase na atuação social e comunitária das unidades escolares e no trabalho orientado para os indicadores de aprendizagem do Ideb.

A preocupação com os resultados dos processos de ensino está presente atualmente nas administrações públicas da educação e nas escolas. De certo, a pesquisa em eficácia escolar tem muitas contribuições para a compreensão do clima e das estruturas internas da escola associadas ao aprendizado do aluno. A pesquisa da eficácia escolar pode ser utilizada no planejamento de estudos que procuram entender os sucessos de escolas nos testes nacionais, como a Prova Brasil (ALVES e FRANCO, 2008).

Nos últimos anos, várias redes de ensino nacionais (estaduais, municipais e mesmo privadas) desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação de desempenho escolar e, de forma geral, o paradigma da escola eficaz é também o da responsabilização.

A avaliação do sistema nacional de educação assume o papel de gerar um panorama do ensino ofertado nas diferentes redes e nacionalmente, tendo o potencial de fornecer elementos, a partir dos resultados, para adequar as políticas públicas educacionais e criar condições de democratização do ensino, bem como gerar uma profunda discussão nas escolas para que as mesmas possam se apropriar dos resultados e traçar estratégias de melhoria da qualidade da educação. Além disso, a divulgação pública dos resultados permite que a sociedade possa cobrar uma maior eficácia do sistema educacional público, exigindo melhorias na qualidade do ensino ofertado.

A quantificação dos resultados da escola ocupa a posição central no novo modelo de gestão educacional e eleva a avaliação ao status não só de fornecedor de informações quantitativas, mas também de pedra fundamental para diversas políticas orientadas para a melhoria nos resultados.

Trata-se do uso da avaliação externa como um instrumento da reforma educacional para a divulgação das mudanças desejadas e para o monitoramento dos avanços conseguidos. Na sua essência, essa mudança colocou o desempenho dos alunos no centro das atenções como o objetivo primordial do trabalho da escola e legitimou o uso das avaliações externas para medir a eficácia da escola e dos professores no cumprimento dessa tarefa. As consequências que foram sendo associadas aos resultados dos alunos de determinada escola ou professor, incluindo o pagamento ou não de incentivos, sinalizam a transferência do ônus pelos esforços de melhoria em direção à escola e deram sentido à palavra que virou sinônimo das reformas – *accountability* (GAME, 2011).

No contexto brasileiro, o cerne da discussão em torno da incorporação do conceito de responsabilização nas políticas educacionais termina por julgar e criticar as consequências indesejáveis das políticas de *accountability* em educação. Freitas (2013) focaliza os efeitos destas no sistema educacional e argumenta que as políticas de bonificação podem provocar a desigualdade e um clima de competição no interior das escolas, ou vinculando efeitos colaterais às avaliações em larga escala, podem promover o estreitamento do currículo e do ensino. O autor advoga ainda ao fato de estarem sendo utilizados métodos e critérios de gestão próprios do setor privado no interior das escolas, onde a valorização dos resultados educacionais obtidos pelos alunos,

em detrimento dos processos educativos, termina por enfatizar uma visão reducionista do conceito de qualidade²³.

Podemos perceber que o momento atual das avaliações educacionais em larga escala possui características muito diferentes em relação às proposições avaliativas do início dos anos de 1990 (quando da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb), onde não era possível supor a dimensão que tais avaliações tomariam tampouco o uso político que seria feito de seus resultados. Partindo desse raciocínio, Freitas (2013) procura esclarecer alguns conceitos importantes ao debate da avaliação educacional, como o de responsabilidade educacional, o de cultura de avaliação e cultura de auditoria, bem como às implicações da implantação de políticas balizadas por uma *accountability verticalizada* e por uma *accountability horizontalizada*. Mais especificamente no que se refere às políticas de bonificação, chama atenção para a necessidade de se aprofundar a discussão sobre aspectos seminais do debate da avaliação educacional, como os padrões de qualidade esperados das escolas, sem esquecer os dilemas éticos que essa discussão traz para o avaliador e para os que são responsáveis pela proposição de políticas públicas. Ou seja, a preocupação subjacente ao discurso de Freitas remete ao fato de que não é porque o governo bonifica os docentes que eles vão se sentir mais responsáveis e as escolas serão levadas a criar um clima favorável à aprendizagem dos alunos. Como se isso fosse algo linear e com aparente lógica sequencial na política educacional implementada.

Sobre as políticas de *accountability* no estado do Rio de Janeiro, ainda é possível destacar no estudo realizado por Almeida e Cerdeira (2012) o discurso do sindicato dos professores, no qual enfatiza a imposição dessas políticas pelo governo, sem maiores esclarecimentos; a crítica ao estabelecimento de rankings escolares; o fato das avaliações não medirem o real trabalho feito na sala de aula; os efeitos perversos no currículo e nas práticas docentes e; a injusta responsabilização do professor. O estudo aponta que o modelo de responsabilização, nesse contexto, não tem sido eficaz, pois o Estado não vem se pautando nos resultados das avaliações para investir nas melhorias de sua competência. A *accountability* como política pública que promete mudanças substanciais parece ter ficado aquém do prometido no estado do Rio de Janeiro, produzindo resultados superficiais. O termo superficial se refere à descoberta que as mudanças tendem a ser antes meros ajustes superficiais no

²³ Ao analisar as políticas educativas em Portugal, tal lógica também é compartilhada por Afonso (2010), na qual o autor argumenta que se trata de introduzir lógicas mais competitivas (e supostamente mais meritocráticas) através da produção e constante melhoria de resultados mensuráveis – objetivo facilmente perceptível nos discursos e orientações dominantes que trazem uma clara obsessão avaliativa de caráter quantitativo e comparativo.

conteúdo ensinado e no preparo dos alunos para as provas do que melhorias permanentes no ambiente escolar e na prática de ensino.

Por outro lado, Brooke (2013a) refere-se a críticas às consequências indesejáveis das políticas de *accountability* em educação, que focalizam os efeitos destas no sistema educacional e aponta que há poucas evidências sobre os efeitos colaterais anunciados em tais críticas. O autor ressalta a necessidade de relativizar essas críticas, procurando diferenciar a tônica assumida pelas políticas de *accountability* no Brasil e no exterior, notadamente nos Estados Unidos. Para ele, é necessário investigar mais aprofundadamente as consequências de tais políticas e não condená-las *a priori*, no qual considera que há uma forma diferenciada de *accountability* embasando as políticas educacionais. Independente do modelo de política adotado, a argumentação de Brooke reside no fato de que é impossível resolver os problemas do enorme passivo educacional brasileiro com soluções de curto prazo, incluídas políticas improvisadas de *accountability*.

Em relação às políticas de bonificação brasileiras, elas costumam ser caracterizadas como políticas de “pagamento por resultados” (BROOKE, 2013b). No geral, os incentivos brasileiros são coletivos, pagos, mediante fórmulas diversas, à coletividade escolar com justificativas que geralmente explicitam o propósito de motivar a equipe inteira e evitar possíveis divisões causadas pelos incentivos individuais.

Embora o setor público não procure maximizar os lucros, com a venda de produtos em mercados competitivos, há evidência de que prêmios para pequenos grupos aumentam a produtividade dos que estão com produtividade mais baixa (ROTHSTEIN, 2009 apud BROOKE, 2013a). O resultado de que o incentivo de grupo talvez tenha impacto no ambiente escolar e na motivação do professor, medida por sua frequência ou assiduidade, sugere que os sistemas brasileiros que condicionam o pagamento do bônus ao cumprimento de um número mínimo de dias de serviço estejam no caminho certo. Resta saber se no caso brasileiro o efeito da melhoria na frequência do professor se traduz em avanços na aprendizagem dos alunos (GAME, 2011).

Para concluir...

Segundo Canário (1996), a escola enquanto objeto de estudo não corresponde a “uma escolha”, nem a uma “descoberta”, nem sequer a uma “emergência”, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador. Deste modo, é necessário considerar também que a escola, enquanto objeto

social, não corresponde a um objeto de estudo, mas sim a múltiplos objetos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo.

A partir de um olhar crítico com relação ao conjunto de estudos sobre as escolas eficazes, se reconhece a importância de saber que o domínio das práticas sociais e educativas não é suscetível de ser reduzido a um mero campo de “aplicação” de conhecimentos teóricos, produzidos num outro campo que lhe é exterior. Assim, critica-se a relação teoria-prática como uma mera relação de aplicação.

É preciso estabelecer fronteiras entre os estudos que partem da escola e a transformam em objeto de pesquisa, daqueles que se referem à escola, apenas na medida em que estudam fenômenos que ocorrem em escolas.

O enfoque do nível *meso* (estabelecimento de ensino) pode representar uma estratégia para uma outra compreensão de fenômenos habitualmente apreendidos a nível *macro*. Em vez de se situarem numa lógica de exclusão, os diferentes níveis empíricos podem constituir-se como distintos “pontos de entrada” para analisar, de ângulos diversos, um mesmo fenômeno.

Desta forma, investigações sobre os estabelecimentos escolares, sob a perspectiva da “sociologia das instituições escolares”, devem estar atentas às multiplicidades teórico-metodológicas, na tentativa de adequarem seus enfoques teóricos a uma mais acurada análise sobre os muitos aspectos relacionados ao ambiente dos estabelecimentos de ensino.

Em seu trabalho, Bonamino (2009) aborda as questões educacionais enfatizadas na Constituição Federal e faz um paralelo com a realidade educacional brasileira após vinte e um (21) anos de promulgação do documento. O que se constata é que houve melhoria no acesso e permanência de alunos no ensino fundamental. Mas o desafio da educação de qualidade ainda precisa ser problematizado. A trajetória escolar de milhares de alunos brasileiros possui dois problemas: a) repetência escolar; b) distorção idade-série.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) indica que as proficiências dos alunos em Leitura e Matemática estão abaixo dos índices considerados satisfatórios. Desta forma, a preocupação com a qualidade da educação é central, se faz presente e nos faz pensar sobre de que modo podemos solucionar essa questão.

O panorama demonstrado por Bonamino (*idem*) é muito pertinente para se pensar hoje a realidade da educação brasileira, na qual a agenda pública tem em sua pauta as avaliações externas, políticas de responsabilização (*accountability*) e a qualidade da educação. No entanto, ainda temos muito que refletir para que a qualidade educacional faça efetivamente parte da nossa realidade.

Se a aprendizagem dos alunos não está sendo satisfatória, é necessário refletir sobre uma série de fatores que poderia melhorar esse problema. Segundo Gabriel (2011), um fator primordial e de suma importância é pensar sobre o conhecimento escolar, que merece ser discutido e analisado nos cursos de formação de professores e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

É pertinente pensar que para a educação brasileira ganhar qualidade e os alunos realmente aprenderem é preciso envolver os estudantes em uma dinâmica de valorização dos conhecimentos escolares mais relevantes. Toda a escola deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos. E os professores devem estar preparados para um trabalho pedagógico que realmente atenda à demanda da qualidade educacional. Daí a necessidade de uma formação de professores condizente com toda essa proposta.

De certo modo, ressignificar, valorizar e buscar um novo sentido para o trabalho escolar, pensar em qualidade na educação implica inferir que a escola pode e deve fazer toda a diferença nesses quesitos. As contribuições de Bonamino (2009), Canário (2006), Gabriel (2011) etc., podem ser utilizadas como um inicial caminho para se pensar a relação do conhecimento escolar com a aprendizagem dos alunos. Mais pesquisas devem ser feitas para ajudar na reflexão sobre como ocorre esse processo de valorização do conhecimento na escola e de que maneira os alunos podem se beneficiar dessa dinâmica escolar, procurando assim, satisfazer as necessidades de um sistema escolar de massa e que possam atribuir significativamente sentido ao trabalho educacional.

Para além do clima escolar, registramos a necessidade de se pensar nos estabelecimentos de ensino e nos atores sociais pertencentes a essas instituições. Percebemos que a despeito das diferenças relacionadas ao clima escolar, os fatores culturais e pedagógicos que ocorrem nas escolas são características de como os membros das instituições se relacionam entre si e vivenciam o ambiente escolar do qual fazem parte.

Como um sistema de *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (da administração geral aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes).

As propostas de avaliação devem ser reflexo da realidade educacional e possibilitar o autoconhecimento do sistema e o conhecimento do mesmo pela comunidade social. Necessário ressaltar, no entanto, que o espírito de

colaboração deve prevalecer no ambiente das escolas, em oposição, a um espírito competitivo entre sistemas, instituições, professores e alunos.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago., 2010.

ALMEIDA, A. B. & CERDEIRA, D. G. da S. **A evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do Nova Escola ao Saerj**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

ALVES, M. T. G. & FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N. & SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BAUER, A. Responsabilização e prestação de contas na avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.330-335, jan./abr., 2013.

BONAMINO, Alicia. A Constituição Federal de 1988 e a Realidade Educacional após 21 anos de sua Promulgação. In: VERSIANI, Maria Helena (org.). **A Voz e a Letra do Cidadão**. Rio de Janeiro: Janá/Museu da República, 2009.

BRITO, M. de S. T. & COSTA, M. da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez., 2010.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.336-347, jan./abr., 2013a.

_____. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago., 2013b.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: barroso, João (org.). **O estudo da escola**. Porto, Ed. Porto, 1996.

CUNHA, M. B. & COSTA, M. da. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 32., *Anais...*, Caxambu-MG. GT 14 – Sociologia da Educação, 2009.

FREITAS, L. C. de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.348-365, jan./abr., 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. Texto da Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ; agosto/2011.

GAME (FAE/UFMG). **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Relatório final produzido pelo GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais), Faculdade de Educação, UFMG. Fundação Victor Civita, 2011.

LADERRIÈRE, Pierre. A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. In: barroso, João (org.). **O estudo da escola**. Porto, Ed. Porto, 1996.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUPERAÇÃO DE DESAFIOS

Gilmara Ferreira da Silva

Introdução

Esse trabalho com o tema “ Valorização da Eja no Cenário Nacional ” tem como objetivo visitar a importância dada a educação de jovens e adultos no cenário da educação no Brasil, com foco no reconhecimento histórico do valor desta modalidade de ensino e práticas pedagógicas nela desenvolvidas .

Diante da necessidade de discutir a relevância de um ensino que respeite as diversidades e seja capaz de incluir diferentes abordagens para contemplar realidades diversas, esse trabalho foi embasado na pesquisa bibliográfica, promovendo um diálogo entre teóricos que tratam do tema.

Iniciamos fazendo uma análise da situação da EJA, observando o enfoque político a ela dado a partir das legislações.

As discussões se limitaram em contextualizar o ensino da Educação de Jovens e Adultos- EJA, e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas. Estão organizadas em quatro seções: Educação de Jovens e Adultos: Superação de Desafios, Vislumbre da EJA na educação brasileira, Acesso x Qualidade das Práticas Docentes e Considerações Finais.

Educação de Jovens e Adultos: Superação de Desafios

A educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessita de reflexões que vislumbrem o valor explícito, e sobretudo implícito, dedicado a ela no patamar das políticas públicas em educação, de forma que fortaleça o desenvolvimento do educando enquanto cidadão de direitos, com direito a igualdade, não apenas de acesso, mas de qualidade na oferta de vagas e qualidade do ensino oferecido.

Segundo informações disponibilizadas no Documento de Trabalho-SECADI/MEC que aborda uma proposta de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2014, cerca de 81 milhões de pessoas acima de 18 anos não dispõem de uma escolaridade de no máximo Ensino Médio,

sendo que aproximadamente 58 milhões não tem Ensino Fundamental, e dos jovens entre 15 e 17 anos, 1,6 milhão é analfabeto funcional e 2,8 milhões não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.

Essa realidade, para um país que afirma em sua Constituição Federal de 1988 que a o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, chega a ser vergonhoso, principalmente ao considerarmos que essas pessoas marginalizadas da Escola são, na sua maioria, negros, pobres, residentes no campo e índios, sendo que

Essa situação configura uma violação dos direitos educativos construídos socialmente e consagrados na legislação, e um desafio às políticas públicas educacionais, que tardiamente foram incorporando as necessidades formativas dos jovens e adultos à agenda nacional de gestão e financiamento do ensino básico, após uma década marcada pelas tendências à descentralização e desfinanciamento dos serviços e transferência de responsabilidade públicas a organizações da sociedade civil. (RIBEIRO, 2014, p.41)

Essa violação de direitos não afeta apenas o estudante que não frequentou a escola na idade considerada certa, mas todas as pessoas que poderiam usufruir da influência dos conhecimentos por ele adquirido através do estudo sistematizado, como por exemplo, filhos e netos que poderiam dispor de ajuda nas atividades escolares e motivação a partir do exemplo para prosseguir nos estudos.

Vislumbre da EJA na educação brasileira

A educação de jovens e adultos ainda que de forma sutil sempre esteve presente no cenário nacional, sobretudo se considerarmos o fato de que quando o Brasil foi encontrado pelos portugueses e estes aqui instauraram o seu poderio, já habitavam pessoas, as quais precisaram dominar e para isso se fez necessário o ensino da língua, de valores e de ações que consideravam úteis para modelar comportamentos, atitudes e mão de obra. Entretanto, aqui focalizaremos nas evidências legais de um ensino pensado especificamente para jovens e adultos no processo de escolarização.

A Educação de Jovens e Adultos é citada pela primeira vez na Constituição de 1934, no capítulo II do título V, neste caso, o ensino primário:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência de solidariedade humana.

Art. 150 Parágrafo único – O plano nacional de educação de lei federal, nos termos dos arts 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a. Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos;
- b. Tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de tornar mais acessível.

Segundo Sérgio Haddad,p.3 (revista Scielo), “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instalados já no período anterior”, quando a Constituição estendeu, pela primeira vez, aos adultos o ensino primário obrigatório e gratuito.

Em 1937, a nova Constituição, sobrepõe-se a Constituição de 1934, e apresenta então como obrigatório para todos de 7 a 14 anos o ensino primário, sendo que o ensino médio e superior gratuitos seriam substituídos, gradativamente pelo sistema de bolsas de estudo, isto, porém, fortaleceu a desistência dos menos favorecidos aos estudos, por temerem não dispor de recursos para arcarem com a restituição das bolsas recebidas. Desta forma, a educação de adultos, ficou desprotegida por aparato legal, mas paralelo a isso, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1938, o qual, mediante seus estudos e pesquisas, criou em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, que deveria realizar progressivamente um plano de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Este fundo foi regulamentado em 1945, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveria ser investidos num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos; neste período o Brasil buscava a democratização do país, se fazia necessário ampliar o número de eleitores, para sustentação do governo central, logo, deveria haver um investimento neste grupo de pessoas, pois a educação das massas fazia parte do projeto de um país democrático.

Ainda em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, foi criada a UNESCO que deflagrava ao mundo as injustiças sociais entre os países, e alertava sobre a necessidade de investimento na área educacional de adultos nos países classificados como atrasados.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos –SEA- como serviço especial do Departamento de Educação do Ministério de Educação e Saúde, cujo objetivo era a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para os adolescentes e adultos analfabetos. Este serviço se estendeu até o final da década de 1950 , sendo denominada de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos- CEAA. Ela

foi bastante significativa por ter favorecido a criação de infraestrutura nos estados e municípios, a qual foi mantida após sua extinção. Porém, a abordagem dedicada ao ensino era semelhante a educação infantil, limitava-se a ensinar a grafia do próprio nome que possibilitaria fazer o título de eleitor, não contemplando as especificidades do adulto, o que era percebido pelos estudiosos como instrumento preconceituoso e discriminatório para com o adulto analfabeto, o que precisava ser modificado.

Por isso, 1958, acontece o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, que possibilita a discussão sobre a abordagem necessária para estes estudantes, que contemplassem as suas especificidades, num espaço próprio para este tipo de ensino que rompesse com a ideia de um educando bruto e imaturo, que viabilizasse a superação do preconceito que envolvia esta categoria de ensino e a reprodução do ensino infantilizado, a partir da revisão do sistema educativo, que transformasse os discursos em discussões para o desenvolvimento de uma nova forma de pensar do educador que almejasse uma modificação no país, sentindo-se participante do processo, e conduzindo uma educação com o aluno e não apenas para o aluno. Este congresso sacudiu as bases estimulando uma nova forma de pensar:

... marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210)

Assim sendo, este congresso ultrapassou a ideia da reflexão por melhoria metodológica e estrutural da educação de Jovens e Adultos, sugerindo uma educação para além do ensinar apenas a ler, a escrever e a contar, e passou a fazer parte da busca por engajamento político com envolvimento na vida social do país.

Segundo Sérgio,

... as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD, 2000, p 5)

A educação de adultos passou a ser vista, discutida, pensada de forma que se buscava a valorização das práticas nelas desenvolvidas, e paralelo a isto, o interesse político, quicá partidário, também começou a percebê-lo como contribuinte significativo aos seus interesses.

Assim, a educação de jovens e adultos perpassa por questões sociais que buscam a inclusão cidadã do jovem e adulto ao mundo do saber, acionando a luta pela democratização do acesso a educação no país, remediando uma situação de injustiça social, influenciada pelos condicionamentos da sociedade e do mercado, que exigia uma mão de obra mais qualificada para o trabalho.

Fez e faz parte desta luta as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFITEAs- que colocam em pauta as discussão sobre o acesso do adulto a educação.

A primeira conferência ocorreu na Dinamarca, e as discussões contemplaram as necessidades específicas da Educação de Adultos, voltada para as condições da vida real da população, sendo que esta educação deveria ser desenvolvida por meio de um espírito tolerante. A II conferência foi realizada em Montreal no Canadá, em 1960, e debateu sobre a necessidade dos países mais desenvolvidos subsidiarem aos países em desenvolvimento para que estes melhorassem a sua aprendizagem. Na III CONFITEA foi constatado que o conceito de educação deveria ser ampliado, e então surgiram as categorias de ensino escolar e extraescolar, e estas deveriam garantir a educação integral dos indivíduos em todas as idades, pois através dela haverá o desenvolvimento educacional, econômico e cultural dos países. A IV conferência, ocorreu na França em 1985, foi destacado o direito de ler o próprio mundo e escrever a história, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas, além de ter acesso aos recursos educacionais. A V CONFITEA, ocorreu em 1997 em Hamburgo, com a participação significativa da sociedade civil. Nela foi declarado que a Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, através da qual as pessoas desenvolvem suas habilidades e seus conhecimentos, sendo que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. E a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A VI Conferência ocorreu aqui no Brasil, em Belém, e teve como objetivo reavaliar os principais pontos da conferência anterior e destacar a necessidade de criação de instrumentos

de advocacia para a Educação de Adultos e reafirmar os compromissos que não foram plenamente assumidos desde a última conferência.

Ao contrário das campanhas de combate ao analfabetismo realizada no país, as Conferências colocavam em pauta o que se pretendia na luta pela educação popular que era a valorização do ser ainda não alfabetizado como humano, com capacidade de aprender de maneira formal e informal, capaz de agir e interagir no ambiente social, não apenas como um ser que escreve o próprio nome, e pode participar das eleições, mas que escreve a sua história, e faz parte da história do país.

Na década de 60 foram desenvolvidas projetos pelo Estado e outras instituições atividades voltadas para a educação de adultos, e estes movimentos proporcionaram o surgimento de uma identidade própria da EJA, dentre eles: Movimento da Cultura popular (MCP), Movimento da Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura(CPC) e a Cruzada ABC. Esses movimentos propiciaram o surgimento de uma identidade pedagógica peculiar à educação de adultos, entretanto, quando são abordadas em forma de campanhas, a abordagem é fragilizada, já que não haverá ações efetivas que liquidem o problema, mas apenas reduzam os números, sem garantia de qualidade e muito menos de sucesso, todavia foram importantes por já deflagrarem a necessidade de se investir nessa modalidade educativa. Mas, a forma paliativa como ela era tratada, sem a devida atenção a sua estrutura, e sempre como uma ação política voltada a atender os interesses do sistema, quer no fortalecimento da mão de obra, quer como a garantia de voto, a relegou ao segundo plano, não havendo investimento inicial genuíno na garantia da construção do saber.

De acordo com Sérgio Haddad (2000), o golpe militar de 1964 comprometeu o movimento pela educação e cultura, reprimindo as ações que consideravam que contrariavam os interesses do governo, entretanto:

... a escolarização básica de jovens e adultos - não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. (HADDAD, 2000, p. 6)

Por isso, em 1967 foi criado O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, que só inicia suas atividades em 1969, tendo como foco o aprender a ler e escrever, dispondo de recursos. Todavia, os alfabetizadores são selecionados sem muita exigência, bastava apenas saber ler, escrever e contar, muitos inclusive, sem dispor de escolaridade do ensino fundamental inicial completo. Não havia preocupação com o saber e a prática docente.

A partir de 1970 o MOBREAL foi expandido pelo território nacional e foi disponibilizada a continuidade dos estudos mediante a educação integrada, que consistia na conclusão do então curso primário.

Em 1985 o MOBREAL findou dando lugar a fundação EDUCAR que apoiava técnica e financeiramente (apesar de atrasos na liberação de verbas) as iniciativas de alfabetização existentes, numa atuação do Ministério da Educação juntamente com as prefeituras e a organização da sociedade civil. Tinha como objetivo a promoção e a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos. O trabalho era desenvolvido numa abordagem freiriana e existia a preocupação com a capacitação do professor e com a política pedagógica que influenciaria no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, em 1990 o governo Collor extinguiu essa fundação.

“As expectativas então geradas de um reposicionamento da modalidade na agenda das políticas educacionais foram frustradas quando na década de 1990, a reforma do Estado e o ajuste macroeconômico inspirados nos preceitos neoliberais fizeram com que o governo federal se abstivesse do papel indutor que historicamente desempenhara, passando a cumprir, sobretudo, funções de regulação, em um sistema de ensino crescentemente descentralizado, no qual parte das responsabilidades públicas relativas à EJA foi transferida para organizações civis. (RIBEIRO, 2014, p.40)

Com isso, na década de 90 iniciativas em favor da Educação de jovens e adultos começaram a ganhar força, com parcerias entre a sociedade civil organizada em ONG's, poder público, universidades, Fóruns estaduais e nacionais, especialmente após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que ratifica a Constituição de 1988 ao afirmar no artigo 37 que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Na primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2006, foi dada a EJA uma maior ênfase, entretanto com ações focadas na ampliação de certificação relativos ao Ensino Fundamental, e formação profissional, sem muita ênfase na conclusão do Ensino Médio. Dentre as ações desenvolvidas houve o Projeto Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos- PROEJA, além do programas implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, como o programa Brasil Alfabetizado, e o Fazendo Escola.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos art. 208 assegura que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensi-

no fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria“. Salienta ainda no artigo 206 que haverá igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, todavia a abordagem dedicada aos cursos de Educação Básica para alunos na idade regular tem tido maior destaque no que tange a investimentos em em materiais didáticos-pedagógicos e distribuição de recursos financeiros, o que faz com que a EJA, tenha sido negligenciada, ferindo a Constituição Federal Brasileira, no artigo 3, inciso IV que diz o objetivo da Constituição “ será o de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e nenhum tipo de discriminação, o que pode ser constatado com a exclusão do financiamento à EJA, proporcionado a partir do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamenta e de Valorização do Magistério – FUNDEF, criado em 1996, sendo tal situação remediada apenas com a instituição do FUNDEB em 2007, oito anos mais tarde:

A implantação do Fundeb modificou parcialmente esse quadro, à medida que permitiu a consideração das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, ainda que m condições desfavoráveis em comparação às demais modalidades de em sino. (RIBEIRO, 2014, p.43)

O fato de não ter sido incluído já no Fundef deflagra a situação de segundo plano, no que concerne a financiamento, e sem dinheiro, sem investimento digno a realidade da EJA não tem como ser alterada, nem os alunos cidadãos tratados com dignidade.

Acesso X Qualidade das Práticas Docentes

O acesso garantido por lei que favoreceu a implementação de políticas públicas específicas para a Educação de Jovens e Adultos, assegurou o oferecimento de um ensino de qualidade? Os docentes que atuam nesta modalidade de ensino estariam preparados para realizarem um trabalho eficaz, considerando as especificidades que o educando adulto possui na aquisição de conhecimento sistematizado? O professor que sempre atuou com alunos em idade própria ao acesso à escola, foi capacitada na formação inicial ou continuada para lidar com alunos jovens, adultos e idosos que tiveram o direito de acesso escolar negado no tempo próprio?

De acordo com Capucho (2012), a resposta a estas perguntas é não. Segundo ela “a maioria dos(as) professores(as)atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também de sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce. Afirma que o que sustenta a prática docente tem marcas do conhecimento adquirido na formação inici-

al, mas é substanciado pela aprendizagem que eles realizam mediante a relação com o aluno adulto, a partir de desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

A experiência adquirida na prática é rica, principalmente se considerarmos, assim como Franco que:

as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, e afirma que prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.” (FRANCO, 2015,p.605)

Se o educador utiliza suas experiências para repensar sua prática é algo positivo, entretanto apenas a reflexão não assegura condições de trabalho que requer recursos e intencionalidades específicas para que se atinja o conhecimento, o que exige técnica e preparo.

Mas, segundo o Marco de Ação Belém,

a falta de oportunidade de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos materiais e currículos.(BRASIL, 2010, p 21)

Desta forma, se o profissional não se prepara para a ação específica que desenvolverá, será apenas ministrador de aulas, pois cumprirá sua jornada de trabalho, ocupará o tempo seus e dos educandos, mas não atenderá o requisito de auxiliar o aluno na construção da aprendizagem e muito menos contemplará o desafio moderno de desenvolver nele a capacidade de aprender a aprender.

Verdade é que os alunos da EJA já dispõem de conhecimento de mundo, embasados nas suas práticas cotidianas, mas para que a educação direcionada a ele tenha sentido, precisa não apenas tentar compensar o tempo que ele esteve fora do espaço escolar, mas auxiliá-lo na garantia de seu direito a inclusão. E ser incluído não é apenas permitir a presença, mas assegurar o conhecimento de direitos e sua efetivação. E dentre os direitos está uma vida digna, educação de qualidade, com escola de qualidade e professores qualificados.

Em 2000, o MEC/CNE/CEB, através do Parecer nº11/2000, estabeleceu que a EJA não precisa de “ professor aligeirado ou motivado pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista, mas “um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação com formação sistêmica requer”(Brasil, MEC/CNE/, 2000, p. 56), mas a realidade cotidiana tem revelado o não cumprimento deste parecer, assim como de tantos ou-

tros. Este parecer favorece a presença do professores hábeis e bem instruídos, que não exercem a docência como sacerdócio, mas como profissional competente. Mas o que justifica o pouco investimento na formação destes profissionais?

Para Capucho,

há, portanto no imaginário da sociedade brasileira, vários conceitos que se cristalizaram a partir das experiências do Mobral e ensino supletivo, como, por exemplo, a ideia de que o(a) estudante tem pressa e, por isso, precisa de “um curso rápido e fácil” para receber sua certificação, o que justifica a oferta de cursos sem muita exigência no processo de educação (CAPUCHO, 2012, p. 67).

Assim, pode ser essa ideia, ainda que subjacente, que sobrevive entre os responsáveis pelo investimento na capacitação dos professores: os adultos buscam um certificado mediante um curso mais rápido que o regular, então, deve não ter ambições intelectuais e exigências referentes à qualidade da formação, logo, qualquer aula, qualquer professor, qualquer procedimento metodológico é suficiente para ele atender seu objetivo.

É muito provável que o aluno da EJA tenha pressa sim, porque o que o leva para a escola além da vontade de aprender, é o desejo de se preparar para o mercado de trabalho, no qual já pode está inserido em condições inferiores, e elevar a sua qualidade de vida, fortalecendo seu ego enquanto ser social. Segundo CAPUCHO, “para esses sujeitos, o acesso a educação de qualidade social é condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para que exerçam amplamente seus direitos” (2012, p. 64). Por isso o ensino ofertado na EJA precisa contemplar o sujeito como um todo, valorizando seu desejo de mudança da situação de restrição social em que vive, dando-lhe possibilidades de galgar novos desafios e conquistas.

Mas, infelizmente, o educando da EJA é normalmente visto de forma preconceituosa. Ele não é percebido como uma pessoa que estuda, normalmente à noite, porque trabalha, e apresenta defasagem de idade/série porque teve que priorizar ações que assegurassem a sobrevivência, em detrimento aos estudos. Ao contrário, é visto como uma pessoa sem ambição, preguiçosa, desinteressada e com limitações cognitivas, e problemas comportamentais que envolvem uso de entorpecentes, indisciplina, rebeldia, dentre outros. Em decorrência disso, o que lhe for oferecido no ambiente escolar, independente da consistência e aprofundamento teórico e prático, é suficiente para que prove que a escola lhe oferece o estabelecido por lei.

A oferta de vaga é assegurada, mas a transformação social que se espera que seja gerada é infértil, pois não gera frutos de valorização do indivíduo

enquanto ser humano, nem o usufruto do direito que lhe foi garantido pela legislação. Antes, o seu direito, na prática, é negado duas vezes, pela privação de acesso no tempo certo, e pela utopia disponibilizada pela lei.

A carência é de responsabilidade do professor? Certamente está imbricado no sistema e nos déficits que ainda não foram superados. Entretanto, é possível que o docente seja capaz de fazer a diferença em sala de aula, como auto gestor de sua formação continuada, pois o ato de ensinar se constitui por além de palavras, mas pelo próprio exemplo. Desta forma,

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1999, p. 103).

Quando o professor é competente para planejar o ensino, e envolve o aluno na construção do conhecimento, sujeito do processo, permitindo que os conhecimentos prévios do educando dialoguem com os recém-transmitidos, e possibilitem o crescimento além do intelectual, o conhecimento que gera qualidade de vida, ele estará cumprindo seu papel. Todavia, apesar de não ser possível dimensionar a efetivação do processo de aprender, o educador precisa ter consciência de seu poder de influência nesse processo de estruturação de saberes, refletindo sobre suas práticas docentes e o alcance de suas ações, elevando-as à prática pedagógica, sempre disposto a acompanhar, e readequar o planejamento inicial, pois mais importante do que o aluno absorver o as informações, e transformá-las em conhecimento, é ser capaz de inseri-lo na prática cotidiana.

Agindo, a partir do planejamento das práticas pedagógicas, com olhar diferenciado para as especificidades dos discentes da EJA, considerando seus saberes subjacentes, e proporcionando conhecimentos pertinentes às suas necessidades imediatas e futuras, partindo da reflexão crítica, será desenvolvido um trabalho de “formação para a cidadania ativa e a promoção de uma cultura pautada por preceitos de igualdade, respeito às diferenças e justiça social” (CAPUCHO, 2012, p.72,73) o que fará da EJA um espaço de construção de conhecimento e inclusão.

Considerações finais

Ao longo da história a EJA tem sido tratada de forma fragilizada, com uma preocupação apenas de reduzir os índices estatísticos referentes ao nível de alfabetização ou escolaridade no plano nacional, mas não tem sido efetivadas políticas que reconheçam o aluno da EJA como indivíduo que tem

capacidade de apreender e construir conhecimentos que o façam se sentir preparado para enfrentar os desafios, sobretudo do mercado de trabalho, com as mesmas possibilidades do aluno que cursou a educação regular, porque só o fato de ser aluno da EJA já traz implícito a discriminação por não ter frequentado, por motivos vários, a escola no tempo regular.

E assim segue, sem investimento prioritário para essa modalidade, a perpetuação da história que prejudica a integração do estudante da EJA no gozo do direito à igualdade de direitos e oportunidades.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

_____. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acessado em 01/06/2017.

_____. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas Pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601- 614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HADDAD, Sérgio. **Escolarização de Jovens e Adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº14, p.1-19, maio-agosto 2000. Encontrado em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007 em 10/10/2020

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987. _____. História da educação popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos. 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão, JR. Catelli, Roberto.A. **Referências Internacionais sobre avaliação da Educação de Jovens e Adultos**. In A Eja em Xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Global Editora. 1ª edição, São Paulo 2014.p. 17-39.

GEOJOGOS – APRENDA A GEOGRAFIA BRINCANDO

Danielle Pereira da Costa

A utilização de jogos na popularização do conhecimento tem se tornado prática pedagógica relevante e a cada dia mais fundamentada em postulações da relação ensino aprendizagem, tornando essa mais significativa, pessoal e ao mesmo tempo intrapessoal.

JESUS *et al* (2016) ao desenvolverem o jogo didático “Migrando” aplicando recursos do *software Google Earth* ponderaram que novas propostas metodológicas e didáticas devem ser objetos de preocupação entre docentes no sentido de pensar e repensar sua prática pedagógica enfatizando que o desenvolvimento de recursos didáticos possibilitam melhor assimilação do conteúdo e interação entre professor-aluno e aluno-aluno. Esses autores ao se fundamentar em Alves *et al* (2011) acrescentam que atualmente o debate a respeito do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ambiente escolar tornou-se relevante, pois na escola, bem como no mercado de trabalho há cada vez mais a necessidade de sua utilização, sendo o computador a ferramenta mais utilizada nesse processo.

Já SILVA *et al* (2010) corroboram com esse pensar acrescentando que a utilização de jogos didáticos deve buscar resposta para alguns questionamentos, tais como: de que forma o jogo educativo poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem? Como e quando aplicá-los? Quais os limites e as potencialidades dos jogos para essa discussão? Sendo importante serem definidos os recortes temáticos, os níveis ensino, além da construção do jogo propriamente dito.

FADEL & ULBRICHT (2014) acrescentam que embora a aplicação e desenvolvimento de jogos seja antigos no processo de aprendizagem com a gamificação²⁴ o que mudou foi a compreensão do processo, sua relevância para a educação e, principalmente, a responsabilidade em sua aplicação.

²⁴ O termo Gamificação utilizado, segundo FADEL & ULBRICHT (2014), pela primeira vez em 2010, abarca não só o ato de criar jogos, mas sim a uma metodologia por meio da qual aplicam-se mecanismos de jogos na resolução de problemas e contextos diversos, com o objetivo de incrementar a participação e gerar engajamento por parte dos usuários, constituindo-se em instrumento pedagógico para o aprendizado.

Dessa forma os jogos e as atividades que tem por objetivo a interação do aluno precisam ir além do processo de avaliação, devendo ser utilizados como objetos indispensáveis para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, atraindo o aluno e provocando no indivíduo o desenvolvimento, diversificando modos e habilidades que visam compor o processo de aprendizagem. Considerando-se que a inclusão de alunos na realização processo relaciona-se a oportunidade criada para os mesmos em vivenciarem desde o ensino médio a tríade ensino, pesquisa e extensão, visto que, ao trabalharem conjuntamente os conteúdos aprendidos em sala no âmbito da disciplina de geografia, ao aprendizado de recursos de geotecnologias aplicando os resultados junto aos seus pares no próprio Instituto Federal de Goiás – Campus Valparaíso, e com estudantes das escolas da região, esses estudantes estão amadurecendo sua formação acadêmica e sua atuação como cidadão atuante no processo de desenvolvimento regional via ações educativas. Corroborando assim, com o preconizado na política de expansão da rede de educação profissional e técnica no que se refere ao fato dos Campus dos Institutos Federais virem a se constituir em estruturas institucionais de intervenção nas relações sociais moldadas por diferentes interesses e expectativas acabando por assumir o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Diante do exposto, esse artigo tem por objetivo apresentar exemplos de jogos geográficos criados no Instituto Federal de Goiás, Campus Valparaíso, elaborados como ferramentas de aprendizagem que valorizam conhecimentos sobre os municípios do entorno do Distrito Federal, que tem oportunizado o aprofundamento de conhecimentos por parte dos alunos sobre a utilização de ferramentas de análise espacial e, principalmente, a popularização do conhecimento científico sobre a região onde residem.

Aspectos metodológicos fundamentais na criação de jogos geográficos

Hoje, muitos profissionais utilizam os jogos didáticos em sala de aula para que os alunos possam compreender como tudo o que eles veem como teoria dentro de sala, também, pode ser aplicado do lado de fora.

DICKMAN (2020) em seus estudos sobre Gamificação propõe que todo processo de elaboração de jogos de aprendizagem considerem a elaboração de um modelo Canvas que elucide a necessidade pedagógica a ser resolvida, os objetivos desta, quais regras deverão ser seguidas e que elementos a compõe, sendo de grande importância que sejam também consideradas as restri-

ções quanto ao seu desenvolvimento e aplicação e as características dos jogadores (por exemplo: série, idade, etc) sugerindo o quadro 1 como uma ferramenta orientadora para aqueles que pretendem utilizar jogos como recursos de aprendizagem.

NOME DA GAMIFICAÇÃO: _____		
Necessidade Pedagógica	META (Vitória)	Restrições
DINÂMICA (Como Ganhar?)	MECÂNICA (Regras)	Feedback
ELEMENTOS (Estrutura/Características)		Competitiva <input type="checkbox"/>
		Cooperativa <input type="checkbox"/>
Quem vai jogar? (descrever)		

Quadro 1: Canvas da Gamificação, DICKMAN, 2020

Na área da geografia a utilização de jogos é uma prática que, segundo Breda e Picanço (2013), têm como estratégia didática a valorização do lugar e são elaborados com materiais e dinâmicas atrativas de fácil aplicação, confeccionadas em programas computacionais de desenho tendo como base mapas e imagens de sensoriamento remoto do espaço vivido do aluno, que buscam desenvolver conceitos de Educação Ambiental e da Cartografia Escolar, dentre outros, trabalhados pela geografia enquanto disciplina curricular da educação básica.

Para os jogos criados ao longo dos projetos desenvolvidos no Instituto Federal de Goiás - Campus Valparaíso algumas etapas foram seguidas destacando-se dentre elas:

- Levantamentos bibliográficos, de dados secundários geográficos e espaciais sobre as temáticas a serem abordadas;

Sendo importante considerar que, conforme coloca Prado (2004), a importância do uso da informática e de softwares no ensino, está no fato de que a utilização de tecnologias, pode trazer uma área de interesse e presente no cotidiano dos jovens, que acaba por otimizar o os resultados da aprendizagem. Na a geografia não é diferente, posto que a utilização das geotecnologias contribui muito para a aprendizado, pois atrai o interesse dos alunos e prendem a atenção dos alunos, porém há um problema, que é a indisponibilidade de computadores e o acesso à internet nas escolas, pensando nisso, este projeto utilizou as geotecnologias para o ensino por meio de jogos de tabuleiros, que também são algo de interesse para jovens. Deste modo, buscou-se manter os resultados da otimização do desempenho na aprendizagem, porém de uma maneira mais acessível.

- Montagem e apresentação de painel sobre o tema para os municípios abarcados pelos jogos construído a partir de consultas a base de dados disponibilizadas pelo IBGE e por sistemas de informações do estado de Goiás e Distrito Federal (tabela 1).

Municípios	PIB	População	PIB Per capita	IDH	aluguel	com 1	com 2	com 3	hotel	casa/hotel	hipoteca
Arrochópeia (GO)	R\$ 2.155.089,00	153.255	R\$ 14.062,11	0,736	40	R\$ 200,00	600	1200	1560	200	175
Cidade Ocidental	R\$ 642.345,00	64.229	R\$ 10.000,82	0,717	30	R\$ 150,00	450	900	1170	150	125
Novo Gama	R\$ 799.207,00	106.677	R\$ 7.491,84	0,683	19	R\$ 95,00	285	570	741	120	100
Iuzámina	R\$ 3.353.547,00	194.039	R\$ 17.282,85	0,701	26	R\$ 130,00	390	780	1014	150	125
San. Ant. do Des.	R\$ 572.101,00	572.101	R\$ 8.174,27	0,620	13	R\$ 65,00	195	390	507	120	100
Alexânia	R\$ 730.529,00	26.135	R\$ 27.952,14	0,693	19	R\$ 95,00	285	570	741	120	100
Abadiânia	R\$ 389.099,00	18.069	R\$ 15.999,73	0,688	20	R\$ 100,00	300	600	780	120	100
Corumbá de Goiás	R\$ 145.059,00	10.961	R\$ 13.234,06	0,686	18	R\$ 90,00	270	540	702	120	100
Pirenópolis	R\$ 373.758,00	24.444	R\$ 15.290,36	0,693	21	R\$ 105,00	315	630	819	150	125
Cocalzinho de Goiás	R\$ 285.878,00	19.115	R\$ 14.955,68	0,657	10	R\$ 50,00	150	300	390	100	80
Águas Lindas de Goiás	R\$ 1.542.997,00	187.072	R\$ 8.248,15	0,680	20	R\$ 100,00	300	600	780	120	100
Padre Bernardo	R\$ 479.875,00	31.129	R\$ 15.415,69	0,651	9	R\$ 45,00	135	270	351	100	80
Mimoso de Goiás	R\$ 37.451,00	2.715	R\$ 13.786,73	0,620	15	R\$ 75,00	225	450	585	120	100
Planaltina	R\$ 917.297,00	87.474	R\$ 10.486,51	0,688	17	R\$ 85,00	255	510	663	120	100
Água Fria de Goiás	R\$ 201.809,00	5.507	R\$ 36.645,91	0,673	17	R\$ 85,00	255	510	663	120	100
Paranaíba	R\$ 1.934.488,00	112.236	R\$ 17.235,90	0,704	38	R\$ 190,00	570	1140	1482	200	175
Vila Boa	R\$ 104.563,00	5.495	R\$ 18.992,37	0,647	8	R\$ 40,00	120	240	312	100	80
Buritis (MG)				0,672	18	R\$ 90,00	270	540	702	120	100
Calceciaras	R\$ 218.672,00	7.829	R\$ 27.931,03	0,683	16	R\$ 80,00	240	480	624	120	100
Calceciaras Grande (MG)				0,648	7	R\$ 35,00	105	210	273	100	80
Itapaci	R\$ 2.439.492,00			0,726	34	R\$ 170,00	510	1020	1326	200	175
Cratínea	R\$ 1.944.492,00	53.500	R\$ 36.482,03	0,699	24	R\$ 120,00	360	720	936	150	125

Tabela 1: Dados referenciais dos municípios da RIDE e definição de valores para itens do jogo.

- Utilização de *softwares* de geoprocessamento, em especial, dos recursos disponibilizados pelos *Softwares Google Earth PRO e QuantumGIS* destacando-se dentre elas as ferramentas de consulta, edição, vetorização e elaboração de layout, produção de vídeos, medição de distâncias (figuras 1 a 5);

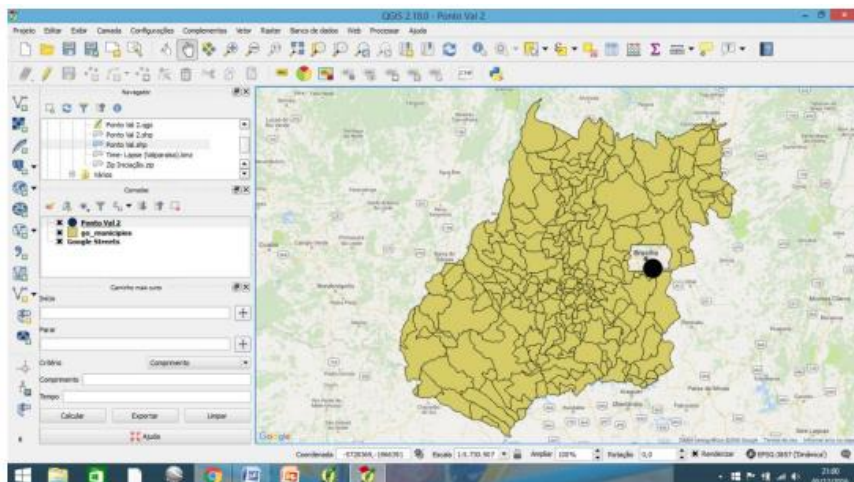
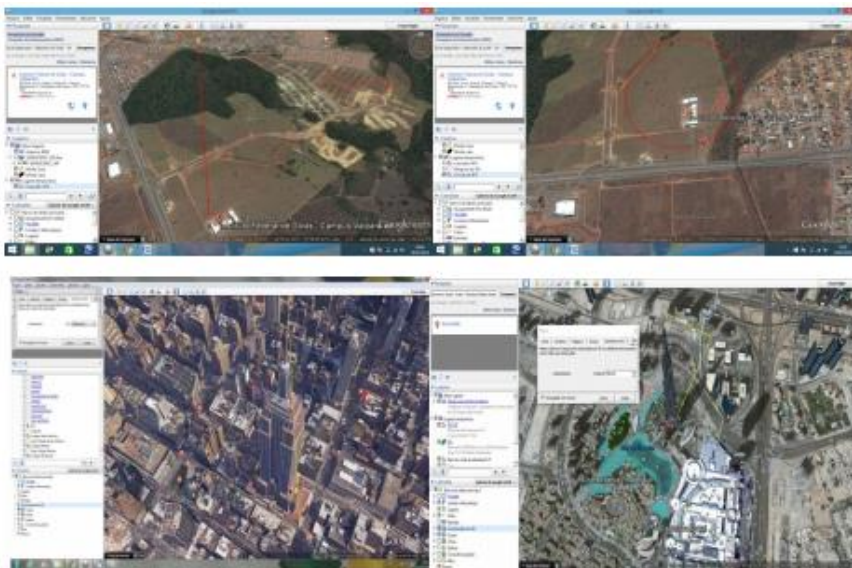


Figura 1: Atividades realizadas no *QuantumGIS* para seleção de dados e geração de *layout* de jogo




Figuras 2 a 5: Utilização dos recursos de medição de distância e perímetro, 3D e *time lapse* para analisar mudanças na paisagem do Google Earth para o desenvolvimento do jogo

- Definição dos objetivos dos jogos e demais elementos, regras e características dos jogos conforme exemplificado nos quadros (2 e 3);

<p>Começando o Jogo</p>	<p>O funcionamento do jogo é simples: cada um joga o dado em sua vez, percorre o número de casas determinado pelo resultado e cumpre as ordens da casa em que cair. Quem tirar uma dupla (2 e 2, 3 e 3 e assim por diante) pode jogar novamente. A cada volta completa ganha-se 200 ifi de honorários. Ao cair em um terreno ou empresa, poderá comprá-los do banqueiro, pagando o preço indicado no tabuleiro. Você tem que pagar impostos, lucrar, tirar cartas Sorte e Revés e até ir para a prisão.</p>
<p>Como funcionam as casas do tabuleiro</p>	<p>Quando o jogador cair na casa de resposta ou pague, o banqueiro irá ler a pergunta e o jogador tentará responder. Ele terá 3 chances (se ele errar a resposta, terá que esperar mais uma rodada para tentar responder novamente e enquanto ele estiver tentando responder a pergunta não poderá receber os aluguéis). Não conseguiu? Sem problema: é só pagar \$50 IFIs ao banco e sair. Quando o jogador cair na casa o que será dessa vez, ele irá pegar uma carta e essa lhe dará uma consequência. Quando o jogador cair na casa da caveira, ele deverá passar duas rodadas sem jogar e enquanto isso não poderá receber aluguéis.</p>
<p>Como construir e negociar propriedades no Banco Imobiliário</p>	<p>Um dos grandes segredos de jogar uma boa partida de Banco Imobiliário do Entorno é construir rápido suas propriedades. Para isso, você precisa ter conquistado um grupo de propriedades da mesma cor. Ao fazer isso, você poderá, então, construir casas pagando ao banqueiro os preços indicados nos títulos. Atenção: você pode construir 3 casas e tendo construído, no mesmo terreno, pode-se construir nele 1 hotel. Lembre-se da regra de ouro: você só pode construir a segunda casa depois de ter uma casa em cada terreno. O mesmo vale para a terceira e quarta casas, ok? Quando cair em terrenos ou propriedades de outro dono, você tem que pagar aluguel e taxas correspondentes, para fazer o dinheiro circular no jogo. Ah, e negociações são permitidas! Você pode vender ou trocar terrenos ou empresas entre si! Outras operações que podem rolar são o resgate de hipotecas e negociação entre elas, conforme as regras oficiais.</p>
<p>Se não pagar, vai à falência e sai do jogo</p>	<p>O Banco Imobiliário do entorno é, antes de mais nada, um jogo que dá algumas lições importantes sobre as finanças do mundo real. Você tem que estar com os seus pagamentos em dia e, no jogo, caso não tenha, você terá que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vender as casas e hotéis pela metade do preço pago. - Hipotecar ou vender suas propriedades. <p>Não conseguiu mesmo assim quitar suas dívidas? Você entra em falência e sai do jogo. Seu dinheiro vai para o seu credor.</p> <p>O jogo termina quando sobrar somente um jogador, tendo os outros declarado falência. Daí é só somar os valores ganhos com as notas, terrenos, propriedades, casas e hotéis.</p>

Quadro 2: Como jogar o Banco Imobiliário da Região do Entorno do Distrito Federal (RIDE).

 <p>Instruções para jogar</p>	<p>Jogam de 2 a 4 jogadores.</p> <p>Em uma superfície plana abra o tabuleiro.</p> <p>Cada jogador deve escolher um micro-ônibus para representá-lo no jogo na cor sua preferência e posicioná-los na casa INÍCIO indicada no tabuleiro.</p> <p>Com o uso do dado é definida a ordem inicial de jogada gulando-se pela ordem decrescente dos valores (do maior para o menor).</p> <p>Definida a ordem de jogar o primeiro jogador avança para o primeiro ponto de parada e retira uma carta com instruções para seguir ou não no percurso, lendo-a em voz alta para os demais jogadores e colocando-a novamente de maneira embaralhada no montinho de cartas associadas à parada.</p> <p>Os demais jogadores repetem essa ação até percorrerem todo percurso.</p> <p>Ganha o jogo quem chegar primeiro ao local indicado como FIM.</p>
<p>Faixa etária indicada</p>	<p>10 a 16 anos de idade</p>
<p>Componentes</p>	<p>1 tabuleiro tendo como fundo de mapa imagem de satélite de alta resolução de trecho da área urbana percorrido pela rota adaptada da linha Valparaíso 1 Etapa E, com 42 pontos de parada indicados por legenda representando elementos da paisagem urbana</p> <p>Quatro micro-ônibus jogadores nas cores preto, branco, azul e verde</p> <p>1 dado</p> <p>88 Cartas de sorte ou revés para paradas identificadas</p> <p>Manual de instruções</p>

Quadro 3: Como jogar o jogo Circulando pelo Val.

- Produção de *design* gráfico dos jogo de tabuleiro (figuras 6 a 9);



Figuras 6 a 9: Elaboração dos jogos de tabuleiro.

- Realização de teste com os jogos com estudantes (figuras 10 e 11).





Figuras: Prê-testes dos jogos Circulando pelo Val e Conquistando o Entorno

Constituindo-se em atividades de Gamificação, posto que, conforme colocam Vianna *et al.* (2013) abrangem a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Para os autores isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar.

Exemplos de jogos geográficos

Ao longo dos três anos de desenvolvimento dos projetos “Map&ando. por.ai: geotecnologias, mapas e jogos no conhecimento do espaço geográfico” e “O que está fora do Quadrado: Conhecendo o Entorno do DF a partir de jogos geográficos” COSTA *et al* (2016, 2017, e 2018) têm desenvolvido jogos didáticos que, ao abordarem temas geográficos sobre a realidade dos municípios de Valparaíso e Novo Gama, oportunizaram para os estudantes participantes do Instituto Federal de Goiás, assim como, para os estudantes e professores das redes de ensino municipal e estadual o aprofundamento do conhecimento sobre as realidades vividas, numa perspectiva de enfatizar o lugar que esses residem em detrimento da posição periférica que sempre o veem categorizado, pelo fato desse situar-se no Entorno do Distrito Federal (o Quadrado).

Assim sendo, a produção dos jogos Circulando pelo Val (figura 12) - que por meio de um jogo de tabuleiro visa ampliar o conhecimento acerca do lugar que esses circulam, sendo destacados ao longo trajeto paradas de interesse e associado a estes aspectos da realidade local e o critério sorte para que seja possível avançar no percurso realizado pela principal rota de ônibus que leva os alunos do terminal rodoviário municipal para o Instituto Federal de Goiás; do Val Paradise (figura 13) – onde o jogador simula ocupar o papel de gestor municipal destinando recursos para áreas estratégicas tais como: saúde, educação, infraestrutura e saneamento; do jogo Conquistando o Entorno: repensando a densidade demográfica (figura 14), pelo fato dos municípios de Novo Gama e Valparaíso apresentarem uma dinâmica populacional com índices expressivos de crescimento vegetativo e de adensamento populacional quando comparados aos demais municípios do Entorno do Distrito Federal. E, um outro sobre os recursos hídricos, o Hidroquiz (figura 15), que ao longo dos leitos dos córregos Santa Rita e Saia Velha explora conhecimentos hidrográficos a partir de perguntas e respostas sobre as duas das principais bacias hidrográficas que formam a rede hídrica do município de Valparaíso permitindo múltiplas análises sobre densidade demográfica municipal, processo de ocupação e crescimento urbano e seus impactos sobre a supressão da cobertura vegetal e vários conceitos abordados pela ciência geográfica passíveis de serem aprofundados tendo-se como suporte os jogos.





Figura 12: Tabuleiro do jogo Circulando pelo Val, exemplos de cartas retiradas nas paradas pelos ônibus-jogadores.



Figura 13: Tabuleiro e exemplo de cartas do jogo Val Paradise



Figura 14: Tabuleiro do Jogo Conquistando o Entorno



Figura 15: Tabuleiro do Jogo Hidroquiz.

Já o jogo intitulado banco imobiliário da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal (figura 16) que foi elaborado a partir da adaptação dos propósitos do jogo tradicional para a região em tela visando promover a divulgação de dados socioeconômicos e características geográficas que permitem a valoração econômica diferenciada dos municípios que a compõem. Secundariamente, é válido acrescentar que a atividade lúdica permite trabalhar conhecimentos matemáticos, de estratégica, de lógica e liderança.



UNAI - MG	
ALUGUEL	34
COM 1 CASA	119
COM 2 CASAS	110
COM 3 CASAS	1000
COM HOTEL	1220
CADA CASA	200
HOTEL	200
HIPOTECA	175

VILA BOA	
ALUGUEL	7
COM 1 CASA	35
COM 2 CASAS	100
COM 3 CASAS	210
COM HOTEL	280
CADA CASA	100
HOTEL	100
HIPOTECA	80

O QUE SERÁ DESSA VEZ?

VOCÊ ABRIU UM COMÉRCIO EM VALPARAÍSO E OBTVE SUCESSO.

RECEBA 200

O QUE SERÁ DESSA VEZ?

VOCÊ PAGOU SUAS CONTA NO BANCO EM DIA.

RECEBA 20

SANTO ANTÔNIO DO DESCOBERTO	
ALUGUEL	13
COM 1 CASA	60
COM 2 CASAS	180
COM 3 CASAS	390
COM HOTEL	580
CADA CASA	120
HOTEL	120
HIPOTECA	100

VALPARAÍSO	
ALUGUEL	40
COM 1 CASA	220
COM 2 CASAS	870
COM 3 CASAS	1.200
COM HOTEL	1.500
CADA CASA	200
HOTEL	200
HIPOTECA	175

O QUE SERÁ DESSA VEZ?

HORA DE DECLARAR IMPOSTO DE RENDA.

PAGUE 200

O QUE SERÁ DESSA VEZ?

VOCÊ ECONOMIZOU COMBUSTÍVEL AO IR DE BICICLETA PARA O TRABALHO.

RECEBA 50

RESPONDA OU PAGUE

Luziânia possui menos de 150.000 habitantes.

R. FALSO

RESPONDA OU PAGUE

Luziânia tem a maior densidade populacional do entorno.

R. FALSO

RESPONDA OU PAGUE

Cristalina é uma cidade do entorno do DF.

R. VERDADEIRO

RESPONDA OU PAGUE

Valparaiso de Goiás possui menos de 100.000 habitantes.

R. FALSO

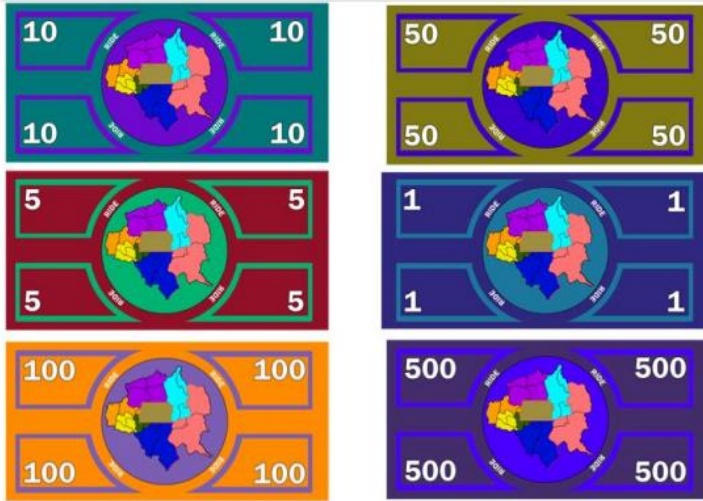


Figura 16: Tabuleiro e elementos que compõem o jogo Banco Imobiliário da RIDE.

O resultado final da produção dos jogos fez com que fosse percebido pelos alunos como as áreas do município são ocupadas, como a zona comercial pode influenciar nisso e como o solo reage a todos esses agentes, em especial, o quanto repercute na degradação do meio ambiente, a citar como exemplo, o que vem acontecendo com o rio Saia Velha e os remanescentes de vegetação que existem nessa região. O desenvolvimento do jogo Circulando pelo Val, trouxe um grande aprofundamento na área da geografia e a descoberta de uma paixão por esta parte de urbanização e estudo da mobilidade urbana e o mesmo poderá ajudar muitos outros alunos a entenderem na prática aquilo que eles veem em sala de aula, como já foi dito anteriormente.

Já criação dos jogos Conquistando o Entorno e o Hidroquiz constituiu-se em uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem de conteúdos geográficos sobre os municípios do Entorno do Distrito Federal a partir de uma perspectiva lúdica e que podem vir a somar mormente a uma aula tradicional de cunho expositivo. Constituindo-se numa ferramenta pedagógica com vistas a potencializar ou promover o conhecimento não apenas como um mero passatempo, mas como uma maneira de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas entre professores e alunos.

A elaboração dos jogos Val Paradise e do Banco Imobiliário da RIDE, contribuiu para que os alunos aprendessem a persistir nas suas ideias, nos seus objetivos em meio à todas as dificuldades enfrentadas no caminho. Assim, o projeto conseguiu ultrapassar o meio acadêmico, contribuindo tam-

bém para a vida social dos alunos levando-os a se engajar em discussões políticas acerca da gestão municipal.

A produção dos jogos permitiu também aos alunos envolvidos na sua confecção além do aprofundamento acerca dos aspectos socioeconômicos regionais, um expressivo amadurecimento no que diz respeito a produção de materiais pedagógico-didáticos com finalidade de popularizar o conhecimento geográfico. Sendo importante registrar que as etapas de seleção de informações, e especialmente, a de adaptação das regras do como jogar as que apresentaram maior morosidade no processo de construção do jogo, posto que o painel de dados socioespaciais fundamentou posteriormente a valoração das casas/municípios e, as regras precisavam ser bem descritas para que independente da presença dos organizadores do jogo este possa ser aplicado por professores de geografia junto a alunos e demais interessados.

É válido considerar que por serem jogos de tabuleiro em formato analógico esses são passíveis de ser impresso e adaptados para as dimensões no formato A2, A3 e A4 e sendo utilizados como peças peões e dados oriundos de outros jogos seu custo não é elevado, podendo seu kit ser reproduzido por escolas ou mesmo fora do ambiente escolar por interessados em conhecer e disseminar conhecimentos geográficos acerca do local onde residem.

Dessa forma, a criação dos jogos didáticos oportunizou aos estudantes envolvidos no processo de criação e para aqueles os utilizaram como recurso didático a aplicação do que é salientado por Prado (2004), como algo que se faz necessário, isto é: encontrar novos recursos e práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos uma nova experiência no campo do saber, seja por meio de problematizações, registro, documentação, ou atividades lúdicas. O uso do lúdico para o ensino, junto a integrar o dia-a-dia dos alunos e assuntos de seu interesse como o uso da informática, gera um maior desempenho na aprendizagem. Assim como os jogos didáticos auxiliam muito na fixação dos conteúdos.

Acreditando-se, por fim, que as atividades lúdicas são instrumentos importantíssimos na relação ensino-aprendizagem se acompanhadas de um arcabouço pedagógico e num contexto educacional, significando a formação de uma aprendizagem mais significativa, o que de acordo com Vygotsky (1993), nesse processo o jogo possui uma parcela de importância no desenvolvimento da criança e jovens, por contribuir com a construção de suas habilidades cognitivas, estabelecida na relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor.

Referências Bibliográficas

BREDA, T. V.; PICANÇO, L. J.. **Uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem na geografia escolar**. In: ANAIS do Encontro de Geógrafos da América Latina, EGAL, 2013.

COSTA, D.P.; Santos, V.C. . **Map&ando.por.ai: geotecnologias, mapas e jogos no conhecimento do espaço geográfico**. In: IX Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, 2016, Goiânia. Anais, 2016.

DICKMAN, I. **Canvas da Gamificação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8Ty4RXkZLU>. Acessado em: agosto de 2020.

FADEL, L. M.; Ulbricht, V. R.; BATISTA, C.R.; Vanzin, T. **Gamificação na educação**. Orgs. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

JESUS, R.J.J.; PASSOS, M.L.S.; NOBRE, I.A.M. Uso do jogo migrando e do Google Earth no Ensino de Geografia para alunos do ensino médio. In: Anais do XXI Workshop de informática na escola 9WIE 2015). Disponível em: 10.5753/cbie.Wie.2015.167 MAGALHÃES, T.L. Jogos de geotecnologias para o ensino de estudos ambientais no ambiente escolar: experiencia de Santarém (PA). IN: Revbea, São Paulo, V.11, N°2: 313-323, 2016.

PRADO, A. S. do. **O uso da informática como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de conteúdos de geociências no ensino fundamental**. 2004. 87f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Geociências, Unicamp, Campinas.

SANTOS, V.C.B.; NAVA, A.L.O.; COSTA, D.P. **O que está fora do quadro?** Conhecendo o Entorno do DF a partir de jogos geográficos. In: Anais do SIMPEEX, Aparecida de Goiânia, 2017.

SILVA, F.G.; DAL RÉ CARNEIRO, C. **Geotecnologias como recurso didático no ensino de geografia: experiência como o google earth**. Disponível em: Caminhos de Geografia – revista online. ISSN 1678-6343. <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>, 2013.

SILVA, C.A. I.; RODRIGUES, M.T.; RODRIGUES, B.T., MALHEIROS, J.M. **O uso do software Google Earth no ensino de geografia**. In: In: XXVI

Congresso Brasileiro de Cartografia e V Congresso Brasileiro de Geoprocessamento, 2014, Gramado - RS. XXVI Congresso Brasileiro de Cartografia e V Congresso Brasileiro de Geoprocessamento, 2014.

SOUZA, I.F. **Jogo Lúdico no ensino de Geografia**. In: Anais do VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Curitiba, 2013.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc.:** como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

VYGOSTKY, L.S. “**Pensamento e Linguagem (1896-1934)**”. Edição Rido Castigat Mores. Versão para eBook. 2001. Fonte Digital www.jahr.org. Disponível em: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf.

PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS

Shirlei Alexandra Fetter

Denise Regina Quaresma da Silva

Raquel Karpinski

Considerações iniciais

As concepções sobre as teorias curriculares são analisadas sob duas categorias: a concepção tradicional ou conservadora e a concepção crítica. Ao buscar atitudes que rompam com a perspectiva de currículo fragmentado do tipo coleção, instiga-se não somente um desejo, mas também uma vontade de ir além do discurso, desconstruindo velhos paradigmas e concepções. Isso significa acreditar na construção de uma proposta curricular que não negligencie a multiplicidade de saberes, levando em conta as considerações e perspectivas das experiências, adquirida em razão dos valores humanos (SILVA, 2010). Corroborando com esta noção, Moran (2001) complementa que todo conhecimento ignorado é, durante o processo, a fragmentação que impede que as partes se constituam como um todo.

É necessário que a proposta pedagógica aponte a pesquisa como produtora de conhecimento, de modo que problematize, sistematize e socialize os conteúdos, articulando as diferentes áreas do conhecimento, evidenciando o significado social, tornando assim, o sujeito protagonista dos conteúdos estudados. As pesquisas envolvem e possibilitam o diálogo entre as disciplinas, um planejamento coletivo, em que se torna possível educar pela pesquisa de uma forma interdisciplinar, fundamentado nas relações entre as diversas disciplinas (BOFF, 2011).

A interdisciplinaridade supera o caos em que se encontra a educação na contemporaneidade. Um novo olhar que rodeia a desmistificação e descortina o ensino tradicional, fragmentado, especializado com focos restritamente limitados da realidade, é apontado por Lampert (2005), como superação do caos educacional, uma vez que as disciplinas estão diretamente vinculadas à política de trabalho dos currículos da educação superior.

O objetivo desse artigo é uma análise interpretativa com base na proposta curricular dos Cursos de Licenciaturas, buscando enaltecer a possibilidade de formar professores pesquisadores através da composição dialógica entre o campo teórico e prático dos saberes, transposto à prática docente como inovação pedagógica.

Os aspectos metodológicos da pesquisa estão baseados na pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2013) sintetizam esse processo de pesquisa abrangente com objetivos metodológicos exploratórios, que tem por finalidade proporcionar maior familiaridade, buscando dar ênfase ao conteúdo explorado, tanto bibliográfico como os dados levantados pela análise dos currículos das Licenciaturas de Pedagogia e História.

Desenvolvimento

A pesquisa, como contribuição metodológica científica na Universidade, representa construir os conhecimentos. Através dos métodos empíricos, qualitativos, lógico-matemático e experimental, a pesquisa se fundamenta como referência básica nas Universidades, educando a juventude com metodologias de conhecimento científico (DEMO, 2003). Esse fundamento parte da dialogicidade entre o fazer e o construir. Pesquisar perpassa as atividades no decorrer da vida, é desenvolver o pensamento crítico e desenvolver-se de modo questionador (FREIRE, 2002).

Enquanto princípio educativo, a pesquisa está ligada à aprendizagem de qualidade. O aluno ao ser pedagogizado precisa da atividade técnica formalizada. O sujeito que se diferencia é o aluno que pesquisa. Pesquisar é, portanto, uma forma de educar. O diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo entre a teoria e a prática, da qualidade formal e política, da inovação e ética. Demo (2003) aponta a educação voltada à pesquisa como qualidade formal que busca o conhecimento teórico -metodológico em produzir conhecimento pela qualidade política e formal.

O centro principal da Universidade – enquanto espaço de criação e (re)criação do conhecimento – é o argumento que se faz à ciência como autoridade. O que faz a ciência é argumentar, e para essa complementação nada melhor do que pesquisar. A pesquisa nos proporciona a autoria, que nada mais é do que a busca pelo argumento, saber fundamentar apropriando-se de conceitos como sustentação. Ao sujeito que pesquisa e elabora, isto é, desenvolve funções básicas no contexto do sistema de ensino, seus aspectos mais simples estão nas atividades que instigam a curiosidade. Pesquisar inclui a percepção de emancipação do aluno enquanto ser que busca fazer e

refazer-se, a partir da reconstituição pelo questionamento da realidade (DEMO, 2003).

Salienta-se o pensamento de que o professor não é superior, melhor ou detentor dos conhecimentos que o educando ainda não domina, mas é, como o aluno, ator do mesmo processo da construção da aprendizagem (FREIRE, 2002). Assim, é necessário refletir sobre como o processo – de ensinar – estimula o pensamento e as provocações que ocorrem durante as práticas pedagógicas, isto é, aprender é possível e as formas de trabalhar baseiam-se no percurso de ensinar pesquisando, em torno da própria realidade, as diversas características culturais. Tornar a pesquisa um processo importante no período educativo nutre o pensamento e elabora discussões entre o campo teórico e o prático, exige repensar o processo de formação do estudante enquanto pesquisador (TRIVIÑOS, BÚRIGO e COLAO, 2003).

Segue a análise colocando como absolutamente necessário o esmero metódico e intelectual que se desenvolve na consciência, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica – que não possui malícia – com questionamentos, e sugere aos seus educandos a seguirem também a epistemologia metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Definitivamente, pesquisar é buscar a compreensão criticamente, é saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito. Com efeito, afirma Freire (2002, p. 32) "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino".

Os paradigmas que empregam a ciência moderna, inclusive as humanas e as sociais, buscam adaptar os processos metodológicos à busca do conhecimento. Eis, que a universidade tem a responsabilidade em construir ciência, é pela busca que se firma as diferenças e as estruturas paradigmáticas – meio do qual se origina – as afirmações sobre inovação. Considera-se a ruptura dos conhecimentos regularizados uma proposta da modernidade, pois ultrapassa a concepção de conhecimento – que faz um esforço para se reestruturar – através da concepção e revalorização dos saberes na construção do conhecimento. Ao caracterizar o processo de inovação propõe-se, através da reconfiguração dos saberes, a reorganização da teoria e da prática pelo desenvolvimento e pela experiência (CUNHA, 2000).

Os currículos das Universidades fazem parte da formação para a profissionalização inovadora, unindo teoria e prática, como qualificação formal. Na medida em que a pesquisa, como processo científico, é o desafio na formação acadêmica de professores que pesquisam e ostentam o tema articulando

a face educativa e científica. Fazer pesquisa sobre determinado tema requer instrumentação da competência e da capacidade de confrontação, a tal ponto que condensa na habilidade de se reconstruir o conhecimento, a ponto de enfrentar os desafios do saber pensar e do aprender para aprender.

Levando em consideração a discussão sobre pesquisa, vale destacar que o foco inicial se acrescenta a formação dos educadores com a perspectiva da qualidade social, do compromisso político de transformação e da ressignificação pedagógica como um ambiente favorável a formação de identidades culturais. Em síntese, formar professores, pressupõe a formação do sujeito humano, entendida como a possibilidade de aprimoramento sobre a condição humana, numa perspectiva de diálogo – de formação de sujeitos com sujeitos – para os sujeitos e sobre os sujeitos (FELDMANN, MASETTO e FREITAS, 2016).

A relação entre a educação e o processo que envolve a pesquisa é sinônimo de formação competente, que pode fomentar e proporcionar a desfragmentação do ensino. Porém a competitividade, apresentada como tática, propõe oportunidades. Competência educativa inclui qualidade sobre as didáticas realizadas, que incluem o ambiente científico e educativo. Por conta disso, o currículo permite (re) construir o espaço educativo como campo predominante do progresso, alternando entre as habilidades individuais e em grupo, desenvolvendo no aluno a convivência fecunda, o pluralismo adequado e aperfeiçoando seu conhecimento.

É nesse sentido que o currículo, no processo de formação de educadores, apresenta como área de conhecimento o envolvimento à pesquisa – dinâmica de constante (re)construção de conhecimento – diferenciadas pelas concepções que se fundamentam em trabalho pedagógico coerente e projetos curriculares novos, que redesenharam uma formação inicial e continuada de educadores a partir de propostas inovadoras (FELDMANN, MASETTO e FREITAS, 2016).

Ambiência para que a relevância do estudo se aproxime entre a teoria e a prática e não se reduza somente em laboratório (DEMO, 2003). Ao encontro, André (2010) enfatiza como construção inovadora de feitos relacionados entre o que se faz e o que se pratica e, como condição, não só representativa no currículo, mas exigência entre as relações construtivas e reconstrutivas entre docentes e discentes, pondo sentido na qualificação e na organização do espaço que a pesquisa ocupa. Buscando pelos vínculos relacionais, esse espaço de pesquisa prima pela qualidade política no processo de formação da competência pelas fases da pesquisa em elaboração conjunta (DEMO, 2003).

A construção curricular coletiva, que desenvolve o trabalho pedagógico curricular, aplicada no contexto da educação institucionalizada, enfatiza a construção do conhecimento como eixo integrador à pesquisa, capaz de articular as pessoas aos conhecimentos, às concepções constituídas através de práticas pedagógicas. Desta forma o currículo constitui-se, como desencadeador, organizador e viabilizador do trabalho pedagógico, para a concretização do processo educativo e construção da consciência. Neste sentido o currículo apresenta-se como potencial de incorporar as teorias sobre o fazer pedagógico curricular entre si, contexto e a realidade em que está localizado (FREITAS, 2016).

É na ação docente, definida por Leite e Fernandes (2010), que há contextualização empregada pelo currículo. Na perspectiva de mudança educativa e curricular é que se concretiza, positivamente, a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática. Pensamento e ação são características do pesquisador, que busca em sua prática a emancipação, a autonomia. No processo de formação continuada, a autonomia, a responsabilidade e a aptidão são propriedades simbólicas que se associam à preceitos morais da profissão docente (CONTRERAS, 2002).

A relação do currículo e da educação implica profundamente na teorização política educacional. Focando o estudo no currículo dos cursos de graduação, os quais, possivelmente, menos levam em conta as questões sociais e culturais de sua região. Dentro desta constituição espacial, Arroyo (2011) define como ponto central a função politizada, inovada e ressignificada dentro do território. Inclusive, as histórias e memórias dos sujeitos por meio de linguagens coletivas, ampliando estratégias de luta e alterando o espaço da escolarização na visão da academia.

No caso do Brasil, Arroyo (2011) aponta que os aspectos intelectuais culturais humanos sofreram marginalizações ao tornarem-se, muitas vezes, inexistentes no campo do conhecimento. Na instituição de ensino superior, não foi diferente. Norteados por interesses políticos de cada momento histórico, a estrutura curricular e as mudanças históricas curriculares foram, ao longo do tempo, estabelecidas e reformadas até chegarem às legislações, diretrizes e planos mais específicos à educação (GONÇALVES e SOARES, 2012).

A Formação, por meio do trabalho intelectual, aprofunda a crítica sobre o profissional docente. Pimenta e Lima (2010) trazem para discussão o relacionamento das disciplinas pelo currículo sistematizado, uma vez que perdem as características dinâmicas de sua produção de conhecimento, através da ordem estática que é seguida pelas instituições de Ensino Superior. Den-

tro desses aspectos, Arroyo (2011) destaca a superficialidade quanto à liberdade de pesquisa e quanto à produção do conhecimento.

As concepções de currículo – consideradas como tradicionais ou conservadoras, crítica ou pós-crítica – diferenciam-se pela ênfase que dão à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura, da sociedade, isto é, à natureza humana. Argumenta Silva (2010) que as teorias tradicionais apresentam como objetivo principal o foco conservador, que igualava o sistema de ensino aos moldes empresariais, tendo a base intelectual explorada através da memorização. Quanto às teorias críticas, elas sustentam a referência de que não existe neutralidade, salientando o currículo a ser destinado a conferir liberdade, espaço cultural e social de lutas. Nos argumentos curriculares pós-críticos têm-se como perspectivas a fundamentação por intermédio dos conceitos e do histórico, de alguns grupos étnicos, e os conceitos da modernidade, como razão e ciência.

Baseando-se na leitura de alguns estudiosos que se debruçam no significado do currículo no ensino superior, pode-se perceber que este exerce a função de ensino que deve ser produzido com o sentido voltado à formação, estabelecendo vínculos sobre os saberes necessários ao exercício da profissão docente. Por esse motivo, a proposta curricular para a contemporaneidade desperta elementos e possibilidades para (re)criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão.

A capacidade de pensamento crítico, nessa mesma linha de raciocínio, vem da reconstrução da própria origem do conhecimento, das teorias e da prática agregadas a valores fundamentados pelo desenvolvimento de competências e habilidades em pesquisar, redimensionando tanto a prática em si quanto a teoria, proporcionando movimento dialógico e circulatório.

A problemática nos cursos de formação de professores está na conformidade de sua prática. O essencial na formação dos professores vai além de um modelo estrutural, de apropriação de conteúdo específicos. O domínio pedagógico se estrutura também nas relações entre professor e aluno. Deste modo, para Barros e Lehfeld (2013), os conhecimentos pedagógicos devem ser construídos por intermédio das ciências educacionais, articuladas à produção de conhecimento para o aluno e com o aluno. Construir significados destaca a urgência de transformação, a qual envolve várias perspectivas sobre as convivências, com diferentes permutas entre os processos curriculares e pedagógicos entre o ensinar e o aprender.

A educação para a formação de professores, seu desempenho e o modo de transmitir o conhecimento é de fundamental importância para o surgimento de novos rumos na prática pedagógica, do mesmo modo que o estudo

do professor no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição e na intervenção da realidade. No entanto, o desenvolvimento institucional - em especial na universidade - com vínculos comunitários contribui para o desenvolvimento social. Por qualidade social entende-se, como apontado por Leite, Genro e Braga (2011), os princípios éticos que sustentam a formação cidadã como um conjunto de elementos que compõe a essência de ser professor.

O fazer pedagógico vai além da estrutura curricular, é um fazer didático em que o docente se prepara para realizar as aulas. No espaço universitário, o fazer docente inclui saberes inovadores, que fazem relação com o uso e manejo de aparatos tecnológicos, usualmente em constante mudança. Chizzotti (2015) considera importante o ato de planejar, retomar os conteúdos, transpô-los para uma estrutura didática, estabelecendo objetivos e metodologias de ensino, e, assim, propiciando condições para que a aprendizagem aconteça.

A universidade, como produtora de novos saberes, ainda apresenta lapsos no sistema de ensino, como, por exemplo, a ausência do estímulo à pesquisa científica dos currículos antigos, caracterizando as organizações educacionais como incentivadoras do alto individualismo, desprovendo-se do consenso (LAMPERT, 2009). Pode-se afirmar que a formação baseada na produção do saber relacionado à prática configura-se numa verdadeira práxis, constituindo-se numa forma de proporcionar ao aluno a reflexão, para que este esteja apto a agir e transformar sua realidade quando necessário. É, então, o exercício sensato da discussão, bem como a expressão e a intervenção do saber sistematizado, para si e para o mundo (BARROS e LEHFELD, 2013).

Um dos problemas que prevalecem atualmente nas universidades públicas e privadas é a ausência de indícios de formação para a pesquisa nos cursos de graduação. Integrado, a realidade de pesquisa, que busca uma possível articulação entre a ação investigativa e o ensino no trabalho do docente. Responsáveis pela formação desses professores, as universidades, sobre a importância, a necessidade e a viabilidade da pesquisa, tanto na sua formação quanto na sua realização prática. Pereira e Lacerda (2009) corroboram a afirmação de que a universidade, já no século XXI, deve oferecer programas de formação profissional com currículos caracterizados por trabalhos multidisciplinares e de preparação para a pesquisa, sendo que a qualidade do ensino se destaca pelo desempenho dos professores.

As políticas curriculares de formação inicial para professores se caracterizam por múltiplas influências em diferentes contextos, sendo elas as prota-

gonistas do trabalho docente contemporâneo. Esses processos de protagonismo da profissionalização investigativa são processos de formação e são necessários como forma de acompanhar os espaços reflexivos, com práticas que buscam resultados satisfatórios e viabilizam os eixos de referências ao desenvolvimento da formação profissional dos professores (CUNHA, 2008).

O processo dialógico da pesquisa, na prática docente, caracteriza-se por uma problemática além do social. A situação-problema aqui apontada é a discussão entre as relações que se estabelecem pelas bases curriculares, que auto gerenciam a formação do sujeito por meio do conhecimento teórico. Pereira e Lacerda (2009) contestam essa ideia, afirmando que a prática pela pesquisa tem a intenção de romper com o sentido único, passando a dialogar e sistematizar o conhecimento produzido pela aprendizagem significativa, a partir da qual as ações tornam-se favoráveis, envolvendo métodos em constante desenvolvimento por meio de intervenções e questionamentos.

Pesquisa como ação pedagógica apresenta envolvimento, exige disposição, planejamento e interferência. Reciprocamente, são fundamentais para dar origens a novos conhecimentos, visto que os avanços e melhorias no processo de ensino e aprendizagem se concretizam por efeitos de interferência. Damiani et al (2013) concordam com a ideia, apontando a pesquisa como intervenção pedagógica que se desenvolve e promove melhorias, objetivando o princípio prático.

Sistematicamente, os planos educacionais fazem parte da ação do professor. Discutir os fundamentos teóricos nos processos de pesquisa é uma estratégia de formação e trabalho qualificado. As estratégias são desenvolvidas pela base curricular, como proposta obrigatória de construção da dimensão ética de pesquisa exercida pelo profissional em formação. Porém, o estudo científico, como afirma Richartz (2015), consiste na reflexão e no discernimento entre o trabalho consciente desenvolvido por professores e alunos, como pilares para a investigação.

A multidisciplinaridade é o conjunto de disciplinas que são trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações entre ambas, destinadas a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação. Assim, a multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual se encontra fragmentado entre várias disciplinas, recorrendo-se a informações separadas de várias disciplinas, não demonstrando preocupação de interligar as disciplinas entre si (MENEZES, 2010).

Novas políticas de ensino, de currículo, de pesquisa e de prática incluem uma reflexão crítica da educação. O desafio lançado é uma didática pedagógica proposta no currículo como desafio para professores, nas disciplinas que

lecionam, estimulando a eficiência profissional não só por recursos técnicos, mas com o intuito de formar profissionais de competências à sociedade atual. O ensino e a prática docente requerem preparação específica com relação à qualidade, sendo que a ação docente não pode ficar limitada e conduzida pelo entendimento reducionista, conforme as expectativas organizacionais da instituição (CONTRERAS, 2002).

Pesquisar faz parte do fazer docente, seja na sua formação ou na sua prática profissional (FREIRE, 1996), tendo em vista que a pesquisa, na formação docente, no contexto universitário, pode ser integrada ao projeto inicial, assim como uma reestruturação curricular, objetivando desenvolver habilidades investigativas nos futuros professores. De acordo com Fazenda (2008), ao tratarmos de formação de professores, é preciso analisar a estrutura curricular, que são os modelos que orientam os cursos de formação. O currículo parte da ideia de que os diferentes conteúdos são partes de um todo e que cada função dessas partes é explicar esse todo, sem redução e separação das partes.

A conscientização do trabalho investigativo, centrado na formação profissional docente, como começa a tomar forma. Os planos e programas de estudos caracterizam o professor como um técnico da educação, por aquilo que lhe é apresentado. Esta perspectiva, segundo Pereira (2013), engessa os professores no eixo reprodutivo do conhecimento, inviabiliza o trabalho investigativo, além do caráter político da prática pedagógica, o compromisso do educador com as classes populares.

O espaço pedagógico inovador é visto como ponto central na formação de professores durante o seu período de formação acadêmica, bem como as demandas por um ensino de qualidade, baseado na pesquisa, conforme cita Cunha (2008). Buscar a qualidade do ensino nos espaços acadêmicos está estreitamente relacionado à busca por inovação e pesquisa. Todo tempo e espaço pedagógico é produtivo, mas, na universidade, parece ser um espaço oculto e encoberto, no qual o docente e os alunos se movimentam diariamente (NEUMANN, 2014).

Esta proposta desestabiliza o pensamento reprodutivo e instala em seu lugar a inquietação, a busca constante pelo saber e saber fazer, sendo o ensino e o espaço pedagógico os impulsionadores de inovação pedagógica no ensino superior. Cunha (2008) aborda como desafiadora, aos docentes, a mudança do cenário, com a perspectiva de proporcionar aos discentes melhores aprendizagem e, assim, ampliar sua prática além da dimensão técnica e científica, inovando com as rupturas do ensino tradicional.

Competências pedagógicas são necessárias para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Coerência entre as atividades é uma das ferramentas que se apresentam como motivação e competência no exercício da docência, tendo como ferramenta os conteúdos, abordados numa sequência significativa de atividades aos futuros professores. Ainda sobre a formação profissional dos professores, enfatizando os programas, é relevante o manifesto de que os estudantes necessitam assumir a experiência de sala de aula, porquanto a intenção dos cursos de licenciaturas é preparar professores no período de estudos (FÁVERO, 2003).

Para tanto, o professor universitário pode propiciar aos alunos não somente o conhecimento já construído, mas criar oportunidades à aquisição de novos significados, adquiridos com a realização de pesquisas. Assim, a formação profissional se realiza como processo de movimento, isto é, de mudança (CUNHA, 2008). Nesta conjuntura, a formação universitária e a produção do conhecimento científico, na formação do profissional, denunciam-se como fato dissociado entre a teoria e a prática na formação docente. Para Barros e Lehfeld (2013), todo conhecimento científico é um processo progressivo, que emerge da coexistência ou da relação entre a teoria e a prática.

Partindo das atividades práticas realizadas nos cursos de licenciaturas, é possível problematizar a estratégia de ensino e aprendizagem, porém cabe salientar que o processo problematizador baseia-se na metodologia ativa, e essa se destaca como pesquisa-ação, onde a função do docente é mediar o processo. É importante que neste processo o aluno licenciando passe pela experiência de ser um possível professor pesquisador, uma vez que a prática pedagógica é um campo fecundante (RICHARTZ, 2015).

Pesquisar é uma ação intrínseca à função do professor. O ato de aprendizagem deve ser constante e criativo, valorizando o domínio subjetivo, que está atrelado à pesquisa em termos de trabalho e aprendizagem, convertendo-se na valorização e na reflexão sobre a aula, que, inicialmente, apresenta-se como reprodução de conhecimento. A busca pela ação da pesquisa como atividade pretenciosa e planejada nos termos de ensino se consolida entre as atividades produtoras voltadas aos conhecimentos culturais (GOULART, 2004).

As relações entre a pesquisa e a prática são decisivas na educação. Talvez seja necessário ir além do modelo que segue a linearidade, sem que o conhecimento científico rompa com o adquirido pelos moldes teóricos de conhecimento do professor. Conhecimento esse, detalhado pelo conceito teórico e pelo procedimento prático, utilizado em situações em que são considerados o contexto cognitivo e o afetivo. Nunes (2008) faz referência ao fato de pro-

fessores em formação levarem em consideração os aspectos estratégicos que estão “acostumados” a realizar. Assim, consagra Cunha (2008), que a transformação por intermédio da própria atividade educativa, se volta à capacidade do discente em fazer suas escolhas, superando o paradigma de alienação. Isto posto, passa a contribuir na formação e no desenvolvimento de suas competências, para além da compreensão da sua realidade, refletindo e conscientizando-se sobre a aprendizagem cooperativa. Esse processo educacional, segundo a mesma autora, é constituído pelos participantes, os quais ajudam e confiam uns nos outros para atingir um determinado objetivo definido que conduz a pesquisa.

A formação de professores tem, há décadas, sido constituída por ideias, desejos ou projetos, e todos apresentam direção distinta. Os programas de formação inicial apresentados necessitam de estudo e reflexão de uma forma significativa, tanto para a renovação como para a inovação. Freire (2002) confirma que o pensamento reflexivo é algo que se constrói e que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, por isso a formação baseada na reflexão recorre a um conjunto de práticas.

O ato de pesquisar vai além de um determinado tema escolhido, urge de necessidades e curiosidades desenvolvidas pelo pensamento humano. A proposta exige inovação, reflexão e adequação científica ao fato e aos objetos manipulados. A realidade imaginária passa a ser a ideologia que começa a fazer nexos com a realidade científica. Sustentam Almeida, Pereira e Claro (2012) que o pensar complexo também respeita a realidade constatada, mas dialoga e se entrelaça à complexidade, fazendo, assim, a inovação simplificada pela necessidade de aprender através das interações.

Os aspectos de discussão apresentados relacionam-se às tarefas do trabalho acadêmico docente baseado na e pela pesquisa. É por meio da reflexão sobre a origem do conhecimento que a universidade contextualiza a investigação no espaço acadêmico-pedagógico. Nesta amplitude, coloca-se em evidência a pesquisa como agente associativo da investigação com a educação, objetivando a qualidade da formação docente como processo de desenvolvimento acadêmico criativo (RICHARTZ, 2015).

Entende-se que os trabalhos educativos que se desenvolvem por professores, dentro de um contexto de complexidade, são compostos por interesses e demandas. Partindo desse pressuposto, ao desenvolverem estratégias pedagógicas inovadoras, aqueles que as desenvolvem são, certamente, considerados competentes. Quanto a isso, Feldmann, Masetto e Freitas (2016) apontam que é necessário equilíbrio e dedicação para haver benefícios. Transmissão e socialização do saber são hoje desafios no cenário da sociedade con-

temporânea. As funções exercidas pela escola, em sua estrutura organizacional de conteúdos e métodos, entrelaçam o pensamento prático à formação profissional docente. A percepção profissional reflexiva vai abordar, além das considerações sobre a sociedade atual, as questões que articulam a escola, o ensino e o currículo, descartando a ideia do professor como um técnico de seus afazeres pedagógicos, mas como alguém com atitudes reflexivas sobre seu fazer docente (FÁVERO, 2013).

A relação entre a pedagogia e a didática tem se caracterizado por meio de diferentes concepções abordadas historicamente. As concepções tradicionais de pedagogia representadas no século XIX concentravam-se na disciplina e na representação da memorização repetitiva. No século XX, desenvolve-se uma “tecnologia educativa” conhecida como inovadora; tornando, entretanto, descartável a presença do professor como ser essencial. Dentro dessa problemática de formação dos professores, a participação investigativa, que busca contribuir com a educação, é o objetivo do trabalho, principalmente num momento de mudanças e incertezas, quando a necessidade é a de resgatar valores importantes e condizentes com a sociedade atual (PEREIRA, 2013).

Considerações finais

O estudo problematizou a formação do educador como pesquisador, para isso a proposta levantada não está, única e exclusivamente, detalhada em sua formação, mas na necessidade de introduzir mudanças fundamentais nos currículos, que busquem a pluralidade de aspectos consideráveis enquanto princípios pedagógicos, que partam do conhecido para o desconhecido.

Dessa forma, discutiu-se os desafios atuais sobre a abordagem interdisciplinar na formação docente e os desafios de inovar nos cursos universitários, na área de ciências humanas, de onde comumente parte essa preocupação. De modo geral, a abordagem curricular da Instituição de Ensino Superior encontra-se organizada e dividida por áreas de conhecimento, ainda de forma fragmentada, pensada por grade linear, as quais dificultam o diálogo interdisciplinar e a integração de conhecimentos.

Tornou-se evidente que os caminhos epistêmicos e metodológicos, percorridos durante o estudo, abordam a presença de disciplinas voltadas à pesquisa, para isso compreende-se que as atividades diversificadas apresentam a busca de caminhos que levam à complexidade de pensamento, e para o ensino superior a constante reformulação de paradigmas, que objetivam a soma entre as experiências.

Constata-se que dentro da sociedade contemporânea, cabe à universidade e aos cursos de nível superior, em específico, nesse estudo, os de formação de professores, reformular seus conceitos para que a interdisciplinaridade aconteça, fazendo do sujeito o objeto de mecanismo entre o ensinar e o aprender, respeitando as diferenças e desenvolvendo a consciência crítica.

Na medida em que a aprendizagem acontecer, ela irá abranger o contexto interdisciplinar, necessitando (re)criar espaços que partam de temas geradores, advindos da curiosidade dos alunos. Fazendo assim a conexão com o currículo, criando situações-problema que levem o educando a questionar, problematizar e fazer parte do processo como protagonista, percebendo-se inserido na construção do conhecimento, (re) construindo sua aprendizagem com sentido e significado.

Ainda, consideramos que a Universidade deve primar pela produção e disseminação do conhecimento, ou seja, não se limitar a uma estrutura administrativa e pedagógica, mas evidenciar a inovação em todas as dimensões. A cultura universitária necessita pôr em prática um currículo dinâmico e flexível que permita as abordagens interdisciplinares. Ou seja, inovar através da pesquisa, da contextualização e da problematização dos conteúdos.

Contudo, o estudo concluiu que a interdisciplinaridade sobrepuja as disciplinas tradicionais e estanques, assumindo, desse modo, uma abordagem diferente da fragmentada e acrítica, geralmente usada nos currículos da educação superior.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Julio Cesar Touguinha de; PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa. (Org.) Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação. Passo Fundo: Méritos, 2012.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFLD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de Pesquisa: Propostas metodológicas. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO**. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 31 ago. 2016.

BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. **Processo Interativo**: Uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador – autor e ator – de seu fazer cotidiano escolar. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa Educacional e o Movimento Pesquisa Cientificam Baseadas em Evidências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: LINHARES, Célia Frazão. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Inovações pedagógicas: desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 5-38, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 45, p. 57 – 67, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas, São Paulo: 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2003.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carine; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. **FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES: CURRÍCULO, TRABALHO PEDAGÓGICO E INOVAÇÃO**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.03, p. 1130 - 1150 jul./set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Silvana Alves. **Formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – (PUC-SP), São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Kelry Alves; SOARES, Jaqueline Império. A avaliação e o currículo no Ensino Superior: pensando a formação e a prática docente. *Polyphonía*, Goiás, v. 23, n.1, p. 57 – 70, jan./jul. 2012.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004.

LAMPERT, Ernani. A UNIVERSIDADE E O CURRÍCULO: possibilidades de redimensionar o fazer-pedagógico. *Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 144 – 155 jul. / dez. 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MENEZES, Ebenezer Tacuno de. SANTOS, Tais Helena dos. **Pluridisciplinaridade** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

NEUMANN, Laurício (Org.). **Desafios da educação para os novos tempos**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

NUNES, Debora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 097-107, 2008.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & amp;**. Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1229-1242, 2009.

_____. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

RICHARTZ, Terezinha. Metodologia Ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n.1, p. 296-304, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GEOMETRIA EUCLIDIANA: UM DEBATE ENTRE A FILOSOFIA E A MATEMÁTICA

Paulo Célio Ramos Soares

Iniciando Pensamentos

A geometria é um dos ramos da Matemática mais explorados ao longo da história humana. Tendo nascido na Grécia antiga através da obra “Os Elementos” de Euclides de Alexandria encantou matemáticos através dos tempos.

Muitos cientistas usaram este ramo da Matemática para endossar seus trabalhos, mesmo que em outras ciências, como é o caso de Kepler, Newton e tantos outros.

Sendo a ciência matemática iniciada junto ao pensamento filosófico, ainda na Grécia antiga, passa a ser fruto também de comentário de diversos filósofos, alguns chegam a defender a geometria como sendo uma maneira de pensar as verdades.

Com minha experiência como professor da educação básica e como curioso sobre a Matemática e suas aplicações diárias, seja na educação ou no cotidiano, notei que um dos campos de estudo que mais encanta matemáticos, discentes e admiradores desta ciência é a geometria. Sua construção histórica, suas descobertas ao longo da memória da humanidade, as geometrias não euclidianas, sua percepção nas construções, nas formas como um todo.

São pontos importantes que, por séculos, aguçaram a curiosidade de cientistas e admiradores das ciências.

Neste sentido, acredito ser válido iniciar um debate sobre esse tema de maneira histórica, centrando as observações no primeiro que sistematizou esse campo do saber matemático, Euclides de Alexandria, no filósofo e matemático de grande influência na modernidade, René Descartes, e em alguns filósofos que debateram sobre as limitações da geometria euclidiana.

Na escola a história da matemática pode ser uma grande aliada do professor, pois:

A história da Matemática incentiva o aluno a buscar desvendar curiosidades, e desenvolve neles a vontade de aprofundar nos temas. Deixa-os intrigados em descobrir como um homem, ou uma mulher, é levado a inventar uma teoria, como descobrir aplicações para uma equação, para uma fórmula. Mostra ao aluno a riqueza da ciência matemática aplicada à natureza, ao universo. (SOARES, 2019, p. 397)

No presente artigo, usei como metodologia a revisão bibliográfica de alguns autores, o que torna um trabalho muito cuidadoso no sentido de ser fiel ao que já foi registrado e fazer comentários pertinentes de tal forma a não desmerecer obras clássicas. Escrevo de uma forma geral sem me ater a detalhes, e sim de tal forma a comentar alguns fatos intrigantes que encontrei nas obras ao mesmo passo que observei em minha experiência como professor e curioso da ciência matemática.

Bases Teóricas

Qualquer ciência deve ser compreendida em seu princípio histórico para que seja observada sua necessidade e evolução. Conforme anuncia Soares:

A matemática é a mais antiga das ciências, segundo Neto (1987), o que a torna difícil por ter percorrido diversos caminhos, mudanças e até mesmo reformas, como é o caso da geometria, que após séculos utilizando a axiomatização dada por Euclides de Alexandria nos deparamos com limitações que vieram a desenvolver as chamadas geometrias não-euclidianas, assim como também o desenvolvimento de técnicas para a resolução de equações, radicais, potências e tantos outros entes matemáticos. (SOARES, 2019, p.387)

A Matemática é dividida em diversos ramos, no entanto é a geometria o ramo que passou por mais transformações para se adequar a um dado momento histórico. Ao analisar o seu surgimento, considerando aqui a obra de Euclides, até manifestações no século XIX, Boyer (1987, p. 387) nos afirma que:

Dentre todos os ramos da matemática, a geometria tem sido o mais sujeito a mudança de gostos, de uma época para outra. Na Grécia clássica subiu ao zênite, para cair ao nadir ao tempo da queda de Roma. Tinha recuperado parte do terreno perdido na Arábia e na Europa da Renascença; no século dezessete esteve no limiar de uma nova era mas novamente foi esquecida, ao menos pelos pesquisadores em matemática, por quase mais dois séculos, permanecendo à sombra dos ramos prolíficos da nova análise. (...) Através dos esforços de Monge e Carnot houve alguns sintomas de reavivamento da geometria pura durante o período da Revolução francesa, mas a redescoberta quase explosiva da geometria como um ramo vivo da matemática veio principalmente no início do século dezenove.

A geometria euclidiana chama atenção, de muitos historiadores da Matemática, por ser um primeiro modelo sistematizado dessa ciência, tal mode-

lo perdurará até os dias atuais, inclusive a forma de escrever Matemática através de demonstrações para comprovar os teoremas. Sobre isso Berlinski nos explica sobre como Euclides vai dar origem a esse campo do saber matemático:

Euclides concebeu um sistema axiomático para cumprir uma ambição inconcebível e inexprimível antes de sua existência: derivar todas as proposições sobre geometria a partir de um punhado de suposições. (...) Euclides acreditava na existência de uma forma de unidade subjacente à diversidade de experiências, e é isso que marca a diferença entre Euclides e os matemáticos egípcios, homens do chicote (BERLINSKI, 2018, p. 19).

Outro ponto que chama atenção sobre a geometria euclidiana é que ela é baseada em demonstrações para validar as proposições e teoremas. Para Ávila (2010, p. 15) “uma ‘demonstração’ é absolutamente necessária, não basta o sentimento de qual deve ser a resposta verdadeira”. Sendo assim, me parece seguro dizer que o método que Euclides usa em sua obra *Os Elementos* são os primeiros passos para toda a forma de pensar Matemática depois.

O que assevera essa afirmação de que a forma de pensar Matemática de maneira axiomática e usar demonstrações começa com a obra de Euclides é reafirmado em Ávila (2010, p. 57) “*Os Elementos* de Euclides são praticamente tudo o que temos da Matemática grega que se desenvolveu desde o início com Tales de Mileto até o tempo de Euclides”. Sendo assim, essa obra é vista como a primeira obra grega a tratar sobre Matemática na antiguidade. E sua importância encontramos em:

O aspecto mais importante dessa obra é a organização dos fatos num encaixe dedutivo, em que um reduzido número de proposições, conceitos primitivos e definições iniciais são utilizados para demonstrar, um após outros, todos os teoremas considerados. Historicamente, os *Elementos* são a primeira corporificação desse modo de organização da Matemática, que é conhecido como método axiomático. (ÁVILA, 2010, p. 57).

Euclides, em sua obra, procurou enfatizar em seus teoremas demonstrações, que foram investigadas por matemáticos para validar seu corpo dedutivo. Para Euclides, era de suma importância a demonstração como ascensão da teoria.

Euclides via na ascensão demonstrativa sua própria recompensa. “Não existe uma estrada real para a geometria”, ele replicava com desprezo quando um insultuoso Ptolomeu (Ptolomeu Soter) reclamava que suas provas eram muito difíceis. (BERLINSKI, 2018, p. 60)

A geometria euclidiana sempre chamou muita atenção das diversas ciências, amplamente discutida na Filosofia. Diversos filósofos creditavam a geometria euclidiana verdades e um bom direcionamento para a organização

do pensamento humano, como foram os casos de Platão, Spinoza, Hume e Kant.

A geometria euclidiana argumentou Immanuel Kant em *A crítica da razão pura*, não apenas era verdadeira – é claro que era-, mas necessariamente verdadeira, um aspecto da mente humana, a expressão do modo com o qual a mente confrontava o mundo sensível das formas. (BERLINSKI, 2018, p. 109)

É importante observar que muitos matemáticos foram também filósofos que usaram a Matemática como linguagem para organização do raciocínio, da lógica e das ciências.

No século XIX, com a investigação da geometria euclidiana, em especial a inquietação dos matemáticos no postulado das paralelas, surge as chamadas geometrias não euclidianas, que surgem para explicar a revolução que a ciência matemática está enfrentando, essa revolução, apesar de ser de maior interesse da Matemática, não se restringe apenas ao campo da Matemática, mas também de muitos filósofos. Ao colocar as bases da geometria em xeque, passa a se questionar outras áreas do saber que por séculos haviam considerado as bases da Geometria para sustentar suas teorias, ou pelo menos a forma do pensar geométrico.

No mundo além da matemática, a geometria não euclidiana representou uma revolução no pensamento – e o pensamento do século XIX era simpático a revoluções. (...) Os detalhes da geometria não euclidiana eram de interesse apenas dos matemáticos, é claro, mas sua existência provocou uma certa ansiedade entre os filósofos. (...) Russel pensou ter visto algo temível subjacente. “Se a matemática era duvidosa, o quanto mais duvidosa deveria ser a ética”, escreveu. “Se nada fosse conhecido, não se poderia saber como uma vida virtuosa deveria ser vivida.” (BERLINSKI, 2018, p. 114)

É importante ressaltar que as geometrias não euclidianas não eliminam a geometria euclidiana, pelo contrário, podemos entendê-las como complementares, e usam muitos dos teoremas já existentes, de maneira adequada ou por refutar algo já existente, passa a ter um resultado agora demonstrado. Berlinski (2018, p. 128) cita que “Os teoremas de geometria hiperbólica são teoremas de geometria euclidiana; são teoremas de geometria euclidiana disfarçados por uma nova e radical definição de distância”.

Para exemplificar a complementação que estamos falando vamos observar as curvas cônicas: a elipse, a parábola, a hipérbole e a circunferência. Sendo a elipse, segundo Flood (2013, p. 30), a descoberta dessas curvas é atribuída a Menecmo, aluno de Eudócio. E, organizadas numa obra do “Grande Geômetra”, Apolônio de Perga.

A importância dessas curvas é tamanha que foi usada não apenas na Matemática. Crilly (2017, p. 89) afirma que “A elipse foi a chave para o movi-

mento dos planetas. Em 1609, o astrônomo alemão Johannes Kepler anunciou que os planetas se moviam à volta do Sol em elipses, rejeitando a antiga ideia de órbitas circulares”.

Segundo Ávila (2010, p. 147) a astrônomo Kepler verificou que “a órbita de Marte era uma elipse de excentricidade $e \approx 0,093$ ”. E com isso ele vai escrever a primeira Lei de Kepler que é uma ampliação que descobriu sobre o planeta Marte para os demais planetas do sistema solar.

O que podemos observar, nesse exemplo de curvas cônicas, é que a evolução da ciência está ligada com a própria história da humanidade, que vai descobrindo e readaptando conhecimentos de tal forma a facilitar a compreensão de mundo para determinada época.

Euclides de Alexandria

Muito pouco sabemos sobre a história de Euclides de Alexandria, Ávila (2010, p. 57) discorre que:

De Euclides de Alexandria (que viveu por volta de 300 a.C.), o autor dos Elementos, quase nada sabemos. E as informações que nos chegaram sobre ele vêm dos comentários de Proclo (410-485), um autor que viveu mais de 700 anos depois de Euclides. Mesmo Proclo tem dificuldade em determinar a época em que viveu Euclides.

Segundo Flood (2013, p. 26) Euclides foi “o primeiro matemático importante associado a Alexandria”, além de matemático ele também escreve sobre ótica e astronomia. Apesar de seus outros textos e estudos ele fica conhecido na história da Matemática pela sua célebre obra Os Elementos.

Acredita-se que Euclides fora influenciado por importantes correntes filosóficas de sua época: “Euclides deve ter sido influenciado por estudantes de Platão, e pode perfeitamente ter frequentado a academia fundada pelo filósofo” (BERLINSKI, 2018, p. 14).

O que me parece compreensível seu gosto pela geometria, parte pela influência platônica, e parte pela necessidade da sociedade da época.

Sabemos, de acordo com Verma (2016, p.14), que lecionou na grande Biblioteca de Alexandria e:

De acordo com um história, quando um aluno perguntou inocentemente qual o lucro ele tiraria do estudo de geometria, Euclides ordenou que um escravo lhe desse uma moeda para que ele pudesse lucrar estudando geometria.

Sobre sua obra mais estudada: Os Elementos de Euclides, diversos autores versam sobre a grandiosidade dessa obra para a humanidade e para a

Matemática enquanto ciência que se solidifica através das demonstrações de seus teoremas, Crilly (2017, p. 110) nos diz que:

A geometria de Euclides está estabelecida nos 13 livros dos Elementos, escritos por volta de 300 a.C. A obra é um dos mais influentes textos de matemática alguma vez escritos e os matemáticos gregos referem-na constantemente como a primeira codificação matemática da geometria. Mais tarde, os acadêmicos estudaram e traduziram o texto a partir de manuscritos existentes, e a obra foi transmitida e elogiada universalmente como o próprio modelo daquilo que a geometria deve ser.

É interessante observar que Euclides não escreveu apenas sobre geometria, tendo contribuições também em outras áreas do conhecimento. Conforme podemos observar no trecho a seguir:

Euclides e Os elementos são frequentemente considerados sinônimos; na realidade o homem escreveu cerca de uma dúzia de tratados, cobrindo tópicos variados, desde óptica, astronomia, música e mecânica até um livro sobre seções cônicas. Com exceção de A esfera de Autólico, os livros de Euclides que sobreviveram são os mais antigos tratados gregos existentes; no entanto, do que Euclides escreveu mais da metade se perdeu, inclusive algumas das obras mais importantes, como o tratado sobre cônicas. (BOYER, 1987, p. 74)

Observe o quadro resumo sobre Euclides:

Quadro 1. Resumo sobre a vida e obra de Euclides de Alexandria

Vida de Euclides de Alexandria	Obra Os Elementos
Viveu no século III a.c., morte desconhecida. Conhecido como o “Pai da geometria”. A geometria por ele defendida é caracterizada pelo espaço euclidiano, imutável, simétrico e geométrico. Frase célebre: “não há estrada real para geometria”. Tornou-se o mais importante autor de matemática da antiguidade greco-romana por sua obra <i>Stoichia</i> ²⁵ . É peça chave em toda a história da geometria.	Principal livro para o ensino da matemática até o século XX. Deduz os princípios geométricos a partir de um conjunto de axiomas. Dividida em treze volumes: sendo cinco sobre geometria plana, três sobre números, um sobre proporções, um sobre incomensuráveis, e três sobre geometria espacial. A obra possui mais de mil edições desde o evento da imprensa, tendo sua primeira impressão em 1482 (Veneza, Itália). Apesar de sua aceitação universal, a obra tem sido criticada por ter provas e definições consideradas insuficientes. Do seu quinto postulado surgem as geometrias não euclidianas.

Fonte: Quadro 1: Resumo do debate sobre Euclides de Alexandria. SOARES (2019, p. 392)

²⁵ Palavra grega que significa Os Elementos.

René Descartes

O filósofo e matemático René Descartes viveu em uma época conturbada de transformações intelectuais e religiosas. Nasceu em 31 de março de 1596 em La Haye e faleceu em 1650, em Estocolmo. Foi aluno do colégio Jesuíta de La FLèche, um dos melhores de sua época.

Buscou compreender a solidez no saber, e se convenceu que tal solidez depende do encadeamento lógico das partes para se chegar ao todo. Para Silva (1993, p. 15) para Descartes “o saber é algo de que devemos participar”, nesse intuito ele desenvolve um método filosófico para estabelecer, apoiado na Matemática, o saber filosófico que não deixaria dúvidas sobre as partes ou o todo.

Além de se dedicar a filosofia, entre 1619 e 1628, resolveu viajar pelo mundo para ter suas experiências do mundo por observações. Nesse período, se dedicou a Matemática, principalmente a geometria.

A par das viagens e da vida mundana, aplica-se também ao estudo da matemática, principalmente da geometria, assunto de sua predileção. (...) É de se supor também que se ocupasse nessa época de questões algébricas e do tratamento de tópicos que levariam à constituição da geometria analítica. (SILVA, 1993, p. 16).

De posse às observações durante sua viagem e dos registros históricos sobre sua produção no campo a Matemática temos a comprovação da contribuição de Descartes na geometria analítica, uma das muitas geometrias que vão revolucionar a forma de compreender a geometria e de complementar a Geometria Euclidiana. Sendo, ele, um amante da Matemática, e segundo Silva (1993) o filósofo creditava a Matemática o privilégio de ser baseada em verdades sólidas a auxiliava na formação de uma unidade das ciências.

Durante a viagem para observar o mundo, Silva (1993, p. 17) nos afirma que:

Esses nove anos de observação do mundo foram também, como se vê, empregados na formulação de teorias que mais tarde integrariam o sistema; mas foram principalmente empregados na construção de um método geral do saber, que a matemática ilustra de maneira privilegiada, mas cujo alcance já é visto por Descartes na perspectiva da unidade de toda ciência.

É importante considerar que Descartes se interessou na física, além da matemática e filosofia, e concatenou conhecimentos dessas três ciências para aplicação do seu método.

Os estudos de matemática e de física interessavam a Descartes principalmente da perspectiva da aplicação do método. Por isso, o primeiro livro em que expõe sistematicamente suas ideias filosóficas será o *Discurso do método*, seguido, na mesma publicação, de três ensaios científicos: *a Dióptrica*, os

Meteoros e a Geometria. O livro foi publicado em 1637, na Holanda. (SILVA, 1993, p. 19)

O método criado por Descartes se baseia em duvidar de tudo aquilo que a razão desconhece como característica do conhecimento verdadeiro; e, apesar de sua inclinação a Matemática, acredita ser necessário que a dúvida também inclua os conhecimentos matemáticos:

Segundo Descartes, é preciso que a dúvida atinja também os conhecimentos matemáticos, dos quais, entretanto não temos as mesmas razões de duvidar. Pois o conhecimento matemático foi precisamente aquele que mostrou, no decorrer do exame a que todos foram submetidos, um grau de evidência capaz de resistir naturalmente à dúvida. (...) O fato de que, mesmo em matemática, nos enganamos algumas vezes. (SILVA, 1993, p. 33)

Como observamos, Descartes usou a Matemática para orientar seu método de compreender as ciências.

Observe o quadro resumo sobre Descartes:

Quadro 2. Resumo sobre a vida e a obra “O discurso do método” de Descartes

Vida de René Descartes	Obra O discurso do método
Nasceu em Touraine (França) em 1596, faleceu de pneumonia em Estocolmo (Império Sueco) em 1650. Foi filósofo, físico e matemático. Declara sua decepção com a tradição escolástica ²⁶ na obra Discurso do método. Considerado o “Pai do racionalismo” defendia a tese de que a dúvida era o primeiro passo para se chegar ao conhecimento. O método cartesiano consiste no ceticismo metodológico; instituindo a dúvida: só se pode dizer que existe aquilo que pode ser provado, sendo o ato de duvidar indubitável. As regras do método são verificar, analisar, sintetizar e enumerar.	Uma das obras mais importantes do filósofo e matemático, faz parte da base epistemológica de Descartes, descreve o sistema que passou a ser chamado de sistema cartesiano. O discurso propõe um modelo quase matemático para conduzir o pensamento humano; é a ideia de um método universal para encontrar a verdade. Também apresenta argumentos em favor da existência de Deus. A obra é dividida em seis partes: considerações sobre a ciência; as principais regras para a prática científica; a moral provisória; provas da existência de Deus e da alma humana; aplicações do método à física e a medicina; a concepção de homem em dualidade corpo-espírito. A grande contribuição de Descartes para a ciência moderna está, efetivamente, na descaracterização de um mundo enquanto qualitativo e sua redução a um mundo puramente quantitativo.

Fonte: Quadro 2: Resumo do debate sobre René Descartes. SOARES (2019, p. 394)

²⁶ Utilizou-se da base proposta pela patrística, mas com maior dedicação a atividade especulativa, deixando de lado, em parte, a teologia e dedicando-se a formulação da filosofia cristã. O método escolástico consistia em leitura crítica de obras selecionadas, aprendendo a apreciar as teorias do autor, por meio do estudo minucioso de seu pensamento e das consequências deste. O filósofo de maior destaque deste período foi Tomás de Aquino.

Filósofos e o conhecimento de geometria

As primeiras influências filosóficas sobre a Geometria se deve ao pensamento dos pré-socráticos, Parmênides e Demócrito, em contraponto com as definições de Euclides sobre o que há entre dois pontos euclidianos, no plano? Essa discussão pode ser, na atualidade, respondida como “entre dois pontos há outros pontos”, no entanto, na antiguidade a forma de raciocinar era mais densa, além de termos que lembrar que era algo novo, não tão direto como podemos ver hoje.

Nesse sentido, Berlinski (2018) faz uma reflexão sobre esse conceito e os pensamentos de Parmênides e Demócrito, observando a relação entre o conceito de plano, posteriori noção de espaço, com a ideia atomista de Demócrito “o ponto de um homem é a idealização de átomo de outro” (p. 46) e a noção de que “o espaço é apenas uma coisa, e não muitas coisas” (p. 46) concordância com as ideias de Parmênides de que “o que é, é e o que não é, não é”. Sendo assim, as noções de espaço e distância entre dois pontos passa a ser relacionada ao pensamento filosófico e não apenas um pensamento matemático.

O filósofo Platão em suas teorias também recorre à geometria para explicar, por exemplo, a estrutura dos elementos que compõe o universo. “Em Timeu, Platão tentou explicar a estrutura da matéria utilizando os cinco sólidos regulares que agora levam seu nome – os sólidos platônicos” (LIVIO, 2010, p. 273). Sendo o tetraedro relacionado ao fogo, o hexaedro a terra, o octaedro ao ar, o icosaedro a água e o dodecaedro ao cosmo.

Diversos filósofos consideravam a geometria euclidiana como uma ciência sólida, no século XIX empiristas como David Hume consideravam que a Geometria tinha “verdades” que mantinham uma importância relevante, conforme a assertiva de Livio (2010, p. 178) “Embora Hume, assim como todos empiristas, defendesse que todo conhecimento origina-se da observação, geometria e suas ‘verdades’ continuaram a desfrutar de um status privilegiado”.

Até o filósofo e matemático René Descartes opina sobre a geometria euclidiana:

René Descartes (1596-1650) acreditava que a geometria euclidiana ‘exercita a compreensão apenas sob a condição de exaurir demasiadamente a imaginação’. Para simplificar as coisas, ele decidiu lidar com retas e figuras planas em um gráfico. Essa ideia deu luz à nova geometria hoje conhecida como analítica (ou coordenada, ou cartesiana). (VERMA, 2016, p. 45)

Outro filósofo importante que indica a importância da Geometria foi Immanuel Kant, que defendia a importância da compreensão humana sobre o espaço euclidiano:

Kant acreditava que a geometria euclidiana proporcionava o único caminho verdadeiro para o processamento e conceitualização de espaço e que esta familiaridade intuitiva universal com o espaço estava no cerne de nossa experiência do mundo natural. (LIVIO, 2010, p. 179)

Com o avanço das geometrias não-euclidianas, a geometria euclidiana “que pensava ser a única verdadeira geometria- de acordo com Immanuel Kant, a geometria inata ao homem” (CRILLY, 2017, p.113), sai de evidência e passa a ser complementada por outras.

Sendo assim, a Matemática passa a considerar outras geometrias que se complementam para a resolução de problemas, e a geometria euclidiana deixa de ser a única geometria conhecida, e considerada, por alguns filósofos, como a única geometria (verdadeira).

As consequências das geometrias não euclidianas

A geometria euclidiana passa a não ser mais vista como a verdadeira geometria, surge então as geometrias não euclidianas, a geometria euclidiana se torna um dos muitos sistemas e compreensão das formas, pareada com as geometrias hiperbólica e elíptica.

O advento das geometrias não euclidianas foi um acontecimento sísmico na matemática e abriu caminho para a geometria da relatividade geral de Einstein (...). É a teoria geral da relatividade que exige um novo tipo de geometria – a geometria do espaço-tempo curvo, ou geometria riemanniana. Foi esta geometria não euclidiana, e não a força de atração gravítica entre objetos de Newton, que passou a explicar porque é que as coisas caem. A presença de enormes objetos no espaço como a Terra e o Sol, faz que o espaço-tempo seja encurvado. (CRILLY, 2017, p. 113)

Com o advento das geometrias não euclidianas, como por exemplo a geometria hiperbólica, devemos pensar em suas consequências.

Inicialmente devemos entender que essas geometrias surgem após um longo período de embate sobre as limitações da geometria euclidiana, em especial, sobre o axioma das paralelas de Euclides.

Um avanço veio dos trabalhos de Carl Friedrich Gauss, János Bolyai e Nikolai Ivanovich Lobachevsky ofereceram um importante avanço. Gauss não publicou o seu trabalho, mas parece claro que chegou às suas conclusões em 1817. Bolyai publicou a sua obra em 1831 e Lobachevsky, independentemente em 1829, o que causou uma disputa de prioridade entre os dois. Não há dúvida do brilhantismo desses homens. Todos mostraram que

o quinto postulado era independente dos outros quatro postulados. Ao juntarem esta negação aos outros quatro postulados, mostraram que era possível um sistema consistente (CRILLY, 2017, p. 112)

O matemático Ávila (2010) cita duas consequências das novas descobertas que originaram as geometrias não euclidianas; a primeira se refere que “os matemáticos reconheceram que os conceitos primitivos numa formulação axiomática não tinham necessariamente de ser concebidos a priori” (p. 87). Surge então a observação que num modelo axiomático é aceitável a formulação de postulados antes da formulação de conceitos primitivos.

Uma outra descoberta citada por Ávila (2010) foi “a necessidade que então se impôs de se examinar o corpo dedutivo da Geometria Euclidiana” (p. 87). Os matemáticos começam a observar que muitas das demonstrações contidas na obra de Euclides utilizavam fatos não constantes nos postulados, ou que fazia uma visualização geométrica ao invés de conjunturas.

O século XVII desperta nos matemáticos o estudo pelas curvas clássicas como a catenária, a limaçon, as cicloides, ovais e, as curvas clássicas, como a elipse e a circunferência, por exemplo.

Um destaque para o estudo das curvas algébricas é dado a Descartes:

Seguindo Descartes, que revolucionou a geometria com a introdução das coordenadas x , y e z e os eixos cartesianos a que deu nome, as cônicas puderam ser estudadas como equações algébricas. Por exemplo a circunferência de raio 1 tem por equação $x^2 + y^2 = 1$, que é uma equação do segundo grau como são todas as cônicas. Surgiu um novo ramo da geometria chamado geometria algébrica. (CRILLY, 2017, p. 92)

Sabemos que não apenas Descartes relacionou curvas geométricas com equações algébricas, Crilly (2017, p. 92) cita que “Isaac Newton classificou as curvas descritas por equações de três graus, ou curvas cúbicas”, e não parou com as equações de três graus, conhecemos também as curvas quádricas, e atualmente as curvas de grau n .

Outras curvas como espirais cicloides e a catenária podem ser expressas como equações algébrica, embora não são fáceis de assim serem expressas.

Palavras Finais

Compreender a relação histórica das ciências abre o leque de compreensão da relação ciência-sociedade. Discutir sobre como a Matemática evolui ao longo dos séculos é colocar em debate o pensamento matemático em diversas épocas e, assim, situar a necessidade de ampliação dessa ciência na própria história humana.

Após o início do século XIX, a geometria volta a ser debatida de maneira ampla pelas ciências, agora de maneira conjunta a outros ramos da matemática para suprir a necessidade de solucionar problemas de outras ciências.

Como podemos observar a Matemática passou por várias análises de sua aplicação ao longo da história da humanidade. O que a caracteriza como uma ciência de caráter social, no que diz respeito à sua necessidade para resolver situações problemas. Sendo esta uma das ciências mais importantes de nossa época, além de ser base para aplicações diversas em outros campos do saber.

Foi a geometria o ramo da Matemática que mais teve mudanças e adaptações, por vezes para se adequar ao gosto dos matemáticos de uma época, outras vezes como descobertas de algum matemático.

Tendo sido objeto de estudo desde a Grécia antiga até a atualidade, a geometria passou por momentos de ficar esquecida, enquanto outros ramos eram evidenciados, até momentos de ser revivida como no caso do início século XIX, outros momentos passa a ser estudada em conjunto a outros ramos da matemática como o caso da geometria analítica que é uma junção entre a geometria e a álgebra.

A geometria euclidiana foi então questionada por diversos matemáticos, que se perguntaram se era, ela, suficiente para resolver as inquietudes da época, evidenciada nesse artigo, em especial a partir do século XVII, e passam a pensar em novas formas de responder tais inquietações.

A geometria também foi fruto de discussão entre os filósofos de diversas épocas, para alguns foi ela nomeada como conhecimento verdadeiro. Como é o caso de Immanuel Kant, que afirmava ser a geometria euclidiana única e verdadeira geometria.

É importante destacar que as geometria não euclidianas complementam a geometria euclidiana, não sendo excludentes. Inclusive essas “novas geometrias” usam a Geometria Euclidiana como base para seus teoremas e resultados.

Duas personagens da história da Matemática são muito importantes para discutir a geometria. O primeiro é Euclides de Alexandria, autor da obra “Os Elementos” que deu origem ao método axiomático da geometria e como consequência passa a ser examinado de maneira minuciosa ao longo dos séculos, por tamanha importância dessa obra e pela aplicabilidade nas diversas ciências. O segundo é René Descartes, filósofo e amante da Matemática, usa a Matemática para criar um método, que acredita orientar a razão em busca das verdades das ciências e criador da geometria analítica.

Sendo assim, podemos afirmar que a geometria sofreu alterações ao longo da história da humanidade. Tais mudanças se dão na verificação de limitações da geometria euclidiana, o que resultou na formulação de outras geometrias.

Por fim, observamos que na história da Matemática houveram fases em que a geometria fica mais evidenciada do que em outras. Verificamos ainda que a relação da geometria com outros ramos da Matemática vão auxiliar a resolução de problemas em outras ciências como é o caso da Física e da Astronomia.

Referências bibliográficas

ÁVILA, Geraldo Severo de Souza. **Várias faces da matemática: tópicos para licenciatura e leitura geral**/ Geraldo Ávila. 2.ed. –São Paulo: Blucher, 2010.

BERLINSKI, David. **Os elementos de Euclides**/ David Berlinsk; tradução Claudio Carina; revisão técnica Marco Moriconi- 1.ed.-Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BOYER, Carl B. **História da Matemática**/ Carl B. Boyer; tradução de Elza F. Gomide. 7ª reimp. - São Paulo: Editora Edgar Blücher Ltda, 1987.

CRILLY, Tony. **50 Ideias de Matemática que precisa mesmo de saber**/ Tony Crilly; tradução de Helena Londres. – 1.ed. – São Paulo: Planeta, 2017.

FLOOD, Raymond. **Os Grandes Matemáticos: as Descobertas e a Propagação do Conhecimento através das Vidas dos Grandes Matemáticos**/ Raymond Flood e Robin Wilson. – São Paulo, SP: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2013.

LIVIO, Mario. **Deus é Matemático?** / Mario Livio; tradução Jesus de Paula Assis. – Rio de Janeiro: Record, 2010.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da Matemática**. – São Paulo: Ática, 1987.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes**/ Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Moderna, 1993. – (Coleção Logos).

SOARES, Paulo Célio Ramos Soares. **O uso da História da Matemática em Turmas da Educação Básica: Experiência na E.E.E.F.M. José Miguel Leão no ano de 2018**. IN: BAGGIO, Vilmar. **Vozes da educação, 8**/ Vilmar Baggio (org). 2. Ed. – São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. (Coleção Vozes da Educação, 8).

VERMA, Surendra. **Ideias geniais na matemática: maravilhas, curiosidades, enigmas e soluções brilhantes da mais fascinantes das ciências**/ Surendra Verma; Tradução Amanda Pavani. - 2. ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2016.

OS TEXTOS “SAGRADOS” E “ORIGINAIS” DO CRISTIANISMO: UM DESAFIO PARA OS TRADUTORES

Márcio José Cenati

Silvia Helena Rodrigues Cenati

Introdução

No decorrer da história humana a tradução de textos “sagrados” ou sensíveis sempre se defrontou com grandes polêmicas que muitas vezes chegaram ao extremo, culminando até na morte dos tradutores, como no caso do tradutor da bíblia William Tyndale assassinado em 1536, e na história mais recente o tradutor japonês Hitoshi Igarashi, que em 1991 foi morto por traduzir a obra “Versos Satânicos” de Salman Rushdie.

Neste artigo, nos dedicaremos a fazer algumas ponderações sobre a tradução de textos “sagrados”, também conhecidos no universo da tradução como textos “sensíveis”. Os textos sensíveis, aos quais nos referiremos durante o desenvolvimento deste artigo, são os denominados textos do “Novo Testamento” ou Evangelhos, que são os livros básicos sobre os quais se fundamenta o Cristianismo.

No tópico intitulado “O texto sagrado é insensível” procuraremos desenvolver algumas reflexões abordando as controvérsias inerentes a esses textos comumente entendidos pelo cristianismo como sacros, imaculados e intocados.

Quanto ao tópico nominado “Defina texto original” ponderaremos sobre as principais dificuldades que envolvem as traduções de textos sensíveis do Novo Testamento a partir da ideia de “textos originais”.

O tópico “No princípio era a palavra” discorrerá sobre o “texto original” dos evangelhos enquanto transcrição de performances orais do Cristianismo.

Por fim, concluiremos realizando nossas considerações finais, entendendo desde já que o tema é de grande complexidade e que, de forma nenhuma, quisemos esgotá-lo neste trabalho, bem como sabemos que seria impossível fazê-lo em decorrência de sua profundidade e heterogeneidade.

O texto sagrado é insensível

O “Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa” nos dá alguns sinônimos para a palavra “sagrado”, por exemplo, no sentido de santo, aquilo que é divino, puro, imaculado, mas também pode nos indicar outros sinônimos, por exemplo, no sentido daquilo que deve ser respeitado e que não se pode tocar ou mexer.

Antes da famosa tradução latina da bíblia por Jerônimo (347-420 E.C.), também conhecida por Vulgata, os textos sagrados do cristianismo eram recobertos, não somente pelo sentido do divino que a cultura do cristianismo impôs ao texto do Novo Testamento, mas também pelo sentido do sagrado enquanto aquilo que não podia ser mexido ou violado. Segundo Nida as traduções latinas anteriores a Vulgata eram muito literais e, inclusive, desordenadas. Talvez por terem “como modelo de literalismo [...] certos trechos da Septuaginta, que costumavam ser tão literais ao ponto de causarem estranheza, e escritos num grego extremamente ruim” (Nida, 1964, p.12, tradução nossa). Em 395 E.C. Jerônimo escreve uma carta a Pamáquio, na qual ele defendeu, com fundamento em Cícero, sua estratégia de tradução: traduzir “sentido-por-sentido” e não “palavra-por-palavra”, favorecendo assim uma tradução menos literal. Conforme Nida (1964, p.13) essa preferência de Jerônimo pela tradução do sentido, ao invés da tradução literal que tenta seguir “palavra-por-palavra” a língua em que se encontra a mensagem do texto, exerceu grande influência sobre a teoria da tradução.

Apesar de todo o caráter inovador da Vulgata, o conceito de “fidelidade” ao original bíblico ficou associado a uma equivalência direta entre o texto de partida e o texto de chegada. Na primeira idade média (Séculos V-VIII E.C.), “não apenas se valorizava a tradução literal como sinal de fidelidade, mas também, porque a palavra era a menor unidade de tradução” (Nida, 1964, p.25, tradução nossa). Quando Santo Agostinho, por exemplo, observou que havia diferenças “prejudiciais” entre diferentes versões latinas da bíblia, passou a recomendar traduções mais literais, “palavra-por-palavra”, “por achar que elas seriam mais fiéis e representariam menos risco de uma leitura errônea dos evangelhos” (Hermans, 1997, p. 23).

Assim, o cristianismo entende “seu livro” como sagrado porque sua mensagem não pode ser “adulterada” pois carrega em si o ensinamento “verdadeiro” da personagem Jesus, como se ele estivesse proferindo tal ensinamento atualmente.

Dessa forma, a alteração no texto dos evangelhos pode ser considerada como uma modificação nos ensinamentos de Jesus. Além disso, o denomi-

nado “texto sagrado” é considerado como um texto que se manteve “intacto” desde a sua produção por seus autores e, no imaginário cristão, estes textos foram copiados e recopiados sem sofrer alterações, chegando aos nossos dias tal qual foram escritos no primeiro século da Era Comum.

É claro que o “texto sagrado” fundamentado no imaginário cristão cai por terra na primeira análise histórica e linguística, pois o referido texto, desde o século I E.C. até a invenção da imprensa no século XV, foi submetido a todo tipo de alteração, acréscimos e manipulações diversas como exemplifica Cyril Aslanov:

...termos traduzidos de forma equivocada na Bíblia [...] disseminaram e cristalizaram dogmas na cultura cristã. [...] a opção dos tradutores por traduzir *almāh* (palavra hebraica) como “virgem” no grego – ao invés de “garota” –, foi negligente e tendenciosa (ASLANOV, 2015, p. 26).

A manipulação do “texto sagrado”, neste caso visava dar suporte ao conceito de “virgindade” que já vinha do discurso judaico e que começava a se firmar na teologia do Cristianismo nascente. Poderíamos listar outros exemplos de Aslanov e de outros autores demonstrando que o “imaculado” “texto sagrado” foi manipulado e encerra uma enormidade de inconsistências. Além disso, a alteração dos textos cristãos era inevitável vez que sua subsistência dependeu do fator humano no decorrer dos séculos. Dessa forma, não é razoável admiti-lo como algo que permaneceu “intacto” e “imaculado” no decorrer dos séculos.

Apesar de podermos facilmente despir os textos do Novo Testamento de sua “aura sagrada”, não podemos deixar de reconhecer que o ser humano, quando crê, vivencia, em sua existência e de forma subjetiva, a experiência do transcendente, isto é, aquilo que não fica restrito ao mundo físico.

Segundo Lopes:

É inegável que o sagrado influencia muitas pessoas e está inserido no cotidiano da humanidade. Trata-se de um mistério que não se restringe a um universo palpável, mas declara concretamente sua existência por meio das reações e dos sentimentos vividos por homens diante dele. O sagrado também se apresenta verbalmente aos homens por meios de livros vistos como de origem divina. A maioria das religiões, além de possuir seus rituais e normas, é regida por esses textos considerados sagrados. São escritos antigos que até hoje influenciam homens, determinando normas e regras de comportamento. [...] assumem um valor não só instrucional, mas também emocional, tendo em vista o apego e o respeito que as pessoas assumem diante de um texto sagrado (LOPES, 2009, p. 63).

A definição do sagrado conforme Lopes nos remete a variação emocional do sentimento daquele que professa uma fé, crença ou religião em relação ao respeito que tal pessoa tem pelo texto que, para ela, é sagrado. Então, a tradução de “textos sagrados” pode envolver a sensibilidade que o leitor/crente

vai ter em relação a determinada tradução, uma vez que os textos também podem despertar alguma sensação no leitor. “Nenhum leitor é passivo diante de uma leitura”, como se vê em Lopes (2009, p.63).

Dessa forma, podemos entender que o “texto sagrado” pode ser denominado “sensível” não porque em si possui algo que produz algum tipo de sensação, mas é “sensível” pela forma como o leitor enxerga o mundo. Lopes vai destacar que existem dois tipos de leitores sensíveis: “aquele que vai se satisfazer apreendendo a proposta de tradução com prazer e aquele que não se satisfaz reagindo com desprezo em relação a tradução proposta” (LOPES, 2009, p.63-64).

Portanto, podemos inferir que os “textos sagrados” são insensíveis posto que são apenas textos, como outros textos também o são. Porém, é o leitor, como ser sensível, que vai julgar o texto a partir de suas sensações. Por isso, o ser humano, como portador de um sistema complexo de linguagem, é o fator preponderante na interpretação e na tradução.

A tradução de “textos sensíveis” se torna um enorme desafio para o tradutor, uma vez que o obriga a conviver com as mais variadas reações em decorrência da sensibilidade emocional dos leitores de sua tradução.

Long afirma que

[...] não podemos esquecer que os “textos sensíveis” atuam como modelos de conduta para todo os seus leitores, incluindo indivíduos, comunidades ou culturas inteiras. Trata-se de mais um fator a explicar por que interpretá-los ou traduzi-los pode acarretar dificuldades ou mesmo gerar censura. (LONG, 2005, p.7, tradução nossa)

O “texto sagrado” está diretamente ligado a sensibilidade do público receptor da tradução. Esse público é mais variado que dos textos literários e, além disso, têm o “texto sagrado” como modelo de conduta, o que torna a tradução muito mais complexa. É claro que o texto é insensível, seja ele “sagrado” ou não, a sensibilidade de um texto está na forma como ele é visto pelo público receptor, pois pode acarretar grande envolvimento emocional por parte de seus leitores. Podemos dizer que Long foi brando ao falar em “dificuldades” ou “censura”, pois quando se trata da tradução de “textos sensíveis” essas reações podem extrapolar da simples crítica para ações mais agressivas como no caso do tradutor japonês Hitoshi Igarashi.

Junto à ideia de sacralidade que envolve os “textos sensíveis” está a compreensão de que esses textos “descendem” diretamente de um texto original. A ideia de “texto original” traz em si o entendimento equivocado de que o leitor pode ter hoje em suas mãos uma cópia traduzida e “fiel” do primeiro texto escrito. Essa percepção tem por finalidade ampliar o grau de sacralidade atribuído ao “texto sensível” ao creditar a ele uma característica de cópia

“fiel” ou de uma “tradução fiel”. Além da ideia do “texto sagrado”, podemos verificar que algumas editoras atribuem subtítulos às traduções dos “textos sensíveis”, como por exemplo: “traduzido dos originais gregos”, “fiel às línguas originais”, “tradução direta dos textos originais”. Isso parece mais uma técnica para estimular as vendas ou atribuir valor ao trabalho de tradução para deixar o potencial cliente tranquilo quanto ao fato de estar adquirindo uma “tradução fiel” dos textos originais. Essa prática é muito comum no que se refere a tradução do Novo Testamento da bíblia a partir do grego. Porém, é possível definir o que vem a ser um texto original da bíblia ou do Novo Testamento? Existe realmente um texto original? Essas são questões que buscaremos responder no desenvolvimento do próximo tópico.

Defina texto original

Na atualidade é comum vermos, talvez por força do *marketing*, traduções dos evangelhos cujos títulos contêm expressões como: “Tradução dos originais”, “Traduzido dos originais gregos” e a mais favorita: “Fiel aos originais”. É claro que se trata de propaganda para vender mais exemplares aos fiéis consumidores. Porém, a ideia que primeiro vem à mente dos mais incautos é, por exemplo, que o tradutor, de posse do manuscrito datado do século I E.C. e assinado pelo autor, procedeu a tradução daquele texto “palavra-por-palavra” para o português. Quando se trata de “textos originais” da bíblia e com mais precisão do conjunto dos livros denominados de Novo Testamento, a questão sobre a tradução é infinitamente complexa.

Mas como definir o que é o “texto original”²⁷ em relação ao Novo Testamento?

Muito do que se denomina original nessas propagandas é um texto grego produzido por Nestle – Aland²⁸ no século passado e que se encontra hoje em sua 28ª edição. Apoiado por um aparato crítico, que elenca vários manuscritos que variam entre o século II e XI E.C., o texto de Nestle-Aland acabou aceito, tanto no mundo acadêmico quanto no mundo da religião cristã, como texto de partida para a tradução do Novo Testamento. Alguns estudiosos como Nida (1964) e Metzger (2006) consideram o texto grego de Nestle-Aland como o mais próximo daquilo que teria sido o “texto original”.

²⁷ Para fins apenas desta reflexão vamos considerar hipoteticamente o “texto original” do Novo Testamento como sendo o manuscrito lavrado pelo próprio autor (evangelista) do Século I E.C.

²⁸ NESTLE, Eberhard; ALAND Kurt. *Novum Testamentum Graece*. 28 ed. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2012.

Cerca de 5.700 manuscritos gregos do Novo Testamento chegaram até nós, a maioria produzida a partir do Século IV E.C., porém, quanto mais regressamos até o Século I E.C, mais fragmentados e escassos são os textos disponíveis. O intenso processo de cópia e recopia até a invenção da imprensa fez que muitos e variados erros ou leituras variantes fossem introduzidos no texto dos evangelhos. Paroschi, (2012, p. xiv) fala em mais de 250 mil variantes textuais, o que supera o número de palavras do Novo Testamento que é pouco mais de 138 mil. Diante de tal multiplicidade de variações é difícil estabelecer o que pode ser considerado “texto original” ou em quais dos fragmentos antigos as traduções se baseiam. O mais próximo que se pode chegar de um “texto original” dos evangelhos é um fragmento de papiro denominado P52 datado do ano de 125 E.C. que possui trechos do evangelho de João (18:31-33, 37-38).

A ideia de “texto original”, que é marcante e recorrente na tradução de textos cristãos se enfraquece diante de uma análise histórica e científica mais aprofundada. Nesse sentido destacam-se as ideias sobre leitura e interpretação inerentes ao pós-estruturalismo que contribuíram muito para a relativização da ideia daquilo que é denominado “texto original”. Rosemary Arrojo diz que não há um texto original, pois, todo “texto se apaga, em cada comunidade cultural e em cada época, para dar lugar à outra escrita (ou interpretação, ou leitura, ou tradução) do ‘mesmo’ texto” (Arrojo, 1999 p.80).

Assim, mesmo que tivéssemos o manuscrito do evangelista datado e assinado do I século E.C., ou mesmo que tenhamos uma nova descoberta arqueológica de textos do Novo Testamento, estes serão lidos, interpretados e traduzidos com um outro olhar, como nos indica os pensadores pós-estruturalistas.

Segundo Arrojo (Ibidem, p.42), a tradução seria “teórica e praticamente impossível se esperássemos dela uma transferência de significados estáveis”, já que tal estabilidade não existe. Nessa perspectiva a tradução somente seria viável se vista, segundo Jacques Derrida (2001, p. 26), como “uma transformação regulada de uma língua por outra, de um texto por outro”.

A tradução dos “textos sagrados” do Novo Testamento para línguas diferentes daquelas em que foram escritos apresenta desafios que têm, por séculos, exigido a criatividade e habilidade de muitos tradutores cristãos. Isso, principalmente, porque se espera deles que o significado e a mensagem de um “texto sagrado” sejam mantidos intactos quando da sua tradução. Levando-se essa expectativa em consideração, as definições de tradução apresentadas por Nida (1964) como “substituição” e “transferência”, pareciam perfeitas e atendiam as expectativas em relação à tradução de um “texto

sagrado”, cujo sentido acreditava-se estável e imutável. No entanto, segundo Arrojo (1999), a partir da nova concepção de tradução trazida por Derrida, a tradução de um texto

[...] será fiel não ao texto “original”, mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constituí-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será [...] sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos (ARROJO, 1999, p.44).

As traduções dos “textos sagrados”, a “partir dos originais”, parece mais um apelo comercial que uma possibilidade tangível como acreditava Eugene Nida, Ainda que novas descobertas arqueológicas apresentem textos mais completos dos evangelhos e datados do século I da nossa era - os quais, sob a ótica pós-estruturalista, nem poderíamos considerar originais - as traduções desses textos “originais” vão ser sempre “traduções originais” do século XX e XXI, mais ligadas àquilo que “somos, sentimos e pensamos” ser o texto original dos evangelhos.

O primeiro dos quatro evangelhos a ser escrito foi o evangelho de Marcos provavelmente no transcorrer dos anos 60 E.C. A cópia mais completa e antiga encontra-se no Códice do Sinai e no Códice do Vaticano datados do século IV E.C. Nessas cópias é possível verificar indícios de performances orais, o que significa dizer que provavelmente o texto “original” de Marcos seja uma compilação de performances orais ligadas ao período da tradição oral das histórias sobre Jesus. O evangelho “original” de Marcos pode não ter sido um texto e sim um tipo de proclamação oral realizada nas reuniões de culto das comunidades primitivas e que acabou sendo transcrito para o papiro em algum momento no final dos anos 60 E.C. Desenvolveremos no próximo tópico o conceito da tradição oral como protótipo do “texto original”.

No princípio existia a palavra

O evangelho grego de Marcos pode ser considerado a transcrição de performances orais das narrativas acerca da vida de Jesus, pelo menos é o que indica o texto grego que nos chegou através do Códice do Sinai, a mais antiga e completa bíblia juntamente com o Códice do Vaticano, ambos datados do século IV E.C.

Podemos exemplificar isso a partir do texto do evangelho de Marcos, que conforme consenso entre os estudiosos recentes, foi o primeiro evangelho a ser escrito, por volta do ano 65 E.C., e também serviu de texto-base para que

os evangelhos de Mateus e Lucas fossem produzidos, conforme Rabuske e Silva (2011, pp. 10 e 75).

Conforme Cenati (2019, pp. 61 e 62), nesse texto grego do evangelho de Marcos, a maneira recorrente de conectar as sentenças e episódios se dá por meio da conjunção grega *καί* (*kaí* = e) que aparece 1054 vezes assinalando indícios de transcrição e performances orais. Nas traduções para o português os tradutores suprimem quase todas as conjunções “e” a fim de oferecer uma leitura mais “confortável” e fazem desaparecer esses indícios da marcação oral.

No texto grego de Marcos preservado no Códice do Sinai se verifica que as partículas como *καί* (*kaí* = e) e outras recorrentes, como *εὐθύς* (*euthus* = logo, aparece 42 vezes) e que têm “aborrecido linguistas e etnógrafos por sua repetição monótona, estão longe de ser características tediosas de mentes primitivas, elas são marcadores e ritmo” Faria (2011, p.115). Esse texto grego demonstra a fixação textual de performances orais e esses indícios de oralidade no texto de Marcos o relacionam cronologicamente ao cristianismo primitivo quando a oralidade ainda transmitia as histórias sobre Jesus.

Dessa forma, poderíamos arriscar cogitar que o “texto original” é a “palavra falada” e não a “palavra escrita”, “no princípio existia a palavra”²⁹. Esses textos decorrentes das transcrições de performances orais vão, no decorrer do tempo, se estabelecer como canônicos, sagrados e intocáveis. Esse *status* de texto sacro que se firma eficazmente a partir do século IV E.C. – quando o imperador romano Constantino organiza a igreja Católica – culminará na tradução dos textos gregos para o latim por Jerônimo, este que será criticado por Santo Agostinho numa espécie de luta respectivamente entre o “sentido-por-sentido” e a “palavra-por-palavra”. A tradução dos textos do cristianismo, desde o século IV E.C. até a atualidade, é cercada pela dicotomia da equivalência dinâmica proposta na tradução da Vulgata por Jerônimo e a equivalência formal defendida por Santo Agostinho.

O problema central em torno da tradução dos “originais” dos textos sensíveis do cristianismo é que entre o Cristianismo primitivo e oral do século I E.C. e o Cristianismo do “livro” no século IV E.C. – quando já se esboçava aquilo que seria o cânone do Novo Testamento – muita alteração, adulteração, erros intencionais ou não, foram feitos nesses textos entendidos pelo Cristianismo como sagrados, intocáveis e fiéis.

Dessa forma, poderíamos afirmar então que o único “texto original” seria o “texto falado” nas performances orais. Não é razoável se falar em “texto

²⁹ BÍBLIA. João. Português. *Bíblia Sagrada: edição pastoral*. Tradução de Antônio Carlos Frizzo e outros. São Paulo: Paulus, 2016, p. 1293.

original” – entendido como texto escrito – se no Cristianismo originário existia somente a palavra declamada ou cantada. O “texto original”, enquanto performance oral, já não seria mais o mesmo a partir da interferência da transcrição, das repetidas cópias, dos erros, alterações e manipulações ocorridos entre o fim do período de transmissão oral dos evangelhos e a consolidação do Cristianismo no século IV E.C.

Atualmente muitos tradutores dos evangelhos, acadêmicos ou não, insistem em aplicar a equivalência formal defendida por Nida (1964) para garantir a “originalidade” do texto do Novo Testamento, porém essa “originalidade” já deixou de existir na primeira transcrição do “texto falado”. Além disso, os textos gregos mais completos do Novo Testamento datam aproximadamente do ano de 325 E.C., resultado de mais de dois séculos de cópias e alterações. Mesmo que os tradutores atuais apliquem a equivalência formal ou dinâmica em seu método de tradução – como preferiam respectivamente Jerônimo e Santo Agostinho – eles vão ainda se debater com outro problema: os textos gregos do Novo Testamento (325 E.C) foram escritos em letras maiúsculas, com as palavras todas juntas e sem pontuação. Assim surgem duas questões: como Jerônimo, em seu tempo, conseguiu estabelecer o “correto” sentido de um texto escrito nessas condições? Como que um tradutor de hoje pode realizar a interpretação e tradução a partir desse mesmo texto?

O sentido do texto talvez pudesse ser entendido apenas pela audiência das performances orais, dessa forma a “originalidade” estava no “texto falado”. A transcrição da performance oral e a cópia dessa transcrição, há muito fez o “texto original” – concebido pelo atual imaginário cristão – se perder. No princípio existia a palavra e ela era o “texto original” para uma audiência específica que a ouvia e interpretava as histórias sobre Jesus à luz de seu próprio tempo histórico.

Considerações finais

A tradução dos “textos sagrados” ou “textos sensíveis” do cristianismo sempre foi, desde o seu primórdio até hoje, um grande desafio para os tradutores. Este desafio muitas vezes era vivido no campo da intelectualidade, no campo acadêmico, na vida cotidiana e na luta pessoal. Os riscos de ontem e de hoje são os mesmos e vão desde a simples censura até riscos contra a integridade física dos tradutores, isso porque os “textos sagrados” são insensíveis, mas as pessoas não. Como sempre, o fator humano é preponderante

quando se lida com a tradução e principalmente se essa tradução está ligada aquilo em que as pessoas acreditam e às emoções que fluem dessa crença.

No que diz respeito ao conjunto dos textos do Novo Testamento, o conceito de “texto original” serviu para marcar a ideia de “texto intocado” que deu início ao Cristianismo, portanto é sagrado e sua tradução deve ser “fiel” ao “texto original” uma vez que a mensagem “enviada por Deus” não pode ser mudada. Eugene Nida defendia uma tradução dos “textos sagrados” a partir da “substituição” e “transferência” e essa concepção parecia perfeita e atendia as expectativas em relação à tradução de um “texto sagrado”, cujo sentido acreditava-se estável e imutável.

Porém, o conceito desenvolvido pelo pensamento pós-estruturalista conseguiu relativizar a ideia de “textos originais” já que para o pós-estruturalismo não há um “texto original”, pois todo “texto se apaga, em cada comunidade cultural e em cada época, para dar lugar a outra escrita (ou interpretação, ou leitura, ou tradução) do ‘mesmo’ texto” (Arrojo, 1999 p.80). Assim, mesmo que tivéssemos o manuscrito do evangelista datado e assinado do I século E.C., ou mesmo que tenhamos uma nova descoberta arqueológica de textos do Novo Testamento, estes serão lidos, interpretados e traduzidos com um outro olhar, isto é, à luz do tempo histórico de seus tradutores e leitores como nos indica os pensadores pós-estruturalistas.

Além do conceito pós-estruturalista, a ideia de um “texto original”, no que se refere ao Novo Testamento, se desmantela totalmente se considerarmos que no cristianismo primitivo o evangelho era ensinado através da palavra e não a partir de um texto. As histórias contadas pelos evangelhos eram performances orais para uma audiência específica. O evangelho de Marcos que figura no Códice do Sinai (séc. IV E.C.) parece conservar os marcadores dessas performances orais conforme Faria (2011, p.115). Ao se transcrever as performances orais a “originalidade” dos “textos sagrados” já começa a se desfazer. O “texto original”, “intocado” ainda vai sofrer adulterações ao longo dos séculos em decorrências das recopias e dos erros intencionais ou não que são inerentes a condição humana. O paradigmático texto de Nestle-Aland que figura como texto preferido quando algum tradutor vai realizar a tradução dos “textos sagrados” a partir do “original grego” é, no máximo, o “original grego” do século XX – XXI que pode até ter sido produzido com rigor científico, mas fora elaborado por pessoas do seu tempo.

Muita complexidade envolve a tradução dos “textos sensíveis” do Cristianismo como, por exemplo: os fatores históricos, as teorias da tradução aplicáveis, a reação do público receptor, as limitações da ciência, os textos gregos antigos disponíveis, dentre outros fatores. Porém, essa mesma complexi-

dade é que desafia o tradutor a se enveredar por esse caminho difícil e arriscado. Conforme Cenatti (2013, p. 16), “é nossa condição humana de contradição, finitude e incompletude que nos convida a transcender nossas próprias limitações” e aceitar desafios como, por exemplo, a tradução de “textos sensíveis”. Toda geração deveria se sentir desafiada e “obrigada” a retraduzir os grandes clássicos como Homero, Sófocles, Aristóteles e também o Novo Testamento, mesmo que o desafio pareça difícil, custoso e arriscado, sobretudo para os tradutores desse último e emblemático texto da cultura greco-romana.

Referências bibliográficas

ARROJO, Rosemary. **A questão do texto original**. In: *oficina da tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1999.

ASLANOV, Cyril. **A tradução como manipulação**. Traduzido pela Casa Guilherme de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2015.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete: dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

BÍBLIA. Marcos. Português. **Bíblia Sagrada: edição pastoral**. Tradução de Antônio Carlos Frizzo e outros. São Paulo: Paulus, 2016, pp. 1225-1249.

_____. João. Português. **Bíblia Sagrada: edição pastoral**. Tradução de Antônio Carlos Frizzo e outros. São Paulo: Paulus, 2016, pp. 1293-1324.

_____. Português. **Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento**. 3 ed. Revista e Atualizada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: SBB, 2018. 960 p.

CENATI, Márcio José. **Homem: ser de transcendência**. São Paulo: Ixtlan, 2013.

_____. Márcio José. **O evangelho de Marcos segundo o Códice do Sinai: introdução, tradução e notas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas. Campinas, p. 296. 2019.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIA, Lair Amaro dos Santos. **“Quem vos ouve, ouve a mim”**: **Oralidade e Memória nos Cristianismos Originários**. Rio de Janeiro: Kline Editora, 2011.

HERMANS, Theo. **Translation as institution**. In: SNELL-HORNBY, Mary. *Translation as intercultural Communication: Selected Papers from the EST Congress-Prague*, 1995 (Vol. 20). Amsterdam: John Benjamins, pp 2-20.

LONG, Lynne. **The Translation and Religion: Holy Untranslatable?** Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2005.

LOPES, M. M. M. **A sensibilidade na tradução de textos sagrados**. *Todas as Letras (São Paulo)*, v. 11, n. 2, p. 62-73, 2009.

METZGER, Bruce M. **Un comentario textual al Nuevo Testamento Griego**. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft / German Bible Society, 2006.

NIDA, Eugene. **Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in bible translating**. Leiden: E.J.Brill, 1964.

PAROSCHI, Wilson. **Origem e transmissão do Texto do Novo Testamento**. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2012.

SILVA, Cássio Murilo Dias da; RABUSKE, Irineu José. **Evangelhos e Atos dos Apóstolos: Novíssima tradução dos originais**. São Paulo: Edições Loyola, pp.77-112, 2011.

**PATRIMÔNIO CULTURAIS NO SERTÃO MARANHENSE: CURTIR
COURO EM CAMPESTRE COMO MODO DE FAZER E
CELEBRAÇÃO À SANTA DA SERRA EM SÃO JOÃO DO PARAÍSO**

Jessé Gonçalves Cutrim

Considerações iniciais

Quanto mais intensas forem as exigências de globalidade, maiores serão as necessidades de individualidade, de subjetividade. A mesma relação dialética entre localidade e universalidade, constitutiva da natureza da cultura popular.

Alfredo Bosi

A Constituição Federal do Brasil de 1988, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial em seus artigos 215 e 216. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é o órgão responsável por zelar do Patrimônio Cultural Brasileiro. Conforme o IPHAN os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

O sertão a que nos referimos compreende toda a parte centro-sul do Maranhão. Foi Francisco de Paula Ribeiro, militar luso-brasileiro que compreendeu a ideia de o Maranhão possuir duas *porções* do ponto de vista geográfico e cultural. A primeira a *porção* a norte, a segunda a sul, a *porção* sertaneja, que ele denominou de o *Sertão do Pastos Bons*. Ribeiro viveu nesse sertão por mais de duas décadas, e registrou três importantes escritos e um mapa, e aqui chefiou tropas a serviço da Coroa portuguesa como viajante-fronteira.

A região nos séculos XIX e XX foi fronteira de colonização pelas fazendas de gado advindas da Bahia por intrépidos vaqueiros da “Casa da Torre”, via território piauiense. Por aqui foi estabelecida uma “civilização dos currais”, na ótica de Antonil³⁰ ou “civilização do couro” na perspectiva de

³⁰ ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

Abreu³¹. O couro foi produto exportação para as regiões do Goiás e do Pará. Mas, isso foi coisa do passado e hoje consagra-se como polo coureiro, pelos seus curtumes industriais. Manusear o couro em curtume individual e de forma rudimentar é para pouquíssimos. A celebração de Nossa Senhora da Serra cresce a cada ano, e ganha contornos de devoção e fervor, dado aos inúmeros eventos e de caminhadas ao local, para orações e pedidos de cura. O local aos poucos vai ganhando contornos de santuário de fé e piedade. O *modo de fazer* através da arte de curtir e manusear o couro de gado e a *celebração* de uma Santa no alto de uma serra no sertão são expressões do patrimônio cultural que (re) significam valores para um determinado grupo de pessoas. Aliás, uma das características do patrimônio imaterial é a transmissão de geração a geração, assim elas são constantemente recriadas pelas comunidades, que interagem com a natureza e com sua história, daí gera um sentimento de identidade e continuidade. Esses e outros patrimônios culturais trazem uma importância significativa para a formação da nossa identidade sertaneja.

Contexto atual da região sertão/Cerrado maranhense

Não há surpresa alguma na afirmação de que o tempo passado e o que projetamos para o futuro estão relacionados ao presente, contido nele – pela maneira como contamos as histórias ou pelo nosso interesse nas questões da contemporaneidade, que orientam leituras e o olhar para passado e futuro.

Regina B. Guimarães Neto

Desde meados do século XX a região do sertão maranhense passa e ter diversas configurações, em função da área do cerrado sofrer pressão de produtores rurais para o cultivo de monoculturas. Área de cerrado com interface com a floresta amazônica entrelaçados por meio da bacia Araguaia-Tocantins. Uma região, que possui a ter diversos pólos de desenvolvimento e, palcos de disputas fundiárias.. Portanto uma região de fronteira, considerada pólo estratégico de desenvolvimento, no plano da produção, da circulação e do consumo. Em relação com os aspectos das migrações, do crescimento econômico e do êxodo rural em massa.

O perfil específico dessa região começa a se desenhar nos anos de 1960, com a rodovia Belém-Brasília, num projeto do então Presidente Juscelino Kubitscheck, desejoso de integrar o Norte ao sul. Com isso, vários municí-

³¹ ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

pios ao longo da rodovia forma se formando e as terras sendo valorizadas pelo fator da circulação das mercadorias. Numa concepção histórico-estrutural faremos alusão aos momentos em que a região do cerrado sul maranhense teve seu território apropriado pelos grandes projetos econômicos e de desenvolvimento e suas eventuais consequências.

Nos anos 1970, houve uma migração em massa dos sulistas, em especial por agricultores gaúchos para a região conhecida por “Gerais de Balsas”, no sul do estado, movidos pelo baixo valor da terra, com chapadas regulares (diga-se cerrado), com vários rios e riachos. E em pouco tempo, com o uso de lavouras mecanizadas transformam essa região numa dos maiores produtoras de soja do Brasil, tanto que a partir de 1992 passam a exportar soja para o exterior, através do Corredor de Exportação Norte. Uma logística privilegiada, que inclui um pátio multimodal, via Norte-Sul – Ferrovia Carajás – Porto de Itaqui no extremo norte no Oceano Atlântico.

A região é a segunda maior produtora de produtos agrícolas do Nordeste. E integra o MATOPIBA, áreas produtoras de soja nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. A cidade de Balsas na região mais ao sul, cresce em média patamares que beiram os 9% ao ano e é conhecida como a “capital da soja”. A região constitui-se na área de maior ritmo de crescimento econômico na área agroindustrial do interior maranhense, apoiado na maior área de cerrado do Estado, onde a soja é o destaque principal. Em relação à Norte-Sul, seus objetivos vão além de integrar o Norte com o Sul, é na realidade um empreendimento indutor da ocupação econômica do Cerrado brasileiro. A cobertura vegetal do cerrado foi substituída pelo plantio de soja, em especial. A lavoura mecanizada, não oferece oportunidades aos agricultores pequenos, causando com isso enormes impactos sócio-econômicos e consequentemente êxodo rural.

Nos anos de 1980, entra em cena o Grande projeto Carajás, no Pará, alavancado pela Companhia Vale do Rio Doce, cuja exploração de minérios, com destaque para o minério de ferro e seus derivados, tem a precípua finalidade de exportar para o mercado externo. Com a construção da Ferrovia Carajás – principal via de escoamento da produção mineral entra no cenário como pólo de desenvolvimento Industrial e econômico, a cidade de Açailândia, no sudoeste maranhense às margens da Belém- Brasília, passando a integrar o chamado “ciclo do ferro”. A cidade tem a linha férrea passando bem próxima e conta também com uma estação ferroviária para o transporte de passageiros e cargas. A cidade possui um parque siderúrgico, contendo cinco grandes empresas no beneficiamento do ferro-gusa, principal produto de exportação. Em média essas empresas exportam US\$ 180 milhões/ano,

correspondentes a 1.200.000 toneladas de ferro-gusa. A escolha de Açailândia não foi aleatória e sim estratégica, pois há uma área enorme de cerrado para plantação de Eucaliptos, ou de carvoarias em que madeiras nativas são torradas para alimentar gigantescos fornos para as respectivas guserias.

Também no final dos anos de 1980, o então distrito da cidade de Porto Franco, Campestre do Maranhão, no sul do Maranhão, entra no circuito da indústria sucroalcooleira, com base no plantio de cana-de-açúcar em extensas áreas de terras, usando majoritariamente a colheita manual. A Maity Bioenergia passou a dominar o município de Campestre em todos os seus aspectos, e em geral se confunde com o próprio, dada a sua relação de poder, no campo das relações de trabalho. Desde a implantação da usina, ocorreu uma vertiginosa migração, não só da zona rural, mas, principalmente da zona urbana. O árduo trabalho no corte da cana e as poucas alternativas quanto ao trabalho no campo, ora ocupadas pela monocultura da cana, foram fatores deste cruel impacto social e econômico. As extensas áreas de terras ocupadas e muitos riachos são impactados por produtos tóxicos, numa total agressão à natureza. O êxodo rural foi muito acentuado devido a concentração de terras para a produção de cana de açúcar. A cidade de Aparecida de Goiânia-GO é o destino de famílias inteiras que deixaram Campestre.

Temos ainda, uma das principais obras do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o Consórcio Estreito de Energia (CESTE), a Usina Hidrelétrica de Estreito (UHE) no majestoso Rio Tocantins, situada entre os municípios de Aguarnópolis-TO e Estreito-MA, com impactos mais profundos nas cidades de Carolina-MA, Babaçulândia-TO. A usina é um dos maiores projetos gerador de energia no Brasil, o investimento foi de cerca de R\$ bilhões na implantação, e gerou em torno de 5.500 empregos à época da construção. Mas, houve vários impactos, tanto ambientais como socioeconômicos. Segundo a Cartilha *Águas sem Barragens – Campanha Interestadual contra a implantação de barragens na bacia Araguaia-Tocantins (2002)*, A Usina atingiu diretamente 1150 pessoas e indiretamente outras tantas, além de reservas naturais do cerrado. Esses números são muito maiores, segundo o Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB. A usina terá a formação de um lago de mais de 150 km de extensão, e afetará diretamente os municípios maranhenses de Carolina Estreito, entre outros municípios e suas populações. Levando-se em conta que populações são retiradas de suas terras, uma perda enorme da biodiversidade, por tudo isso e muito mais, as hidrelétricas demonstram que os recursos investidos são altos e seu retorno para as populações não é igual aos impactos. O autor da cartilha ressalta que:

O impacto provocado por projetos deste porte vai além das regiões rurais, pois a população que se dirige para trabalhar nas obras e os desalojados de suas para a construção das barragens tendem a ocupar as cidades próximas, formando favelas e suas misérias. Atrás da cortina de fumaça de falsas promessas de geração de emprego, renda e desenvolvimento regional, existe um projeto de integração da região do Bico do Papagaio ao mercado internacional, como uma área de produção de grãos e de produção de energia barata para as grandes indústrias de alumínio, destaque para o mercado norte-americano. (ALMEIDA, 2002, p. 11).

Os desdobramentos quanto a um empreendimento como esse são enorme, pior de tudo é que a parte afetada do território maranhense é área genuinamente de cerrado. Além do mais, neste projeto houve uma gama de interesses financeiros, em relação à sua construção e operacionalização, visto que para as grandes empresas construtoras, construir barragens virou um negócio extremamente lucrativo. Em 12 de julho de 2002, as empresas Suez Energy South America Participações Ltda., Vale, Alcoa Alumínio S. A., BHP Billiton Metais e Camargo Correa Energia S.A. se consagraram vencedoras da licitação para concessão de uso de bem público para exploração do Aproveitamento Hidrelétrico Estreito – AHE Estreito. Por meio de leilão realizado na Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. A UHE encontrou em pereção estágio no segundo semestre de 2010, com uma produção estimada de 1087 MW. Os impactos foram de todas as dimensões: a cidade triplicou o número de habitantes, violência e falta de estrutura são a marca em evidência. Casas sofrem rachaduras, pelo impacto das explosões por dinamites no canteiro de obras, etc.

Em 2012 tivemos a construção no município de Imperatriz da maior usina de papel e celulose do país, a Suzano passou a operar na produção de eucalipto na região, hoje há cerca de vinte e quatro municípios na região produzindo eucalipto para que seus troncos sirvam como combustível para alimentar as caldeiras, e não podem parar. Quase toda essa produção é para exportação. A usina da Suzano se utiliza da energia da CESTE.

Numa rápida incursão a esses empreendimentos e projetos de desenvolvimento, verificamos que a região do Cerrado Sul Maranhense encontra-se em verdadeiro estado de ebulição. O contraste é perverso, de um lado são exploradas as riquezas naturais o povo é “expulso” de suas terras e, por outro lado grandes grupos enriquecem e mandam para fora toda a produção em grãos e demais produtos e deixam impactos ambientais com limites quase que irreversíveis. Em meio a esse cenário de modernidade e exploração dos recursos vegetais de nossa região temos expressões culturais das reminiscências das áreas rurais. Nos arredores de Campestre numa vereda coberta de buritizais temos um homem simples que curte couros de forma rudimentar

com casacas de angico. Já nos arredores de São João do Paraíso temos uma celebração de fé e religiosidade junto às encostas da serra da Cinta. Onde uma santa teve sua imagem refletida em um dos paradões.

Tradição na arte de curtir couro como *modo de saber-fazer* em Campestre - MA

Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles saber fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos.

Miguel Arroyo

O município de Campestre do Maranhão é atravessado ao meio pela rodovia Belém-Brasília, por ele passa o Rio Tocantins e a Ferrovia Norte Sul. Possui pelos dados do IBGE (2007), uma área de 615,38 Km² e uma população de 12.716 habitantes e sua área encontra-se totalmente no Bioma Cerrado.

Sua área é quase que cercada de um quadrilátero fluvial, pois se estende do rio Lajeado ao riacho Natividade e, do riacho Água boa ao rio Tocantins. Ganhou autonomia política e administrativa a partir de 01/01/1997, antes era distrito do município de Porto Franco. Localiza-se no bioma cerrado e nos anos 1950 era densa mata (baixadas verdejantes), com destaque para os babaçuais. Já foi chamado outrora de “Retiro” - um seguro com abundância de água para salvaguardar o gado, visto que era rota dos caminhos do gado. Esta região teve como ocupação pioneira de colonização a frente agropastoril. O gado foi uma das primeiras atividades comerciais, mais do que isso foi inserido na cultura dos habitantes pioneiros e dele aproveitava-se quase tudo. A amêndoa do coco babaçu vem em seguida e com uma singularidade – o extrativismo, pelas mãos das quebradeiras de coco, segmento social dos mais importantes em se tratando de território maranhense.

No entanto, o “destaque” que é dado ao município de Campestre é pelo fato de ter instalado em sua área rural a Maity bioenergia S/A, agroindústria canavieira desde meados de 1985. Uma empresa do agronegócio que segundo dados do próprio site na internet, geram em torno de 2.000 empregos diretos e cerca de 10.000 indiretos, e que possui área plantada de 12.000 hectares de cana de açúcar. Possui uma capacidade instalada de moagem para 800.000 ton./ano com produção estimada em 2 milhões de M³ de etanol e 2,5 milhões de sacas de açúcar. E que trás inúmeros paradoxos no âm-

bito do desenvolvimento regional sustentável, apesar de defender tal premissa. O que acaba pesando nas relações socioeconômicas e ambientais é a sua produtividade e relação de poder na região e especialmente no município de Campestre.

Figura 1: Localização de Campestre do Maranhão no Maranhão.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

Mas nem só de agronegócio vive Campestre, há saberes sertanejos tradicionais mantidos, há o despertar de segmentos sociais que começam a despontar. Tem-se a persistência do lavrador, Nadir da Silva Pereira de 77 anos, coureiro e artífice na arte de manipular o couro, sobretudo bovino. O seu saber nessa lida aprendeu com o pai, nos anos 1950. Seu pai, Vitorino Canela morador de uma área rural conhecida como Fazenda Sítio do Meio, Região de Passagem Boa (alusão à boa passagem de vaqueiros e tropeiros). Que pertenceu ao município de Montes Altos, próximo de Campestre, até de o

final de 1996 quando a partir daí passou a ser jurisdição do município de Lajeado Novo. Ali nessa região trabalhou junto ao pai e seus irmãos, cuidando de um modesto rebanho bovino, na lavoura, num rudimentar engenho de cana-de-açúcar (conhecido popularmente na região por alambique) e colaborando no pequeno curtume, desde essa época, aprendeu a utilizar a casca da árvore angico do cerrado, árvore que contém em suas cascas uma substância química conhecida como *tanino* vegetal ou natural, segundo Paes et al (2006, p. 232) “são constituídos por polifenóis e classificados quimicamente em hidrolisáveis e condensados”. Aprenderam com os antepassados que as cascas serviam para avermelhar o couro, sem, contudo terem consciência das propriedades químicas presentes nas cascas do angico. Seu pai foi um exímio fazedor de arreios para carroças, na época um dos principais meio de transportes para utilização de cargas.

Em novembro de 1977 o senhor Nadir vem morar em Campestre e trabalhar na lavoura com roças de arroz, feijão, milho e mandioca. Com o passar dos tempos as terras foram ficando escassas e distantes para o plantio na condição de meeiro. A partir de 1985 se instala na região a Caiman (atual Maity), e as terras foram sendo arrendadas, quando não compradas para o monocultivo da cana. Em 1990 com a família já numerosa, resolve operar na arte de manipular o couro, adquire uma pequenina propriedade na época afastada da cidade, próximo ao brejo buritizal (que deságua no Rio Tocantins). Ali constrói seu curtume simples, como costuma chamar. No seu pequeno curtume coberto de folhas de palmeira (palhas) babaçu dois pequenos tanques feitos de cimento, abrigam a água para curtir o couro. Só que a água do brejo é transportada de balde para os tanques na mão, o leito do riacho é preservado por ele, bem como a vegetação nativa do cerrado. Afinal deles depende fundamentalmente: da vegetação vem o angico do cerrado e do brejo a água.

Hoje o cenário é outro, o curtume que era afastado da área central, foi loteado e hoje é o bairro Alfredo Santos, mas é conhecido de todos de “sapo-lândia”, alusão à quantidade de sapos nas proximidades do brejo e dos densos buritizais. O angico de que só utiliza as cascas e que sempre soube retirá-las para manter viva a árvore, renovando naturalmente sua casca num breve espaço de tempo, também o preocupa. Busca-o agora junto a amigos que cortam a árvore e sabem que somente ele trabalha com a casca, o cedem de bom grado. O riacho que outrora era caudaloso e servia de ponto para banhos e até para pesca, hoje não passa de um filete de água que insiste teimosamente em seguir sua trajetória (figura 2). Fato esse, que o deixa muito triste quanto às incertezas sobre os bens da natureza ali.

Outrora, onde é o bairro instalado, era uma área de colocar animais (era a conhecida “quinta” do Valdecir) para pastagens. No entanto, com as poucas oportunidades de terra o município recebeu camponeses vindos dos arredores e já há casas e moradores beirando o brejo e o buritizal, bem perto do pequenino curtume a cerca de menos de 30 metros. “Seu” Nadir teme pela depredação da natureza, é possível constatar lixo jogado a “céu aberto” nas proximidades. Há cerca de 10 anos mora a poucos metros do seu pequeno curtume com sua pequena oficina que recebe clientes e amigos o dia inteiro vindos de vários povoados da região, é um personagem bastante conhecido. Seu local de trabalho é bastante simples, caseiro no seu entender, não há identificação nominal ou registro junto a órgãos de direito do município. Porém, sua fama de bons serviços ligados ao couro (faz desde bainha de facas e facões, consertos de botas, conserto e reposição de peças em arreios, etc.) é garantida, graças à transmissão oral de seus clientes e amigos. Bem como, pelo seu baixo preço cobrado, sendo que nas mais das vezes não cobra nada pelos seus préstimos. Sua principal intenção é manter vivo um saber tradicional, já há muito relegado ao sabor da modernidade industrial.

Processo de curtir couro de forma artesanal

Numa palhoça simples, coberta e cercada as paredes de palhas de palmeira babaçu e com dois tanques de cimento, nas proximidades do riacho Zeca Macedo, mais conhecido como brejo buritizal funciona o curtume do senhor Nadir. Em frente há suportes feitos de paus fincados um metro acima do chão onde ficam as cascas de angico, um pouco do lado ficam dois varais feitos de pedaços de madeiras onde são estendidos os couros ao sol (figura 3).



Figura 2: O Sr. Nadir próximo ao seu mini curtume Fonte: Autor.



Figura 3: O mini curtume em meio ao cerrado. Fonte: Autor.

Um dos tanques, o menor deles, serve para deixar de molho num primeiro momento couro seco e com pêlo em água limpa com uma pequena porção de soda caustica. A água limpa que utiliza é a do brejo por meio de baldes não ocasionando assim nenhum impacto ao mesmo. Num, segundo momento esse couro é lavado e colocado entre quatro e cinco dias em soda fraca, no mesmo tanque, para que após esse tempo, sejam puxados os pêlos do couro.

Depois disso ele raspa os resíduos dos pêlos e lava bem para sair também qualquer presença da soda.

No terceiro momento desse processo e mais importante, conforme Seu Nadir, a casca do angico já “machucada”, quebrada em pequenos pedaços é colocada também em água limpa com os couros para segundo ele dar a coloração vermelhada. E fica nesse processo por cerca de trinta a quarenta dias de molho, sendo que de quatro em quatro dias os pedaços dos angicos são trocados por outros. Também a cada dia é necessário fazer uma mexida com uma vara para segundo ele “entranhar” mais ainda a substância (tanino) contida no angico passando para o couro (figura 4). Seu Nadir afirma que o segredo do couro artesanal, macio e fácil de manipular, sem deixar nenhum mau cheiro é ato das trocas constantes dos pedaços quebrados de angico no couro curtido na água ao longo de uma quarentena. Tudo esse processo que Seu Nadir realiza com cuidado e muito carinho é alternado com as horas felizes porque passa na sua oficina, sempre de bom humor e com uma prosa recheada de sabedoria popular (figura 5).



Figura 4: Manejo das cascas de angico. Fonte: Autor



Figura 5: Manipulação do couro para diversos fins. Fonte: Autor:

Os saberes tradicionais realizados por Seu Nadir em seu curtume ecológico, traduzem um saber e uma atividade que sobrevive por abnegados amantes da natureza, que insistem em manter em voga costumes e ofícios já bastante raros. Já com seus setenta e sete anos, Seu Nadir segue firme tomando suas garrafadas (as tradicionais folhas, raízes ou até frutos do cerrado, imersas geralmente em água), nelas sabe a cura para os males aparentes.

Celebração a Nossa Senhora da Serra

Terá sido por volta de 1987 quando avisaram pela caxinas que aparecia a Nossa Senhora na casa de uma mulher no centro de Vila do Conde, a caminho do banco. Contou-se na escola e fez-se um alvoroço. A santa escolhera a nossa terra para um milagre, como se viesse para salvar a todos.

Walter Hugo Mãe

Os sertões brasileiros, e em especial os sertões nordestinos se compõem de vários ingredientes, entre eles, religião, fé e magia. Nos sertões da Bahia de Antônio Conselheiro em Canudos passando pelos sertões do Ceará do

Padre Cícero em Juazeiro, a fé e a religião se misturam aos valores culturais e denotam uma certa identidade geográfica e histórica.

Também os sertões maranhenses, tradição e religião sempre fizeram parte de uma sociabilidade, de uma cultura sertaneja calcada na fé desde sua conversão pelo uso da espada e da cruz pelos colonizadores. Descreve-se nesse breve relato histórico a celebração da Santa da Serra numa encosta da serra da Cinta, no Distrito de Vão do Marco, distante cerca de 60 km da cidade de São João do Paraíso. No local, graças aos esforços do padre Raimundo Brandão (principal responsável por essa celebração e maior estudioso das benções recebidas pelos fiéis, e por compilar depoimentos de sua aparição), construiu-se em 2003 um santuário para as jornadas de adoração e culto onde centenas de fiéis ajudam a cristalizar uma peregrinação que atinge seu ponto alto no mês de agosto, em geral entre 6 e 15 do mês, época do festejo da Santa da Serra. Nesse período, em São João do Paraíso há uma cavalgada, e uma caminhada em dia marcado se desloca logo ao amanhecer até ao local do santuário. O santuário de Nossa Senhora da Serra constitui-se de uma capela, de local para acomodar os fiéis com estrutura básica de cozinha e banheiros.

Vários devotos de municípios da região e até de outros estados comparecem a essa celebração. A celebração a Nossa Senhora da Serra, enquanto movimento sócio-religioso é um fenômeno admirável e pouco conhecido, mas consagra-se como evento de massa que ninguém ousa questionar. O culto celebrativo à Santa da Serra pode se enquadrar a de movimentos relacionados com a configuração interna de sociedades globais. O festejo já é uma tradição e recebe fiéis que participam com a finalidade de pagarem promessas por dádivas alcançadas e /ou renovarem novas promessas. Os fiéis são pessoas cheias de esperança e ricas na fé e na solidariedade que buscam uma devoção genuinamente popular pela sua forma de celebrar.



Figura 6: Localização de São João do Paraíso no Maranhão
 Fonte: <https://pt.wikipedia.org>

São João do Paraíso enquanto povoado e vila pertencente a Porto Franco remonta sua história desde os anos 1940. Uma região bela e fértil próximo ao rio Lageado e com uma vegetação maravilhosa, típica do bioma cerrado. Terra de cultivo de produtos agrícolas e de criação de gado extensivo. O nome remonta de uma antiga fazenda denominada São João, no início era conhecida como Paraíso, mais adiante com sua emancipação político-administrativa a passou a se chamar oficialmente de São João do paraíso. Enquanto município foi desmembrado de Porto Franco em 01/01/1997, pela lei estadual nº 6158, de 10/11/1994 limitando-se ao Norte com os municípios de Lajeado Novo e Porto Franco; a Leste com os municípios de Sítio Novo e São Pedro dos Crentes; a Oeste com o município de Porto Franco e ao Sul com os municípios de Estreito e São Pedro dos Crentes. Possui uma área territorial de 2.053,843 km² e uma população de aproximadamente 11.000 habitantes. São João do Paraíso faz parte da Mesorregião do Sul Maranhense pertencente a microrregião de Porto Franco.

Festejo de Nossa Senhora da Serra
De 08 a 13 de agosto de 2015 no Santuário da Serra

"Vamos todos juntos! De vez em quando"
30.25

Nossa Senhora da Serra

Vimos com muita alegria e esperança apresentar-lhes este convite para o 14º festejo em homenagem a Mãe de Jesus e da igreja, no Santuário da Serra.

Programação:
Do dia 08 ao dia 13 reza do terço e celebração eucarística a partir das 19:00 horas.
Dia 14 de Agosto
18:30 horas reza do terço e celebração eucarística.
22:00 horas show com o grupo Cantoras de Deus.
Dia 15 de Agosto
06:00 horas da manhã celebração eucarística.
08:00 hora da manhã celebração eucarística.
09:00 horas da manhã Batizados.

Dia 14 de Agosto
SHOW
Cantoras de Deus

Informações
Tudo em duas horas de trabalho e reza de orações.
É proibida a entrada de bebidas alcoólicas e animais de estimação no santuário.

Figura 7: Cartaz do festejo de 2015. Fonte: Divulgação.



Figura 8: Paredão onde ocorre as aparições. Fonte: foto do autor.

Para compreendermos o fenômeno de devoção à Nossa Senhora da Serra na área rural de São João do Paraíso veremos as vozes de alguns teóricos. Émile Durkheim (2006) em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, obra que foi publicada pela primeira vez em 1912, rompe com a tradição da época que considerava os fenômenos religiosos como um tecido de superstições, das quais as pessoas se libertavam desenvolvendo seus conhecimentos, ele mostra o contrário, o fato religioso é uma das bases essenciais da sociedade. De acordo com Durkheim (2006), para compreender o fato religioso, é preciso reconhecer uma verdadeira consistência a fenômenos que contribuem para modelar a vida social e os costumes, que implicam profundamente os indivíduos e os grupos humanos e que lhes fornecem orientações para a ação. Os grupos humanos são levados a tecer conjecturas que levem aos indivíduos uma definição às ocorrências que convivem e partilhar entre eles essas significações. O festejo em devoção à Santa da Serra é um festejo do município, da região, e seus significados de fé e celebração são partilhados com efusiva repercussão.

A celebração de uma Santa nas encostas de uma serra, que se assemelha a imagem de Nossa Senhora Aparecida, ou de uma personagem que ainda

não foi identificada, e que pode perfeitamente nem ter existido historicamente, mas que, ainda assim está coberta de significados e construções em torno dela. Tudo isso, por que a base estabelecida para essa devoção que, gira em torno da aparição da Santa da Serra veio do catolicismo e foi levado adiante com entusiasmo e fé por um padre. A religião católica é uma instituição milenar, e seu poder de divulgação de milagres por Santos e Santas é incensurável e inquestionável. Os milagres exercem um papel preponderante na devoção. Segundo Niero (2012) “A devoção aos santos, no catolicismo popular devocional se fundamenta sobre um conjunto de representações e práticas pelos devotos” (NIERO, 2012, p. 98). O resultado das celebrações e práticas devocionais é uma “verdade social” que acaba por se estabelecer no seio da comunidade. Há um bom número de relatos sobre milagres atribuídos à Santa da Serra. Oliveira (1985, p. 122) nos diz que “uma coletividade presta o culto (individual ou coletivo) aos seus santos, estando revestido de uma obrigação moral”. O sentido religioso que é dado à vida é resultado daquilo que ele assevera ser “um trabalho de significações religiosas que não se faz num vazio, guiado apenas pelo imaginário popular, mas dentro das condições sociológicas determinadas e determinantes” (OLIVEIRA, 1985, p.123). O antropólogo gaúcho Carlos Alberto Steil comunga da mesma proposição, quando diz que o discurso dos devotos a respeito de sua devoção é de acordo com o contexto social, onde os atos e significados religiosos são parte integrante do todo que conhecemos como realidade (STEIL, 2001. p. 546).



Figura 9: Ritos de fé e devoção na serra. Fonte: Aldo Manoel, O Estado do Maranhão

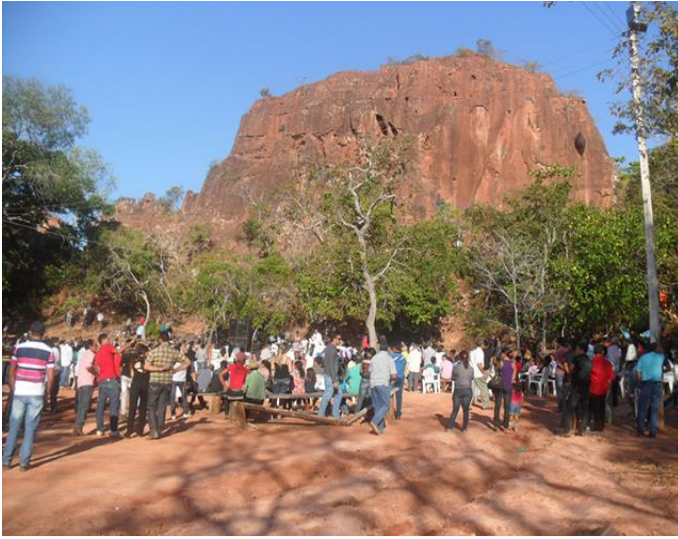


Figura 10: Cenas de celebração ao pé da serra. Fonte: Aldo Manoel, O Estado do Maranhão

A história da aparição da Santa da Serra contada oralmente pela comunidade paraense diz que há cerca de cem anos atrás (no início do século XX) um grupo de vaqueiros, certo dia ouviram o choro de uma criança perto da serra da Cinta, na divisa de São João do Paraíso e o município de Sítio Novo. Eles procuraram de onde vinha aquele choro, e não viram nada. Ao olharem para o alto eles avistaram a imagem de uma senhora refletida num paredão de uma grande rocha. Após a visão da imagem, o choro da criança desapareceu e os vaqueiros e moradores mais antigos passaram a falar sobre o ocorrido. O episódio ganhou conjecturas sobre aquela imagem, anos após anos não faltou quem comparasse a imagem a Nossa Senhora Aparecida, pela aparência, julgam. Algumas décadas mais tarde esses relatos são compilados pelo padre Brandão que levou adiante a divulgação e devoção à Santa da Serra, denominação mais comum. O padre Brandão colocou essa celebração no calendário da cidade e foi mais longe, com a ajuda dos devotos construíram um santuário. O local é sagrado e recebe ex-votos pelas graças alcançadas. Não faltam exemplos de promessas bem-sucedidas por intersecção da Santa, por gente de São João do Paraíso e região. Na melhor tradição, a bênção recebida ou novas preces, é agradecida e proferida subindo o quanto mais alto se puder na própria serra onde há as aparições. Além do que “no cimo as paisagens desviam o pensamento para uma contemplação sem pausa” (CASCUDO, 2009, p. 52). A aparição da Santa da Serra ou

Nossa Senhora da Serra ganha semelhança com um relato de Cascudo quando por suas viagens pelo sertão nordestino se deparou com o relato do padre Scholz em Patu (RN) sobre o vulto de uma santa na serra do Lima. Segundo ele “Nossa Senhora dos Impossíveis é uma das devoções mais antigas e poderosas no Sertão. Incontáveis romarias atravessam a serra para levar tributos da Fé ao “vulto” ingênuo da santa” ((CASCUDO, 2009, p. 52)). Conforme Cascudo, o espectro de uma Santa em serras dos sertões nordestinos é ocorrência comum, e costuma ser chamada de Nossa Senhora dos Impossíveis.

Considerações finais

Numa região de sertão, parte sudoeste do Maranhão encontramos essas reminiscências da cultura popular. Um *modo de fazer* na utilização de cascas de angico, tradicional planta do cerrado brasileiro. Na arte de curtir o couro de boi, seguindo a tradição do pai e da região sertaneja que se utilizava do couro para muitas atividades. Esse saber-fazer é o ofício por excelência de seu Nadir, e como tal significa um orgulho, uma satisfação pessoal.

Na celebração de Nossa Senhora da Serra, podemos observar a devoção, a fé mesmo de uma gama de pessoas. A aparição em si é uma questão de fé e a construção de um santuário encravado nas encostas de uma serra é a prova de obstinação e devoção. O mais importante pode ser resumido nas palavras de Cascudo:

É uma santa que espalha os milagres sem se afastar da primitiva rusticidade do sertanejo fiel. Ali, há anos, multidões oram e são consoladas. Gerações inteiras passam por este altarcinho de 3 metros de largo, pequenino e insignificante, mas irradiador de tranquilidade, de estímulo, de confiança e de ânimo. Aqui velhos caçadores, vaqueiros veteranos da luta do campo, plantadores que os anos envelheceram, rezam ajoelhados, de mãos postas, hirtos e obstinados, recebendo a coragem de opor aos elementos naturais a fortaleza duma resistência miraculosa (CASCUDO, 2009, p. 53).

Mesmo que a referência de cascudo seja de uma outra Santa, e de um outro local, ela pode ser exemplificada aqui pela esperança de preces alcançadas e por alcançar por um grupo de populares sedentos de milagres, cansados das lutas diárias. A imagem da aparição da Santa da Serra e o culto de celebração a ela pode ser o combustível que lhes fortalecerá em ânimo e coragem. Fé não lhes faltará.

Referências bibliográficas

ABREU, Capistrano. **Capítulos de História Colonial**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

ALMEIDA, Rogério. **Águas Sem Barragens**: Campanha Interestadual contra a implantação de barragens na bacia Araguaia-Tocantins. São Luís, 2002. (cartilha educativa).

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.

CARTILHA. **Território Rural do Cerrado Amazônico Tocantino**. Imperatriz: Ética, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Viajando o sertão**. São Paulo: Global, 2009.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Maity Bioenergia S/A, disponível em: www.maity.com.br. Acesso 15/07/2020.

MANOEL, Aldo. **Jornal O Estado do Maranhão**. <https://imirante.com/sao-joao-do-paraiso/noticias/2014/08/13/catolicos-de-toda-regiao-festejam-santa-da-serra.shtml>.

NIERO, Lidiane. A construção sócio-histórica de devoção a Nossa senhora de Guadalupe. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 9, n.1, p. 97-112, jan-jun/2012 - L. Niero - <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2012/04/9-1-8.pdf>.

OLIVEIRA, Pedro A. R. de. **Religião e dominação de classe**: Gênese, estrutura e função do catolicismo organizado no Brasil. Petrópolis: vozes, 1985.

STEIL, Carlos Alberto. **Catolicismo e cultura**. In: VALLA, V.V. Org. *Religião e cultura popular*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

POPULAÇÕES TRADICIONAIS: CORRELAÇÕES SOBRE O PERTENCER TERRITORIAL SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Camila Magri Bertolin

Introdução

O cenário apresenta-se de forma clara: a revolução tecnológica provocou a globalização, caracterizando o modo de produção como internacional, assim como os fluxos financeiros. A regionalização, neste contexto, é marcada pela formação de blocos econômicos, dividindo globalizadores e globalizados, confrontos políticos, regionais, étnicos e de caráter (GADOTTI, 2005). Assim, o autor descreve de forma clara a atual crise ambiental.

O “lugar” pode ser apontado como a menor unidade e mais íntima dos seres humanos, onde o sentimento de pertencimento ancora-se e a memória humana se torna sólida e sedimentada. Certo lugar pode ser tanto nossa casa, como outro espaço em que visitamos frequentemente, onde conseguimos encontrar conforto permeado por relações afetivas e experiências marcantes. A vivência desse lugar ressalta sua história e memória. A paisagem modifica o lugar, criando novas correlações e interconexões, fazendo surgir novos atributos, apagando outros que foram vivenciados antes. Tal fato determina o caráter dinâmico dos lugares, que pode ser percebido também nas transformações do espaço cotidiano (CARDOSO et al., 2017).

Novos modelos de progresso causam o distanciamento entre a humanidade e a terra, sendo que os únicos ainda ligados a ela são meio esquecidos nos cantos do planeta: caiçaras, índios e quilombolas. Segundo Pitanga (2015), nesse contexto, o saber ambiental não pode caminhar num sentido unificador, melhor dizendo, no entendimento de existir a disciplina ambiental como única a poder solucionar os problemas da atualidade. Pelo contrário, o saber ambiental faz projeções de trabalho interdisciplinar, de forma a tornar-se uma metodologia de construção do conhecimento. Dessa forma, pode dar voz a outros atores sociais, não somente a especialistas acadêmicos, mas também incluindo várias formas de conhecimento, como o das popula-

ções tradicionais, as quais são importantes a fim de concretizar os objetivos ecológicos mundiais.

O globalismo, entendido como a comunidade global interconectada e padronizada culturalmente, torna-se essencialmente não sustentável a longo prazo, pois acolhem primordialmente as necessidades do capital, e posteriormente as necessidades humanas. Porém, há o paradoxo de que as necessidades humanas atendidas pelo globalismo, muitas vezes foram originadas para servir ao capital (GADOTTI, 2007). Pode-se exemplificar a atribuição de significados a valores locais físicos com a situação de imigrantes, que, ao chegarem em países distintos do seu, carregam conjuntos de percepções, memórias e costumes, os quais preenchem identificações com a paisagem e território. Acrescenta-se também a intimidade com os espaços socialmente construídos, em conjunto com as sensações corporais, compõem o principal elemento dos territórios: a vida que os preenche (CARDOSO et al., 2017).

A educação ambiental tem como campo de atuação o ponto de vista que cada indivíduo possui em seu relacionamento com os demais, evidenciando a possibilidade de conhecimento interpessoal e crescimento das correlações com o mundo, e também como cidadão. A Ecopedagogia, que poder ser entendida como Pedagogia da Terra, apresenta-se como movimento pedagógico, social e político, representando um projeto alternativo global, cuja finalidade é promover a aprendizagem e promover um novo modelo de sociedade civilizatória sustentável (HALAL, 2009). A ecopedagogia, por definição, não é oposta à educação ambiental. Pelo contrário, a educação ambiental representa um pressuposto para a ecopedagogia, a qual incorpora a educação ambiental, oferecendo estratégias, propostas e mecanismos que promovem sua realização completa (GADOTTI, 2007).

No contexto das necessidades dialógicas que se localizam entre o que se considera tradicional ou moderno, a educação ambiental apresenta-se como mecanismo de reconhecimento e valorização daqueles saberes e fazeres tradicionais de certa comunidade, realizando assim a ampliação das possibilidades de empoderamento e autonomia social e cultural. Dessa forma, quando se fortalece tais princípios, possibilita-se a conscientização crítica de tais grupos em favor de sua territorialidade (CELANTE et al., 2019).

Portanto, este trabalho tem como objetivo principal desenvolver discussões teóricas sobre o pertencimento territorial das populações tradicionais, dentro do ambiente sustentável. Ainda, pretende evidenciar conexões entre o pertencer territorial e a educação ambiental.

Metodologia

Este estudo qualifica-se como pesquisa qualitativa, a qual pode ser definida como “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.23). Utilizou-se como método também a revisão bibliográfica sistemática e descritiva de literatura. Os autores Strauss e Corbin (2008), apontam que a revisão bibliográfica é considerada forma de gerenciamento e ordenamento de dados, organizando os mesmos em categorias, realizando a classificação segundo propriedades e perspectivas. Ainda, esse método elucida tais categorias, após a classificação inicial. Esse método, o da revisão bibliográfica, foi empregado para identificar autores cujos estudos foram pertinentes ao tema proposto. Foi realizada também observação criteriosa de tais publicações, incluindo documentos e legislação.

Utilizou-se o método de abordagem hipotético-dedutivo, o qual foi descrito por Lakatos e Marconi (2003), como a técnica que formula hipóteses com base em problemas, apresentando soluções com base em conjecturas. Aplicou-se nesse trabalho com o objetivo de estabelecer correlações entre os dados obtidos. O método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) também foi utilizado neste estudo.

Populações tradicionais: constituições históricas e territoriais

Encontramo-nos em tal estado social que se torna urgente a criação de uma cultura de paz, unida à justiça social e que defenda a barbárie. Portanto, não podemos nos acostumar a um cotidiano de violência e insustentabilidade, aceitando a barbárie (GADOTTI, 2007). Uma das ideias defendidas por Krenak (2019), em forma de questionamentos, é de como foi construída a ideia de humanidade ao logo de milênios, e se não foi baseada em escolhas erradas, em parte para justificar o uso da violência. Continuando nesse contexto, o autor apresenta que a colonização realizada pelos brancos foi sustentada por uma premissa errônea de que havia a parcela da humanidade esclarecida, a qual necessitava encontrar a obscurecida, trazendo assim a iluminação. Tal fato foi muitas vezes justificado pela noção de que existe um jeito certo de estar na terra, como se fosse a concepção de verdade imutável e padronizada. O autor ainda aponta ainda que é possível criticar essa linha de pensamento, por meio de estudos originários de diversas culturas.

De acordo com Halal (2009), o paradigma da racionalidade técnica, o qual concebe o mundo como lugar universal e ordenado em perfeição, admi-

te que é necessário apenas conhece-lo, e não o transformar, conduzindo assim à naturalização de desigualdades sociais. Segundo a autora, esse paradigma declara que esses problemas deveriam ser aceitos, pois o mundo é assim, justificando as injustiças e fundamentando o desenvolvimento irracional e desequilibrado da economia tradicional clássica.

Nesse contexto, pode-se caracterizar espaço na sociedade capitalista vivenciada hoje como determinado tipo de mercadoria que se pode medir, comprar e vender. Sendo o conceito de espaço também construído no âmbito da sociedade ocidental contemporânea. Existe a tendência de evolução urbanística de tentar melhorar o conforto das pessoas que vivem em espaços urbanos. Simultaneamente, existem reorganizações do espaço, a fim de ceder posições destinadas a novos usos e lugares. Essa demanda por ampliação de espaços relacionados às atividades empresariais funciona ao passo do desenvolvimento econômico e da dinâmica capitalista, transformando a sociedade e as cidades de maneira rápida e, muitas vezes, desordenada (CARDOSO et al., 2017).

Seguindo-se as considerações, Krenak (2019) menciona burocracias e dificuldades quando da criação, pelos indígenas, de uma reserva da biosfera, criticando a posição resistente da Unesco. Adverte ainda que, se o ritmo de degradação ambiental se mantiver, não sobrarão espaços preservados para as próximas gerações, as quais não poderão ter o mesmo acesso à natureza existente hoje. Nesse ponto da obra raciocina-se sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, no qual Krenak pergunta: “Recurso natural para quem? Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar?” (KRENAK, 2019, p.22).

O Brasil pode ser apontado como um dos países com maior diversidade cultural, abrigando a existência de grupos e comunidades tradicionais, dentre as quais se incluem seringueiros, caboclos, ribeirinhos, caiçaras, quebraadeiras de coco, quilombolas, povos indígenas, pantaneiros, campeiros, geraizeiros catingueiros e faxinais. As comunidades tradicionais tem como características a ligação intensa e próxima com seus territórios, incluindo conhecimentos profundos sobre fatores climáticos, solos, vegetação, instituições políticas e tradicionais, a dependência de seus sistemas produtivos para subsistência e continuidade das relações sociais (FONSECA; SANTOS, 2007).

Neste contexto, pode-se contar histórias sobre a aldeia Krenak, localizada na margem esquerda do Rio Doce, atingido pela lama da mineração. Na margem direita há uma serra, sendo ensinado aos moradores que a mesma tem nome, “Takurak” e personalidade. A crítica feita na obra é sobre como essa e outras histórias culturais são esquecidas pela dita humanidade, em

favor da globalização superficial, a qual deseja contar a mesma história a quem já sabe (KRENAK, 2019). O autor ainda conta que, em vários lugares do mundo, essas montanhas, rios e outras personificações são transformados em “Parques” pelo governo e outras instituições, gerando conflitos e desrespeito ao solo sagrado das populações.

Atentando para o fato de que não se pode reivindicar o congelamento de paisagens e territórios como representativos de patrimônio, a fim de que se transformem em museus, unidades de conservação ou qualquer outra forma de se servir a indústria do turismo. Quando certa decisão institucional modifica lugares por interesse, sendo econômicos ou políticos, dissemina-se novas informações e senso de pertencimento que podem não ter relação alguma com as pessoas que ali encontravam sentido antes. O território, enquanto considerado como parcela regida por determinada gestão, pode ser identificado de maneira distinta do sentimento daqueles que nele habitam. As sensações que ocorrem quando da contemplação de paisagens estão mergulhadas em contexto relacionais, entre pessoas e paisagens, e das pessoas entre si mesmas, as quais assumem tais espaços e passagens como lugares de vida, reconhecíveis no processo de construção de nossa identidade espacial (CARDOSO et al., 2017).

As ideias do autor Krenak (2019) apontam o incentivo a modelos de progresso definido como o ideal de bem-estar do mundo todo. Essas ideias causam o distanciamento entre a humanidade e a terra, sendo que os únicos ainda ligados a ela são meio esquecidos nos cantos do planeta: caiçaras, índios e quilombolas, citados como sub-humanos. Tais pessoas, organicamente agarrados à terra, incomodam as grandes corporações, as quais criam cada vez mais mecanismos de destituí-los desse posto. Os humanos vivem um processo civilizatório que nega a diversidade, a pluralidade, oferecendo padrões de linguagem, de costumes, deletando culturas. O autor acrescenta: “Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões.” (KRENAK, 2019, p.25).

A patrimonialização de objetos, enquanto realizada na esfera administrativa pública com o objetivo de preservar, pode ser entendida como ato legítimo e reconhecido pelo seu valor histórico-cultural. Porém, certas concepções modernas estão contribuindo amplamente no processo de perda de memória, tornando o processo de patrimonialização antiquado e insustentável. Paisagens modernistas foram criadas, mas não foram culturalmente absorvidas por todos. As transformações no espaço urbano destruíram aspectos de vida cotidiana e possibilidades de experiências, formando novos am-

bientes, com valores que muitas vezes representam minorias (CARDOSO et al., 2017).

Pode-se delinear exemplos dos benefícios e da importância das comunidades tradicionais também para as Unidades de Conservação. As comunidades tradicionais apresentam uma visão diferenciada de exploração econômica, voltada ao meio ambiente, no qual áreas de floresta permanecem preservadas em sua integridade, aos cuidados das comunidades da floresta. Esta pode ser considerada importante conquista no sentido de obter visibilidade perante a comunidade local e internacional, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à reforma agrária e preservação ambiental, constituindo marco do socioambientalismo brasileiro (VILLAS BOAS, 2016).

Krenak (2019) afirma que o tempo vivido pela humanidade hoje é permeado por ausências do sentido de viver em sociedade, de experimentar a vida, gerando intolerância com quem ainda é capaz de fazê-lo. Na tentativa de dissuadir essas pessoas a desistir dos próprios sonhos e projetos de vida, pregam o fim do mundo, disfarçado no ideal de civilização. O autor recomenda que valorizemos a vida, as histórias, as alegrias e as pessoas que convivem conosco, as subjetividades de cada cultura, a identidade de cada população tradicional, e que vivamos intensamente. “Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.” (KRENAK, 2019, p. 33).

O desenvolvimento contraditório e marcado por desigualdades apresentado no decorrer dos anos pelo sistema capitalista, apresenta-se no avanço incansável da civilização industrial e do agronegócio, criando, por meio do capital, condições socioeconômicas para a reprodução desse modo de vida hegemônico. Como consequência, pequenos produtores rurais, quilombolas, índios e outras populações tradicionais são expropriados de suas terras, perdendo seus instrumentos de trabalho e de representação cultural, social e econômica (FONSECA; SANTOS, 2007).

Ao discorrer-se sobre a relação entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, partindo do exemplo do povo Krenak, tem-se que a base histórica do país não tem capacidade de acolher os habitantes originais históricos, forçando-os a contribuírem com o projeto de exaustão da natureza. A projeção de valor da economia cria um aparato do qual depende a exaustão de florestas, rios e montanhas, sendo considerado como única possibilidade de continuidade da existência das comunidades humanas. Apresenta-se a ideia de fim de mundo também como a intenção capitalista de interromper o estado de prazer arrebatador que buscamos, substituindo-o pela mercadoria, por

objetos, coisas exteriores e produtos da técnica, sobrepostos às relações com a mãe Terra. O autor afirma que os humanos estão presos nesse abismo, vivendo o desastre do nosso tempo na era denominada Antropoceno, ou caos social, desgoverno geral, perda da qualidade de vida e das relações humanas (KRENAK, 2019).

Segundo Vieira (2018), o uso excessivo de tecnologias, as quais estão formatadas a serviço do capital e aumento de produtividade e lucro, pode ser considerado responsável pela dominação e conquista da natureza e seus povos tradicionais. Tais técnicas gradativamente submetem seres humanos a padrões de comportamento, baseados na racionalidade econômica, a qual sujeita os territórios à lógica dominante padrão global e hegemônica de culturas. Tais fatos tornam inviáveis a construção de trajetórias diferenciadas e sustentáveis de conexão homem-natureza. Sobre o mundo moderno-colonial, o autor aponta que

as bases para a consolidação de tal mundo teve [sic.] como pilares a colonização do continente americano, com a escravização de diversos povos, sobretudo os indígenas, bem como negros sequestrados da África – continente que mais tarde passa a ser objeto espacial para a consolidação do mundo moderno-colonial. Isso ocasionou a destruição, em larga escala, das florestas destes continentes [...]. Esse mundo baseou-se também na expropriação de diversos povos originários do seu território, criando territorialidades que servem ao interesse restrito dos países centrais que controlam o mundo moderno-colonial. Um entendimento de que os territórios a serem conquistados, apoiando-se em uma vertente economicista, fossem utilizados como fonte de recursos e incorporados ao progresso e desenvolvimento a partir da relação de poder imposta pelos invasores, negando a cultura dos povos já ali existentes (VIEIRA, 2018, p.321).

O autor Krenak (2019) apresenta suas impressões sobre a invasão territorial portuguesa, demonstrando a importância do sentimento de pertencimento e defesa do território. Segundo Junges (2001), existe, há tempos, certo tipo de moral que determina a utilização máxima dos recursos naturais disponíveis, a qual acompanha e justifica a conquista de terras, toda a colonização já realizada e a exploração visando o lucro. Essa busca por novas terras realiza-se em muitos locais do Brasil, baseado na ideologia do progresso, na construção da dita civilização.

Ao tecer críticas a respeito da sustentabilidade e seu conceito do mundo moderno, o autor Krenak (2019), denomina-o “mito”, servindo de alienação e considerado uma das características da dita humanidade. Os seres humanos tornaram-se dissociados do organismo natural do qual sempre fizeram parte, a Terra. Ailton Krenak aponta uma saída para a cegueira mental e o vazio de sentido, para alguma outra visão que possa abrir a mente, rompendo a padronização da existência, promovendo a cooperação entre os povos e

salvando a nós mesmos. Segundo Capra (1996), considera-se necessário o desenvolvimento de um novo paradigma, baseado na visualização holística do mundo, reconhecendo a interdependência fundamental de fenômenos, indivíduos e sociedade, sendo todos parte dos processos cíclicos da natureza, da teia da vida.

As populações tradicionais, como a aldeia Krenak, personalizam os atributos naturais. Segundo Diegues (2008), o rio, a montanha, a terra onde vivem, são considerados simbolismos de subsistência, de meios de trabalho e produção, relações sociais e cultura, pertencentes à vida dessas pessoas, carregados de significado e sentimentos de pertencimento e territorialidade. A globalização, ao negar e obscurecer tais culturas apresenta-se, conforme Gadotti (2007), insustentável, à medida que prioriza as necessidades de capital, deixando as verdadeiras necessidades humanas em segundo plano.

De acordo com Diegues (2008), ao transformar os atributos naturais, personificados pela cultura tradicional, em áreas naturais protegidas, muitas vezes para desfrute da população urbana globalizada, impossibilita as populações tradicionais de continuarem seu modo de vida. Mesmo sabendo que tais pessoas possuem conhecimento extenso sobre os processos naturais, foram retiradas de seus territórios por muitos motivos capitalistas e colonialistas, e, conforme Krenak (2019) aponta, são atingidos até os dias atuais.

Território, identidade e pertencimento

O espaço geográfico passou a ser considerado de forma mais ampla, abrangendo também as relações sociais que nele ocorrem, o conceito de “território usado”, difundido por Milton Santos, assevera que o território pode ser definido como “o chão mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence [...] é a base do trabalho, das trocas materiais e espirituais e da vida” (SANTOS, 2003, p. 96). As definições de pertencimento encaixam-se na correlação entre a esfera comunitária, lugar e sentimento de pertencer a algo. Afirma-se que o sentimento de pertencimento implica olhar e reconhecer-se, pensar em si mesmo como integrante de determinada sociedade, à qual relaciona os indivíduos a valores éticos e morais, destacando características culturais (CARDOSO et al., 2017). Também pode-se caracterizar território como:

Um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos caracterizados por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial (MDA, 2005, p. 11).

A economia mundial determina regras que se tornaram decisivas nas escolhas de preservação, e essas orientações político-econômicas predominam no ocidente. As percepções históricas da paisagem encontram o desafio de lidar com as mudanças de construção, desconstrução e reconstrução, representando muitas vezes caos de significados. Resulta-se, assim em grandes mudanças e perda de identidades das pessoas com os lugares dos quais sentiam-se parte. A manipulação do território-paisagem, em nomenclatura de Cardoso et al. (2017), por meio de processos tortuosos de representação da civilização, causa a destruição dos elementos que conectavam e enraizavam cultural e fisicamente os agentes sociais aos lugares. A desterritorialização acabou com a materialização das práticas diárias de vida, causando a ruptura dos sentimentos de pertencimento com os lugares (CARDOSO et al., 2017). Conforme Krenak (2019) apontou-se críticas ao processo de modernização, o qual forçou populações em favelas e periferias. Transformados em mão de obra nos centros urbanos, foram destituídos de seus territórios originais e seus coletivos. Manter a memória ancestral nesse contexto pode ser extremamente difícil. Segundo Loureiro (2019), as tradições da cultura tradicional são transmitidas por meio de costumes, códigos morais, ritos e memórias, característicos de certa comunidade, de forma intergeracional. O ritmo da transmissão desses conhecimentos não é o mesmo das rotinas impostas pelo trabalho capitalista.

A intimidade com certos lugares é consolidada pela formação cultural de seus habitantes, mas também a mesma cultura pode causar estranheza. Esses sentidos opostos são preponderantes quando da análise da apreciação de certos locais, e que, quando das transformações de espaços sociais, se aproximam ou não de discursos modernizadores ou preservacionistas. Os autores afirmam que esses processos modernizadores se assemelham ao modo de vida europeu, à destruição do modo de vida ancestral (CARDOSO et al., 2017). Esse ideal de vida não precisa se concebido como verdade por todas as populações. Essa padronização e conseqüente anulação de pluralidades culturais prejudica o modo de vida das populações tradicionais. Ainda, Vieira (2018, p. 322) aponta que

Ao divergirmos da perspectiva colonizadora do mundo moderno-colonial sobre o território, as territorialidades e as possibilidades de territorialização, compreendemos que o território é um espaço múltiplo, produzido a partir da complexidade e da riqueza existente no lugar, denotando os aspectos simbólicos na produção do espaço. [...] No território e com suas territorialidades, é possível propor um diálogo de saberes e de significados produzidos pelos que com ele possuem uma intimidade e afetividade e realizam um uso genuíno, permitindo-nos compreender que há caminhos sustentáveis, possíveis em um espaço tempo próprio de cada lugar.

Mesmo sendo descritas como parte da história viva da sociedade brasileira e constituindo-se de guardiões de importante parte do arcabouço cultural do país, as comunidades tradicionais vem perdendo, ao longo dos anos, o direito aos territórios por elas ocupados, assim como o direito de utilização dos recursos naturais, dos quais depende a sua subsistência. Desse fato, resultou êxodo rural e aumento da pobreza, e o agravamento da degradação ambiental em seus territórios originais, influenciando diretamente na qualidade de vida das mesmas. Tais fatos podem ser caudados pela falta de reconhecimento da importância econômica, ambiental e social da produção e cultura dessas comunidades, as quais, historicamente, tonaram-se excluídas de políticas públicas e são consideradas atrasadas, e, muitas vezes, um obstáculo ao desenvolvimento comercial e industrial, deixando-as invisíveis em suas necessidades (FONSECA; SANTOS, 2007).

Ressaltando os aspectos relacionados às políticas públicas voltadas aos povos tradicionais, temos a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, a qual tem como objetivo principal

promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (BRASIL, 2007).

O estudo de Dias e Silva (2013) realizado com base em pesquisas antropológicas, promoveu o entendimento de que os sítios arqueológicos representam correlação de ancestralidade e pertencimento com o território reivindicado pelos *Mbyá* em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Nas áreas em que o estudo em questão foi realizado, identificou-se sítios de Tradição Guarani, comprovando que as apropriações pré-coloniais compunham certo horizonte sociocultural e ambiental, atualmente também manifestado na tradição *Mbyá-guarani*. As pesquisas desse estudo buscaram identificar e delimitar terras indígenas guarani na região metropolitana de Porto Alegre, na tentativa de conjugar dados arqueológicos, etnográficos, históricos e ambientais. As áreas investigadas têm como aspecto semelhante o fato de serem de extrema riqueza ambiental, tornando-se referência importante para o processo de reivindicação da comunidade tradicional *Mbyá*, permitindo a sustentação da concepção de territorialidade e do modo de ser guarani.

Ainda sobre o estudo de Dias e Silva (2013), tem-se, como conclusão do estudo, que a noção de território e coletividade *Mbyá* possa ser considerada o produto de uma situação histórica, as condições geográficas de ocupação do espaço territorial podem ter contribuído de forma significativa para a descen-

tralização territorial entre famílias. Essa mobilidade espacial por meio das vias terrestres e fluviais pode ser apontada como estratégia de manutenção de laços familiares e políticos. Sendo assim, os espaços escolhidos no sentido da ocupação pré-colonial teriam a tendência de se manterem os mesmos, em função de abundância de recursos naturais locais, justificando os padrões núcleo de paisagem historicamente utilizados para difusão cultural familiar.

O patrimônio cultural pode ser definido com base em temas que o precedem, fazendo parte da paisagem enquanto parte do campo de entendimento do ser humano, integrando o território, o qual lhe proporciona identidade. Assim, conforme afirmam Cardoso et al. (2017, p. 11):

O patrimônio, como bem coletivo, é uma construção do presente, de um presente que tende a fugir para o passado e para o futuro. Não faz sentido dizer que o passado e o patrimônio não existiram, ou falar deles como algo acontecido. Não devemos falar deles como forma de representação, mas falar deles tendo em consideração os regimes do seu fabrico, como algo indispensável à vida cotidiana das sociedades modernas.

Em estudo desenvolvido por Negrão, Correia e Silva (2018), pode-se realizar a correlação entre elementos musicais e a exaltação de importância dos ecossistemas costeiros para as populações tradicionais que neles vivem. As músicas são expressadas em linguagem usual da região a que pertencem, seguindo a característica das músicas de carimbó. Tal observação representa a importância cultural da região estudada, o Pará, a qual é considerada rica em diversidade biológica, cultural, ambiental, social, econômica e, abrangendo todos esses fatores, ecossistêmica. Outra constatação sobre a tradicionalidade cultural é sobre o fato de a música representar a identidade cultural do falar, do costume ribeirinho, caboclo, dos que vivem em manguezais, tendo como objetivo primordial o cuidado com os ecossistemas de forma socioeconômica e ambiental. A simplicidade da música tradicional demonstra a capacidade de lidar com a herança natural do ambiente e território em que vivem.

Educação, territorialidade e populações tradicionais

O cultivo de práticas e saberes diversos, os quais tem como base os conhecimentos secularmente tradicionais das populações ribeirinhas permite reafirmar os princípios éticos que vão permear a educação que venha a criar uma sociedade múltipla, plural e diversa. Os autores ainda afirmam que as diversas práticas elaboradas por professores e professoras que atuam nas escolas ribeirinhas utilizam-se do conhecimento vivido e estruturado pelas características culturais inerentes às populações não urbanas e tradicionais (PIRES; SILVA, 2018). O conceito formal de educação ambiental pode ser

encontrado em autores acadêmicos, assim como em textos oficiais do Governo. Pode-se defini-la como:

uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012)

O envolvimento ambiental pode ser apontado como a perspectiva, talvez um tanto redundante, da relação social com o ambiente, no sentido de perceber conexões, valorizar o que está em volta, de construir elos com a natureza. Esse dito envolvimento caracteriza-se por determinada ética ambiental, diferente da ética urbana, colonial capitalista, orientada ao olhar para o cotidiano, para as vivências coexistentes com o território, alicerces de práticas originárias e tradicionais. Esse envolvimento ambiental promoverá a criação de novos paradigmas, segundo o autor, possibilitando reduções na degradação ambiental, pensado e agindo sobre as territorialidades envolvidas e correlacionando-se com a educação ambiental (VIEIRA, 2018).

O modo de ensinar mais comum, as chamadas pedagogias fundadas no princípio da competitividade, não conseguem assimilar que a formação de um cidadão precisa ser mais cooperativa. A educação ambiental pode ser apontada como ponto de partida para esse tipo de conscientização, mesmo considerando-se evidente que o ensino voltado ao futuro sustentável é mais amplo que a simples educação ambiental. Nesse contexto está inserida a ecopedagogia, a educação voltada ao respeito à natureza e a atitudes diárias que buscam soluções para os problemas ambientais gerados pelo homem. Dessa forma, tem-se a educação voltada à conscientização da interdependência entre homem e natureza. A ecopedagogia objetiva a formação de cidadãos ativos com as questões ambientais (HALAL, 2009).

A educação ambiental hegemônica, construída a partir de tecnicismos, como exclusiva forma de lidar com a problemática ambiental, acaba por encobrir os reais problemas, pois constitui-se de ensinamentos que distanciam o ser humano da natureza, promovendo também ideias de acumulação consumista e objetificação da natureza. Assim, são diminuídas as possibilidades de pensamentos sobre caminhos a se criar objetivando a real correlação e interação entre seres humanos e ambientes, em suas vivências e lugares. A ciência desenvolvida por tendências tecnicistas e colonialistas subjuga as diversidades de saberes tradicionais (VIEIRA, 2018).

Pode-se depreender que, do trabalho executado por Negrão, Correia e Silva (2018), permeia aspectos culturais, especificidades de espécies vegetais e correlações entre as nomenclaturas usais e populares de espécies que cons-

tituem o ecossistema do mangue, onde vivem as comunidades tradicionais em estudo, reunindo vasta extensão de florestas de mangue conservadas no país. A nomenclatura de espécies, conhecimento tradicional, evidencia a cultura ambiental dessas comunidades com a educação ambiental, à medida que se busca maior amplitude de conhecimento em torno dessas nomenclaturas, associando os usos e suas aplicações tradicionais. O autor ainda aponta que

conhecer as nomenclaturas populares das espécies que tem uso cotidiano dentro da comunidade, cria um vínculo que facilita o diálogo no que diz respeito a preservação das espécies, conscientização, educação sobre as características físico-químicas e biológicas de cada espécie (NEGRÃO; CORREIA; E SILVA, 2018, p. 9).

O estudo desenvolvido por Pires e Silva (2018), analisa práticas educacionais adotadas por professores ribeirinhos, levando em consideração a diversidade sociocultural dessas populações tradicionais, as quais são vinculadas ao lugar onde vivem. Os autores buscam entender como tais práticas conseguem criar conexões com os saberes ribeirinhos, tornando assim o conhecimento escolar significativo para os estudantes. Dessa forma, pode-se entender o valor e o sentido atribuído pelos docentes a tais saberes. Assim, esses professores obedecem a máxima da ecopedagogia e educação ambiental, evidenciada por Gadotti (2005, 2007) e Halal (2009) no qual o saber ambiental que é ensinado por meio de práticas educacionais deve fazer sentido no cotidiano dos alunos. Retornando ao estudo de Pires e Silva (2018), informa-se que as escolas ribeirinhas possuem características singulares e únicas, sendo crucial a valorização do conhecimento das populações campestres, reconhecendo-o como promotor de mudanças positivas na orientação de práticas curriculares, assim como de reflexões acerca das diversidades culturais. Os saberes tradicionais, muitas vezes repassados por meio de oralidade, tornam-se base fundamental no desenvolvimento escolar, valorizando assim a identidade das populações tradicionais.

O trabalho desenvolvido por Vieira (2018) aponta para a importância das territorialidades construídas em comunidades tradicionais para a educação ambiental, quando propicia um olhar diverso daquele conceituado pelo mundo moderno e colonial. O trabalho do autor concentra-se nas ressonâncias dessas territorialidades na educação ambiental, possibilitando a formação de uma educação decolonial. O trabalho apresenta os saberes tradicionais como base para a educação ambiental, quando direciona atitudes no sentido de buscar uma proposição diversa das perspectivas colonialistas, como a desconstrução alicerçada nos saberes de comunidades extrativistas.

Nesse contexto, pode-se realizar a afirmação de que, o território das comunidades tradicionais representa não apenas um simples espaço de produção econômica. O lugar tradicional é terreno de relações sociais, de representações mitológicas e religiosas, as quais direcionam e permeiam o saber e o fazer dessas populações em relação ao meio físico em que habitam. O termo “populações tradicionais” está vinculado a comunidades que elaboram formas singulares de manejo sustentável de recursos naturais, não visando diretamente o lucro, mas sim reproduções culturais e sociais, assim como representações do mundo natural e cultural, assinalada pela ideia de associação com a natureza e seus ciclos (LACERDA; MENDES, 2018).

Considerações finais

O conceito de lugar não é apenas abstrato, e também não é apenas um conceito. O lugar abrange vivências, significados, sentimentos de pertencimento e envolvimento com aquele território, de forma histórica, ambiental, econômica e social. O pertencer territorial envolve uma série de singularidades, possibilitando a identificação e a conexão das pessoas com o meio ambiente, com a Terra, principalmente as comunidades tradicionais. O envolvimento dos seres humanos com o ambiente que os circunda, de forma diversa do padrão colonialista e destruidor, apresenta-se como a construção de novas formas de viver e pensar, respeitando as territorialidades, o pertencimento ao lugar. Esse envolvimento une-se com processos de educação ambiental transformadora, crítica, e com a ecopedagogia.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da União, 07 de fevereiro de 2007.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, 15 de junho de 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Diogo; CURA Sara; VIANA, Willian; QUEIROZ, Luiz; COSTA, Maria. Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento Spatiality and resonances of cultural heritage: reflections on identity and belonging. – **Geography and Spatial Planning Journal**, [S. l.], v. 0, n. 11, p. 83–97, 2017. DOI: 10.17127/got/2017.11.004.

CELANTE, Suelem Simão Alves; MARCHESE, Vinicius Francisco; AREIAS, George Bassul; MOZINE, Augusto Cesar Salomão. Educação ambiental e territorialidade de pescadores artesanais de aracruz-es frente aos impactos dos grandes empreendimentos econômicos 1. **Colóquio Internacional de Povos e Comunidades tradicionais**, [S. l.], p. 341–349, 2019.

DIAS, Adriana Schmidt; SILVA, Sérgio Baptista Da. Seguindo o fluxo do tempo, trilhando o caminho das águas. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 56–70, 2013. DOI: 10.24885/sab.v26i1.368.

DIEGUES, Antônio Carlos S. **Mito moderno da natureza intocada**. 6ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

FONSECA, Ana Ivânia Alves; SANTOS, Ellen Vieira. Socioterritorialidade no norte de Minas: lugar de vida – tradição e modernidade. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 85–94, 2007.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da Terra. In: MARINHO, Kleber Maia; LABREA, Valéria Viana. **Histórias de aprender-e-ensinar para mudar o mundo**: projeto Jovem Cidadão Amigo da natureza. Paulínia: Instituto Bioma, 2007.

GADOTTI, Moacir. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da terra. **Histórias de aprender-e-ensinar para mudar o mundo: projeto jovem cidadão amigo da natureza-PJCAN**, [S. l.], v. 92, p. 1–15, 2007.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], n. 6, p. 15–29, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável*. In: **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLASCO, 2001.

HALAL, Christine Yates. *Ecopedagogia : Uma Nova Educação*. [S. l.], v. XII, n. 14, p. 87–103, 2009.

JUNGES José Roque. *Ética ecológica: antropocentrismo ou biocentrismo? Perspectiva Teológica*, v. 33, n. 89, p. 33, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.20911/21768757v33n89p33/2001>. Acesso em 17 maio 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Roberto dos Santos; MENDES, Gicélia. *Territorialites, health and environment: Connectons, knowledge and quilombolas practces in Sergipe, Brazil*. **Sustentabilidade em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 107–120, 2018. DOI: 10.18472/SustDeb.v9n1.2018.26960.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

MDA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Guia para o Planejamento**. Brasília, DF: novembro, 2005.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 2014. Disponível em: http://www.meioambiente.ufrn.br/downloads/pronea_4educacao_web-1.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2020.

NEGRÃO, Robert Luan Borges; CORREIA, Jackelyne Carneiro; E SILVA, Ednaldo Gomes. *Produção musical em contexto cultural como ferramenta de educação ambiental*. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, p. 1–11, 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i0.957.

PIRES, Esmeraldo Tavares; SILVA, Carlos Aldemir Farias Da. Práticas docentes em uma escola ribeirinha na ilha de Marajó (Pará, Brasil). **Revista Cocar**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 168 a 194, 2018.

PITANGA, Ângelo Francklin. O enfrentamento da crise socioambiental: Um diálogo em Enrique Leff sobre a racionalidade e o saber ambiental. **Journal of Visual Languages & Computing**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 158–171, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v32i1.4997>.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Luciana Ferreira. **Educação ambiental crítica: entre o ecoar e o recriar**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Fábio Pessoa. Um exercício decolonial na educação ambiental: a territorialidade em uma reserva extrativista. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 315–332, 2018. DOI: [10.14295/remea.v35i2.7993](https://doi.org/10.14295/remea.v35i2.7993).

VILLAS BOAS, Marco Anthony Steveson. Reordenação Do Território E Governança Socioambiental: Os Mosaicos De Áreas Protegidas No Bioma Amazônia. **Revista Esmat**, [S. l.], v. 8, n. 10, p. 11, 2016. DOI: [10.34060/reesmat.v8i10.108](https://doi.org/10.34060/reesmat.v8i10.108).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UNIFICANDO CONTEÚDOS, ENTRELAÇANDO CONHECIMENTOS

*Valter Machado da Fonseca
Sandra Rodrigues Braga*

Introdução

Ao final do século XVIII, o advento da revolução industrial inaugurou um ciclo de inovações tecnológicas que deixou como legado um violento impacto sobre a biomassa, os bens naturais e a atmosfera. Esses efeitos, ignorados nos “anos dourados” do desenvolvimento, apenas nas últimas décadas do século XX seriam apresentados como a problemática ambiental, um conjunto amorfo de fatores que englobam a poluição e degradação do meio, a crise de recursos naturais, energéticos e de alimentos.

Nesse momento, “a promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade” revelou-se uma fraude, ao mesmo tempo em que se desvelou-se sua condução a “uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio”, como aponta Boaventura de Souza Santos (2001, p. 56).

Tal problemática ambiental surgiu “como uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes”. Essa crise foi “percebida como resultado da pressão exercida pelo crescimento da população sobre os limitados recursos do planeta”, quando se tratava de um “efeito da acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo”, responsáveis por “padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza, bem como forma de consumo”, que esgotam as reservas naturais, “degradando a fertilidade dos solos e afetando as condições de regeneração dos ecossistemas naturais.” (LEFF, 2002, p. 59)

Esta degradação do natural não atingiu (nem atinge) todos os homens indistintamente. De fato, como nos lembra Theodor Adorno (1982), a humanidade, tomada em seu caráter genérico, não passa de uma construção ideológica que escamoteia as gritantes diferenças de poder social entre os homens. Tal degradação não é linear, simples e contínua, envolvendo elemen-

tos contraditórios ligados ao jogo de poder entre dominantes e dominados ao longo da história humana.

Efetivamente, a consideração da problemática ambiental obriga à iluminação das esferas social e política, posto que é, fundamentalmente, fruto de uma crise da civilização ocidental urbano-industrial. Já em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – manifestou-se, por intermédio da Carta de Belgrado, em prol de “uma nova ética global, capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação humana”, censurando “o desenvolvimento de uma nação às custas de outra, acentuando a premência de formas de desenvolvimento que beneficiassem toda a humanidade” (DIAS, 1992, p.26). Estava dado o tom em que seriam pronunciados a posteriori os discursos oficiais sobre o tema.

Tais discursos trabalham, ambiquamente, com o fato de que o ambiente, palco e motivação dos conflitos, possui elementos perceptíveis e “imperceptíveis”. Os primeiros dizem respeito aos ecossistemas naturais e aos modificados pela ação do “sujeito” (o homem) sobre o “objeto” (a natureza): os elementos bióticos e abióticos, os ecossistemas naturais e seu frágil equilíbrio, o espaço urbano, a concentração de capital, as diversas formas de poluição, a expansão da fronteira agrícola, dentre outros. Os elementos “imperceptíveis” da natureza são resultado das disputas sobre os territórios: a supremacia dos dominantes sobre os dominados; a expansão do abismo entre ricos e miseráveis; a concentração da riqueza material no hemisfério norte; a segregação sócio-espacial e as nefastas conseqüências da racionalidade técnica e científica.

Santos (2001, p. 58) lembra-nos:

Como é que a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes eram associados à pré-modernidade, está de facto a recriá-los numa forma hipermoderna? O risco é actualmente o da destruição maciça através da guerra ou do desastre ecológico; a opacidade é actualmente a opacidade dos nexos de causalidade entre as ações e as suas conseqüências; a violência continua a ser a velha violência da guerra, da fome, da injustiça, agora associada à nova violência da hubris industrial relativamente aos sistemas ecológicos e à violência simbólica que as redes mundiais da comunicação de massa exercem sobre as suas audiências cativas. Por último, a ignorância é actualmente a ignorância de uma necessidade (o utopismo automático da tecnologia) que se manifesta com o culminar do livre exercício da vontade (a oportunidade de criar escolhas potencialmente infinitas).

É nesse contexto de emergência de questões – demandatárias de urgentes respostas – que, em meados dos anos 1970, a Educação Ambiental (doravante denominada EA) emerge como “resposta à crise na própria educação; [...]

que prioriza o racional, que compartimenta os saberes e que estimula a competição entre indivíduos e grupos” (PÁDUA, 2002, p. 55), em uma iniciativa que a fortiori demanda um trabalho interdisciplinar e a superação da fragmentação de saberes.

A transmissão fragmentada do saber

A crise ambiental foi atribuída ao processo histórico que, a um só tempo, construiu a revolução industrial e a ciência moderna. Lugar de destaque nessa evolução ocupa a distinção entre as ciências, com o concomitante fracionamento do saber e a compartimentalização da realidade em campos disciplinares confinados, tendo por fito otimizar a eficácia da ciência em prol da produção. Nessa conjuntura, iniciou-se, como nos informa Enrique Leff (2002, p. 60), “a busca por um método capaz de reintegrar esses conhecimentos dispersos num campo unificado do saber” e a análise da questão ambiental emergiu como tema demandante de “uma visão sistêmica e um pensamento holístico”.

O tecnicismo, que surgiu como exigência das revoluções industriais, ganhou a hegemonia da educação formal. A transmissão e reprodução do conhecimento isolaram/isolam educadores e educandos dos seus problemas concretos, isentando-os de participar da relação homem-natureza. A compartimentação dos conteúdos, a verticalização curricular e o ensino cada vez mais elitizado, igualmente, colocaram-nos cada vez mais distantes do seu meio.

A fragmentação disciplinar e as dificuldades da prática pedagógica constituem, na atualidade, os principais óbices à abordagem da temática ambiental, de modo transversal e interdisciplinar. Trabalhar a interdisciplinaridade da temática ambiental implica revelar a rede de conflitos e interesses que a criaram, partindo da realidade local para, em seguida, tratar das questões ambientais mais amplas. É mister compreender que as ciências, cada uma delas, constituíram processos metodológicos de investigação científica próprios e que o ambiente não pode se constituir em mais um segmento da ciência, mas deve preencher as rachaduras da compartimentação dos conteúdos disciplinares.

A problemática ambiental é herdeira direta da concepção de que o homem, por ser capaz de raciocinar, adquirir, produzir e organizar conhecimentos, está acima da natureza e das leis que regem o planeta e o mantém em equilíbrio.

A maioria das pessoas, sobretudo aquelas que não estudaram as ciências biológicas, manifesta muito freqüentemente uma tendência a situar o homem em confronto com a natureza, ou mesmo em oposição a ela. Segundo sejam essas pessoas otimistas ou pessimistas, vêem elas o homem como o rei da natureza ou a sua vítima (FRIEDEL, 1921 apud BRANCO, 1988, p. 6).

Esta maneira de pensar e compreender a relação homem-natureza, expressa pelo filósofo francês, alimenta a crença de que o ser humano pode reinar sobre todos os recursos naturais, explorando-os desordenadamente, sem se preocupar com as conseqüências de sua exploração. Henri Lefebvre (1979, p.233-234) compartilha essa avaliação:

O sujeito - o homem - separa-se da natureza graças a seu poder sobre ela, a seus instrumentos, a seu entendimento e a seu poder de abstração. Porém, quanto mais ele se separa da natureza, tanto mais penetra profundamente na natureza, por meio de seu conhecimento e de sua ação. O “subjetivo”, humano, contém assim – no coração de seu próprio movimento – o carecimento, a necessidade da natureza. Na ação produtora e no conhecimento, ele resolve incessantemente esse conflito, que sempre renasce, entre o sujeito e o objeto (entre o homem e a natureza). Ele tende para a absoluta identidade (o conhecimento e a posse completa da natureza). Aqui, sob esse ângulo, a idéia aparece como unidade do sujeito e do objeto (com o acento posto sobre o objeto), ou seja, do homem concreto e vivo com a natureza material. Por conseguinte, a idéia é ao mesmo tempo a idéia do homem e a idéia da natureza (com o acento posto sobre a natureza, isto é, insistindo sobre a realidade e a prioridade da natureza).

Incorporado à ciência, este comportamento implica um afastamento do homem da natureza de que participa. Cada ramo do conhecimento passa a ser pensado separadamente, como fragmentos desarticulados, desconsiderando o todo e a relação com a natureza. Vale lembrar, como o faz Leff (2002, p.66):

As ciências não vivem num vazio ideológico. Tanto por sua constituição a partir das ideologias teóricas e as cosmovisões do mundo que plasman o terreno conflitivo das práticas sociais dos homens, como pelas transformações tecnológicas que se abrem a partir das condições econômicas de aplicação de conhecimento, as ciências estão inseridas dentro de processos ideológicos e discursivos onde se debatem num processo contraditório de conhecimento/desenvolvimento, do qual derivam sua capacidade cognoscitiva e seu potencial transformador da realidade. A articulação destes processos de conhecimento com os processos institucionais, econômicos e políticos que condicionam o potencial tecnológico e a legitimidade ideológica de suas aplicações está regida pelo confronto de interesses opostos de classes, grupos sociais, culturas e nações.

Se o conhecimento científico, produzido pelos cientistas, e aquele veiculado na escola representam “diferentes padrões de produção de conhecimento”, é certo que a escola realiza “uma espécie de tradução desse conhecimento [científico] ao ser divulgado na sociedade”, afirma Graça Aparecida Cicilini (2002, p. 39-40), que prossegue:

O conhecimento divulgado na escola é um tipo de conhecimento peculiar. Além das características próprias de sua produção no ambiente de sala de aula, ele também é produto da interação com outras formas de conhecimento produzidas em diferentes instâncias. Existe um conhecimento biológico produzido pela comunidade científica. Atualmente essa produção ocorre com frequência tanto nas instituições universitárias, nos institutos de pesquisa, quanto nas indústrias. Contudo o domínio desse conhecimento é privilégio de poucos, ou seja, da comunidade que o produz e de quem utiliza essa produção. Deve-se observar, porém, que parte desse conhecimento é apropriado pela sociedade. Mas essa apropriação não ocorre do mesmo modo pelo qual esse conhecimento foi produzido.

Apropriando-se do conhecimento social, os grupos detentores do poder político e econômico procuram orientar a escola segundo seus interesses. Eles não desejam discutir o saber, na perspectiva de uma relação harmônica homem-natureza, contrária à idéia de “desenvolvimento a qualquer custo” que defendem. Luís Rigal (2000, p. 175) comenta a implantação desse modelo escolar na América Latina:

A escola da modernidade na América Latina esteve marcada por tal tradição: a formação de uma cidadania capaz de se somar ao processo social do momento constituía a meta fundamental da instituição escolar. Transmissora por excelência de uma cultura homogênea, sem brechas, nem diferenças, aspirava assim a produzir um tipo de sujeito apto a adaptar-se às exigências políticas e sociais que a classe dominante perseguia.

Entretanto, como adverte Cicilini (2002, p. 45), “a escola deve ser considerada como uma instituição representativa da sociedade [...] não apenas reproduz as ideologias, mas também apresenta formas de resistência à inculcação ideológica”.

A escola vê-se, então, confrontada com o desafio lançado por educadores e educandos que defendem uma nova prática pedagógica e um currículo que expresse o abandono da ideologia e a ação prática de produção do conhecimento a partir da realidade e dos problemas “cotidianos”. Dada a recorrência do termo “cotidiano” na literatura de EA, cabe aqui um parêntese sobre as armadilhas que seu emprego comporta.

A Teoria do Cotidiano, exposta por Agnes Heller (1989), afirma que a cotidianidade, apesar de sua aparente riqueza, quando invade outras esferas da realidade, como a escola, o faz por já se ter tornado um espaço de alienação. Assim, o trabalho realizado pela educação escolar formal deve participar da vida não cotidiana dos indivíduos, já que a cotidianidade, por seus caracteres de espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório e ultrageneralização, não possibilita a plena apropriação da cultura humana. A alienação da cotidianidade impede a sua própria explicitação. A superação da consciência espontânea, do senso comum, em favor de uma consciência crítica, supõe a unidade teoria-prática.

Tais armadilhas não têm implicações apenas teóricas, mas implicações prático-pedagógicas bastante precisas, que redundam na pauperização do ensino. A inserção consciente na vida social depende do grau de compreensão e crítica dos mecanismos que regem as relações sociais, que é mediado pelo conhecimento intelectual e a “socialização do saber”, facultados pela escola. O desenvolvimento da consciência crítica não se faz sem uma fundamentação teórica que permita a análise das práticas sociais e vice-versa, em uma dialética de ação-reflexão-ação. É assim que o comprometimento escolar com a interação plena educador-educando-natureza, demandante de um novo modelo de escola e de um novo currículo, exige uma robustez teórico-metodológica que o sustente.

Deste modo, de início, há que se saber o que é, efetivamente, EA e que tipo de educação queremos.

O que é Educação Ambiental? Que Educação Ambiental?

O conceito de EA foi, inicialmente, definido na Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, Geórgia, ex-república soviética em 1977. A Conferência de Tbilisi propôs uma ação pedagógica orientada para a solução de problemas ambientais concretos por intermédio de enfoques interdisciplinares e da participação ativa de cada indivíduo e da coletividade (UNESCO, 1980). Essa Educação definiu-se, destarte, como resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências.

Na Conferência de Tbilisi, tentou-se obter um mínimo de uniformidade de procedimentos, por intermédio da conceituação de meio ambiente e da definição dos objetivos, características, recomendações e estratégias da EA. O meio ambiente consoante às definições de Tbilisi abrange tanto os recursos naturais do nosso planeta quanto às instituições e valores historicamente construídos. Esta conceituação explicitou a necessidade de se incorporarem as dimensões social, ética, cultural, política e econômica, de modo interdisciplinar/transversal, tanto na resolução dos problemas ambientais, quanto nas atividades de ensino/pesquisa em EA. Como se constata, para combater a crise ambiental, reconheceu-se nessa Educação seu elemento crítico e destacou-se a necessidade do homem recompor suas prioridades.

Nesse contexto, o treinamento de professores e o desenvolvimento de novos recursos instrucionais e métodos revelaram-se como necessidades prementes ao desenvolvimento da EA. Foi este o sentido da conceituação de EA, estabelecida pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA:

“um processo de formação e informação, orientado para o desenvolvimento da consciência crítica sobre as questões ambientais, e de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental” (CONAMA, s.d. apud DIAS, 1992, p.31).

Avançando nas distintas conceituações, Nana Medina (1998 p. 69) elaborou uma conceituação de EA que concilia a questão ambiental com a eliminação da pobreza extrema e a melhoria da qualidade de vida.

Educação Ambiental é o processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes, que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumidor desenfreado. (NANA MEDINA, 1998 p. 69)

As várias definições de EA coincidem na afirmação da necessidade de uma visão holística do real e na abordagem integradora que essa necessariamente demanda. De fato, a sua introdução na grade curricular promete “conduzir os cidadãos/educandos a uma conscientização construída, além de possibilitar sua ampliação da visão de mundo, a superação do antropocentrismo estreito e a educação do homem na sua integridade”, por meio de “uma prática pedagógica interdisciplinar e transdisciplinar” (PONTES JUNIOR et al., 2002, p. 88).

Essa inovação educacional propõe-se a formar cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões incidentes sobre a realidade socioambiental, de forma comprometida com a vida do planeta. Por seu caráter intrinsecamente interdisciplinar, ela valoriza a ação pedagógica. Por tratar de problemas vividos, e não abstratos, promove a criatividade e a inovação, em um permanente diálogo entre ensino e aprendizagem, que ocorre tanto em espaços formais quanto informais.

A EA formal tem por locus a escola, realizando-se na rede de ensino, por meio da atuação curricular, tendo como referência pedagógica os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Já a EA informal se dá por intermédio de campanhas nos meios de comunicação de massa que objetivam alterar padrões de comportamento danosos à natureza, difundindo atitudes que levem ao conhecimento e compreensão dos problemas ambientais e a conseqüente sensibilização para a preservação da natureza.

A EA escolar caracteriza-se como uma inovação educativa que envolve toda a comunidade escolar e que não pode se configurar como uma nova disciplina. Leff (2002, p.72) comenta:

O ambiental aparece como um campo de problematização do conhecimento, que induz um processo desigual de “internalização” de certos princípios, valores e saberes “ambientais” dentro dos paradigmas tradicionais das ciências. Este processo tende a gerar especialidades ou disciplinas ambientais, métodos de análise e diagnóstico, assim como novos instrumentos práticos para normatizar e planejar o processo de desenvolvimento econômico sobre bases ambientais. Entretanto, esta orientação “interdisciplinar” referente a objetivos ambientais não autoriza a constituição de um novo objeto científico – o ambiente – como domínio generalizado das relações sociedade – natureza.

A inserção da EA na grade curricular inaugura um processo de ruptura com a caracterização histórica da escola.

Tradicionalmente, a educação incentiva além da aceitação, a obediência ao que é transmitido pelo mestre ou indivíduo mais velho e experiente. O resultado comum é o desenvolvimento de posturas rebeldes, que normalmente se manifestam de forma agressiva. A passividade é outra postura frequente: Indivíduo aceita o que é ensinado, sem questionar. O respeito esperado pelo professor tradicional ignora a individualidade, a diversidade e a riqueza que todo indivíduo já traz, por mais simples que seja sua origem. O mestre deveria incentivar trocas continuamente para que o aluno se sinta valorizado em sua individualidade, o que facilitaria a construção de processos coletivos de empatia, respeito e colaboração (PÁDUA, 2002, p. 54).

A contestação ao *modus operandi* da escola tradicional ocorre porque o entendimento da EA não se dá apenas no campo teórico, mas pressupõe a abertura para novas ideias, a capacidade do professor-educador de colocar-se no nível do educando, vivenciando seus problemas e proporcionando-lhe meios para a construção do conhecimento. Isso significa romper com os dogmas e “verdades” arraigadas na escola tradicional, abrindo horizontes para o respeito às liberdades individuais, à inventividade e às potencialidades dos educandos, na maioria das vezes, sufocadas pela escola.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (FREIRE, 1997, p. 71).

Ao se incorporar a dimensão ambiental no ensino formal, caminha-se para práticas interdisciplinares que aprofundem o conhecimento das questões ambientais, o que não necessita ser formalizado em uma disciplina, pois se embasa na interação com todas as outras disciplinas. Os PCNs (BRASIL, 1998) introduziram a temática ambiental no currículo do Ensino Fundamental, como tema transversal, que deve perpassar todas as disciplinas escolares, e a posterior Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999) –, estendeu essa política a todos os níveis de ensino.

Os PCNs apontam, como um dos objetivos gerais do ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de perceberem-se integrantes, dependentes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. Já na PNEA, foram definidos os princípios, objetivos, as obrigações do governo, empresas, instituições de um modo geral, as modalidades, o papel do ensino formal e não formal na EA.

O trabalho pedagógico de forma transversal torna o aprendizado mais dinâmico, explicitando (e alterando) valores e incluindo procedimentos vinculados à rotina de educadores e educandos. Ainda que as Ciências Naturais, a História e a Geografia surjam como tradicionais parceiras da temática ambiental, esta pode e deve abarcar quase todas as outras disciplinas pela discussão do tema e pela geração de textos e programas de atividades correlatas.

Seja ou não formal, a EA demanda um enfoque interdisciplinar, uma perspectiva global e equilibrada, que se acha na cooperação/interação entre todas as disciplinas ou campos de atuação do tema, sendo importante a abordagem dos seus aspectos sociais, matemáticos, históricos, geográficos, das línguas, artes e filosofia. Diferentes estratégias pedagógicas permitem o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino capazes de dotá-la de um caráter multiplicador.

A prática da EA demanda uma múltipla visão dos fenômenos e uma atuação catalisadora do conhecimento das questões ambientais. Mas, para trabalhar neste nível, essa práxis necessita incorporar a crítica das relações na sociedade e desta com a natureza, voltando-se para a complexidade, absorvendo diferenças em uma busca coletiva de avanços para os problemas ambientais globais.

Analisadas as distintas conceituações de EA, vale ressaltar as diferentes concepções de meio ambiente que permeiam os seus projetos e/ou atividades. Essas diferenças podem caracterizar a EA como um “adestramento ambiental”, como uma educação para a democracia ou ainda como uma educação “subversiva, que busca a tentativa de implantar um projeto transformador, traduzido pela inserção da racionalidade ecológica no núcleo ideológico de nossa sociedade” (LAYRARGUES, 1999, p. 141).

Paula Brügger (1994), ao destacar que EA não é igual ao ensino de ecologia, define a perspectiva preservacionista como “adestramento ambiental”, pois visa unicamente a uma mudança de comportamento individual e não de valores societários.

Parte expressiva dos projetos/atividades de EA no Brasil privilegia uma perspectiva reducionista da temática ambiental, fundamentando-se nos as-

pectos biológicos do ambiente e numa concepção preservacionista, que ignora o homem e as relações sociais. A preponderância dessas abordagens faz-se acompanhar por práticas destituídas de referenciais teórico-metodológicos e de um questionamento de seus determinantes. Vale aqui indagar, como o fazem Victor Novicki e Maria Maccariello (2007, p. 1):

A quem interessa defender uma abordagem reducionista (naturalista) da questão ambiental? Quais interesses procuram ocultar os determinantes sociais, políticos, éticos, culturais e econômicos da degradação ambiental? Se todo e qualquer problema ambiental é causado por nosso modo de produzir e consumir mercadorias (inclusive a natureza) e, dialeticamente, se os efeitos ou custos ambientais desta degradação afetam os seres humanos de modo desigual e combinado, segundo seu lugar no modo de produção capitalista, que ideologia esforça-se em separar artificialmente sociedade e natureza?

Além do naturalismo preservacionista, que se regula pela dicotomia homem-natureza, encontramos outras propostas demarcadas pelo tecnicismo, que apontam as soluções técnicas, de manejo e gestão dos recursos naturais, como a solução da crise atual, ignorando os seus aspectos políticos e econômicos. O privilegiamento da razão técnica repete os esquemas de reprodução do capital impulsionadores dessa crise. Em verdade, trata-se de implementar uma modalidade de consumo perdulária, mas com uma vaga preocupação ambiental, expressa na fabricação de automóveis menos poluentes (em oposição à criação de ciclovias ou à melhoria do transporte público) ou em métodos de reciclagem (não de produtos mais duráveis).

Outra corrente teórica procura sacralizar o meio ambiente, desconsiderando a dinâmica natural e a ação antrópica. A abordagem do “arcaísmo-naturalista” é pautada na nostalgia pelo passado, na valorização de ideais perdidos, no discurso do retorno à natureza. Para os adeptos dessa corrente teórica, a produção humana só tem sentido se garantir e desenvolver a biodiversidade, daí sua ênfase nas “culturas tradicionais”.

Já a abordagem socioambiental, consoante às indicações da Conferência de Tbilisi, apresenta “uma visão da realidade bastante crítica, demonstrando que as origens da atual crise ambiental estão no sistema cultural da sociedade”, sociedade essa “pautada pelo mercado competitivo como a instância reguladora da sociedade, fornece uma visão de mundo unidimensional, utilitarista, economicista e a curto prazo da realidade” (LAYRARGUES, 1999, p.132).

Essas diferentes concepções de mundo, educação e homem implicam distintos e antagonísticos projetos educacionais. Se é consensual a constatação da gravidade da crise socioambiental e da necessidade de intervir sobre ela, os objetivos, princípios e diretrizes de atuação em EA revelam-se bastante dife-

reenciados em cada uma dessas perspectivas teóricas. A homogeneização e superficialização do discurso, desconsiderando tais contradições, apontam no sentido da “cotidianização” dessa Educação e na concomitante perda do seu caráter crítico.

Contra a tendência preservacionista, que trata a humanidade como deflagrada e vítima da crise ambiental, a vertente socioambiental identifica sujeitos sociais específicos com níveis diferenciados de responsabilidade sobre ela. Ao mesmo tempo, ela defende uma ação pedagógica transformadora-crítica, propiciadora do exercício da cidadania. Nesse ponto, a ação pedagógica interdisciplinar em EA transmuta-se em ação política, que desencadeia uma dinâmica de ação-reflexão dos sujeitos sociais que, em suas práticas, na interação com seus semelhantes, transformam a natureza pelo trabalho e são por ele transformados.

A Educação Ambiental na trans/inter/multidisciplinaridade

Como toda inovação, a EA demanda tempo e preparo para sua utilização. Exige a formação permanente dos responsáveis pelas mudanças, a análise da instituição escolar e o conhecimento das relações intra-escolares e dos diversos sujeitos sociais envolvidos. Nesse contexto, a escola emerge como espaço de mediação entre o interno e o externo, o conhecido e o por conhecer.

A introdução da EA no currículo envolve interesses econômicos, políticos e ideológicos e demanda debates aprofundados para unificação das razões, conseqüências e objetivos desta prática pedagógica. Medina (2002, p. 73) afirma:

A escola gerencia e possibilita complexas relações entre pessoas, tanto internas como externas, com interesses e diversas expectativas, grupos de poder que definem a micropolítica institucional e relações pessoais conflitivas, diversos tipos de tensões e grupos de pressão diferenciados que produzem em seu conjunto a cultura do centro educacional.

Aqui vale ressaltar que a disciplinarização e a fragmentação do conhecimento estão a serviço da manutenção do establishment por negarem a educandos e a educadores a ligação dos saberes e a produção do novo conhecimento. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 61-62) afirma:

A pedagogia moderna, embalada pelo contexto da cientificidade, permitiu a especialização dos profissionais da educação, a divisão da carga horária, a especificidade dos materiais didáticos, etc. No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. [...] E é nesse contexto que,

mais uma vez, a pedagogia apropria-se do pensar das ciências exatas, que buscavam a re-ligação das fronteiras das ciências.

Para se superar esse quadro deformante, a prática em EA requer o entendimento de quatro parâmetros fundamentais: transversalidade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

A transversalidade volta-se contra a formalidade dos conteúdos, fazendo a escola repensar valores e atitudes, de forma a garantir uma dimensão político-social do trabalho pedagógico. Rompe-se, destarte, com o confinamento da atuação formal dos educadores e ampliam-se suas responsabilidades com a formação dos educandos, por intermédio do trabalho contínuo no decorrer de toda a escolarização.

O ambiente é apenas um dos temas importantes para a formação do educando, mas, trabalhado de forma transversal, pode articular uma integração maior da comunidade escolar, colaborando para que o processo pedagógico se torne mais prazeroso e resulte em ações práticas que venham ao encontro das necessidades da escola, do bairro, do planeta. Para tanto, há que se traçar metas bem definidas, definir estratégias de ação e estabelecer o papel de cada um, pois, como ressaltam os PCNs, o tema Meio Ambiente

[...] pode ser mais amplamente trabalhado quando mais se diversificarem e intensificarem a pesquisa de conhecimentos e a construção do caminho coletivo de trabalho, se possível com interações diversas dentro da escola e desta com outros setores da sociedade (BRASIL, 1998, p 192).

A interdisciplinaridade argui a divisão compartimentada dos conteúdos. Transversalidade e interdisciplinaridade são termos complementares: enquanto a transversalidade refere-se à dimensão e à possibilidade da didática estabelecer uma relação entre assimilar os conhecimentos sistematizados (aprender na e da realidade), a interdisciplinaridade constrói uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, necessária pois

[...] para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e apesar de todo o tipo de dificuldades encontrarem eles para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas (BRASIL, 1998, p 193).

Já a transdisciplinaridade implica que os temas fundamentais para a construção do conhecimento sejam inerentes a todos os saberes numa perspectiva multidisciplinar. A visão transdisciplinar é aberta na medida em que ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação

não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual.

Nesta perspectiva, o ambiente pode constituir-se num tema transversal que cimente todas as disciplinas e preencha as rachaduras da fragmentação dos conteúdos curriculares. Considerando que uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento, mas contextualizar, concretizar e globalizar o saber, a educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Se, na interdisciplinaridade, os interesses próprios de cada disciplina são preservados, os princípios da transversalidade e da transdisciplinaridade buscam superar o conceito de disciplina, por intermédio de um tema/objetivo comum (transversal). Leff (2002, p.72), porém, alerta-nos:

No entanto, não é fácil abandonar a tendência a pensar o ambiente como um campo de atração e convergência no conhecimento, de submissão das ciências ante um projeto integrador. O meio, no final das contas, é uma rede de relações capaz de agrupar todo o saber em busca de seu objeto, é o plasma onde se dissolve ou coagula aquele excedente de saber que ultrapassa o campo do conhecimento científico.

A temática ambiental emerge como importante ferramenta para a revitalização da escola, no momento em que a educação enfrenta uma série de debates sobre as lacunas criadas pela “sociedade global”. Finn et al. (1980 p. 187) comentam alguns dos aspectos desses debates, que, atingindo em cheio a educação, difundem a idéia da “crise”:

Em análises de sistemas educacionais é útil distinguir dois aspectos. Na literatura disponível esses aspectos estão freqüentemente divorciados, mas na verdade devem ser vistos em conjunto. O primeiro aspecto é o trabalho das próprias escolas e faculdades; suas estruturas institucionais, sua disposição de conhecimento, suas relações pedagógicas, suas culturas e organização informais. Designamos esse aspecto de trabalho ideológico da própria escola. Mas, em segundo lugar, estes aspectos primários são também objeto de definições e práticas mais amplas. Este debate sobre educação é freqüentemente construído a alguma distância dos processos que ele pretende descrever. Este debate, contudo, através das políticas, exerce um efeito real sobre o próprio sistema educacional. Ele também faz parte de um discurso político geral. Em formas desenvolvidas do Estado democrático (que pressupõe uma cidadania igual) os debates sobre educação são partes de uma história de hegemonia; são uma instância regional do processo de solicitação da anuência dos governados (FINN et al., 1980, p. 187).

Neste contexto, a escola, que difundiu o industrialismo depredador e segmentou o saber, adota a temática ambiental como virtual preenchedor do vazio da produção de novos conhecimentos, a partir da criação de um canal de diálogo com a comunidade externa. Penteadó (2000, neste sentido, assevera:

A formação da consciência ambiental de nossa juventude e o desenvolvimento do exercício de sua cidadania passa pela transformação da escola formadora. Esta será aquela que formos capazes de construir a partir da consciência ambiental que temos e das participações escolares que formos capazes de coordenar no dia-a-dia do nosso trabalho escolar, organizando o processo de ensino num amplo processo de comunicação escolar (PENTEADO, 2000, .p 164).

Oliveira (2002, p. 66) afirma que, para que isso ocorra,

[...] deve-se ser levada em conta a relação entre a escola e o espaço em que ela está inserida. Ela deve estar conectada com as questões mais amplas da sociedade e com os movimentos de defesa da qualidade do ambiente, incorporando-os com as suas práticas, relacionando-os com seus objetivos.

A EA surge como resposta ao projeto epistemológico positivista e homogeneizador do mundo, inserindo-se entre as reivindicações por democracia, equidade, justiça, participação e autonomia, que questionam a concentração do poder do Estado e do mercado. Eclode, assim, como uma outra racionalidade social, orientada para novos valores e saberes, além de modos de produção em bases ecológicas e com significados culturais, guiados por novas formas de organização democrática.

O engajamento do cidadão e a percepção dos problemas ambientais locais são o primeiro passo para o sucesso das atividades em EA, de acordo com os princípios da Conferência de Tbilisi (UNESCO, 1980):

- Consciência - para ajudar os indivíduos e grupos sociais na busca da progressiva assimilação da consciência necessária dos problemas do meio ambiente global;
- Conhecimento - para adquirir uma diversidade de experiências e a compreensão fundamental do meio ambiente e dos problemas que o afetam;
- Comportamento - comprometimento com os valores éticos, tal que os indivíduos se sintam interessados pelo meio ambiente, participando assim da proteção e da melhoria ambiental;
- Habilidades - para adquirir as habilidades necessárias para a correta identificação e resolução de problemas ambientais;
- Participação - visando a proporcionar a participação ativa nas tarefas que busquem resolver os problemas ambientais.

Nesta abordagem, é imprescindível sintonizar as diferentes realidades políticas, econômicas, sociais, culturais e ecológicas da localidade. A EA deve objetivar a construção de novas relações sociais, econômicas e culturais, relações de respeito às minorias étnicas e às populações tradicionais, à mu-

lher e a liberdade para edificar alternativas de desenvolvimento sustentável, respeitando os limites dos ecossistemas.

É mister definir-se o foco de assuntos a serem abordados em EA, de maneira que a ação pedagógica seja pautada no ensino contextualizado, abordando o tema da questão da distribuição e do uso dos recursos naturais. Há que se integrar o conhecimento sistematizado e a realidade dos sujeitos sociais envolvidos, levando à sensibilização, ao comprometimento e à consciência ambiental, bem como desenvolvendo competências, tais quais a análise, decisão, planejamento e pesquisa, bases para o pleno exercício da cidadania.

A constituição de um quadro de professores capacitados para formar multiplicadores em EA tem primordial importância, para a criação de subsídios teóricos e metodológicos à sua inserção curricular. Visa-se, destarte, a uma matriz de problemas sócio-ambientais de sua região, com o intuito de promover a sua inserção transversal nos currículos.

É comum que a problemática ambiental seja atribuída à “falta de educação” dos pobres. Focalizando casos isolados, tenta-se jogar o ônus da crise ambiental, gerada pelo modelo de produção capitalista, nos ombros dessa população. É fundamental alterar esta visão da realidade que vigora, especialmente, nas escolas públicas da periferia. Tal visão é produzida pela lógica de reprodução do capital, por seus aspectos políticos, econômicos e sociais, nos quais estão mergulhados quer educadores quer educandos. Desta forma, deve levar-se em conta as contradições do modo de produção capitalista.

Formações ideológicas aparecem no terreno da problemática ambiental como processos de significação que tendem a “naturalizar” os processos políticos de dominação e ocultar os processos econômicos de exploração provenientes das relações sociais de produção e das formas de poder que regem o processo de expansão do capital. Desta maneira, pretende-se explicar e resolver a problemática ambiental por meio de uma análise funcional da sociedade, inserida como um subsistema dentro do ecossistema global do planeta (LEFF, 2002, p. 67).

Não se pode exigir qualquer compromisso com a problemática ambiental de uma população que não vê solução a problemas muito mais graves, que incidem, mesmo, sobre a relação ensino-aprendizagem. Penteadó (1997), igualmente, lança seu olhar sobre essas questões:

O cidadão comum passa nesta versão como o agente poluidor e destruidor, como se depreende, por exemplo, de campanhas televisivas de verão voltadas para a manutenção da limpeza das praias, ou de campanhas publicitárias, ao longo do ano, para a venda de produtos supostamente não agressivos à natureza, como os biodegradáveis. Sem considerar o que de verdadeiro existe em cada uma dessas óticas, padecem de uma visão epistemológica: a científica, atendo-se a uma abordagem naturalista da questão, e a cultural, limitando-se a uma abordagem industrialista. [...] Assim, uma vez

desencadeado o processo de informação a respeito, a resolução da degradação ambiental seria uma “decorrência natural”. [...] Quem são os mais significativos agentes poluidores, pela extensão e abrangência dos estragos? Quais os comportamentos e/ou ações precisam ser desenvolvidos, e por quem, por que agentes sociais, para reverter esta situação? (PENTEADO, 1997, p. 9-10)

Neste quadro, é preciso retomar uma prática afetiva em que os sujeitos da prática educacional assumam-se em sua plenitude.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito por que capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p. 46).

A prática crítico-educativa, proposta por Paulo Freire (1997), permite inovar a dinâmica de ensino-aprendizagem, inserindo-a no dia-a-dia dos educandos e da própria comunidade, em que a escola se insere. A análise crítica da realidade (ambiental), que transita entre as escalas do global ao local, deve envolver toda a prática em EA.

A perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Para que essas informações os sensibilizem e provoquem o início de um processo de mudança de comportamento, é preciso que o aprendizado seja significativo, isto é, os alunos possam estabelecer ligações entre o que aprendem e a sua realidade cotidiana, e o que já conhecem (PONTES JUNIOR et al., 2002, p. 88).

É necessário salientar que “todo ser vivo ocupa um nicho dentro da teia da vida”, apesar de o ser humano ter há muito se distanciado “da natureza e de suas origens biológicas”, esquecendo-se de que “não vivemos sem a natureza porque ela faz parte, ou melhor, ela está no âmago do nosso ser” (PÁDUA, 2002, p. 53).

A retomada de uma visão integradora do mundo representa um passo fundamental no sentido da ruptura com a fragmentação e compartimentação dos conteúdos. Para tanto, a EA deve ser trabalhada numa relação dialógica entre educadores/educandos e a realidade da escola e das comunidades circunvizinhas.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária digamos “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste caso? Porque, dirá

um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1997, p. 33-34)

O professor-pesquisador deve estar aberto às relações aprender/ensinar e ensinar/aprender que envolvem os saberes adquiridos e produzidos pelos educandos, assentados na realidade, nos costumes, nas contradições, sentimentos e emoções das suas comunidades, o que leva ao estabelecimento de prioridades, seleção e adequação dos conhecimentos produzidos na academia à realidade escolar.

Para não concluir! Considerações parciais!

Em meados do século XX, são inegáveis os impactos da ação antrópica sobre o ambiente, provocando um desequilíbrio sem precedentes nas forças que mantêm em equilíbrio os ecossistemas terrestres e colocando em risco a existência das espécies e, dentre elas, a do próprio homem.

A crise ambiental, progressivamente, desvela-se colapso da civilização ocidental urbano-industrial. Em uma das pontas dessa falência de cunho civilizatório, estão a ciência moderna, o positivismo, a escola tradicional e a fragmentação/compartimentação dos conteúdos curriculares por ela adotada. Advém, por conseguinte, dessa gênese a importância e a necessidade de se incorporar a EA ao currículo escolar.

A escola precisa estar alerta para o estudo aprofundado das questões ambientais, contribuindo com informações, propondo pesquisas em sala de aula ou fora dela, de tal maneira que os estudantes possam trabalhar com documentos existentes e produzir novos que os auxiliem na reflexão e solução de certas questões.

O propósito não é acrescentar uma nova disciplina, mas oferecer informações no interior de cada uma das disciplinas escolares ou em projetos interdisciplinares, com a intenção de despertar a consciência dos alunos e professores para uma questão que depende de cada um de nós, de ações públicas, institucionais e particulares.

Nesse sentido, é relevante o papel dos educadores, no sentido de desenvolver um projeto didático-pedagógico que englobe a EA em uma perspectiva transversal, interdisciplinar e multidisciplinar dos conteúdos curriculares. Desta forma, é possível dar-se um grande passo na construção de uma escola transformadora, solidária e criadora de sujeitos construtores do conhecimento. Essa Educação pode servir de importante instrumento que possibilite uma maior integração entre escola e comunidade, construindo, dessa forma, a relação dialógica entre educadores (as), educandos (as) e comunidade.

A EA deve ser capaz de romper a camisa de força que a mantém aprisionada a velhos e falsos conceitos, que em última instância visam às reformas nos marcos do capital. Hoje, existe uma gama de organismos oficiais, organizações não governamentais ambientalistas, ecologistas e correntes pedagógicas que se reivindicam do debate ambiental. Os “especialistas” do complexo campo de investigação das temáticas ambientais repetem, por caminhos diferentes, os mesmos discursos.

Distintamente, a EA pautada por uma abordagem socioambiental/crítica tem por finalidade a formação política de cidadãos, sua participação ativa na formulação e implementação de políticas públicas, voltadas para a reversão do quadro de degradação socioambiental. Trata-se de alterar a relação entre a sociedade e os bens naturais, contrapondo-se à gramática política autoritária, dominante no Brasil e assumindo o papel de “Educação Ambiental para a democracia”.

Pensar na degradação ambiental de forma coerente e séria, é pensar na complexidade ambiental, é descartar os discursos superficiais do “politicamente correto”, da “preservação da ararinha azul, do mico leão dourado ou do boto cor de rosa”, do “ecologicamente correto” do “tomar consciência de”, pelo contrário, é assumir a (re) flexão epistemológica sobre a relação natureza-sociedade, é levar às últimas consequências este debate. A problemática ambiental é uma questão política e como tal deve ser tratada.

É na prática social que os indivíduos desenvolvem suas consciências. Aceitação, resistência, alienação e interação são produtos dessa ação no mundo e das determinações histórico-sociais. Desta forma, a análise ambiental deve incorporar “coletivismo” e “individualismo” metodológicos, considerando a articulação dos fenômenos individuais (crenças íntimas, escolhas etc.) e coletivos (“grupos de interesse”, “classes”, sociedade etc.). Nessa perspectiva, ao mesmo tempo busca-se reconhecer a especificidade do indivíduo e não fazer do consenso o resultado de uma interação na qual desaparecem as distinções entre os mesmos.

É a articulação entre a teoria e o mundo vivido que impede a invasão da escola pela cotidianidade, que é a alienação da sua própria explicitação. Há que se superar a consciência espontânea, construída no cotidiano, em prol de uma consciência crítica. A escola deve apropriar-se do cotidiano, mas não ser absorvida por ele, o que pressupõe a unidade teoria-prática e a robustez teórico-metodológica.

Por outro lado, uma EA pautada por uma abordagem socioambiental/crítica não pode exigir daqueles colocados à margem da utilização dos recursos naturais, a aceitação de padrões preestabelecidos por aqueles que se

utilizam, a seu bel prazer, dos recursos da natureza, como forma de mercantilizá-la, colocando-a a serviço da reprodução do capital e, gerando o bem estar para uma pequena parcela da população mundial.

A consciência ambiental pressupõe democracia e participação social e isto envolve também um trabalho de construção de uma sociedade justa e igualitária. As questões ambientais integram-se às conquistas sociais pelo direito à qualidade de vida para todos e não para uma pequena parcela da população. Na abordagem teórica crítica, que assumimos, a EA significa ação política. Nesse sentido, a construção da relação dialógica escola-comunidade se faz, mais do que necessária, se faz imprescindível.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **La ideología como lenguaje**: la jerga de la autenticidad. 6. ed. Tradução de Justo Pérez Corral. Madri: Taurus, 1982.

BRANCO, Samuel M. **O meio ambiente em debate**. São Paulo: Moderna, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: geografia. Brasília, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Imprensa Nacional, 1999.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 3 ed. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CICILLINI, Graça A. **Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos**. In: CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra V. (org.). Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 37-66

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

FINN, Dan et al. **Democracia social, educação e crise**. In: CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES OF THE BIRMINGHAM UNIVERSITY (org.). Da ideologia. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro São Paulo, Editora Paz e Terra, 1970.

LAYRARGUES, Philippe P. **A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da Educação Ambiental**. In: REIGOTA, Marcos. **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão técnica de Paulo Freire Vieira. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDINA, Nana N. **O desafio da formação de professores para a Educação Ambiental**. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Educação Ambiental : ação e conscientização para um mundo melhor. Belo Horizonte, 2002. (Lições de Minas, 17). p. 69-84

NOVICKI, Victor; MACCARIELLO, Maria do C. M. M. **Educação Ambiental no ensino fundamental: as representações sociais dos profissionais da educação**. GT 13 – Educação Fundamental – ANPED. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/victoraraujonovickit13.rtf. Acesso em: 23 maio 2007.

OLIVEIRA, Renato C. F. **Transversalidade no currículo escolar: ética e meio ambiente**. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Educação Ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor. Belo Horizonte, 2002. (Lições de Minas, 17). p. 61-68

PÁDUA, Suzana M. **Um caminho ousado e estimulante rumo a um mundo melhor**. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação.

Educação Ambiental: ação e conscientização para um mundo melhor. Belo Horizonte, 2002. (Lições de Minas, 17). p. 53-60

PENTEADO, Heloisa D. **Meio Ambiente e formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. _(Col. Questões da nossa época)

PONTES JUNIOR, Eurípedes et al. **A proposta político-pedagógica de Educação Ambiental na perspectiva da escola Sagarana**. In: MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Educação Ambiental : ação e conscientização para um mundo melhor. Belo Horizonte, 2002. _(Lições de Minas, 17). p. 85-89

RIGAL, Luis. **A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI**. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 171-194

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Paris, 1980.

**PROJETO VIVER BEM: MOVIMENTO E ARTE, UMA
EXPERIÊNCIA EM SAÚDE E APRENDIZADO COM IDOSOS
RESIDENTES EM INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA**

*Fabio R. Ledesma
Sandra M. Pacheco
Áurea E. Soares Barroso
César R. Xavier*

Introdução

No Brasil e mundo, a população convive com o fenômeno do envelhecimento populacional. No mundo, a cada segundo, duas pessoas celebram o seu sexagésimo aniversário. Uma, em cada nove pessoas, tem 60 anos de idade, ou mais, e estima-se um crescimento para uma em cada cinco, por volta de 2050 (UNFPA, 2012). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento dos últimos anos e ganhou 4,8 milhões de idosos, desde 2012, superando a marca dos 30,2 milhões, em 2017.

No Brasil, a proporção da população muito idosa (com idade superior a 80 anos) aumenta progressivamente. Em 2010, a população com 80 anos e mais era composta por 2,9 milhões de pessoas e projeções para 2050 indicam aumento para 13,3 milhões de habitantes, o que representará 6,5% da população total e 19,6% da população idosa (CAMARANO; KANSO, 2016).

Para melhor entendimento da pessoa idosa, convém mencionar que, em 1994, foi sancionada a lei 8.842, da Política Nacional da Pessoa Idosa, a qual estabelece em seu artigo segundo que “Considera-se idoso, para efeitos dessa lei, a pessoa maior de sessenta anos de idade”. Somado ao critério cronológico previsto na legislação brasileira para definir uma pessoa idosa, devemos levar em consideração as múltiplas dimensões do processo do envelhecimento: biológica, psicológica, cultural, espiritual, entre outras e o contexto social em que a pessoa está inserida. A heterogeneidade é marcante entre as pessoas idosas, não só nos aspectos relativos às suas condições de saúde mas também no que diz respeito à idade, ao gênero, à etnia, às condi-

ções econômicas etc. (PEREIRA; ROSA, 2018) e, sobretudo, no tocante as potencialidades desse grupo etário.

Para Paschoal (2002), o envelhecimento populacional é um triunfo do desenvolvimento humano, assim como a longevidade avançada. Não há dúvida e com o aumento da expectativa de vida, é necessário que se pense em uma adaptação da sociedade como um todo e prover também meios de se manter atividades saudáveis tanto do corpo quanto da mente. Não é mais possível pensar no idoso como aquele que já aprendeu tudo o que poderia e agora deve desfrutar de descanso e cuidados, mas deve se pensar em educação continuada para que esses idosos não fiquem a margem da sociedade, sofrendo uma exclusão social devido ao fato do avanço tecnológico acelerado.

Silveira (2010) coloca que a qualidade de vida na velhice não está ligada apenas a valorização da dignidade do idoso, mas também a sua inclusão nos meios sociais. Os idosos precisam estar inseridos em espaços de convivência e aprendizagem.

É necessário que se pense a educação além do ensino formal e os contextos aos quais esta precisa ser aplicada, e, para isso, é preciso mencionar as alternativas para moradias de idosos, entre as quais, figura a ILPI (Instituição de Longa Permanência para Idosos). A configuração de uma ILPI diverge da estrutura que a pessoa encontra em sua casa uma vez que se trata de residência coletiva.

Também se faz importante o auxílio aos acolhidos na área da saúde, onde, por vezes, é necessário um tratamento contínuo, levantando a demanda de um profissional que possa dispensar essa forma de cuidado coletivo e também individualizado na instituição. Esse é o caso do tratamento de Fisioterapia, que é contínuo e acarreta inúmeros benefícios, entre eles, na mobilidade, manutenção de capacidade funcional e melhora das dores crônicas, que por consequência refletem no envelhecer mais saudável. O cuidado individualizado reconhece as singularidades, condições de saúde, história de vida e considera a participação do sujeito no cuidado impactando positivamente no resultado do atendimento (SUHONEN; ET. AL., 2010)

O aprendizado contínuo com foco no autocuidado, na independência e na autonomia são essenciais para promoção da dignidade humana, da autoestima uma vez que corpo e mente estão em pleno funcionamento, impactando positivamente no desenvolvimento humano.

As ILPI's por um bom tempo operaram no modelo de instituição total, o morador recebe dentro da instituição, eliminando assim a necessidade de sair, o que acabava por romper seus vínculos com o restante da sociedade.

Esse modelo não está mais em vigor, dando espaço a um lugar de moradia mais próximo de um lar, a ILPI se torna então a casa do acolhido. Ainda assim é preciso compreender que a morada em ILPI tem suas peculiaridades. Existem nas instituições os idosos lúcidos, os demenciados, os que apresentam algum transtorno mental, bem como dependentes físicos de todos os níveis, o que torna um desafio pensar em métodos de manutenção de aprendizagem contínua.

A ILPI Santa Rita, localizada na cidade de Irati, no estado do Paraná, oferece algumas formas de aprendizado contínuo, bem como alternativas para a manutenção da vida ativa através de atividades educacionais não formais e vem alcançando bons resultados com esses projetos.

Caracterização do local

A ILPI Santa Rita é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, destinada ao acolhimento de idosos em situação de vulnerabilidade social. Foi fundada em 21 de março de 1957 e inicialmente funcionava em outro espaço com o nome Asilo, sendo transferida ao espaço em que se encontra agora em 1975, visto que é um local mais amplo e adequado as necessidades do público atendido. Atualmente é utilizada a nomenclatura ILPI, uma vez que o conceito de asilo tem abrangência mais ampla, incluindo idosos, portadores de deficiência física e intelectual e até mesmo mendigos, o nome ILPI passa a ser então o que melhor descreve as instituições que acolhem somente pessoas acima dos 60 anos.

A Entidade tem representação no Conselho Municipal do Idoso e possui certificação junto ao Conselho Municipal da Assistência Social, bem como, Declaração de Registro de Entidade Social mantenedora e executora da SEJUF - Secretaria de Estado da Justiça Família e Trabalho. Acolhe atualmente 74 idosos sendo 37 homens e 37 mulheres.

A estrutura física abrange cerca de 2.000 m² de área construída em terreno plano, com quartos individuais e coletivos, masculinos e femininos, 15 banheiros, ampla varanda, capela, área administrativa, salão multiuso, refeitórios, cozinha, lavanderia industrial, rouparia, almoxarifado, farmácia, garagens, vestiários, consultório odontológico, salas de atendimento individual de Psicologia, Serviço Social e Fisioterapia, sendo realizada manutenção periódica no prédio e reformas para garantir a qualidade do serviço prestado aos acolhidos. A entidade ainda possui horta e pomar, os quais fornecem frutas e verduras frescas da época para os moradores e uma área verde com extenso jardim.

Para o atendimento dos acolhidos, a ILPI conta com uma equipe de funcionários, em diversos setores, sendo eles cuidadores, trabalhadores de serviços gerais, cozinheiras, trabalhadoras de lavanderia, secretária administrativa, assistente social, psicólogo, fisioterapeuta, oficinaira de artes, nutricionista e coordenadora, todos esses voltados ao atendimento das necessidades e auxílio nas Atividades da Vida Diária (AVD) dos acolhidos.

Justificativa

Em se tratando de idosos, é necessário pensar nessa população em um aspecto global, não apenas de saúde. É claro que a saúde é um dos aspectos importantes do envelhecer, não basta a vida do indivíduo ser longa, ela também precisa ter qualidade, nesse ponto é importante mencionar o Projeto Viver Bem: Movimento e Arte, desenvolvido na ILPI Santa Rita, que buscou proporcionar ganhos em saúde e aprendizado contínuo.

O projeto previu, em primeiro momento, a aquisição de materiais, tais como gás de cozinha, material de higiene e limpeza, material para a manutenção do imóvel, material de expediente e, junto a isso, a contratação de uma oficinaira de Arte e de uma fisioterapeuta.

Embora todo o projeto tenha sido de grande importância, o presente relato será focado na parte da Fisioterapia e na Oficina de Arte, ou, na saúde e aprendizado. O Serviço de Fisioterapia foi pensado para auxiliar na mobilidade, facilitando assim a realização das AVD's, o que ocasiona maior independência ao acolhido, elevando assim a sua autoestima.

Hoje em dia quando se fala em saúde é preciso pensar além da ausência de doenças,

Um importante indicador de saúde não é mais a presença ou não de doença, mas o grau de capacidade funcional do indivíduo, compreendida como a capacidade de preservar habilidades físicas e mentais necessárias à manutenção de uma vida independente e autônoma, ainda que convivendo com limitações." (BARROSO, 2017, p.4).

Então uma pessoa pode se sentir bem mesmo portando uma doença crônica, desde que sob controle, ou se sentir mal sem doença alguma, nesse sentido é que a Fisioterapia contribui com o idoso, trabalhando a diminuição de dores crônicas, a mobilidade, facilitando a realização das AVD's, auxiliando na manutenção de capacidade motora e respiratória, bem como na prevenção de quedas.

A oficina de Arte, por sua vez, não está diretamente ligada a saúde física, porém tem laços estreitos com a saúde mental, uma vez que explora habilidades cognitivas, ajuda o participante a se manter ativo e saudável, auxilia

no resgate de memórias afetivas bem como na descoberta ou resgate de potencialidades.

A aprendizagem contínua é fundamental e após revisão literária, cita que neste contexto há cinco caminhos no qual a qualidade de vida pode estar intrincada nesse processo. Por possibilitar uma compreensão atualizada do seu meio sociocultural; conscientizar sobre suas próprias potencialidades na velhice; protegê-lo quanto à saúde exercitando o cérebro; possibilitando atividades e espaços para formação da personalidade; ao ser organizado em atividade grupal, o contato com outras pessoas pode favorecer a adoção de condutas resilientes. (ROLDÃO 2008*apud*. DE SILVEIRA, 2010 p. 4).

Nessas condições é possível então afirmar que o projeto foi pensado visando o bem estar dos acolhidos de forma ampla, com foco na saúde física e mental, bem como na parte cognitiva, resultando em uma aprendizagem contínua, rompendo assim com o paradigma de que os idosos precisam de repouso.

Referencial teórico

Ante a realidade do envelhecimento populacional é necessário pensar em uma configuração de sociedade que possa absorver as demandas da população idosa, tais como demandas sociais, de saúde, lazer e de educação, mobilidade urbana e acessibilidade.

As instituições de longa permanência, tal como a sociedade, não ficou imune a mudanças para melhor atender aos que necessitam dessa modalidade de acolhimento. As instituições que eram consideradas, em primeiro momento, abrigo aos idosos desamparados, passaram a instituições que oferecem moradia digna. Também de instituição total, onde se evitava ao máximo contato com o mundo exterior, passou a ser uma instituição de Assistência Social, focada na moradia o mais próximo de uma casa que se possa chegar, onde são incentivadas visitas e contato com a sociedade.

Nesse contexto de mudanças é importante mencionar que, nessa abertura entre ILPI e sociedade, os acolhidos também precisaram evoluir, caso contrário, mesmo sem barreiras físicas, estaria estabelecida uma barreira geracional que dificilmente seria transposta, demandando assim a necessidade de contínuo aprendizado para acompanhar a evolução social e tecnológica tendo o idoso como parte de tudo e não mero espectador.

Lange et. al. (2018) coloca a importância de promover a autonomia dos idosos, para que este se torne corresponsável por seus determinantes, incluindo nessa autonomia o direito a diversidade, livre expressão e liberdade de comportamento, desde que não cause danos a outrem, assim sendo, pode ser estabelecida uma correlação com a oficina de Arte, onde os participantes

eram incentivados a produzir obras de livre expressão, retratando desde figuras a sentimentos.

Através do aprendizado da Arte é possível se expressar tanto de forma individual quanto em grupo, o que pode acarretar melhoras no convívio, contribuir para um ambiente harmônico entre os acolhidos e, conseqüentemente, ocasionar ganho na manutenção e melhora da saúde mental. Aguiar e Macri (2010) colocam o aprendizado de Arte no processo de envelhecimento como uma forma eficiente de resgatar e desenvolver potencialidades, processo criativo e autoestima, ajudando na concentração e na memória.

A Fisioterapia, por sua vez, ocasiona ganhos em saúde, além de oferecer uma enorme contribuição no processo do envelhecimento ativo. Sousa (2019) coloca que residir em uma instituição não é um impedimento ao envelhecimento ativo, porém, quando se fala em envelhecimento ativo é necessário que se entenda um processo de cidadania plena e ativa. Em um contexto como esse é imprescindível que se fale em autonomia e independência.

Tendo por definição de autonomia a capacidade de tomada de decisão e por independência a capacidade de realizar atividades sem a ajuda de terceiros ou o mais próximo que se possa chegar disso, a Fisioterapia entra na instituição para realizar, entre outras coisas, a manutenção ou resgate dessa independência.

Método

O projeto Viver Bem: Movimento e Arte foi apresentado ao Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa em reunião ordinária, aprovado por este mesmo Conselho e os profissionais envolvidos foram contratados com recurso proveniente do Fundo Municipal da Pessoa Idosa, bem como foi realizada a aquisição dos materiais solicitados também com este recurso. O tempo de execução do projeto foi de um ano.

A profissional de Fisioterapia foi contratada com carga horária de 20 horas por semana. Nesse tempo a profissional realizou atendimentos individuais focando principalmente em acolhidos que apresentavam dores crônicas ou dificuldades de mobilidade.

A forma de atuação ficou a livre escolha da profissional, que optou pelos atendimentos individuais focados nas dores Crônicas e mobilidade, uma vez que Ferreti et. al. (2019) coloca a dor como uma das condições crônicas mais comuns e Dellaroza et. al. (2008) traz o dado que entre 15% e 80% das pessoas com mais de 60 anos apresenta algum tipo de dor. Já a escolha por trabalhar com mobilidade se deve ao fato de que a instituição tem essa deman-

da e a Fisioterapia ajuda na manutenção dessa capacidade funcional, evitando quedas e declínio no ritmo da marcha.

A oficina de Arte foi ministrada por uma profissional contratada por 04 (quatro) horas semanais e realizada em grupo, onde os participantes tiveram a oportunidade de interagir entre si. Esta oficina foi pensada para a participação de todo acolhido que desejasse, sem distinção de sexo, faixa etária ou grau de dependência.

O foco na oficina de Arte foi a manutenção da autonomia, o incentivo às potencialidades artísticas, contribuição no envelhecimento ativo, convívio comunitário e fortalecimento de vínculos através da expressão e do aprendizado.

A forma de avaliação das oficinas foi através de relato das profissionais que ministraram as oficinas, visto que estas estiveram em contato direto com os acolhidos em suas respectivas áreas de trabalho e de participantes que aceitaram expor suas experiências com as oficinas. O relato foi coletado de forma livre e prezando pela espontaneidade dos que aceitaram relatar a experiência, deixando os participantes a vontade para compartilhar o que quer que desejassem acerca do tema abordado. Todos os participantes foram esclarecidos acerca da coleta dos relatos, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e tendo plena consciência de que não havia obrigação de relatar qualquer fato que não desejasse, bem como poderia interromper o relato no momento que desejasse ou pedir posterior exclusão de seu relato.

O procedimento de análise dos dados coletados com os participantes foi feito de forma qualitativa, visto que a maioria dos dados não pode ser quantificada. Minayo (2001) coloca que a pesquisa qualitativa trabalha com um universo mais aprofundado de relações que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis, o que justifica a escolha por esse método.

Ao final os dados foram cruzados com material bibliográfico disponível acerca de temas pertinentes a Gerontologia, tais como envelhecimento saudável e ativo, saúde física e mental na velhice, aprendizagem contínua, entre outros. Considerando que a pesquisa bibliográfica, conforme relatam Matos e Vieira (2001) engloba materiais e documentos já analisados e publicados, por meio escrito ou eletrônico, buscando fontes de conhecimento já produzidos na área por outros pesquisadores.

A pesquisa bibliográfica forma então uma base sólida de comparação dos relatos e resultados obtidos na pesquisa com os resultados de outros pesquisadores, fornecendo um panorama mais amplo de comparação para que se possa afirmar ou não o êxito do projeto implantado na ILPI.

Partes das entrevistas foram transcritas para o trabalho, utilizando apenas as iniciais dos entrevistados para preservar sua identidade, garantindo assim sigilo nas informações publicadas.

Análise e discussão dos resultados

O serviço de Fisioterapia, no tempo de um ano, foi focado em acolhidos que se utilizavam de cadeira de rodas, apresentavam dificuldades de mobilidade ou dores crônicas. A fisioterapeuta, nesse período de tempo, atendeu a cerca de quarenta idosos, de forma individual e focando nas necessidades de cada um.

No decorrer dos atendimentos, houve melhora na mobilidade funcional e nas dores crônicas apresentadas pelos acolhidos que se submeteram ao tratamento fisioterápico.

Mobilidade funcional é o termo utilizado, segundo Ribeiro (2009), para descrever o equilíbrio e a marcha nas AVD' s, e também afirma que os idosos que praticam algum exercício físico têm o risco de quedas diminuído nos cinco anos seguintes em comparação aos que não praticam. Na ILPI Santa Rita essa mobilidade funcional apresentou significativas melhoras entre os 12 meses em que houve a prática da Fisioterapia, diminuindo assim o risco de quedas, e, por consequência, de fraturas, luxações e demais problemas relacionados a quedas. A profissional de fisioterapia destaca:

“Foi um progresso muito rápido, em meses de Fisioterapia eu apliquei antes de depois o TUG (Timedupand go), um deles que começou com mais de 30 segundos, depois do trabalho, baixou o tempo do teste pra menos de 20 segundos, isso é um progresso maravilhoso.”(S. L. fisioterapeuta em entrevista no dia 07 de dezembro de 2018).

Os acolhidos que participaram do serviço de Fisioterapia relatam que obtiveram melhoras nas dores crônicas, diminuição tanto na intensidade quanto na frequência dessas dores, afirmando que isso facilita as atividades que praticam, tais como caminhadas e algumas formas de artesanato, levando em conta que os quadros de dor podem ser diminuídos ou revertidos com a reeducação dos movimentos e restabelecimento do equilíbrio muscular.

A parte de saúde física foi então amplamente impulsionada pelo serviço de Fisioterapia, proporcionando aos participantes maior independência nas realizações das AVD' s, o que acaba por elevar a autoestima e servir como fator de ganho de saúde mental.

Uma das acolhidas, que participa ativamente das sessões de Fisioterapia, afirma:

“Pra mim é muito bom, eu no começo não gostava, dói um pouco, mas depois fui vendo que quando acabava a Fisioterapia passavam minhas dores, eu caminhava melhor e me sentia bem, agora eu vejo ela chegando e já venho pra sessão, ela nem precisa ir chamar. (M. F. Acolhida da ILPI Santa Rita em entrevista no dia 07 de dezembro de 2018).

A oficina de Arte ocorreu no mesmo período que a de Fisioterapia, porém durante 04 horas semanais, o trabalho desta foi em grupo para proporcionar um ambiente de interação entre os participantes. Entre as atividades foram desenvolvidos recortes, desenhos, trabalhos manuais, esculturas e pinturas em tecido, folha de papel e telas.

Os participantes dessa oficina, ao final, apresentavam ganhos na socialização, desenvolvendo laços afetivos entre os participantes, melhoras no ambiente de convívio. Também foi possível observar e destacar a evolução pessoal e o aprendizado dos que não sabiam desenhar e ao final do projeto já demonstravam traços melhores e mais firmes, significativas melhoras na pintura dentro dos detalhes, bem como elevação da autoestima em aprender essa Arte. Também houve ganho na coordenação motora fina, melhorando o manuseio de pequenos objetos.

Quando questionados sobre as contribuições da oficina de Arte, pedindo pra comparar antes e depois, os moradores relatam que passaram a se sentir mais animados, dispostos e felizes com a descoberta e o desenvolvimento de habilidades. Também falam sobre a melhora no relacionamento e convívio com os outros moradores. Outro ponto a ser comentado é em relação aos dias em que a oficina se desenrolava, nesses dias os participantes demonstravam maior nível de ansiedade durante a espera pela hora do início das atividades. Uma das moradoras relata:

“Vai chegando a hora e a gente vai esperando a professora chegar, parece que o tempo não passa até ela vir, depois passa muito rápido e quando a gente vê já tem alguma coisa pronta.” (T. S. Acolhida da ILPI Santa Rita em entrevista no dia 07 de dezembro de 2018).

Ao final da oficina de Arte foi realizada a exposição das obras dos participantes aberta ao público em geral, nessa exposição que abrangeu os 12 meses de trabalho foi possível denotar com clareza o desenvolvimento das potencialidades artísticas e os ganhos na aprendizagem dos idosos. A professora de Arte aponta:

“Foi possível ver a evolução deles de forma bem clara, primeiro eram traços sem jeito, descoordenados, depois foram melhorando até chegar a traços firmes e consistentes, melhora muito boa de coordenação motora fina e habilidades artísticas.” (M. M. prof. de Arte, em entrevista no dia 07 de dezembro de 2018).

Também merece destaque o aumento de autoestima ao serem elogiados durante a exposição, demonstrando animação ao falar de cada quadro quando questionados.

As duas atividades, em conjunto, conseguiram se harmonizar perfeitamente acarretando ganhos de saúde física e mental, aumento das atividades físicas, manutenção e melhora de autonomia e independência, contribuindo para a realização das AVD' s de forma cada vez mais independente dentro do possível, o que possibilitou a melhoria da qualidade de vida dos envolvidos.

Considerações finais

As oficinas realizadas pelo projeto Viver Bem: Movimento e arte trouxeram benefícios aos moradores da ILPI Santa Rita, considerando que o serviço de Fisioterapia ocasionou uma gama de na saúde física e a oficina de Arterna saúde mental e vida social.

As oficinas, em conjunto, ofereceram um trabalho voltado ao bem estar físico social e psicológico. Os ganhos em mobilidade facilitam a realização das AVD' s, diminuindo a dependência dos cuidados de terceiros. O aumento da capacidade de mobilidade também contribui para o bem estar do acolhido, uma vez que este pode caminhar e se locomover pelas dependências da ILPI de forma autônoma, auxiliando no aumento do fluxo de atividades, o que ajuda no envelhecimento ativo, diminuindo o risco de quedas e problemas ocasionados pelas mesmas.

O aprendizado de Arte na velhice também se mostrou relevante, uma vez que, aprender em uma idade ainda considerada de descanso pelo senso comum, acaba por elevar a autoestima dos participantes. Durante a exposição, ao final da oficina, foi visível a satisfação em exibir suas atividades, bem como as reações positivas aos elogios recebidos.

É possível elencar, das duas oficinas juntas, melhoras acerca da mobilidade, ritmo de marcha, autonomia, independência, coordenação motora fina, sentimento de pertencimento a instituição, fortalecimento de vínculos, o que, por sua vez, são essenciais para a saúde física e mental, contribuindo para o envelhecimento ativo e ausência de doenças, bem como para a inserção dos moradores em uma sociedade cada vez mais exigente em termo de conhecimento.

O aprendizado contínuo de Artes abre espaço para se pensar em demais formas de aprendizado, visto que existe demanda. Uma vez apagado o estigma da velhice como a fase do descanso e do idoso como uma pessoa que já aprendeu e que ser ultrapassado pelas tecnologias é coisa da idade, resta

então, somente o ser humano com idade superior aos 60 anos livre de rótulos, que por sua vez, demonstra vontade de aprender, de se fazer presente em grupos sociais e não ser excluído ou segregado, mas com um desejo de aprendizado de forma constante e contínua.

O presente trabalho não tenciona de forma alguma esgotar a experiência de proporcionar saúde física, mental e aprendizado constante, porém relata uma experiência exitosa nessa área, considerando que, ao final do projeto, os trabalhos foram tão satisfatórios que a fisioterapeuta e a professora de arte tiveram seus vínculos com a instituição estendidos por tempo indeterminado e de outra fonte de renda, pois um trabalho com resultados tão positivos não pode ser descontinuado.

Referências bibliográficas

AGUIAR, A. P.; MACRI, R. Promovendo a qualidade de vida dos idosos através da arteterapia. **Revista de Pesquisa: Cuidado é fundamental online**, 2010.

BARROSO, A. E. S. O agir solidário de mais de vinte mil líderes comunitários em todo o território nacional em favor de um envelhecer mais saudável: relatos da experiência da Pastoral da Pessoa Idosa. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 20, n. 2, p. 431-446, 2017. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/36712>. Acesso em 05 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, 5 jan. 1994.

CAMARANO A.A.; KANSO, S. Envelhecimento da população brasileira: Uma contribuição demográfica. Freitas, E.V.; Py, L. (Eds). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 4a ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016

DELLAROZA M. S. G, FURUYA R. K, CABRERA M. A. S. C, MATSUO T, TRELHA C, YAMADA K. N, PACOLA L. Caracterização da dor crônica e métodos analgésicos utilizados por idosos da comunidade. **Revista Associação Médica Brasileira**, 2008.

FERRETTI F, SILVA M. R, PEGORARO F, BALDO J. E, DE SÁ C. A. Dor crônica em idosos, fatores associados e relação com o nível e volume de atividade física. **BrJP**. São Paulo, Vol. 02 No 01 Jan/Feb/Mar. 2019.

IBGE. Agência de notícias, PNAD contínua de 2016-2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20978-pnad-continua-de-2016-para-2017-centro-oeste-puxa-reducao-no-abastecimento-diario-de-agua-do-pais>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

LANGE, C. et al. Promoção da autonomia de idosos rurais no envelhecimento ativo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 5, p. 2411-2417, 2018.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA S. V. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**; Fortaleza, Demócrito Rocha, 2001.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial de envelhecimento e saúde. **Estados Unidos**, v. 30, p. 12, 2015.

PASCHOAL, S. M. P. **Qualidade de vida na velhice**. Tratado de geriatria e gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 79-84, 2002.

PEREIRA, A.M.V. B. ROSA, A.C.D.S. **Linha guia da saúde do idoso. Secretaria de Estado da Saúde do Paraná**. Superintendência de Atenção à Saúde. Curitiba : SESA, 2018.

RIBEIRO, F. et al. Impacto da prática regular de exercício físico no equilíbrio, mobilidade funcional e risco de queda em idosos institucionalizados. **Revista Portuguesa de ciências do desporto**, v. 9, n. 1, p. 36-42, 2009.

SILVEIRA da, M. M. et al. Educação e inclusão digital para idosos. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 2, 2010.

SOUSA, J. Participação Sociocultural, Ócio, Acessibilidade e Envelhecimento Ativo no contexto de Idosos Institucionalizados. **Revista Subjetividades**, v. 19, n. 2, p. 1-14, 2019.

SUHONEM, R;GUSTAFSSON, M. L;KATAJISTO, J; VÄLIMÄKI, M;LEINO-KILPI, H. **Nurses perceptionsofindividualizedcare.** J AdvNurs [Internet]. 2010 [cited 2015 May 10];66 (5):1035-46. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20337793>. Acesso em 20 de novembro de 2019

UNFPA (FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). **Envelhecimento no Século XXI: Celebração e Desafio.** UNFPA. New York, NY. 2012. Disponível em: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Portuguese-Exec-Summary_0.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2020.

SÍNDROME DE FANCONI: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA SAÚDE BUCAL

*Rodrigo Cosme dos Santos
Alexandre Franco Miranda*

Introdução

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual apresenta dificuldades ou barreiras que podem obstruir o seu processo de inclusão social (BRASIL, 2015). De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,92% da população brasileira (IBGE, 2010, pg. 156). Neste caso, são pessoas que necessitam de atendimento especializado na área da saúde e educação com uma abordagem interdisciplinar, por meio do uso de metodologias diferenciadas.

A síndrome de Toni Debré Fanconi é uma tubulopatia proximal complexa que ocorre na área tubular renal (HELOU, 2015). Por meio dos exames laboratoriais, é possível ver as alterações na reabsorção de glicose, aminoácidos, fosfato e bicarbonato no organismo, em contraste com a função renal normal. De acordo com Soeiro (2015), a pessoa que apresenta o diagnóstico de síndrome de Fanconi (SF) possui características como: insuficiência renal crônica, devido ao quadro de proteinúria tubular, perda urinária inadequada, diminuição na capacidade de concentração urinária e acidose metabólica. Tais características têm início na fase da infância ou na terceira idade. Na maioria dos casos é descrita como distúrbio e os pontos mais comuns incluem raquitismo e doenças ósseas. Neste caso, as crianças apresentam vômitos esporádicos, anorexia, fadiga, retardo de crescimento, retardo na idade óssea, paralisia (por hipofosfatemia), poliúria, episódios de desidratação e situações gástricas. (FRIZON, 2015).

A visão interdisciplinar para atendimento de pacientes especiais é unir saúde e educação no contexto odontológico. Entretanto, a saúde da pessoa com deficiência é realizada visando a qualidade de vida e unindo os principais profissionais que contribuem em diversos programas de habilitação e reabilitação, entre eles, da saúde bucal, em parceria com dentista, psicólogo

e pedagogo, este com uma visão geral do campo educacional reabilitador. “Não apenas o conhecimento científico é levado em conta para a adoção de hábitos saudáveis: pacientes, pais e responsáveis trazem consigo representações e conceitos culturais” (MIALHE & SILVA, 2011, p.1560). Ao considerar a história clínica, cultural, familiar e educacional do paciente, facilita a realização de uma abordagem interdisciplinar. Há importância entre integração e interdisciplinaridade ao pensarmos em Didática e Prática de Ensino (FAZENDA, 2013). Porém, a interdisciplinaridade entre saúde e educação está sempre presente, tendo início a partir da saúde preventiva em projetos de educação de saúde bucal e finaliza chegando aos consultórios no qual o profissional, no decorrer da sua atuação, procura novas estratégias para a realização de um atendimento qualitativo.

Para a realização do atendimento aos pacientes com necessidades especiais se faz relevante um trabalho tendo como base uma bioética com humanização, valorizando os relatos da família e um trabalho em equipe com interdisciplinaridade, além de capacitação para haver o respeito à pessoa com deficiência, e fazem-se necessárias atitudes que tenham uma visão bioética, já que está representa a ciência da vida e saúde. Ferreira (2016. p. 111) afirma que “a bioética possibilita refletir e discutir os aspectos éticos das novas técnicas e tecnologias em saúde, ademais, a instrumentalizar os profissionais de saúde para responderem a tais desafios”, como o atendimento odontológico para pacientes especiais. “A realização do atendimento odontológico de uma criança que apresenta autismo, por exemplo, necessita de uma atenção maior na realização dos cuidados bióticos, pois pessoas que apresentam autismo ficam mais dispostos a situações de vulnerabilidade, de risco a serem feridos devido a sua agitação patológica” (AMARAL, 2011, p.114).

Amaral (2011) propõe ainda alguns procedimentos que facilitariam a realização do atendimento no tratamento odontológico do paciente autista, que deve ter curta duração e ocorrer de forma organizada. A comunicação com o paciente deve ser feita através de comandos claros e objetivos, com reforços positivos ou negativos. O agendamento deve ser realizado de preferência no mesmo dia e horário da semana e com o mesmo profissional. Para toda regulamentação de uma atuação profissional requer-se um código de ética. Neste caso, a Resolução 118 do Conselho Federal de Odontologia - CFO-118/2012 regulamenta, no art. 4º, a atuação do especialista de odontologia para pacientes com necessidades especiais.

Os atendimentos voltados às pessoas com deficiência na área da saúde devem pensar a situação patológica da deficiência já tendo em mente o processo de habilitação e reabilitação, no intuito de realizar a inclusão social. O

primordial para realizar um atendimento de qualidade às pessoas com deficiência é dar importância à formação continuada nesse sentido, a fim de que se possa ocorrer a personalização do atendimento para cada paciente, devido à necessidade de compreensão dos níveis das diferenças culturais, como a cultura surda, por exemplo, pois, compreendendo suas preferências e necessidades.

Afinal este aspecto pode variar de acordo com a idade, de quando a deficiência auditiva foi adquirida, do nível de surdez, de outros problemas associados à deficiência, habilidades comunicativas e nível de escolaridade (ALSMARK et al., 2007; MCKEE, 2013), até mesmo salvar vidas por meio da comunicação fazendo o uso de Libras). “O que leva recíproco a sentimentos de felicidade e alívio quando se fazem entender, e conseguem entender o profissional” (SHANNON, 2011, p. 184).

A “autonomia nos modos de andar a vida” (CECÍLIO, 2006, p. 115), a cada desafio das pessoas com deficiência é um novo aprendizado, novas experiências – concretamente – realizar tarefas e atividades de maneira independente. Seja por parte da família ou das instituições, os estímulos positivos concedidos promovem qualidade de vida e evolução clínica e social.

O Público alvo, que precisa ser atendido nos programas de promoção de saúde bucal para a pessoa com deficiência, são aqueles que apresentam alterações físicas, orgânicas, intelectuais, sociais ou emocionais de forma aguda ou crônica, simples ou complexa e que necessitam de educação especial, estratégias de tratamento diferenciadas e instruções suplementares temporárias ou definitivas (TESINI; FENTON, 1994; FOURNIOL FILHO, 1998).

Porém, pacientes relatam que encontram dificuldades para encontrarem bons atendimentos na promoção da saúde bucal e lutam para encontrarem serviços de saúde especializados, principalmente na área da saúde bucal, ao buscarem consultórios odontológicos com acessibilidades. Oferecendo metodologias diferenciadas, (MINAS GERAIS 1999; WEDDELL et al., 2001; OLIVEIRA, 2002)”, desenvolvimento deste atendimento estará diretamente relacionado à atitude do profissional frente ao paciente”, oportunizando um serviço acessível nos consultórios odontológicos, clínicos e laboratórios, como rampas de acesso, elevadores e consultórios que caibam cadeira de rodas para os cadeirantes, estratégias diferenciadas por parte dos profissionais e que tenham o conhecimento básico em libras para promover o atendimento aos surdos (CHAVEIRO, 2007; BARBOSA, 2003; CHAVEIRO et al 2010).

Em muitos casos, a melhor saída é contar com o apoio do profissional intérprete de Libras. Sendo o colaborador necessário para interação entre o

paciente e o profissional da saúde, pois hoje já temos profissionais da saúde procurando participar de cursos de Libras para poder contribuir nos atendimentos aos surdos.

Relato de experiência pessoal

Nasci em 1986. Logo após o parto, fiquei roxo, pois estava sufocando. Então meu pai chamou a equipe de enfermagem na maternidade e a equipe médica me colocou na incubadora. Ele só obteve notícias no dia seguinte. A equipe médica conversou com a família e relatou que eu havia nascido sem o esôfago. Sendo assim, não poderia engolir a saliva e me alimentar via oral, conforme a normalidade. Por conta disso, resolveram transferir-me para o Hospital de Base, para a clínica de cirurgia pediátrica, pois havia necessidade de uma fistula, com o intuito de fazer sair a saliva e de colocar uma sonda gástrica para eu ser alimentado.

É comum a associação da atresia de esôfago com outras anomalias congênitas. A atresia de esôfago é um distúrbio grave, porém, devido aos avanços no tratamento cirúrgico, a mortalidade diminuiu significativamente, aumentando a sobrevida e melhorando a qualidade de vida destes pacientes. O diagnóstico precoce, controle de fatores de risco, a indicação e boa técnica cirúrgica no momento apropriado são imprescindíveis para o sucesso terapêutico.

Devido às cirurgias para gastrostomia e fistula, foi difícil o processo de cicatrização cirúrgica. Para manter a sonda no estômago, os médicos resolveram fazer a dieta parenteral que é um tipo de alimentação venosa, em caso de subnutrição. Em menos de três meses, realizaram quatro cirurgias, devido a fistulas que sugiram, conduzindo a alimentação para os pulmões, uma vez que eu apresentava baixo peso, menos de 1 kg, e baixa estatura.

Meu processo inicial, no contexto da saúde bucal, teve início quando comecei a estudar no Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, onde fiquei, em média, durante cinco anos, de 1995 até 1999, realizando atividades de estimulação motora e participando do Programa de Saúde Bucal nas escolas, lá eram realizadas a aplicação de flúor, extração e remoção de tártaro. Sempre realizando um atendimento de qualidade e multidisciplinar, a profissional cirurgiã-dentista que me acompanhava realizou um trabalho de mudança de minha vida para além do consultório após fazer a observação de que, além da atresia de esôfago, eu poderia ter outra patologia que precisaria ser investigada, pois estava prejudicando o meu desenvolvimento físico. Sendo assim, ela orientou os meus pais para que eu fosse à Escola Paulista de Medicina, afim de que se fizesse a investigação. Além disso, a médica também

auxiliou na promoção da campanha de arrecadação pecuniária para que eu pudesse fazer o tratamento em São Paulo, onde identificaram o diagnóstico de SF.

Todavia, em relação à saúde bucal e à interação social consegui avanços significativos, contribuindo para meu desenvolvimento clínico com estímulo positivo para investigação do diagnóstico da SF na Escola Paulista de Medicina - Hospital São Paulo.

Meus pais perceberam que tinha algo diferente no meu desenvolvimento além da Atrésia de esôfago e passaram a observar. Aos nove anos, quando passei três meses em tratamento no estado de São Paulo, fui diagnosticado com a síndrome de Toni Debré Fanconi na Escola Paulista de Medicina.

Logo após a identificação da SF, foi ministrado o uso das seguintes medicações: Bicarbonato de Sódio, Calcitriol Vitamina D e Rocatrol, para o fortalecimento da parte óssea. A partir disso, eu comecei o processo de desenvolvimento motor em relação à marcha, sendo que, a partir de 1999, a medicação começou a fazer efeito. Neste caso iniciaram o processo de estimulação motora para locomoção.

O processo de alfabetização que tive foi feito pela minha mãe no contexto familiar e aos seis anos eu já sabia ler e escrever. Sendo assim, meus pais resolveram matricular-me em uma escola pública próxima a nossa casa. Houve muitas dificuldades para mim, minha família e professoras. Por conta disto, a escola resolveu encaminhar-me para o Centro de Ensino Especial, porque se fazia necessário um atendimento com uma equipe multidisciplinar. Logo após quatro anos de estudo no Centro de Ensino Especial e após avaliação da equipe multidisciplinar e psicopedagógica, neste intuito de promover a inclusão educacional, eu passei a estudar em uma escola inclusiva.

Em 1999, saí do CEE e fui encaminhado para uma turma de educação inclusiva em um outro estabelecimento de ensino localizado na região administrativa do Núcleo Bandeirante DF. Como eu já era alfabetizado me encaminharam ao local onde cursei até 4º série. Com o intuito de realizar a reabilitação motora, deram continuidade ao processo a professora de educação física em conjunto com a professora de sala de aula. Em parceria com turma de educação inclusiva, eu fazia os exercícios de estimulação para me ajudar. Professoras, colegas e familiares contribuíram para eu poder andar. Amigos me ajudaram, fizeram um andador para mim. Mas, logo o andador ficou pequeno e conseguimos um andador maior no Hospital Sarah. Neste caso, o que parecia impossível, se tornou real. Aos treze anos, em 1999, logo

após ter dado início ao tratamento, incentivado pela área da saúde bucal, comecei a andar, dando os meus primeiros passos.

Quando estava procurando atendimento odontológico especial, procurei o Centro de Saúde da região onde moro, porém me passaram a seguinte informação: que eu não seria considerado Paciente de Casos Especiais, pois não apresentava perfil clínico para aquela unidade de saúde a menos que eu fosse diabético, hipertenso ou renal crônico fazendo hemodiálise ou diálise, mesmo eu tendo uma tubulopatia renal crônica não fui inserido no atendimento odontológico para Pessoas com deficiência, pois não consideram a rara síndrome de Fanconi (SF), a má mastigação, a salivação excessiva e a quantidade de tártaro excessivo uma questão que necessitada de limpeza periódica. Além disso, o laudo médico realizado no CEE e, mais recente, na COPE da UCB foram desconsiderados. Posteriormente, encontrei dificuldade para a promoção do atendimento de Pessoas com Deficiência tanto na área pública ou particular por falta de profissionais especializados.

Após o médico ter conhecido o meu caso, me encaminhou para a cirurgia pediátrica. Na época eu tinha quinze anos e me alimentava via oral. Ele ficou assustado com a situação e pediu para que me levassem à clínica, lá poderiam saber o que fazer por mim. No mesmo dia os médicos fizeram um estudo de caso e começaram a preparar minha internação para o outro dia. Eu levei um susto. Não queria ficar no Hospital de Base, uma vez que no domingo seria a comemoração do meu aniversário. Por fim, os médicos acabaram por adiar o preparo de tudo para a segunda-feira seguinte, dando início aos exames.

A cirurgia foi um grande sucesso, graças a Deus e aos médicos. No dia 16 de setembro de 2006, às seis horas da manhã, me mandaram para o centro cirúrgico. Pensei estar sonhando. Depois de dezesseis anos, a minha vida viria a mudar radicalmente. Na sala de cirurgia, enquanto aconteciam os preparos, tinha um som ligado e eu cantei até a chegada do anestesista.

A atresia de esôfago foi corrigida aos 16 anos de idade. No dia 16 de setembro de 2006. Quanta felicidade! Comecei a me alimentar pela via oral. Foi arroz, feijão e frango frito. De sobremesa, gelatina de morango. Um dia de muita emoção.

Conforme as patologias citadas, foram apresentadas deficiências em comorbidade que são a polineuropatia sensitiva motora e a ataxia motora devido à falta da vitamina B12. Desde a infância foi detectado o atraso motor. Aos vinte e três anos, foi identificada a deficiência da vitamina B12, houve uma piora na locomoção e no equilíbrio motor, sendo necessário o uso da cadeira de rodas.

A importância do acompanhamento do profissional dentista sempre apresentou pontos relevantes na realização de uma saúde preventiva por meio da educação formativa para a saúde. Isso auxiliou na execução de uma saúde bucal reabilitadora, algo que sempre teve presente na vida humana desde a primeira infância até a terceira idade.

Apresentar uma mastigação diferenciada, devido o quadro da atresia de esôfago, do maxilar com má formação e da produção excessiva de saliva, além da língua com movimentos involuntários, necessitando de procedimentos odontológicos especiais, foi complexo, em média, onze anos devido à falta de acompanhamento do profissional dentista, pois havia dificuldade de acesso para encontrar atendimento tanto na rede pública de saúde quanto na rede particular.

No 1º semestre de 2012, comecei o atendimento na clínica de Odontologia de Pacientes Especiais, passando por procedimentos de orientação para a realização da higienização bucal, também de aplicação de flúor e ainda de extração de dente quando foi necessário. Só obtive o atendimento odontológico frequente no decorrer do ensino básico devido a realização do Programa de Saúde Bucal nas escolas durante sete anos, de 1995 a 2001. A partir de 2012 comecei a ser acompanhado pela Clínica de Pacientes para Casos Especiais da UCB – COPE.

O atendimento odontológico oportuniza momentos de pesquisa, de descobertas das necessidades do outro, ensinando uma prática diferenciada dos cuidados nos processos terapêuticos que podem ocorrer sob a forma de jogos, de dramatizações, de festas e de músicas que propiciem momentos de interação.

A COPE possibilita aos discentes a seguinte reflexão: quem é especial, o profissional da odontologia ou a pessoa com deficiência? Isso mostra aos discentes, de forma humanitária, a importância de a Odontologia estar presente, contribuindo para o processo de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência.

Nessa linha, as mediações e orientações de escovação são dadas aos cuidadores por duplas de estagiários de forma criativa. Devido às limitações dos pacientes, são oferecidas, de forma lúdica, o processo de manutenção dos dentes, respeitando as particularidades de cada sujeito atendido. Para exemplificar, utiliza-se a camiseta do time favorito do paciente que apresenta uma deficiência. Ao perceber a camiseta consegue-se criar um vínculo entre o paciente e o profissional dentista por meio deste estímulo positivo, permitindo interação no atendimento.

Em uma conversa informal com um colega que apresenta deficiência intelectual, com idade cronológica de trinta e dois anos e idade mental de uma criança de oito anos, acompanhado pela mãe, descobri que ele levava os seus brinquedos para o atendimento odontológico. Posto isto, questionei se ocorreria o mesmo no contexto escolar no Centro de Ensino Especial. Ela relatou que neste contexto existem outros com as mesmas necessidades e fica difícil para os professores cuidarem dos brinquedos.

Porém, ele chega à escola querendo fazer desenhos para trazer para os profissionais da odontologia de forma afetiva, que são expostos no consultório como forma de valorização. Na concepção histórico-cultural, Vygotsky (1995) mostra que é possível compreender, interpretar, expressar e criar artisticamente. Essa teoria revela a arte como uma atividade essencial para o desenvolvimento humano, portanto percebo o empenho da equipe do COPE em buscar de forma criativa meios para criar vínculos com os pacientes e familiares.

Existem outras situações que necessitam do profissional interprete de Libras para mediar o atendimento odontológico, pois as áreas da saúde vão além dos consultórios odontológicos, médicos e terapêuticos. Porém, a linguagem de sinais ainda é pouco conhecida, o que dificulta o atendimento a pacientes com surdez entre os profissionais da saúde.

Para a comunidade surda, quando precisam de dentista, encontram dificuldades para encontrar um profissional que saiba libras. Se o paciente for um surdo parcial e oralizado se torna mais fácil, mas sendo um surdo profundo ele irá precisar contar com a ajuda do profissional interprete de Libras, ou de um surdo parcial oralizado para a intermediação do atendimento quando o profissional não souber Libras.

A inclusão da comunidade surda, oportunizando um atendimento de qualidade na área da saúde bucal, se faz necessária. Com o intuito de entender a comunicação em Libras, é interessante os profissionais dentistas procurarem o conhecimento da cultura surda por meio de cursos de Libras. Desde o seu acolhimento, ao chegar na instituição de Ensino, hospitalar e demais ambientes sociais necessitam do conhecimento em libras e saberá encaminhar o paciente da melhor forma possível, a interação social.

A importância de o profissional dentista aprender Libras, para a realização de um atendimento para a comunidade surda é grande. A relação profissional-paciente melhora, pois promove a inclusão dos pacientes naquele ambiente e evita complicações, ou melhor, gera um diagnóstico preciso, pela compreensão clara das necessidades do paciente. Isto significa um atendimento humanizado e integral. A facilidade na comunicação é funda-

mental para o sucesso do atendimento, podendo obter maiores informações para facilitar a ação do tratamento odontológico.

Outro ponto é que há pessoas que necessitam de adequações e tecnologias assistivas para terem uma qualidade de vida bucal. Isso ocorre devido os pacientes apresentarem as seguintes patologias: derrame, lesão de medula espinhal, esclerose múltipla, deficiência intelectual, síndrome de Down, distúrbios genéticos, doença de Alzheimer ou artrite. Com o intuito de facilitar a higienização bucal, a clínica de pacientes especiais oportunizou orientação do uso da escova elétrica para os pacientes que apresentassem dificuldades na coordenação motora e necessitavam de um auxílio para a realização da escovação, possibilitando o uso de uma tecnologia assistiva na área da saúde bucal.

Metodologias diferenciadas e adequações realizadas, como a da escova de dente elétrica e do conhecimento de Libras, que fazem parte das tecnologias assistivas, proporcionam às pessoas com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e a sociedade. No caso apresentado, chega a melhorar as condições da saúde bucal.

Portanto, a COPE precisou fazer adequações e uso de metodologias diferenciadas para com o presente paciente devido ao quadro patológico, de deficiência de vitamina D e de cálcio, além disso, ainda tinha uma mastigação diferenciada por ter começado a mastigar tarde e, por isso, apresentar uma mordida diferenciada. Isso faz com que haja, entre outros, a quebra de dente e a produção de saliva excessiva. Foi necessário um tratamento de fluoroterapia, para fortalecimento dentário, e, com o intuito de facilitar o processo de escovação, adotaram a escova elétrica.

Discussão

Bordenave (1994) e Vasconcelos (2009) afirmam que as ações educativas da saúde utilizam metodologias questionadoras, desenvolvendo momentos de construção coletiva por significação, nos quais as diferentes situações de realidades observadas e vividas são compartilhadas entre os participantes do grupo, que democratizam saberes, experiências e propostas, e é a partir desta premissa que discutiremos sobre a educação permanente em saúde.

O paciente em relato, diagnosticado aos seus nove anos de idade, pois o mesmo apresenta Síndrome de Fanconi e atresia de esôfago corrigida aos seus 16 anos de idade após a cirurgia de interposição do colón, apresentou um quadro clínico de deficiência de vitamina B-12 passou a apresentar uma

locomoção reduzida devido as lesões neuromusculares. Adams (1997) afirma que a “deficiência de vitamina B12 manifesta-se inicialmente por parestesias e fraqueza, comprometendo os quatro membros num padrão simétrico. Nas fases avançadas, ocorre paraplegia” (Adams R, Victor M. 1997. pg 115).

O paciente, quando não apresenta a quantidade suficiente dessa vitamina no corpo, pode sofrer danos no sistema nervoso periférico, o que leva ao comprometimento em sua coordenação motora fina e grossa, e compromete a realização das suas atividades diárias básicas, como na execução de sua escovação dentária de forma padrão. Sendo assim, o paciente passa a necessitar de metodologias odontológicas diferenciadas, as quais apenas as clínicas de Pacientes de Casos Especiais oportunizam.

Alguns métodos para tal atendimento consistem no estabelecimento de vínculo, de motivação e de educação em saúde bucal, colaborando com o intuito de amenizar as dificuldades motoras impostas pelas patologias. Coimbra (1999) afirma que a síndrome de Fanconi é uma tubulopatia proximal complexa na qual se observa distúrbios na reabsorção de glicose, aminoácidos, fosfato, bicarbonato e potássio, além de proteinúria tubular, deficiente concentração urinária e distúrbios no processo de acidificação. Motta (2016) complementa dizendo que pode ainda ocorrer urinária inadequada de sódio e potássio, e que ela pode causar acidose metabólica.

Outro aspecto abordado por Motta (2016) é que ela pode iniciar-se na infância (forma infantil). Na maioria dos casos é descrita como distúrbio sistêmico. Os sintomas que o paciente de síndrome de Fanconi apresenta são raquitismo, fadiga, o retardo de crescimento, retardo na idade óssea, poliúria e episódios de desidratação.

Ao nascer, meu primeiro diagnóstico foi de atresia de esôfago, por falta de alguns tratamentos imediatos, fiquei com déficit da vitamina B12, que causa deficiência motora. Ela correlaciona-se ao quadro de polineuropatia sensitiva motora em decorrência da deficiência vitamínica. Romagna (2010) afirma que a atresia de esôfago é uma doença congênita que se caracteriza pela ausência de um segmento do esôfago, associado ou não à comunicação com a traqueia. Clinicamente, apresenta-se com salivação abundante e aerada, pela impossibilidade de deglutição e pela falha na sondagem gástrica.

Durante o tratamento de minha deficiência física moderada, necessitei de reabilitação devido ao atraso motor. E sobre este processo Vygotsky (1995, p. 17) afirma que ele se trata de “um processo global e dinâmico orientado para a recuperação física e psicológica que tem um conceito amplo, visando a reintegração social da pessoa com deficiência”. O tratamento não deve se resumir apenas às clínicas de fisioterapia e de odontologia, pois, devido à

dificuldade de mastigação apresentada, era necessária uma abrangência no tratamento que envolvesse saúde e educação. Por conta disso, é importante termos um pedagogo atuando em conjunto com a odontologia no processo de habilitação e reabilitação dos programas da saúde de pacientes casos especiais.

Aqui é importante ressaltar a figura do pedagogo, que, segundo Libâneo (1998, p. 109), “[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação histórica”. Sendo assim, de forma lúdica e realizando atividades em parcerias com uma percepção interdisciplinar e multidisciplinar, vemos como é importante o processo de ensino e aprendizagem.

O pedagogo, como interprete da Língua Brasileira de Sinais Libras - Libras, pode contribuir na interação entre surdos e ouvintes nos consultórios odontológicos, quando necessário. A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida pela linguística, pois é composta de todos os elementos pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe, entre outros. É uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza como canal os movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidas pela visão. A Libras é capaz de expressar ideias sutis, complexas, sentimentos, pensamentos e humor.

De acordo com Veloso e Maia (2011), a principal missão do interprete de libras, é promover o elo da comunicação entre surdos e ouvintes, possibilitando momentos de cidadania e de qualidade de vida por meio da comunicação, preservando os deveres e os direitos humanos. A COPE, ensinando a escovação diferenciada, utiliza escova elétrica, que pode ser considerada um dos recursos de TA – Tecnologia Assistiva.

De acordo com Bersch (2007), a Tecnologia Assistiva está sendo utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e consequentemente acaba por promover vida independente e inclusão aos que dela necessitam.

Paim (2009) afirma que caminhamos, escalamos montanhas, atravessamos rios, além de possuímos grandes sonhos e esperanças. Sendo assim, estendemos a mão para as adversidades, acreditando e tendo a certeza de que cada um de nós faz parte de um coletivo, e que o coletivo é um todo, dentro de nós. A vida faz com que aprendamos.

“É possibilitar condições para que o sujeito entre e possa permanecer” (Paim, 2009, pg. 101). Desse modo é possível favorecer ações interventivas e

preventivas no contexto da saúde bucal, com o foco no desenvolvimento biopsicossocial, tendo a participação do cirurgião-dentista no processo de habilitação e reabilitação do paciente. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem deve ir além das abordagens realizadas em sala de aula, pois ele serve como um complemento no processo educacional. E com relação à contribuição da COPE, foi identificado que ele atua como mediadora do processo de atendimento e possibilita benefícios nos procedimentos ao relacionar saúde e educação.

Considerações finais

Como paciente e profissional da área da educação especial, percebo que a abordagem interdisciplinar nos atendimentos da COPE é algo visível, que proporciona aos pacientes melhora e autoconfiança, colaborando para o desenvolvimento pedagógico para além da sala de aula. Chegando à sala de aula, é da sala de aula para a clínica, e isso ajuda na interação social.

Sendo assim, a situação atual será despertar para a atuação do profissional de odontologia a partir do curso de graduação, durante a realização da disciplina teórica e prática da Clínica de Odontologia para Pacientes Especiais – COPE. A partir disto, percebe-se resultados significativos após o atendimento. Há evoluções de pacientes, tanto, na escovação dentária como na diminuição de doenças bucais. Sendo assim, há a necessidade de se ampliar o atendimento, com a colaboração de novos profissionais cirurgiões-dentistas que possuam uma visão interdisciplinar, para atuarem com pacientes especiais. Afinal, é importante realizar tais atividades em parceria com a família e com profissionais que acompanham o paciente na área da saúde e da educação como: dentistas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e intérprete de libras.

A promoção do atendimento odontológico diferenciado e interdisciplinar para o público de Pessoas Com Deficiência e Casos Especiais, melhora a prevenção e a qualidade de vida deste público por meio da saúde bucal, proporcionando de forma significativa a constituição de relações sociais criando vínculos com os profissionais e pacientes de forma afetuosa.

Referências bibliográficas

Adams R, Victor M. **Principles of neurology**. 6.Ed. New York: McGraw-Hill, 1997:1138-1165.

ALSMARK, S. S. et al. **How to improve communication with deaf children in the dental clinic**. Medicina Oral Patologia Oral y Cirugia Bucal, v. 12, n. 8, p. 576-58, 2007.

Alves, LFA et al. **Beribéri pós by-pass gástricos: uma complicação não tão rara** relatos de dois casos Revisão de literatura. Arq Bras Endocrinol, 2006; 50 (3): 564-568.

Amaral, L.D. y Portillo, J.A.C. Mendes, S.C.T. (2011). **Estratégias de Acolhimento e Condicionamento do Paciente Autista na Saúde Bucal Coletiva**. Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva, 105-114.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Conhecendo o aluno com deficiência física**. In: SCHIRMER, Carolina et al. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, **LEI Brasileira de Inclusão LBI Nº 13.146**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Arq Segraf Senado Federal, 2015; 11-11.

BRASIL. Conselho Federal de Odontologia. **Resolução CFO- 118/2012**. Código de Ética Odontológica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (DF); 14/6/2012.

CECILIO, L.C.O. **As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde**. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. (Orgs.). Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde. 6.ed. Rio de Janeiro:UERJ, IMS/Abrasco, 2006. p.115-28.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: 3 jun 2020.

Coimbra MSR, Gabriel ICS, Júnior MAR. **Síndrome de Fanconi**: relato de um caso. Rev para Med 1999; 13:429.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

Ferreira J, **O programa de humanização da saúde**: dilemas entre o relacional e o técnico. Saúde Soc. (2005);14(3),111-18.

Frizon, **Síndrome de Fanconi com evolução para insuficiência renal crônica** Fanconi syndrome. 2013; 523 à 526.

Helou, C MBH et al. **Aspectos clínicos, fisiopatológicos e genéticos das tubulopatias hereditárias na infância** J Bras Nefrol 2015;37(3):385-398.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**, São Paulo: Cortez, 1998, p.109.

MIALHE, F.L.; SILVA, C.M.C. **A educação em saúde e suas representações entre alunos de um curso de odontologia**. Ciência & Saúde Coletiva, v.16 (Supl 1), p.1555-1561, 2011.

Minas Gerais. Secretaria de Estado da Saúde. Superintendência de Epidemiologia – Coordenadoria de Saúde Bucal. Núcleo Odontológico para Pacientes com Necessidades Especiais – Disponível na Secretaria da saúde de Belo Horizonte – MG. “Washington Franco do Couto”, Belo Horizonte, 1999.

Motta, **Síndrome de Fanconi com evolução para insuficiência renal crônica** síndrome de Fanconi. 2013; 523 a 526.

Paim, Estatuto da Pessoa Com Deficiência. p. 9 -101, 2015 editora Senado Federal.

ROMAGNA, E.S.; OLIVEIRA, V. F.; BALLARDIN, P. A. Z. **Atresia de Esôfago - relato de caso**. Arquivos Catarinenses de Medicina (Impresso) , v. 39, p. 70-72, 2010.

SHANNON, K. W. **Insuficiência auditiva sensorial e impacto na saúde bucal: uma revisão da literatura.** Canadian Journal of Dental Hygiene Journal of Dental Hygiene. v. 45, n. 3, p. 180-184, 2011.

TESINI, D. A.; FENTON, S. J. **Saúde bucal de uma pessoa com deficiência física ou mental.** Dent Clin North Am , Philadelphia, v. 38, n. 3, p. 483-498, July, 1994.

Vasconcellos, I.C.; Silva, A.M.M.; VASCONCELLOS, M.F. **COMO OBTER a Colaboração do Paciente.** Re Bras Odontol, v59, n.1, p.29-31jan./fev .2002.

Veloso, E; Maia, V. (2011). **Aprenda Libras com eficiência e rapidez.** Curitiba-PR: Editora Mão Sinais.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. Título original: Michliênïe Rietch.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: COMPREENSÃO DOS ELEMENTOS CONCEITUAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, AUTONOMIA E AUTOCONTROLE EM TEMPO DE PANDEMIA

*Orcelina Lucia Carvalho de Oliveira
Rogério Antônio Penso*

Introdução

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade é uma condição frequentemente diagnosticada na infância. Seus sintomas na idade adulta têm sido reconhecidos com crescente frequência, com um aumento na prescrição de medicamentos em diferentes faixas etárias. O impacto social é relevante devido ao custo econômico, estresse familiar, conflitos escolares e / ou dificuldades no trabalho. Dada a interferência gerada em diferentes áreas da vida dos pacientes (escolares, social ou de trabalho) e demandas ambientais, a demanda por tratamento aumentou.

Inúmeros pesquisadores valorizam o “déficit no controle do comportamento inibitório” como a alteração central da síndrome e associaram esse déficit a uma disfunção do sistema executivo (BARKLEY, 2009; BIANCHI, 2016; CALIMAN, 2010; ORTEGA, 2010). Isso se manifesta em comportamentos impulsivos, produzidos pela notória incapacidade de inibir impulsos e pensamentos.

Esse déficit interfere nas funções executivas, cujo desempenho permite superar distrações, estabelecer metas e planejar a sequência de etapas necessárias para alcançá-las (POLANCYK, 2007; PASTURA, MATTOS e ARAÚJO, 2007). Essas explicações ajudam a entender a variedade de sintomas e dificuldades de hiperatividade.

Nem toda a população apoia o confinamento derivado do estado de alarme da mesma maneira. Existem vários fatores que influenciam como essa situação é tratada durante a pandemia do COVID 19. Entre aqueles que encontram mais dificuldades estão as crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e, principalmente, transtorno do espectro do autismo (TEA) Segundo Brzozowski (2013) psiquiatra especialista em

autismo explica sobre como o confinamento afeta pacientes mais jovens com autismo. O confinamento em crianças com distúrbios do espectro do autismo pode ser especialmente difícil por várias razões. Por um lado, em uma grande porcentagem, as crianças têm deficiência intelectual, o que significa que não conseguem entender completamente qual é a situação e por que a rotina muda em comparação à situação anterior.

Por outro lado, parte dos sintomas do transtorno do espectro do autismo consiste em dificuldades com mudanças, na necessidade de uma realidade previsível e rotinizada e o confinamento abrupto dificulta a adaptação, exigindo que as famílias se esforcem para romper com a rotina anterior e incorporar uma rotina totalmente nova de uma só vez.

O manifesto de estresse e ansiedade é mais acentuado em pessoas com TDAH, que têm um registro muito limitado de habilidades de comunicação, e frequentemente manifestam seu desconforto de maneira comportamental. A rotina pode ser mais natural para elas. No entanto, dificuldades na regulação emocional e dificuldade na tolerância à incerteza são desafios particulares para esse grupo de pessoas.

As dificuldades de concentração e a baixa autonomia que muitos têm nos estudos é um desafio especial para os pais que precisam teletrabalhar, que estão desempregados ou que têm vários filhos e, em geral, para todos, que não possuem o conhecimento pedagógico. Em muitas ocasiões, essas crianças necessitam de adaptações metodológicas na maneira de aprender, o que é um desafio à criatividade dos pais, que geralmente recebem as mesmas tarefas das escolas para todos.

Nesse contexto, este trabalho discute as questões do comportamento em tempos de pandemia, e também do aprender e do "não aprender", tomando como cenário o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) que muitas vezes pode ser difícil encontrar alternativas ou cuidados a serem levados em consideração ao experimentar situações prolongadas de isolamento e confinamento.

Para conclusão do presente estudo foi feita uma análise crítica por meio da leitura do contexto atual em que se insere a escola e o sujeito, uma vez que essa situação dá a muitos pais dúvidas sobre o TDAH nas crianças, como tratá-las e como ajudá-las a gerenciar suas emoções. Dessa forma, analisando a constituição nesse cenário e os fatores que influenciam nessa dinâmica o objetivo do estudo consiste em analisar o comportamento das crianças que apresentam transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em tempos de pandemia.

Compreendendo transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um distúrbio cerebral, conhecido como um distúrbio do neurodesenvolvimento, que está presente desde o nascimento ou se desenvolve logo após o nascimento. Algumas crianças têm dificuldades especiais com atenção prolongada, concentração e capacidade de concluir tarefas; outros são hiperativos e impulsivos; e algumas crianças pertencem aos dois grupos.

Para estabelecer o diagnóstico, os médicos usam questionários a serem preenchidos pelos pais e professores, além de dados da observação da criança. O uso de drogas psicoestimulantes ou outras drogas é frequentemente necessário, além de contextos estruturados, rotinas, planos de intervenção escolar e a modificação das formas de atuação dos pais em relação aos filhos (BRZOZOWSKI, 2013).

Muitas das características do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade geralmente se tornam aparentes antes os quatro anos de idade e são invariavelmente vistas antes dos doze anos, mas podem não afetar significativamente o desempenho acadêmico e a atividade social. Anteriormente, o déficit de atenção / hiperatividade era chamado simplesmente de "transtorno do déficit de atenção". No entanto, a ocorrência frequente de hiperatividade em crianças afetadas (que é realmente uma extensão física do déficit de atenção e impulsividade) levou à mudança da terminologia atual (CALIMAN, 2010).

Os sintomas do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade variam de leve a grave e podem se tornar exagerados ou se tornar um problema em determinadas situações, como em casa ou na escola da criança. As restrições escolares e os hábitos de vida organizados tornam um transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) um problema, enquanto nas gerações anteriores os sintomas não afetavam significativamente o funcionamento das crianças, porque também as expectativas que eram mantidas sobre seus filhos, comportamento eram diferentes. Embora alguns dos sintomas do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) também ocorram em crianças sem o transtorno, eles são muito mais frequentes e graves em crianças com TDAH.

O diagnóstico do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) baseia-se no número, frequência e gravidade dos sintomas. Os sintomas devem estar presentes em pelo menos duas configurações separadas (geralmente em casa e na escola). Se ocorrem apenas em casa ou apenas na

escola e em nenhum outro lugar, não são incluídos no transtorno de déficit de atenção / hiperatividade, pois podem ter sua origem na própria situação.

Os sintomas também devem ser mais pronunciados do que o esperado para o nível de desenvolvimento da criança e devem estar presentes por 6 meses ou mais. Muitas vezes, o diagnóstico é difícil, pois depende do julgamento do observador. Da mesma forma, crianças que são principalmente desatentas podem passar despercebidas até que seu desempenho acadêmico seja afetado negativamente (BRZOZOWSKI, 2015).

Segundo Luiz (2013), como os distúrbios de aprendizagem são frequentes, muitas crianças são submetidas a testes psicológicos para determinar a presença de distúrbio de déficit de atenção / hiperatividade, bem como para detectar a presença de um distúrbio de aprendizagem específico, como causa da falta de atenção ou como um problema coexistente.

Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) durante a pandemia

Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) durante a pandemia de COVID-19 em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), são um grupo potencialmente vulnerável aos efeitos do confinamento e da crise da saúde. A busca de uma boa adaptação das respostas do ambiente familiar e escolar é uma prioridade no desenvolvimento de estratégias terapêuticas para o TDAH (POLANCYK, 2007).

No contexto da pandemia, a interrupção abrupta da escolaridade, o aumento do tempo da família imposto por medidas de confinamento e a natureza potencial de gerar ansiedade a partir desta crise econômica e de saúde são fatores que podem influenciar a sintomatologia deste grupo. Neste período de pandemia, pesquisas epidemiológicas foram realizadas com pais de crianças com TDAH.

A análise dessas pesquisas segundo Phillips (2011) mostra que o bem-estar das crianças durante a pandemia está relacionado, em ambos os sentidos, a uma diminuição da ansiedade por parte dos pais. Este resultado está intimamente ligado com a redução das restrições escolares. Para algumas crianças, há até uma melhora nos sintomas de TDAH que os pais associam a uma organização mais flexível de suas vidas diárias e instalações adaptativas facilitadas pelo contexto: redução de distratores, melhor disponibilidade dos pais.

Outro estudo conforme Ortega (2010), na China mostrou uma melhora na concentração das crianças durante as tarefas, bem como uma piora do

comportamento delas durante a pandemia. Como a existência de sintomas de TDAH em crianças é bem identificada pelos pais, a situação de confinamento também parece facilitar a conscientização destes sobre as dificuldades que seus filhos experimentam diariamente:

[...] Além dos problemas de comportamento e coexistência outra das dificuldades encontradas pelos alunos com TDAH foi o fechamento das escolas. Se pudesse ser difícil para eles manter a atenção e a concentração focadas no professor de carne e osso, participar das aulas on - line tem sido um desafio sem precedentes (ORTEGA, 2010, p. 67)

Segundo o autor, embora a hiperatividade motora pareça ser compensada em famílias com condições favoráveis de confinamento, é geralmente descrita uma falta de atenção e desânimo em relação às atividades escolares. O principal desafio da vida cotidiana não é o gerenciamento da ansiedade relacionada ao COVID-19 ou as limitações relacionadas ao confinamento, mas a supervisão da escolaridade quando a criança manifesta seu sofrimento através de atitudes de evasão e oposição. Alguns pais testemunham o fato de que as melhorias escolares que existiam antes da pandemia não são mais oferecidas no contexto de uma crise de saúde.

Portanto, a escolaridade ocupa um lugar preponderante no discurso de pais sobre o bem-estar da criança e da família em geral. Nesse aparente estado de maior bem-estar (menos restrições, melhor flexibilidade), o fator que interrompe a relação pai-filho (volume de tarefas escolares, atitudes de esquivia), juntamente com os videogames que são a fonte inesgotável de conflitos na vida familiar cotidiana.

O potencial da teleconsultas

As pesquisas também destacam um grupo de crianças cuja situação está apresentando sintomas de falta de controle emocional e comportamental, bem como transtornos do sono. A relação entre distúrbio do sono e emoções com um risco aumentado de transtorno de estresse pós-traumático já foi demonstrado em adultos no contexto da pandemia de COVID-19.

[...] Orientar o profissional no apoio às famílias de crianças com TDAH no contexto da crise da saúde, um grupo de especialistas europeus publicou uma série de diretrizes para a prática diária. Eles recomendam tratamentos farmacológicos contínuos e efeitos não farmacológicos do TDAH durante o isolamento para limitar ainda mais a comportamentos que podem aumentar a propagação viral. Eles também indicam que o início e a modificação do tratamento devem ser realizados principalmente por telemedicina (PAULO, 2010, p. 34).

Da mesma forma, muitos recursos foram criados para os pais, incluindo cartões de aconselhamento familiar e um livro eletrônico que sintetiza o conhecimento e novas perspectivas sobre os cuidados psiquiátricos de crianças e adolescentes no contexto do confinamento. Nesse sentido, deve-se notar que o efeito geralmente positivo dos cuidados à distância (telemedicina) suporta a necessidade de maior disseminação dessa prática de saúde mental.

Além da maior e mais simples acessibilidade às atividades de famílias e crianças, as teleconsultas não parecem ser menos eficazes do que consultas clássicas para controlar esse tipo de paciente. Assim, a popularização da teleconsulta durante essa situação, bem como a aparente boa aceitação pelos pacientes, provavelmente modificarão o conceito de práticas de cuidado no monitoramento de pacientes e suas famílias (SZASZ, 2020).

No entanto, estudos adicionais serão necessários para avaliar o atendimento à distância para crianças com TDAH. Além disso, devem ser tomadas precauções para garantir a confidencialidade das consultas remotas. Os estudos realizados por meio de pesquisas têm limitações que é importante ter em mente.

Devido à redução no apoio profissional e social, a frequência e a gravidade de comportamentos desafiadores aumentam em pessoas com autismo. Além disso, é provável que os pais tenham problemas pessoais, como trabalhar em casa ou perder o emprego, e podem ficar sobrecarregados com as demandas de cuidar de seus filhos sem o apoio diário de especialistas.

Uma solução possível por meio da teleconsulta. Assim, é possível realizar terapia comportamental, de fala e linguagem e outros serviços por meio de ferramentas remotas. Como muitas pessoas com autismo demonstram afinidade com a computação, a teleterapia pode ser uma ferramenta eficaz para manter o trabalho diário, fornecendo suporte adequado para melhorar a acessibilidade (SZASZ, 2020).

Estudos têm demonstrado que as intervenções em teleconsulta melhoram o aprendizado em circunstâncias como as em que vivemos, com acesso limitado a serviços presenciais. Precisamos de mais pesquisas para implementar serviços de teleconsulta voltados para pessoas com autismo, que podem variar de diagnóstico remoto a teleterapia.

Pessoas com necessidades especiais precisam de respostas especiais. Embora isso seja inconsistente com muitas políticas dos centros de saúde, clínicos e pessoas com autismo podem se beneficiar se o risco de comportamento perturbador puder ser reduzido. Atualmente, muitos hospitais impediram visitas na tentativa de conter a transmissão viral.

O ambiente da sala de emergência pode dificultar o cuidado de crianças com autismo. Os pais descreveram as salas de espera como opressivas para os filhos quando esperam em uma sala apertada com problemas diferentes. O ritmo e a intensidade das emergências podem ser muito angustiantes para uma criança com autismo.

Pesquisas de pais em outros países sobre sua experiência nesses serviços indicaram que havia "uma abertura às necessidades específicas de cuidados da criança em relação ao autismo". Os problemas que surgiram incluíram pouco conhecimento da equipe sobre desordem do espectro do autismo, longos tempos de espera, envolvimento insuficiente dos pais no planejamento das visitas e aumento da excitação sensorial da criança como resultado da estimulação ambiental em emergências.

Para combater esses problemas, pais e cuidadores podem ajudar as pessoas com autismo a discutir seus sintomas com o profissional de saúde e fornecer um contexto para os comportamentos, necessidades e comunicações do paciente.

Para esse fim, um grupo de pesquisadores recomendaram fortemente que hospitais e centros de saúde abrissem exceções que permitissem aos cuidadores ficar com pessoas com autismo durante toda a visita ou durante a pandemia.

Prevenção proativa, como lavagem das mãos, classificação de sintomas e uso de várias máscaras faciais (pessoas com distúrbios do espectro do autismo podem perdê-las ou danificá-las) para cada paciente e seu cuidador podem impedir a transmissão do corona vírus. Embora raro, existe a possibilidade de pais e responsáveis ficarem infectados e precisarem ser hospitalizados ou até morrer. Hospitais e serviços pediátricos, sistemas de serviço social, sistemas de assistência social e serviços de assistência social devem desenvolver políticas, planos e processos claramente definidos para atender às necessidades das crianças que ficam sem tutor nessas circunstâncias (CONRAD, 2020).

Os pais também devem ser incentivados a desenvolver documentos legais relacionados à tutela que incluam várias alternativas, caso o tutor indicado também seja desativado.

O número de adultos com autismo que procuram apoio provavelmente aumentará. Essas pessoas também poderiam se beneficiar das medidas mencionadas. Embora alguns sejam altamente funcionais, outros permanecem no nível cognitivo de crianças pequenas. Essa população também requer o apoio de um cuidador familiar ou de um acompanhante no hospital e o ajust-

te dos regulamentos específicos do COVID-19 às suas necessidades (CONRAD, 2020).

O COVID-19 fez com que muitos indivíduos com autismo e seus pais ou responsáveis ficassem ansiosos e frustrados. Um grande número de pacientes e uma equipe insuficiente treinada para ajudar pessoas com autismo são comuns, especialmente durante essa pandemia. Nesse sentido, o pessoal da saúde deve fazer todo o possível para evitar qualquer discriminação involuntária (LUIZ, 2013).

O serviço dos terapeutas também está sendo adaptados ao contexto familiar. Do ponto de vista médico, é necessário ajudar a explicar a situação, evitando o drama, mas conscientizando a realidade, limitando o acesso a informações indiscriminadas, selecionando o conteúdo mais útil ao seu nível, que fornece conhecimento e estimula a conscientização social (CONRAD, 2020).

Por outro lado, estudo como o de fulano, analisou as consequências do confinamento entre a população infantil chinesa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (amostra de 241 famílias), descrita por Conrad (2020) observou-se um aumento no estresse agudo, mudanças no comportamento e no humor dos menores. Os pesquisadores destacaram como a incerteza, a ansiedade e o estresse dos pais poderiam influenciá-los:

[...] Crianças com TDAH não podem receber cuidados oportunos e profissionais em casa. Pode-se supor que a maioria dos pais dessas crianças não seja especialista no assunto, mas lhes é imposta uma responsabilidade educacional, além de gerenciar todos os problemas emocionais e comportamentais das crianças, 24 horas, sete dias por semana (CONRAD, 2020, p. 56).

E isso refere-se às famílias de crianças com TDAH e aos pais que receberam anteriormente aconselhamento psicoeducacional para acompanhar seus filhos e teleconsulta de terapeutas durante esse período. A maioria das famílias desses menores com TDAH sofreram frustração, impotência e estresse, que estão intimamente relacionados à desregulação emocional dessas crianças.

Atualmente, o diálogo familiar é necessário, principalmente com os adolescentes. É necessário explicar claramente o que precisam ou querem deles, porque são inteligentes e, na maioria dos casos, querem agradar seus pais, não procuram conflitos. Eles só precisam ter clareza sobre o que se espera deles e espaços abertos, para que também possam expressar como se sentem ou o que os preocupa.

Portanto, no caso de pacientes com TEA, os profissionais de saúde fizeram um esforço para estar disponível às famílias para fornecer informações,

ajustar os tratamentos farmacológicos, todos telematicamente em pacientes com transtorno de TDAH. Passaram ajudar as famílias a evitar o foco nos aspectos mais negativos, ajudando-os a se adaptar a novas rotinas em um novo contexto, a capacidade de organizar um contexto apropriado no nível sensorial etc. Eles também podem cuidar das famílias enfatizando os riscos derivados de um possível contágio e uma possível renda e reforçando a necessidade de cumprir as medidas de confinamento o mais estritamente possível.

Considerações finais

Este estudo possibilitou conhecer os transtornos que estão sendo ocasionados pela COVID 19 em tempos de pandemia às crianças que apresentam Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Compreendeu-se que os pais estão procurando enfrentar a situação da melhor maneira possível, mesmo diante da situação daqueles que, ao mesmo tempo estão desempregados, ou aquele que tem que teletrabalhar e administrar a casa. O estudo demonstrou que em muitos casos, não foi possível dar às crianças o apoio pedagógico e a adaptação metodológica oferecida por profissionais na escola, detectamos a ausência das terapias presenciais. Além disso, observamos que a falta de atividades psicomotoras ocasiona comprometimento afetando cognitivamente.

Entendemos que o envolvimento das famílias, profissionais de saúde e professores será fundamental para sua reincorporação no próximo ano buscando suprir a ineficiência do momento atual. As recomendações para se preparar para voltar à escola incluem dividir claramente o tempo de estudo e o lazer, priorizando a qualidade como ponto de partida para a retomada do processo ensino aprendizagem. Considerando que as crianças e adolescentes há meses sofrem com a redução de sua interação e apoio na escola, suas relações sociais, atividade física e, suas terapias e monitoramento para tratar esse distúrbio devem ser acentuados.

Percebe-se que durante o confinamento, os cuidados de saúde mental são muito importantes e, embora em geral as crianças tenham mais capacidade de se adaptar às mudanças, essa capacidade não os protege definitivamente da presença de estresse, tristeza e medos sobre a situação, perda de socialização com os pares e participação em outros contextos, bem como a ansiedade que percebem nos adultos, ou seja, a atitude dos adultos influencia muito a tranquilidade ou não das crianças. A situação de isolamento físico e social tem sido associada a efeitos em sua saúde mental, principalmente distúrbios depressivos e ansiedade.

É necessário para garantir os direitos das crianças e adolescentes que seu desenvolvimento ocorra em ambientes que protejam sua saúde, isso implica acesso à recreação em espaços abertos e a interações significativas com seus pares e cuidadores. Nesse sentido, os espaços onde podem realizar alguma atividade física, favorecer a exposição solar e o contato com a natureza, o que se torna imprescindível no caso de crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), cumprir as condições e diretrizes estabelecidas para ele.

Compreendeu-se por meio desta pesquisa, que todas as crianças se beneficiarão da estrutura nesses tempos de incerteza, mas aqueles com TDAH precisam ainda mais. Geralmente, uma criança com TDAH não lida com a incerteza, o longo atraso na gratificação e sem saber quando as atividades mais gratificantes ocorrerão, então, especialmente com crianças mais novas, é importante ter um cronograma publicado em algum lugar da casa que mostre o que eles farão a qualquer hora do dia. Os médicos, às vezes, se referem a isso como "segmentação": manter as crianças interessadas por um período de tempo realista para a atenção e, em seguida, dar-lhes uma pausa. As crianças com TDAH, em particular, se beneficiam quando os pais podem definir expectativas claras antes de quanto tempo cada segmento durará e o que devem fazer nesse período de tempo e, em seguida, acompanhar para ver se eles fizeram o trabalho como esperado. Pense no que motiva seus filhos, sugerem os especialistas, e em atividades alternativas que sejam menos atraentes para eles, que podem incluir trabalho escolar, com aquelas de que eles gostam mais. Isso ajudará os pais a escalonar o cronograma e as atividades com base nas coisas menos preferidas, seguidas por coisas altamente preferidas.

Portanto, se os pais esperarem fazer quarenta e cinco minutos ou uma hora de trabalho que um professor enviou para casa, pode segui-lo com um lanche favorito, uma caminhada ou jogando videogame. Sabemos que a atenção positiva é o motivador mais poderoso que temos para influenciar o comportamento das crianças com TDAH, é útil tornar essa atenção o mais poderosa possível. Crianças com déficit de atenção e controle de impulso precisam receber elogios altos, encorajadores, imediatos e intensos.

O estudo apontou que o confinamento supôs uma ruptura imediata e dramática com as rotinas dessas crianças e suas famílias causando realidades impensáveis há alguns meses, como a diminuição ou mesmo a eliminação dos cuidados médicos pelas patologias associadas frequentes, assim como a interrupção repentina das escolas dessas crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Portanto, diante desse

tipo de cenário, os especialistas recomendam a prática de atividades que exijam concentração e desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, além das acadêmicas, nas quais eles podem descarregar toda a sua energia e aprender a controlar seus impulsos.

Referências bibliográficas

BARKLEY, R. A. (2009). **Avances en el diagnóstico y la subclasificación del Transtorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: qué puede pasar en el futuro respecto al DSM-V.** Revista de Neurologia, 48(2), 101-106, 2009.

BARROS, D. B. Os usos e sentidos do metilfenidato: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção. 2014. 182f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BIANCHI, E. **Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad?** Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 14, n. 1, p. 417-30, 2016.

BRZOZOWSKI, F. S. **Explicações reducionistas no discurso científico sobre o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade desde 1950.** 2013. 285f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. **Medicamentos estimulantes: uso e explicações em casos de crianças desatentas e hiperativas.** Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, v. 7, n. 15, p. 1-23, 2015.

CALIMAN, L. V. **Notas sobre a história oficial do transtorno do deficit de atenção/hiperatividade TDAH.** Psicologia Ciência e Profissão, v. 30, n. 1, p. 45-61, 2010.

CAMARGO JR., K. R. **Biomedicina, Saber & Ciência.** São Paulo: Hucitec, 2003.

CASTIEL, L. D.; GUILAM, M. C. R. A saúde persecutória: à espera dos riscômetros portáteis. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, n. 21, p. 159-161, 2007.

CENTER OF DISEASE CONTROL. **Increasing Prevalence of Parent-Reported Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Children - United States, 2003 and 2007.** *MMWR Morbidity and Mortality Weekly Report*, v. 59, n. 44, p. 1.439-1.443, 2010.

CONRAD, P. **Medicalization and social control.** *Annual Review of Sociology*, v. 18, p. 209-232, 2020.

LUIZ, O. D. C. **Risco epidemiológico nos jornais diários: Risco epidemiológico nos jornais diários.** 2003. 226 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ORTEGA, F. et al. **A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas.** *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 14, n. 34, p. 499-510, 2010.

PASTURA, G.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. Q. C. **Prevalência do transtorno do deficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares.** *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 65, n. 4-A, p. 1.078-83, 2007.

PAULO, M.; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 29-39.

PHILLIPS, D. P. et al. **Importance of the lay press in the transmission of medical knowledge to the scientific community.** *The New England Journal of Medicine*, v. 325, n. 16, p. 1.180-3, 2011.

POLANCYK, G. et al. **The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis.** *American Journal of Psychiatry*, v. 164, n. 6, p. 942-8, 2007.

SZASZ, T. S. **O mito da doença mental.** São Paulo: Círculo do Livro, 2020.

AUTISMO E A POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

(autora s/id)

Desenvolvimento

Cada vez mais crianças estão sendo diagnosticadas com autismo no mundo. Avesso a este quadro a escola sente-se despreparada em receber esses alunos especiais. Os pais em seu caminho de busca e muitas vezes encaminhados pela própria escola procuram soluções para seus anseios. O município de Carazinho não fica longe do quadro do país, onde crianças autistas procuram ser incluídas em rotinas diárias de educação. O desafio é grande, mas não impossível.

Atualmente estão matriculados na rede municipal de ensino do município cerca de 31 crianças autistas, que procuram ser inserida no contexto escolar de maneira que se sintam sujeito de sua aprendizagem e que se instrumentalizem para a vivência em sociedade. Buscar como se procede este contexto é importante para que se dê um rumo para aqueles que buscam uma inclusão no processo aprendizagem.

Desta forma este trabalho se justifica na necessidade de buscar exemplos que possam auxiliar na descoberta deste tão importante caminho, procurando ansiosamente por muitos pais que se preocupam com o futuro de seus filhos inseridos numa sociedade cada vez mais excludente. O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo de caso de uma criança autista relacionado a sua aprendizagem escolar e suas vivências para a vida cotidiana.

O ponto de vista psicanalítico, ao contrário do modelo médico, não considera o autismo como doença, principalmente de acordo com Winnicott (1967). Para o autor, o autismo é uma questão de imaturidade afetiva que pode acontecer quando o amadurecimento da criança é interrompido de alguma forma, pela inadequação ou insuficiência do ambiente perante suas necessidades. O posicionamento da psicanálise impede que o autismo seja tomado como doença. Winnicott (1967) adverte: “Qualquer um dos muitos elementos descritos pode ser examinados separadamente e pode ser encontrados em muitas crianças que não são autistas”. Percebe-se que o princípio

afetivo não rejeita a presença de fatores externos e nem a relação inicial mãe-criança. O princípio afetivo ajuda a dimensionar as ações dos pais, inerentes à condição de genitores e cuidadores, sem culpá-los. O autor menciona que: “não se pode deixar de reconhecer o ‘acaso’, dentre outros fatores, há crianças cujos pais não foram bem sucedidos, mas precisamos lembrar que o fracasso pode não ser absolutamente por falha deles”. Para o autor, as atividades da criança autista têm uma especialização monótona, sem a presença de fantasia. O apego em certos objetos, a fixação, o balanceio, os comportamentos repetitivos, a evitação de qualquer contato são utilizadas pelas crianças autista como forma de defesa. Winnicott chama a evitação de falha no ambiente. Assim, diante de uma falha pouco intensa, o que justificaria uma angústia extrema seria o grau de imaturidade da criança e seus míseros recursos possíveis no momento para lidar com a situação. Segundo o autor é importante considerar que a criança autista pode apresentar um sentimento de estranheza em relação ao meio externo. Visto que ela ainda não consegue distinguir o que é seu e o que é do outro.

O autor confessa que as atitudes dos pais não tem qualquer influência no surgimento do autismo ou de outros distúrbios do desenvolvimento. Ele reconhece a importância da adequação do ambiente para o amadurecimento da criança, aponta também os cuidados que o próprio ambiente, em particular a mãe, demanda.

O posicionamento da psicanálise impede que o autismo seja tomado como doença. Winnicott (1967) adverte: “Qualquer um dos muitos elementos descritos pode ser examinados separadamente e pode ser encontrados em muitas crianças que não são autistas”. Percebe-se que o princípio afetivo não rejeita a presença de fatores externos e nem a relação inicial mãe-criança.

Conforme Dutra (2008), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a garantirem, entre outras coisas: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, transportes, comunicação e informação; a participação da família e da comunidade.

Para Camargo (2009, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo). Além disso, diz o autor que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. As crianças com

desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil.

Em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que trouxe algumas mudanças importantes, entre elas novos diagnósticos e alterações de nomes de doenças e condições que já existiam. Nesse manual, o autismo, assim como a Síndrome de Asperger, foi incorporado a um novo termo médico e englobador, chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com essa nova definição, a Síndrome de Asperger passa a ser considerada, portanto, uma forma mais branda de autismo. Dessa forma, os pacientes são diagnosticados apenas em graus de comprometimento, ficando o diagnóstico fica mais completo.

Para Varella (2014,) o Transtorno do Espectro Autista é definido pela presença de “Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, atualmente ou por história prévia”. O autor observa que as causas do autismo ainda são desconhecidas, mas a pesquisa na área é cada vez mais intensa. “Provavelmente, há uma combinação de fatores que levam ao autismo. Sabe-se que a genética e agentes externos desempenham um papel chave nas causas do transtorno”. De acordo com a Associação Médica Americana, as chances de uma criança desenvolver autismo por causa da herança genética é de 50%, sendo que a outra metade dos casos pode corresponder a fatores exógenos, como o ambiente de criação. De qualquer maneira, muitos genes parecem estar envolvidos nas causas do autismo. Alguns tornam as crianças mais suscetíveis ao transtorno, outros afetam o desenvolvimento do cérebro e a comunicação entre os neurônios. Outros, ainda, determinam a gravidade dos sintomas.

Quanto aos fatores externos que possam contribuir para o surgimento do transtorno, segundo estudos científicos estão a poluição do ar, complicações durante a gravidez, infecções causadas por vírus, alterações no trato digestório, contaminação por mercúrio e sensibilidade a vacinas.

O número exato de crianças com autismo é desconhecido. Um relatório publicado pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos EUA sugere que o autismo e seus distúrbios relacionados são muito mais comuns do que se imagina. Não está claro se isso se deve a um aumento na taxa da doença ou à maior capacidade de diagnóstico do problema. De acordo com o estudo o autismo afeta quatro a cinco vezes mais meninos do que meninas. Renda familiar, educação e estilo de vida parecem não influenciar no risco de autismo.

Alguns médicos acreditam que a maior incidência de autismo se deve a novas definições do transtorno. O termo "autismo" agora inclui um espectro mais amplo de crianças. Por exemplo, hoje em dia, uma criança diagnosticada com autismo altamente funcional poderia ser simplesmente considerada tímida ou com dificuldade de aprendizado há 30 anos. Para a medicina alguns fatores são considerados de risco para o desenvolvimento do autismo, como: sexo: meninos são de quatro a cinco vezes mais propensos a desenvolver autismo do que meninas; Histórico familiar: famílias que já tenham tido algum integrante com autismo correm riscos maiores de ter outro posteriormente. Da mesma forma, é comum que alguns pais que tenham gerado algum filho autista apresentem problemas de comunicação e de interação social eles mesmos; Outros transtornos: crianças com alguns problemas de saúde específicos tendem a ter mais riscos de desenvolver autismo do que outras crianças. Epilepsia e esclerose tuberosa estão entre esses transtornos; Idade dos pais: quanto mais avançada a idade dos pais, mais chances de a criança desenvolver autismo até os três anos.

De acordo com Varella (2014), a maioria dos pais de crianças com autismo suspeita que algo está errado antes de a criança completar 18 meses de idade e busca ajuda antes que ela atinja 2 anos. Para ele as crianças com autismo normalmente têm dificuldade em brincar de faz de conta; Interações sociais e Comunicação verbal e não verbal. "Algumas crianças com autismo parecem normais antes de um ou dois anos, mas de repente "regridem" e perdem as habilidades linguísticas ou sociais que adquiriram anteriormente. Esse tipo de autismo é chamado de autismo regressivo".

Conforme estudos entre os sintomas do Autismo estão: Ter visão, audição, tato, olfato ou paladar excessivamente sensíveis (por exemplo, eles podem se recusar a usar roupas "que dão coceira" e ficam angustiados se são forçados a usá-las); Ter uma alteração emocional anormal quando há alguma mudança na rotina; Fazer movimentos corporais repetitivos; Demonstrar apego anormal aos objetos; Os sintomas do autismo podem variar de moderados a graves. Os problemas de comunicação no autismo podem incluir: Não poder iniciar ou manter uma conversa social; Comunicar-se com gestos em vez de palavras; Desenvolver a linguagem lentamente ou não desenvolvê-la; Não ajustar a visão para olhar para os objetos que as outras pessoas estão olhando; Não se referir a si mesmo de forma correta (por exemplo, dizer "você quer água" quando a criança quer dizer "eu quero água"); Não apontar para chamar a atenção das pessoas para objetos (acontece nos primeiros 14 meses de vida); Repetir palavras ou trechos memorizados, como comerciais; Usar rimas sem sentido. Existem diversos sintomas que podem

indicar autismo, e nem sempre a criança apresentará todos eles. Entre os grupos de sintomas que podem afetar uma pessoa com autismo estão: Não faz amigos, não participa de jogos interativos, é retraído, pode não responder a contato visual e sorrisos ou evitar o contato visual, pode tratar as pessoas como se fossem objetos, prefere ficar sozinho, em vez de acompanhado e mostra falta de empatia, se assusta com sons altos, tem a visão, audição, tato, olfato ou paladar ampliados ou diminuídos, pode achar ruídos normais dolorosos e cobrir os ouvidos com as mãos, pode evitar contato físico por ser muito estimulante ou opressivo, esfrega as superfícies, põe a boca nos objetos ou os lambe, parece ter um aumento ou diminuição na resposta à dor, não imita as ações dos outros, prefere brincadeiras solitárias ou ritualistas, não faz brincadeiras de faz de conta ou imaginação, acessos de raiva intensos, fica preso em um único assunto ou tarefa (perseverança), baixa capacidade de atenção, poucos interesses, é hiperativo ou muito passivo, comportamento agressivo com outras pessoas ou consigo, necessidade intensa de repetição, faz movimentos corporais repetitivos.

Salienta Varella (2014), que crianças, em geral, dão os primeiros sinais de autismo logo no primeiro ano de vida. Os comportamentos da criança de alerta são: Não responder com sorriso ou expressão de felicidade aos seis meses; Não imitar sons ou expressões faciais aos nove meses; Não balbuciar aos 12 meses; Não gesticular aos 12 meses; Não dizer nenhuma palavra aos 16 meses; Não dizer frases compostas de pelo menos duas palavras aos 24 meses; Perder habilidades sociais e de comunicação em qualquer idade.

É provável que um pediatra consiga fazer o diagnóstico de autismo, analisando os sintomas. No entanto, você pode ser encaminhado para um centro especializado em que equipe multidisciplinar avaliará a criança. Como as consultas costumam ser breves e há muitas informações e perguntas para cobrir, é uma boa ideia estar bem preparado.

O médico procurará por sinais de atraso no desenvolvimento da criança. Se observados os principais sintomas do autismo, ele encaminhará a criança em questão para um especialista, que poderá fazer um diagnóstico mais exato e preciso. Geralmente, ele é feito antes dos três anos de idade, já que os sinais do transtorno costumam aparecer cedo. Para realizar o diagnóstico, o médico utiliza o critério do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria. Segundo ele, a criança poderá ser diagnosticada com autismo se apresentar pelo menos seis dos sintomas clássicos do transtorno. Todas as crianças devem fazer exames de desenvolvimento de rotina com o pediatra. Podem ser necessários mais testes se o médico ou os pais estiverem preocupados. Para autismo, isso deve

ser feito principalmente se uma criança não atingir marcos de linguagem. Essas crianças poderão fazer uma avaliação auditiva, teste de chumbo no sangue e teste de triagem para autismo, como a lista de verificação de autismo em crianças (CHAT) ou o questionário para triagem de autismo. Um médico experiente no diagnóstico e tratamento de autismo normalmente é necessário para fazer o diagnóstico. Como não há testes biológicos para o autismo, o diagnóstico muitas vezes será feito com base em critérios muito específicos. Uma avaliação de autismo normalmente inclui um exame físico e neurológico completo. Pode incluir também alguma ferramenta de exame específica, como: Entrevista diagnóstica para autismo revisada (ADIR), Programa de observação diagnóstica do autismo (ADOS), Escala de classificação do autismo em crianças (CARS); Escala de classificação do autismo de Gilliam Teste de triagem para transtornos invasivos do desenvolvimento. As crianças com autismo ou suspeita de autismo normalmente passarão por testes genéticos em busca de anomalias nos cromossomos.

Varella comenta que o autismo inclui um amplo espectro de sintomas. Portanto, uma avaliação única e rápida não pode indicar as reais habilidades da criança. Para ele o ideal é que uma equipe de diferentes especialistas avalie a criança com suspeita de autismo. Eles podem avaliar: comunicação, linguagem, habilidades motoras, fala, êxito escolar e habilidades de pensamento.

O autismo continua sendo um distúrbio difícil para as crianças e suas famílias, mas a perspectiva atual é muito melhor do que na geração passada. Naquela época, a maioria das pessoas com autismo era internada em instituições. Hoje, com o tratamento correto, muitos dos sintomas do autismo podem melhorar, mesmo que algumas pessoas permaneçam com alguns sintomas durante toda a vida. A maioria das pessoas com autismo consegue viver com suas famílias ou na sociedade. A perspectiva depende da gravidade do autismo e do nível de tratamento que a pessoa recebe. Procurar ajuda de outras famílias que tenham parentes com autismo e por profissionais que deem o suporte necessário aos parentes também é uma alternativa interessante.

O autismo pode estar associado a outros distúrbios que afetam o cérebro, como a Síndrome do X frágil, déficit intelectual e esclerose tuberosa. Algumas pessoas com autismo podem, também, desenvolver convulsões. O estresse de lidar com o autismo pode levar a complicações sociais e emocionais para a família e os cuidadores, bem como para a própria pessoa com autismo. Por isso, acompanhamento psicológico tanto para um, quanto para o outro é essencial.

Não existe cura para autismo, mas um programa de tratamento precoce, intensivo e apropriado melhora muito a perspectiva de crianças pequenas com o transtorno. A maioria dos programas aumentará os interesses da criança com uma programação altamente estruturada de atividades construtivas. Os recursos visuais geralmente são úteis. O principal objetivo do tratamento é maximizar as habilidades sociais e comunicativas da criança por meio da redução dos sintomas do autismo e do suporte ao desenvolvimento e aprendizado. Mas a forma de tratamento que tem mais êxito é o que é direcionado às necessidades específicas da criança. Um especialista ou uma equipe experiente deve desenvolver o programa para cada criança. Há várias terapias para autismo disponíveis, incluindo: Terapias de comunicação e comportamento; Medicamentos; Terapia ocupacional; Fisioterapia; Terapia do discurso/linguagem. Existem diversos programas para tratar problemas sociais, de comunicação e de comportamento que estejam relacionados ao autismo. Alguns desses programas focam na redução de problemas comportamentais e na aprendizagem de novas habilidades. Outros procuram ensinar crianças a como agir em determinadas situações sociais e a como se comunicar propriamente. Um desses programas é a ABA, sigla em inglês para Análise Aplicada do Comportamento, muito utilizado em crianças pequenas com algum distúrbio dentro do espectro do autismo. A ABA usa uma abordagem de aprendizado individual que reforça a prática de várias habilidades. O objetivo é que a criança se aproxime do funcionamento normal do desenvolvimento. Os programas de ABA normalmente são feitos na casa da criança sob a supervisão de um psicólogo comportamental. Outro programa bastante recorrente como alternativa de tratamento é o TEACCH (sigla em inglês para Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação), que utiliza outros recursos visuais que ajudam a criança a trabalhar de forma independente e a organizar e estruturar seu ambiente. O TEACCH tenta melhorar as habilidades e a adaptação de uma criança, ao mesmo tempo que aceita os problemas associados aos distúrbios dentro do espectro do autismo. Diferentemente dos programas de ABA, os programas TEACCH não esperam que as crianças atinjam o desenvolvimento normal com o tratamento.

Não existem medicamentos capazes de tratar os principais sintomas do autismo, mas, muitas vezes, são usados medicamentos para tratar problemas comportamentais ou emocionais que os pacientes com autismo apresentem, como agressividade, ansiedade, problemas de atenção, compulsões extremas que a criança não pode controlar, hiperatividade, impulsividade, irritabilidade, alterações de humor, surtos, dificuldade para dormir e ataques de raiva.

Estudos recentes mostram que o papel da herança genética para o desenvolvimento do transtorno não é tão grande como se supunha. Os genes desempenham 50% das chances de uma criança vir a ter autismo. Ou seja, em pelo menos metade dos casos não há muito o que fazer contra a genética humana. Mas os outros 50% correspondem a fatores externos, muito relacionados ao ambiente em que a criança cresce e a hábitos comportamentais. Isso abre um campo enorme de pesquisa, especialmente no que diz respeito à prevenção do autismo.

Diante de toda essa realidade surge uma enorme demanda para a importância da formação de docentes bem preparados para o atendimento dessas crianças, para que maneira adequada essas possam participar com qualidade do contexto escolar.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS,2008)

Estudo de caso

O primeiro contato com esse estudo de caso aconteceu no ano de 2015 quando o paciente aqui referido como João foi encaminhado para avaliação no Centro Municipal de Educação-CEMAE, hoje chamado de Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado-CEMAEE, pelo Dr. Paulo Mesquita Filho, com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O diagnóstico do paciente teve muitas oscilações até chegar ao TEA. Em 2016 perpassou por intolerância as frustrações Hiperatividade/ansiedade. No mesmo ano, passou para o quadro clínico compatível com o TEA CID 10 f.84.9, tornando-se, segundo outro médico para Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificando (CID 10 F84.5) Síndrome de Asperger, no mesmo ano.

Para preservar a figura do referido paciente, mantendo-o no anonimato, o chamaremos neste trabalho de João. O paciente é um menino de oito anos que foi detectado com Transtorno de Atenção e Hiperatividade com apenas 4 anos. Quando pequeno mostrava grande irritabilidade e dificuldade de socialização. Hoje considerado pela medicina como um aluno autismo, mostra-se prestativo, envolvido, compreensivo e cheio de talentos, apesar de ainda não desenvolver a capacidade para aprendizagem escolar relacionado a escrita e leitura. O desenvolvimento de seu aprendizagem tem várias fases e vem numa crescente. Quando chegou ao Centro fazia contagem até o nú-

mero 5, sem quantificação, reconhecendo as cores vermelho, preto e branca, se comunicando. Em 2017 manuseava ficha, rotina, e tempo. Manipulava cores e tinha autonomia da higiene. Jogava jogos pedagógicos no computador com ajuda. Mostrava comportamento agressivo, não dividia brinquedos com ninguém e não gosta de ser contrariado.

Apresentava muita imaginação e não gosta do contato físico. Manipulava vários objetos mas não se detinha a nenhum.

Atualmente demonstra avanços em todas as áreas, tendo uma personalidade solidária, alegre e prestativa. Identifica as vogais, mostrando-se participativo e faz contagem até 10. Expressa-se com clareza. Demonstra interesse em sua aprendizagem, tendo leitura do alfabeto. Aprecia atividades artísticas e musicais. Tem traçado correto. Adora assistir vídeos educativos. Nomeia as cores, figuras geométricas e outras. Não possui muita atenção e interesse para jogos de mão. Precisa de mais empenho nas representações e execuções de atividades pedagógicas. Compreende a rotina. Gosta de histórias, tem boa vontade. Reconhece seu nome, faz associação. Tem boa percepção visual. Manuseia com destreza o computador e a mesa play.

Suas histórias têm como base as suas vivências cotidianas na família e escola. Este trabalho procura mostrar que a aprendizagem do autista pode acontecer e ser avaliada de diferentes formas, não sendo necessária apenas através da trivial prova. João tem bom aspecto psicomotor e traz para si uma aprendizagem significativa que lhe oportunizará sua autonomia como cidadão. O processo aprendizagem é inerente ao ser humano e vai além da educação formal. João busca o seu aprendizado na sua vivência diária procurando no seu imaginário demonstrar que compreende os fatos acontecidos em sua vida, sabendo distinguir o que é importante ou não para si.

A família de João é composta por sete pessoas, sendo seus pais e quatro irmãos, dois por parte de mãe e dois por parte de pai. A mãe tem como profissão merendeira e o pai motorista, sendo que moram em sua casa os três, mais a avô. O paciente é agarrado com o pai, sendo que se mostra muito voluntarioso e autoritário diante dos pais, prevalecendo sempre a sua vontade. O que acontece nas suas relações sociais, principalmente com um colega. É um menino de oito anos que segundo ele dorme ainda na cama dos pais, sendo superprotegido. Atualmente faz uso dos medicamentos Risperidona e Ritalina.

Desde muito cedo demonstrou alguns sintomas de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento-CID 10 F84.5 e Transtorno de Atenção e de Hiperatividade- CID 10 F90.0 TDAH. Durante a gravidez a mãe relata que apresentou pré-eclâmpsia que foi detectada após 2 dias de acompanhamento com a

parteira. Nasceu com 37 semanas, sendo que a mãe relata que o paciente apresentou dificuldades respiratórias ao nascimento. No primeiro mês de vida necessitou de intervenção devido a quadro respiratório, possivelmente pneumonia. Sempre chorou em excesso e teve dificuldade para mamar e dormir. Teve atraso para o início da fala e do caminhar. Apresentou um padrão idiossincrático de brincadeiras e muita dificuldade para sustentar a atenção em uma brincadeira com tranquilidade.

Apresenta pouca tolerância a frustrações, demonstrando dificuldades em várias áreas do desenvolvimento, principalmente na relacionada à memória, não retendo as informações e não as processando, transformando-as em aprendizagem (principalmente a formal). Demonstra também capacidade reduzida de pensamento simbólico e de teoria da mente (capacidade reduzida de inferir estados motivacionais às outras pessoas a partir de pistas não verbais). Evoluiu em muitos aspectos uma vez que não apresenta mais movimentos estereotipados em momentos de maior excitação, não apresenta tanta rigidez extrema nas suas rotinas apresentando reações catastróficas às mínimas mudanças. Em ambientes muito movimentados se sente desestabilizado e começa a querer chorar.

Nos últimos anos passou por avaliações neurológicas e neuropsicológicas que já constatavam os atrasos no desenvolvimento bem como a presença de sintomas de atenção e hiperatividade.

Para Cunha (2000), no ambiente educacional, todos os tipos de estímulo afetivo capazes de desencadear o aprendizado devem ser aplicados, porque, em termos educacionais, crianças que necessitam de amparo especial são quem determina como se organiza o aprendizado, e não quem está ensinando.

Conforme Lago (2007), a criança autista possui condições para desenvolver a aprendizagem, mesmo que tenha distinções no processo de funcionamento mental, o que tende a resultar em discrepâncias se comparado ao desenvolvimento normal. Algumas das principais diferenças são encontradas na formação da função simbólica e na constituição do pensamento operatório.

De acordo com Mello (2007), o autista tem um transtorno que causa o atraso no desenvolvimento, provocando riscos na comunicação e em sociedade, desorganizando as capacidades que ocorrem sobre a criatividade, imaginação e iniciativa. Quase todos os portadores do transtorno não apresentam nenhuma alteração ao nascerem. Muitos deles têm um comportamento normal como o previsto para qualquer bebê, contudo com o passar dos meses, até completarem 5 anos, surgem sintomas característicos do transtorno,

como o silêncio anormal o desinteresse pelo convívio social e o isolamento, levando-os a viverem num mundo misterioso e quase impenetrável

Segundo Camargo (2009), proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. As crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil.

Camargo (2009) relacionar-se com outras crianças da mesma idade leva a realidades sociais que permitem aos autistas viver experiências que proporcionam alternância de vivências, adaptação de papéis, compartilhamento de atividades que precisem de negociação interpessoal e formalização da discussão para solucionar conflitos.

“Para a inclusão acontecer é preciso que ocorra a aprendizagem e, com isso, há a necessidade de reorganizar os conceitos acerca de currículo. Este não deve somente nortear as experiências vividas na academia, mas ir para além das experiências que privilegiam o desenvolvimento dos alunos considerados normais ou com dificuldades especiais. Dessa maneira, as circunstâncias diárias vividas no dia a dia são capazes de formar o currículo e, em algumas situações, a ênfase maior pode ser para os conteúdos que serão trabalhados. Uma incógnita a ser analisada é se a escola representa para a criança com carências exclusivas um lugar delimitado que promova sua aprendizagem. Caso a resposta seja afirmativa, as práticas inclusivas estarão sendo desenvolvidas.” (SERRA, 2010)

Conforme Montoan (2012), a inclusão da criança autismo na aprendizagem escolar é necessário que os profissionais da educação, tenham qualificação contínua para melhor atenderem e estarem preparados para os desafios que surgem no contexto escolar, ficando responsável pela adequação dos mesmos com todas as estratégias e os esforços pelos quais a escola tradicional rejeita a inclusão de portadores do autismo, deixando à mostra a sua incapacidade de acolher e atuar diante da limitação e enredamento das diferenças, da diversidade, de tudo o que ocorre sobre a realidade vivencial do ser humano e da sociedade a que pertence.

A autora salienta que os diagnosticados com o transtorno não são imaginários, fazem parte de uma categoria, onde organizam-se em grupos e segmentos sociáveis, sendo próprios de um contexto cultural, compõem catego-

rias sociais cujos princípios são produzir e expandir conhecimentos, possuem aspirações, ejetam valores e costumes e, por fim, identificam-se. Tais grupos não se formaram unicamente na razão imaginária, em qualquer lugar ou tempo. Contudo o aluno abstrato é a justificativa para a escola promover a exclusão do diferente.

Histórias contadas

O homem que acampava

Era uma vez um homem que acampava. Ele se chamava João. Ele tinha um cavalo chamado Pone. Ele acampava toda vez que era verão e levava seu cavalo e uma barraca. A barraca era de criança que tinha que montar com ferrinho. João ficou quatro semanas acampadas, tomando banho numa piscina de bolinha. Ele levava tv, água gelada, refri e suco de uva. Ele fez uma fogueira para assar o que ia comer. Dentro da barraca tinha um furo que ele colocava uma extensão para luz.

João usava um “t” para ligar a tv. João acampava no pátio de sua casa à noite com o pai dele. Eles assistiam novela, esperando a mãe voltar do serviço. A mãe de João trabalhava numa escola. O pai trabalhava só de dia, vendendo banana de manhã, e as vezes ajuda a descarregar caminhões de verdura à noite.

Figura 1: O homem que acampava



Fonte: Aluno João

O gigante Reni

Era uma vez um gigante chamado Reni. Ele tinha o poder de transformar os outros em estátuas. Num dia ele jogou o poder num gaúcho, errando o poder, sendo que esse não ficou mais estátua. O gaúcho tinha uma égua, bem brava, que se chamava franja. Esta nunca ficava estátua.

O gaúcho foi na mata com sua égua e encontrou o gigante Reni. Eles começaram a se jogar poder e o gaúcho conseguiu pegar o poder do bem e o gigante pegou o poder do mal.

O gaúcho teve que mandar fazer um túnel para ele e o pai pousar à noite. Um dia eles estavam dormindo quando apareceu o gigante. A égua mordeu o pé do gigante e esse caiu. O gaúcho pegou uma corda e atou a mão do gigante, levando ele para dentro do túnel. O gigante morreu por causa de fazer o mal e porque deram uma água envenenada para ele.

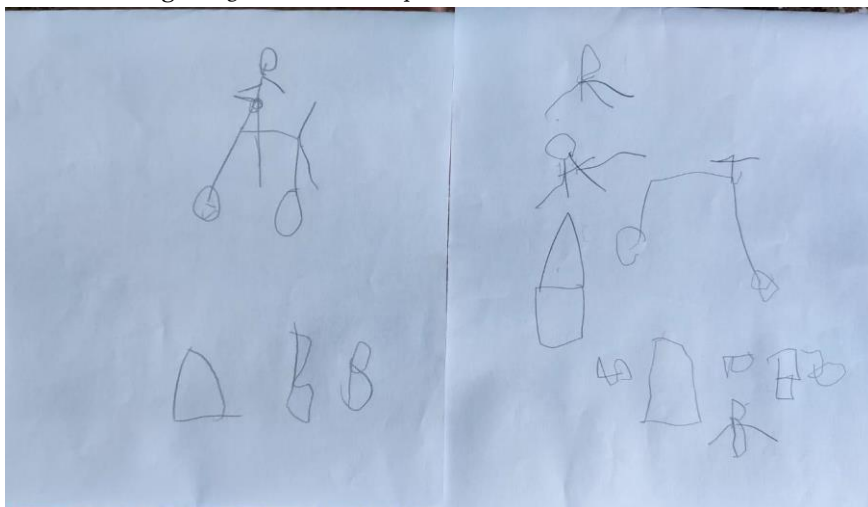
Figura 2: O Gigante Reni



Fonte: Aluno João

O homem que andava de bicicleta

Essa é a história de um homem que andava de bicicleta e morava em uma barraca. ele recolhia lixo de bicicleta nas ruas e na escola onde ele estudava, na hora do recreio. Ele juntava papelão para vender, além de papel de doce e lata de refrigerante. Ele era muito legal. Figura 3: O Homem que andava de bicicleta

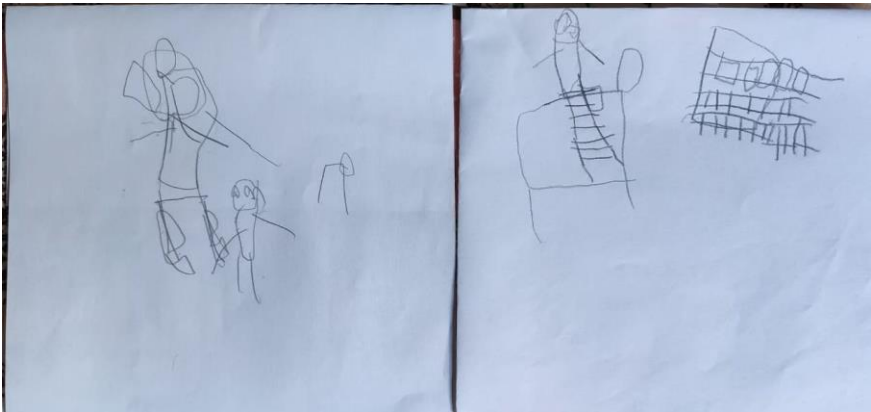


Fonte: Aluno João

O gaúcho

O gaúcho começou a praticar dança quando foi para o colégio. Ele começou querer ir para o rodeio e ter um cavalo. Ele procurou um cavalo, mas nunca achou. Na sua escola na semana farroupilha teve apresentação de dança. O gaúcho foi de bombacha, chapéu, bota, lenço e camisa. Ele não tinha chapéu e guaiaca. O dindo dele deu uma guaiaca. O gaúcho dançou com Manuela. A comida que o gaúcho mais gosta é o churrasco.

Figura 4: O Gaúcho



Fonte: Aluno João

João e sua aprendizagem

Durante uma aula da professora Juliana, em sua escola João aprendeu que Carazinho era uma rua de Passo Fundo, sendo que aqui existia índio. Era uma rua do trevo de Passo Fundo. Nas ruas só andavam a cavalo, de trem e de carroça. João nasceu em Carazinho. Tem oito anos. Ele vê cavalos pelas ruas da cidade.

Figura 5: João e sua aprendizagem



Fonte: Aluno João 21

Considerações finais

A aprendizagem vai além de currículos escolares. Ela perpassa em todas as dimensões humanas. A criança autista, assim como qualquer criança, tem o direito de ser respeitada dentro de sua singularidade. Aprender é algo divino e dividido: quem ensina aprende e quem aprende ensina. Este trabalho vem para contribuir com uma visão holística da criança autista, primando pela sua inclusão destas criança para que essa passe a ter o direito de imprimir sua marca em sua própria aprendizagem.

A criança aqui analisada deixa claro que constrói sua aprendizagem através de fatos vivenciados em seu cotidiano, uma vez que é capaz de utilizar seu imaginário para criar histórias que marcam sua vida.

O currículo escolar vai além dos muros da escola. Toda criança que chega a escola traz com ela uma pré-vivência. Traz consigo a sua história. Seu aprendizado informal já teve início, o que dará base para a sua aprendizagem formal e academia. Toda a criança deve ser respeitada em sua individualidade e subjetividade, não tão diferente a criança autista. Isso ficou claro no desenvolvimento deste trabalho, quando a criança acompanhada demonstrou que apesar de sua deficiência consegue driblar suas dificuldades e engrandecer sua aprendizagem tornando-se funcional em sua vivência cotidiana, trazendo para seu aprendizado.

Trabalhar com o diferente sempre será um desafio. Cabe aos profissionais envolvidos neste processo tornar-se humanizado, buscando em suas práticas novas vertentes que permeiam a melhoria da qualidade de vida deste ser tão significativo em sua vivência. O professor deve ser e tornar a criança protagonista de suas experiências, fazendo que todos em seu entorno se tornem sujeitos de sua história, vendo cada um como um ser único, capaz de transformar suas dificuldades em oportunidades de crescimento pessoal e social.

A criança autista dentro de sua subjetividade tem um mundo mágico que deve ser explorado em toda a sua essencial e que permite descobrir em nós uma vasta linha de experiências movidas pelo amor e pela capacidade de nos colocarmos no lugar do outro.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 Março 2019.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura.** *Psicologia e Sociedade*, ano 21, n. 1, jan./abr. 2009.

CUNHA, E. **Autismo e educação escolar: um olhar psicopedagógico.** *Revista Científica Contexto/Facnec*, ano 1, n. 1, jun. 2009.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, jan. 2008

KAMMER, L **Autistic Disturbances of Affective Contact**-New Child-1943

LAGO, M. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** 171 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **Não Há Mal Que Sempre Dure.** Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

MELLO, A.M.S.R. **Autismo: guia prático-5ª ed.** SP:AMA; Brasília: corde, 2007

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar.** São Paulo: CRDA, 2008.

SERRA, D. **Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria.** *Revista de Psicologia*, ano 1, n. 2, jul./dez. 2010.

VARELLA, Drauzio. <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-Sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/2014>. Acesso em 29 de setembro de 2019-18h39min

WINNICOTT, D **O conceito de indivíduo saudável.** In Tudo começa em casa. Editora Martins, SP- 1967

FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO PROFISSIONAL DAS EQUIPES DE REFERÊNCIA DO SUAS

Cristiane Gonçalves de Souza

Introdução

O trabalho profissional no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é norteado pela premissa da interdisciplinaridade, especificamente nos equipamentos público-estatais Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), nesses espaços a atuação profissional é desenhada pelo modelo de equipe de referência.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004, a Norma Operacional Básica – NOB/SUAS de 2005 e a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS de 2006 estabelecem normas e diretrizes para a estruturação da Política de Assistência Social e instituem a exigência de composição de equipes formadas por assistentes sociais, psicólogos (as) e outros profissionais como pedagogo(a).

Tendo isso em vista, o presente artigo busca tecer alguns apontamentos que referem-se aos fundamentos que se fazem necessários para atuação profissional nas equipes de referência do SUAS, as quais são interdisciplinares. Um trabalho com esse escopo implica em possibilidades de maximizar o atendimento das demandas apresentadas pelos usuários da política de assistência social, bem como apresenta desafios, a julgar o conhecimento e formação heterogênea que essas equipes podem apresentar, sendo necessário operar na perspectiva da unidade da diversidade, ou seja, considerar que os vários olhares das formações disciplinares podem convergir de forma positiva para agregar junto à intervenção, mas também pode exigir um balizamento no que tange ao conhecimento que é necessário para transitar no contexto do SUAS.

O presente artigo pautou-se em pesquisa bibliográfica e documental. As fontes de ordem documental foram as normativas, como manuais e informes técnicos que balizam o SUAS, por sua vez, as fontes bibliográficas ficaram centradas, prioritariamente, nos seguintes autores: Souza (2018), Silveira

(2011), Carvalho e Silveira (2011), Baptista (2009), Barroco (2012), Yazbek (2009) e Muniz (2007).

O artigo está estruturado em dois tópicos centrais, sendo que o primeiro trata de reflexões sobre a constituição de equipes de referência nos equipamentos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros Especializados de Assistência Social (CREAS). O segundo tópico trata dos fundamentos necessários para atuação no âmbito das equipes de referência do SUAS.

SUAS e a constituição de equipes de referência nos equipamentos CRAS e CREAS

No ano de 2004, no governo Lula (2003-2011), é apresentado o texto da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que sinaliza para a construção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), o qual realizaria, em território nacional, a gestão das ações materializadas no âmbito da política pública de assistência social.

Nesse contexto, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome³² em âmbito federal seria responsável, em conjunto com a Secretaria Nacional de Assistência Social, por planejar, coordenar, supervisionar, monitorar e realizar avaliação das ações executadas no interior do SUAS, enquanto aos Estados e Municípios caberia a execução das ações respeitando as especificidades dos seus territórios materializando o princípio de descentralização político-administrativo.

A PNAS de 2004 aponta que são objetivos do SUAS:

Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitem; contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em área urbana e rural; assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2004, p. 27).

As categorias território e matricialidade sociofamiliar passam a ser basilares na lógica da organização das ações do SUAS, haja vista que os serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais são planejados considerando a dinâmica que perpassa os territórios em que vivem as famílias em situação de vulnerabilidade e risco social.

Para tanto, o SUAS passa a ser organizado por níveis de proteção: proteção social básica e proteção social especial, por sua vez, a proteção social

³² O Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) foi criado no ano de 2004, no governo atual, de Jair Bolsonaro, o MDS foi incorporado ao Ministério da Cidadania.

especial pode ser classificada como média e alta complexidade. A proteção social básica é materializada nos equipamentos denominados CRAS e a proteção social especial de média complexidade é executada nos CREAS, as ações de alta complexidade são materializadas em serviços de acolhimento institucional.

A partir do ano de 2005 inicia-se um reordenamento nos municípios brasileiros, com vistas a implantar equipamentos de assistência social nos territórios com presença de vulnerabilidade e risco social, tais equipamentos correspondem aos CRAS e CREAS, nesses espaços os (as) profissionais de nível superior compõem as equipes de referência, assegurando a ideia da interdisciplinaridade.

A prática profissional a partir da perspectiva interdisciplinar “[...] requer inventividade, inteligência e talento para criar, inventar, inovar, de modo a responder dinamicamente ao movimento da realidade”. (CFP/CFESS, 2007, p. 09).

Concerne à interdisciplinaridade Munhoz e Junior (2009, p. 15) alertam que não se pode negar que as “[...] diferentes ciências e profissões possuem a sua história particular e uma cultura própria [...]”, os autores ressaltam que, por mais que as diferentes profissões tenham sua especificidade para realizar sua intervenção, não podem cair no etnocentrismo. Ou seja, não podem centrar-se na sua própria cultura absolutizando a verdade.

Quanto às equipes de referência, de acordo com a NOB-RH-SUAS (2006), as mesmas são constituídas por servidores(as) efetivos(as) responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as aquisições que devem ser garantidas aos usuários.

Cabe salientar que nem sempre as equipes de referência são compostas por servidores(as) efetivos(as), possuindo outras formas de contrato de trabalho, como teste seletivo, por exemplo, onde a (o) profissional não possui vínculo efetivo.

No contexto das equipes de referência ganha relevância a atuação profissional de assistente social, psicóloga(o) e pedagoga(o), onde novos desafios se colocam a essas profissões, visto que as mesmas são requisitadas a inserirem-se em uma política social que possui, em sua trajetória, forte traço de práticas assistencialistas e voluntaristas e que na atualidade possui status de política pública de Estado e ainda enfrenta o desafio de se afirmar como uma ação que se pauta pela ótica da cidadania. “A assimilação por todos os atores envolvidos com a Política Pública de Assistência Social (gestores, servi-

dores públicos, trabalhadores das entidades e organizações sem fins lucrativos, conselheiros, entre outros) é ainda um desafio a enfrentar”. (BRASIL, 2006, p. 08)

O texto da NOB-RH-SUAS (2006) preconiza a respeito da importância de assimilação, da nova lógica que norteia a assistência social, por parte de todos os atores envolvidos com esta política principalmente as(os) trabalhadoras(es), pois como as(os) mesmas(os) desenvolverão sua prática, se não tiverem o conhecimento a respeito da política de assistência social e sua trajetória? Haja vista que as ações realizadas no SUAS partem de pressupostos que são contrários às práticas assistencialistas que durante anos permeava e ainda permeia esta área.

A NOB-RH-SUAS (2006) propõe diretrizes no que se refere à gestão do trabalho no SUAS, as quais dizem respeito a favorecer o desenvolvimento de estímulos para valorização das(os) profissionais trabalhadoras(es) da área da assistência, privilegiando a qualificação técnica dessas(es) profissionais.

As(os) trabalhadoras(es) envolvidas(os) na implementação do SUAS, especialmente nas ações executadas no CRAS e CREAS, devem ter clareza das funções e possibilidades das políticas sociais e ao mesmo tempo não atribuir à Assistência Social a intenção de responder a todas as situações de exclusão, vulnerabilidade e desigualdade social, função essa da Seguridade Social. (CFP/CFESS, 2007).

A perspectiva que o profissional assume face à realidade – e que fornece as bases para a sua ação – é uma das perspectivas possíveis, as quais variam de acordo com os referenciais por ele assumidos. Ela expressa um posicionamento teórico-metodológico, o qual leva a uma apreensão específica do real e exprime a versão do profissional sobre ele sem, no entanto, modificá-lo. (BAPTISTA, 2009, p. 30).

Para realizar a sua prática, a(o) profissional adota certas posturas frente às demandas impostas pela realidade, assumindo referenciais que lhe possibilitam, no caso das(os) profissionais das equipes de referência do CRAS e CREAS, realizar atendimento das demandas apresentadas pelos usuários.

Oportuno pontuar que as equipes de referência são compostas por diferentes categorias profissionais de nível superior, as mesmas são orientadas por códigos de ética e nesse sentido têm possibilidade de agregarem a dimensão ética aos serviços e benefícios, à gestão do SUAS (BRASIL, 2006).

Ao se tratar de categorias profissionais distintas “[...] impõe-se o desafio histórico do conhecimento, colocando a formação como dimensão estratégica no interior da relação fundante “trabalho–educação” (CARVALHO; SILVEIRA, 2011, p.163)”.

A Assistência Social enquanto ação caracterizou-se historicamente como uma área onde a caridade e o voluntarismo era algo inerente a ela. Isso não significa que ainda hoje não haja resquícios dessas práticas em seu interior, logo, afirmar que é necessário conhecimento técnico, ético e político para realizar o trabalho junto à política pública de assistência social, é reforçar a operacionalização das ações desenvolvidas no SUAS sob a lógica do direito social, da cidadania, da dignidade e dos direitos humanos, isso vai na contramão da perspectiva do favor e clientelismo e, sobretudo afirmar que a assistência social é uma política pública de Estado, portanto é necessário planejamento de suas ações.

Destarte, apreender determinados conhecimentos para atuar no interior de uma política pública que tem o escopo do SUAS, qual seja: proteção social, defesa de direitos e vigilância social, exige que as(os) profissionais acessem certos fundamentos, os quais serão pontuados no item seguinte.

Fundamentos necessários para atuação no âmbito das equipes de referência do SUAS

O SUAS impõe novas requisições para a atuação profissional no contexto da assistência social, as quais perpassam pela autonomia, capacidade crítica e criativa, com apreensão do movimento da realidade social, especialmente da realidade brasileira, que é permeada por uma estrutura de negação de direitos sociais e de naturalização de processos de desigualdade social.

Com a finalidade de afirmar a importância dos fundamentos necessários para atuar no âmbito da política de assistência social, Carvalho e Silveira (2011) expõem que nos anos de 2010 e 2011 o Conselho Nacional de Assistência Social realizou uma mobilização com intuito de debater a respeito do reconhecimento das categorias profissionais de nível superior no interior do SUAS, o objetivo era afirmar a necessidade de qualificação profissional, bem como alinhamento do conhecimento necessário para atuar no sistema.

O debate em questão realizou-se mediante processo de exposição de pesquisas, oficinas e Encontros Regionais em todo o Brasil, este movimento resultou no “Encontro Nacional com os Trabalhadores do SUAS”, nesse processo houve o envolvimento de diversas categorias de trabalhadoras(es), especialistas na área e pesquisadoras(es).

O foco era debater a respeito dos fundamentos, habilidades, competências e estratégias que eram imprescindíveis para a intervenção profissional junto ao SUAS, neste momento apontou-se para a necessidade da educação permanente, tendo como pressuposto de tal educação as demandas advindas da prática profissional no cotidiano do SUAS. Esse movimento elucidou a

importância da articulação entre Trabalho e Formação Profissional, com destaque para os fundamentos e conhecimentos que devem ser considerados no processo de formação desses profissionais. (CARVALHO; SILVEIRA, 2011).

A partir desse entendimento argumenta-se que para exercer um trabalho de qualidade na Política Pública de Assistência Social, com perspectiva de proteção social e defesa de direitos, é necessário uma formação que conjugue três fundamentos: teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo.

A categoria fundamento articula-se com a ideia de base, alicerce, aquilo que sustenta algo, nesse caso, pode-se relacionar com os fundamentos que são a base para intervenção profissional das equipes de referência do SUAS.

No que tange ao fundamento teórico-metodológico, destaca-se que a teoria ancora a ação profissional fornecendo uma visão de homem e de mundo e consequentemente oferece uma metodologia de intervenção.

Nos casos em que não há esse parâmetro teórico norteador, corre-se o risco de fortalecer ações espontâneas, voluntaristas e sem teleologia, ações que se realizam no âmbito do fazer pelo fazer, sem o devido entendimento do “para que fazer”.

A teoria fornece a metodologia de conhecimento, sendo que a teoria é força que tem a capacidade de desvelar o real em sua complexidade e orientar a prática profissional.

A teoria reproduz conceitualmente o real, é, portanto, construção intelectual que proporciona explicações aproximadas da realidade e, assim sendo, supõe uma forma de autoconstituição, um padrão de elaboração: o método. Neste sentido, cada teoria social é um método de abordar o real. O método é, pois a trajetória teórica, o movimento teórico que se observa na explicação sobre o ser social. (YAZBEK, 2009, p.5).

Assim, observa-se que a teoria tem a capacidade de contribuir para explicar a realidade e de conduzir metodologicamente o estudo da realidade social e suas contradições, bem como do ser social situado em determinado contexto.

Há uma relação intrínseca entre teoria e método, pois o método é constituído com base em uma teoria específica. Ao passo que se estabelece a teoria norteadora, adquire-se a metodologia do conhecimento, ou seja, um caminho que possibilita realizar a passagem de apreensão imediata do fenômeno com vistas à compreensão da essência que o constitui. A partir dessa compreensão, é possível a realização de uma prática profissional que possa contribuir para proteção social no âmbito das equipes de referência do SUAS.

Enfatiza-se que não são todas as teorias que contribuem para o desvelamento daquilo que se apresenta na aparência da realidade social, portanto,

indica-se a necessidade de adoção da teoria social crítica, que busque problematizar os vários determinantes sociais que estão presentes no contexto da realidade de vida dos usuários da política pública de assistência social.

A teoria social positivista, por exemplo, é uma teoria que reforça uma análise da realidade onde a lógica é conservar o instituído, a ordem social em vigência, naturalizando fenômenos sociais, como a desigualdade social. Esse tipo de análise tende a repor a culpa no usuário, quando do momento em que o mesmo enfrenta situações de vulnerabilidade e desproteção social.

Outro elemento importante a ser observado é que, para desenvolver o trabalho nas equipes de referência, é necessário mais do que o conhecimento específico da área de formação profissional, visto ser indispensável o conhecimento do território, ou seja, do local onde o CRAS/CREAS está inserido, da rede de atendimento, das legislações pertinentes à Política de Assistência Social. Isto é, são saberes e conhecimentos que são requisitos *sine qua non* para atuação profissional nos equipamentos da política pública de assistência social.

Pode-se afirmar que os fundamentos necessários para cumprir com os objetivos do SUAS, demandam o acesso a diferentes níveis de saberes que permitam, desde a identificação das necessidades e vulnerabilidades sociais nos territórios, até o trabalho social voltado ao desenvolvimento da capacidade protetiva das famílias, projetos coletivos e individuais, organização e mobilização popular, dentre outros.

O cotidiano de trabalho das equipes de referência do CRAS e CREAS é permeado pela luta da afirmação do direito dos usuários, essa é a fonte de intervenção do trabalho dessas (es) profissionais. Nesse sentido, é importante às (aos) profissionais desnaturalizarem as desigualdades sociais efetivando práticas profissionais que busquem a concretização dos direitos sociais, reforçando o protagonismo dos usuários. Uma intervenção com esse ponto de vista requer a construção de uma nova práxis no trato das vulnerabilidades sociais no interior da política de assistência social. (SILVEIRA, 2011). Isto é, exige das (os) profissionais um processo de maior reflexão a respeito das demandas atendidas, uma reflexão que não se limita a uma leitura aparente da realidade, mas que ao contrário, faça a mediação e busque a essência dos fenômenos em que estão envolvidas as demandas apresentadas pelos usuários.

Carvalho e Silveira (2011) salientam que nos Encontros Regionais no ano de 2010, estimulados pelo CNAS, o Encontro Regional Nordeste resultou em uma grande contribuição para a área, pois o Encontro Regional sintetizou em um documento o relato dos debates. Este documento culminou em

uma espécie de mapeamento teórico-conceitual referente aos fundamentos e conhecimentos que se fazem importantes para a intervenção profissional no âmbito do SUAS, tais conhecimentos se configuram como eixos fundantes de estudo.

Conhecimentos analíticos no campo das Ciências Sociais que permitam desenvolver análises de conjuntura, desvelando as contradições da realidade e SUAS expressões objetivas e subjetivas; Conhecimentos sobre as configurações contemporâneas das classes sociais em suas dinâmicas na vida brasileira; Conhecimento sobre as novas configurações e reconfigurações políticas do Estado Brasileiro, focando as suas expressões a nível nacional, estadual e municipal; Conhecimento sobre os redimensionamentos do mundo do trabalho, contemplando, de modo específico, as populações sobrantes que vivem nas tensões entre formas de exclusões e inclusões precárias; Conhecimentos sobre as novas dimensões da pobreza que permitam delimitar territórios populacionais que vivem situações de vulnerabilidade e risco social; Conhecimento dos processos organizativos e de mobilização de grupos e das comunidades, contemplando, de modo especial, as populações que habitam as periferias e fazem parte das comunidades quilombolas e indígenas; Conhecimentos sobre as configurações contemporâneas da família, adentrando na constituição das territorialidades; Conhecimentos sobre a questão da formação de identidades nas trajetórias de pessoas e grupos, em meio a contextos de inseguranças, riscos e violências. (CARVALHO; SILVEIRA, 2011, p.164-165).

Na perspectiva das autoras em tela, tais conhecimentos são urgentes a serem inseridos na agenda das capacitações das (os) profissionais, especialmente aquelas (es) que compõem as equipes de referência, pois são fundamentos teóricos que correspondem a conhecimentos pertinentes à própria sociedade como um todo e também conhecimentos específicos da própria política. São conhecimentos que atendem às novas requisições da inserção profissional no interior da política de assistência social e que, ao mesmo tempo em que qualificam a (o) profissional, tendem a qualificar as respostas a serem dadas aos usuários desta política. São conhecimento basilares que dizem respeito desde aos conteúdos iniciais e avançam para o aperfeiçoamento e formação técnica necessária ao exercício profissional no SUAS (SILVEIRA, 2011).

A esse respeito Silveira (2011, p.33 - 34) assim expõe:

A concepção da formação no SUAS deve considerar, ainda, que a ética do trabalho na área requer o desenvolvimento de perfis profissionais com habilidades que permitam a avaliação de desempenho e resultados na prestação de serviços, no compromisso político com os usuários e a realização dos direitos e mecanismos democráticos.

Quanto ao fundamento ético-político, enfatiza-se que a ética remete a uma ação prática consciente, é produto de escolhas que a (o) profissional/indivíduo faz entre alternativas diferentes, a postura ética é orientada por valores que buscam objetivar aquilo que considera-se valoroso, bom e justo (BARROCO, 2012). Tendo como objeto de estudo a moral, a ética

implica em constante processo reflexivo, buscando desmitificar valores e costumes, as formas de ser e agir que são reificadas na sociedade.

A reflexão ética supõe a suspensão da cotidianidade; não tem por objetivo responder às suas necessidades imediatas, mas sistematizar a crítica da vida cotidiana, pressuposto para uma organização da mesma para além das necessidades voltadas exclusivamente ao 'eu', ampliando as possibilidades de os indivíduos se realizarem como individualidades livres e conscientes. (BARROCO, 2008, p. 55)

A autora em questão pontua que a ética deve ser apreendida como elemento integrante da práxis, tendo em vista que materializa-se no conjunto das práticas sociais no cotidiano, as quais incidem sobre a realidade social e promovem consequências. Portanto, é importante relacionar a ideia da ética com a crítica e a suspensão do cotidiano, que possibilita uma apreensão a respeito dos valores, os quais são construídos historicamente e recebem influência das religiões, de mistificações e de questões que são muito mais produto da história do que produzidas por ato “divino”. É necessário problematizar a normalidade do cotidiano e para concretizar essa atividade é importante a reflexão.

Uma intervenção profissional permeada pela reflexão ética engendra um processo de problematização sobre a moral dominante e permite questionar os preconceitos, as verdades estereotipadas o senso comum, as superstições que impregnam determinados fatos ou processos sociais reais.

Nessa linha de raciocínio, Carvalho e Silveira (2011, p.167) pontuam sobre a necessidade de uma formação ético-política, que requer das (os) profissionais:

[...] o dever de perseguir a autonomia do trabalho, assegurando a liberdade de pesquisar, planejar, executar e avaliar. Exige pautar o exercício profissional no respeito à cultura, aos valores da sociedade e dos territórios, na perspectiva de afirmação dos direitos humanos, zelando particularmente pela garantia dos direitos socioassistenciais. É mister zelar pela qualidade dos serviços prestados, bem como promover os meios de melhor informar os direitos dos usuários. Em verdade, ética e política são fortemente entrelaçadas uma ação política não pode ser separada da ética; e uma atitude ética, necessariamente, encarna respostas políticas. (CARVALHO; SILVEIRA, 2011, p.167).

Por sua vez, a dimensão política se refere ao apoio, estímulo, fortalecimento e organização de grupos populares que tenham como foco reivindicar os direitos da população, principalmente direitos socioassistenciais (CARVALHO; SILVEIRA, 2011).

É necessário destacar que o ambiente das políticas públicas corresponde a um espaço de correlação de forças, onde é necessário tomar posicionamentos políticos se comprometendo com projetos societários. No caso do SUAS, as

normativas e diretrizes que o fundamentam estão balizados com o compromisso de materializar ações, que possam enfrentar um cenário permeado por desproteção social e ausência de ações estatais articuladas, que sejam capazes de atuar na prevenção de situações de vulnerabilidade e risco social e defesa de direitos sociais, é importante as (os) profissionais das equipes de referência se apropriarem desse debate.

No que concerne aos fundamentos técnico-operativos, os mesmos dizem respeito à capacidade de fazer o trabalho necessário frente às demandas dos usuários, implica no: “que fazer” e o “como fazer”, para tanto a (o) profissional da equipe de referência deve estar munida (o) de embasamento teórico-metodológico, pois este embasamento irá nortear a sua prática profissional. “A rigor, a competência técnica é uma construção cotidiana, e função das interpelações da realidade, já que cada território tem especificidades a serem conhecidas para que se definam objetivos e estratégias para o planejamento e oferta dos serviços socioassistenciais” (CARVALHO; SILVEIRA, 2011, p.168).

Nesse debate destaca-se a necessidade de formação continuada, pois é importante para garantir direitos e ainda inovar as ações, portanto defende-se que:

A capacitação dos trabalhadores da área da Assistência Social deve ser promovida com a finalidade de produzir e difundir conhecimentos que devem ser direcionados ao desenvolvimento de habilidades e capacidades técnicas e gerenciais, ao efetivo exercício do controle social e ao empoderamento dos usuários para o aprimoramento da política pública. (BRASIL, 2011, p.40).

Nessa linha de pensamento, Silveira (2011, p.30-31) elenca alguns saberes técnico-operativos que se fazem necessário para o trabalho no SUAS:

Identificação e análise das necessidades sociais e das respostas socioinstitucionais, com realização de diagnóstico sócio-territorial e pesquisas sociais;[...] Trabalho socioeducativo voltado ao desenvolvimento de capacidades/potencialidades, de consciência crítica, de recomposição de direitos, de construção de projetos de vida, com protagonismo, participação e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos de direitos.

Os conhecimentos destacados são importantes visto que o domínio dos mesmos pode contribuir junto à ação profissional cotidiana das equipes de referência, um diagnóstico sobre a realidade local tende a favorecer na elaboração das respostas das demandas apresentadas no território. Igualmente, a habilidade na realização de trabalhos educativos junto aos usuários é importante, pois muitas vezes os usuários chegam ao CRAS/CREAS carentes de projetos de vida, sem perspectivas de futuro dadas as condições de risco e vulnerabilidade social em que se encontram.

Nesse sentido, a (o) profissional apta (o) a fazer uma abordagem com essas características tem que ser uma (um) profissional que não tenha uma visão moralizante, mas inovadora, que apesar das fragilidades percebidas no usuário, perceba também suas potencialidades. Isso exige uma (um) profissional que não fique presa (o) apenas no repasse de informações institucionais, mas que, sobretudo estimule um processo de reflexão e problematização junto ao usuário.

Importante fazer um adendo sobre a questão da visão moralizante, pois é composta por valores, que compõe o conhecimento da(o) profissional, nesse sentido é preciso que a (o) mesma (o) faça a crítica de conhecimentos e de crenças silenciosas, de aceitação passiva de fatos que quase nunca são questionados no cotidiano social, porque a tendência é julgar como se fossem naturais. É necessário fugir da tendência de conceber o usuário como carente, necessitado, coitado, cliente, internalizando valores construídos em padrões preconceituosos (MUNIZ, 2007).

[...] com consequente naturalização da desigualdade, com efeitos na definição de comportamentos considerados patológicos nas dinâmicas sociais e familiares; reforço da política como prestação de ajuda e oportunidades que permitem a superação da dependência; práticas repressivas e higienistas que remontam as tradicionais formas de assistir e reprimir, segregar e culpabilizar; práticas de gestão patrimonialista, expressando a incorporação de interesses particularistas, ou práticas tecnocráticas, centradas na produtividade quantitativa; entre outras. (SILVEIRA, 2011, p.21).

Como resultado, se o usuário não é percebido como cidadão, portador de direitos, com dignidade humana, sujeito de todo o processo socioassistencial, o trabalho da (o) profissional de referência não conseguirá estabelecer vínculos e confiança, aspecto que é importante quando afirma-se que este (a) profissional tem que ser uma referência para o usuário.

A esse respeito Silveira (2011, p.21) adverte que “As relações conservadoras dificilmente são superadas sem rigor teórico-metodológico e direção ético-política, já que prevalece no cotidiano a internalização de valores baseados em padrões considerados adequados, forjados nas tradições e no preconceito”.

A importância da educação permanente ocorre uma vez que, na ordem social vigente, a concepção referente às ações materializadas no âmbito da política de assistência social correspondem a ações que contribuem para acomodar os “desajustados” que não querem trabalhar, trata-se de visão unilateral que desconsidera o fato de a sociedade brasileira ser estruturalmente uma sociedade fundada na desigualdade, na exclusão, na negação dos direitos de cidadania. Tal concepção é culturalmente disseminada na sociedade e estabelece normas e padrões de comportamento e de tratamento da-

queles sujeitos que buscam os serviços da assistência social. Portanto, a forma de enfrentar essa concepção é a formação e educação permanente que tenha capacidade de desconstruir essas visões acerca da produção da desigualdade social brasileira.

O foco da educação permanente e formação continuada é o compromisso com a qualidade dos serviços prestados aos usuários dos serviços socioassistenciais.

Nesse sentido foi formulada a Política Nacional de Capacitação - PNC/SUAS, esta “[...] parte do reconhecimento da dimensão processual do aprendizado, assim como a gradativa consolidação dos saberes necessários para enfrentar os desafios cotidianos na perspectiva de qualificar a oferta e consolidar o direito socioassistencial.” (BRASIL, 2011, p.40).

A elaboração da PNC/SUAS elucida a necessidade da formação e do desenvolvimento dos operadores do direito socioassistencial em todo o Brasil, o resultado desta capacitação será um aprimoramento na qualidade dos serviços ofertados à sociedade. (BRASIL, 2011).

Da mesma forma foi formulada a Política Nacional de Educação Permanente no SUAS PNEP/SUAS, esta parte do pressuposto de que:

Dadas as características próprias do trabalho realizado no âmbito do SUAS, o estranhamento por parte dos trabalhadores quanto ao contexto histórico, social, econômico e político em que é realizado e ao seu significado ético e político resulta em prejuízo à qualidade do Sistema e à efetivação dos direitos socioassistenciais por ele providos. (BRASIL, 2013, p.40).

Além do conhecimento a respeito do cotidiano do SUAS, do seu funcionamento, sua organização e estrutura, existe um conhecimento que se torna fundamental para o exercício profissional no interior da Política de Assistência Social que é a história, sem o conhecimento deste contexto a ação profissional ficará limitada a meros repasses de informações, atendimentos emergenciais e cumprimento de agendas, em detrimento da garantia dos direitos socioassistenciais.

Nesse debate, não é possível desconsiderar a necessidade de formação e educação permanente no SUAS em tempos de enfrentamento de uma pandemia mundial gerada pela Covid-19. Cenário que, especificamente no Brasil, no contexto do SUAS, as (os) trabalhadoras (es) do sistema estão sendo desafiadas (os) a realizar a gestão e execução de ações em um cenário de calamidade pública nunca visto antes.

[...] em meio a uma pandemia jamais vivida, o país expõe e visibiliza o acirramento da desigualdade social de todas as formas mais estruturais de exclusão e o não acesso de um grande contingente da população brasileira às necessidades vitais de sobrevivência e pertencimento. A questão da

FOME volta à cena cotidiana como um fenômeno coletivo, que vai assumindo proporções insuportáveis, [...]. (LOPES; RIZZOTTI, 2020, p.136).

Nesse contexto, por vezes depara-se com equipes de referência sem a devida composição necessária para atendimento das demandas que emergem em um cenário emergencial. As (os) profissionais, não raras vezes, ao invés de possuírem vínculos efetivos por meio de concurso público, estão atuando com vínculos trabalhistas fragilizados e precarizados. Soma-se a isso, ausência de investimento público, desconsiderando a política de assistência social como elemento fundamental em meio a uma crise gerada por questão de saúde pública, mas que tem repercussão imediata no setor econômico, deixando milhares de brasileiras (os) desempregadas (os) recorrendo à política pública de assistência social em busca de proteção social.

Nessa dinâmica, as atribuições das equipes de referência, com os trabalhos em grupos, atendimentos familiares com intuito de fortalecimento de vínculos, passam a ser substituídas por atendimentos emergenciais, com intuito de assegurar a segurança alimentar, equipes são movidas a realizar mutirão para entrega de cestas básicas e gerenciar os auxílios emergenciais do governo federal e também quando é o caso, do governos estaduais e municipais. Há casos em que realiza-se atendimentos de forma remota, para evitar aglomeração e manter o distanciamento social. Mas, na maioria das vezes, as (os) trabalhadoras (es) do SUAS, têm que realizar escala e revezamento, porque dada a peculiaridade do trabalho, o serviço é essencialmente realizado *in loco*, sendo necessária a presença no equipamento CRAS/CREAS.

Esses são alguns dos desafios enfrentados pelas equipes de referência do SUAS, equipes que são constituídas por trabalhadoras (es), que, ao atuar na linha de frente de uma pandemia, são acometidas (os) pelo medo da contaminação e levar a doença para sua casa e familiares. Na condição de trabalhadoras (es), suas saúdes mentais passam a ser afetadas, pois vivem o dilema entre cumprir com as prerrogativas e compromisso profissional das equipes de referência do SUAS e ao mesmo tempo, no que tange às condições objetivas, se quer dispõem de equipamentos de proteção individual (EPI) para cumprir com seu trabalho junto aos usuários dos serviços.

Esses apontamentos elucidam a necessidade de investimento em sólida educação permanente das equipes de referência do SUAS, que tenha a capacidade de fortalecer as equipes e respaldá-las para realizar intervenção profissional, no âmbito da política pública de assistência social, que tem por objetivo central minimizar cenários de desproteção social, por meio de intensa articulação com outros setores das políticas públicas, visto que apenas a

assistência social, não tem como produzir respostas para todas as situações de vulnerabilidade e risco social que acometem milhares de famílias brasileiras que usam os serviços socioassistenciais.

Conclusão

O presente artigo buscou realizar reflexões a respeito dos fundamentos que se fazem necessários para atuação profissional nas equipes de referência do SUAS. Evidenciando que a inserção nas equipes de referência exige aportes teórico-metodológico, ético-político e técnico operativo.

Ponderou-se que, por tratar-se de equipe interdisciplinar, sugere-se a necessidade de alinhamento dos conhecimentos que se fazem necessários para intervenção profissional no interior de uma política pública que tem certas especificidades, principalmente a concepção equivocada de que assistência social é caridade e não direito de cidadania.

Ou seja, as equipes de referência são configuradas por formações profissionais que são heterogêneas, onde diferentes concepções de assistência social e direitos sociais se entrecruzam, configurando-se como um campo de forças, a julgar que é no cotidiano que estas forças e concepções se estabelecem e direcionam o atendimento às demandas do usuário.

Mais do que o conhecimento manipulatório, pragmático, de apenas aplicar técnicas e reproduzi-las, é necessário fundamentos ético, político e teórico. Um sólido fundamento pode favorecer a construção de estratégias para o desenvolvimento do processo de trabalho junto às famílias, de posse de fundamentos teóricos coerentes com o projeto ético-político que sustentam o SUAS, as (os) profissionais perceberão os processos de trabalho tendo como direção a teleologia, quer dizer, buscando alcançar finalidades que foram previamente estabelecidas considerando o porquê de suas ações, percebendo o sentido de sua intervenção.

Com essa postura haverá a possibilidade de avançar com as práticas imediatistas, que se prendem à normalidade e naturalidade do cotidiano, sem indagar e refletir a respeito do alcance e das possibilidades contidas em uma prática profissional que tem como fundamento a práxis, isto é, uma prática que é permeada pelo processo reflexivo.

Ao realizar uma prática profissional ancorada em conhecimentos e saberes necessários para a concretização da intervenção junto às famílias/usuários dos serviços socioassistenciais do SUAS, existe a possibilidade de realizar a crítica da naturalidade do cotidiano, por meio de leitura da realidade que não se prende apenas no fenômeno dado na sua aparência.

Mas, que avança para a compreensão dos fenômenos em que estão inseridos os usuários atendidos no SUAS, para então compreender a sua essência, bem como as múltiplas determinações que influenciam o comportamento subalterno dos mesmos e a par desta constatação estabelecer estratégias que possam contribuir para a proteção social e defesa de direitos.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Myrian Veras. Prática social/prática profissional: a natureza complexa das relações profissionais cotidianas. In: BAPTISTA, Myrian Veras; BATTINI, Odária (org.). **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção do conhecimento**. São Paulo: Ed.Veras. 2009. p.13-28

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Código de Ética do/a Assistente Social. Maria Lúcia Barroco, Sylvia Helena Terra, Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (org.). São Paulo: Cortez, 2012. 262 p.

_____. **Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos**. 7ª edição. Ed. Cortez. São Paulo. 2008.

BATTINI, O. Apontamentos sobre a história do serviço social no Brasil – 80 anos. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 19, n. 1, jul./dez. 2016. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/download/28150/20351>. Acesso em: 20/10/2019.

BRASIL. **POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004. 178 p.

_____. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/**

SUAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social, 2006.

_____. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS:** anotada e comentada. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011. 74 p.

_____. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/ Secretaria Nacional de Assistência Social, 2013. 64 p.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; SILVEIRA, Irma Martins Moroni da. A consolidação da Assistência Social como Política Pública no século XXI: o desafio da educação permanente como princípio estratégico na gestão do trabalho. In: **GESTÃO DO TRABALHO NO ÂMBITO DO SUAS:** Uma contribuição Necessária. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome/Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasil. 2011. p. 141-170

CFP/CFESS. **Parâmetro para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política de Assistência Social.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS): 2007.

LOPES, M.H.C.; RIZZOTTI, M.L.A. COVID-19 e Proteção Social: a contribuição do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. In: **Capitalismo e Covid-19:** um debate urgente. Pochmann et al (orgs). São Paulo, 2020.

MUNHOZ. Divanir Eulália Neréssi; JUNIOR, Constantino Ribeiro de Oliveira. Interdisciplinaridade e pesquisa. In. **Pesquisa social:** reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Ed. Toda palavra. 2009.p. 11-34.

MUNIZ et al. O conceito de serviços socioassistenciais: uma contribuição para o debate. **Cadernos de texto:** VI Conferência Nacional de Assistência Social. Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2007. p.37-46

SILVEIRA, Jucimeiri I. A gestão do trabalho: concepção e significado para o SUAS. In: **GESTÃO DO TRABALHO NO ÂMBITO DO SUAS:** Uma contribuição Necessária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011. p. 09-38.

SOUZA, Cristiane G. de. **Limites e possibilidades dos processos pedagógicos contribuírem para o protagonismo cidadão no contexto dos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS dos Campos Gerais**. Ponta Grossa, 2017. 312f. Tese (Tese de doutorado em Ciências Sociais Aplicadas). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2017.

_____. **Sistema Único de Assistência Social: a proteção e o atendimento à família**. 1^a. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2018.

YAZBEK, M. C. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA: ALGUNS DESTAQUES ENTRE O FINAL DO SÉCULO XVIII E O SÉCULO XIX

Adelmar Santos de Araújo

Segundo Corvisier (1976), a partir de 1740, intensificam-se as transformações na sociedade europeia em direção ao futuro. “As novas necessidades suscitam um apelo à produção, um desenvolvimento do comércio colonial e o início da revolução na Inglaterra” (CORSIVIER, 1976, p. 358). Tais fatores favoreceram o desenvolvimento da população.

Assim, tem-se uma revolução demográfica, na qual o progresso das cidades atrai o desenvolvimento do proletariado urbano. Observa-se, também, nessa época a extensão dos domínios coloniais, levando as grandes potências à rivalidade. Portugueses e espanhóis disputam terra na América do Sul, enquanto ingleses e franceses disputam na América do Norte, por exemplo. É nesse contexto que os portugueses substituem a Bahia pelo Rio de Janeiro como capital do Brasil em 1763; os espanhóis fundaram Montevideu em 1780 e colonizaram a costa da Patagônia.

Nesse ínterim, aumentou-se o número de homens transportados das metrópoles para as colônias tropicais ou temperadas graças ao desenvolvimento dos navios e sua capacidade de carga. Concomitantemente a isso as companhias ou mesmo empresários particulares expandiam o tráfico de negros escravizados. A maioria dos brancos tinha como destino as regiões constituídas de colônias de povoamento.

O comércio marítimo foi favorecido pelos custos mais baixos do transporte. Na segunda metade do século XVIII podem-se reconhecer quatro grandes áreas comerciais ao mundo, todas fomentadas pelos europeus e comunicando-se, por outro lado, entre si. O principal complexo comercial é que une a Europa e as américas (CORSIVIER, 1976, p. 362).

Sem dúvida houve crescentes trocas comerciais entre as diferentes nações em meio a uma política comercial com limites bem rígidos. Franceses e ingleses, por exemplo, proibiam a importação de determinados produtos manufaturados da Índia; depois de 1763, os espanhóis expulsaram os comerciantes franceses das Caraíbas; os ingleses, por sua vez, a partir de 1766 quiseram fazer das Antilhas um entreposto para o comércio com as colônias es-

panholas na América. Contudo, inúmeras medidas objetivaram o favorecimento das trocas, de modo a alavancar o comércio continental por meio do comércio marítimo. Dentre essas medidas, a mais conhecida é o tratado franco-inglês de 1786. Observa-se, assim, o importante papel do comércio marítimo e das colônias para a evolução da sociedade europeia.

“O crescimento das exportações e da população e uma melhora do nível de vida provocaram um apelo à produção que, em nenhuma parte foi tão poderoso como na Inglaterra” (COSIVIER, 1976, p. 365). Sob tais condições a Inglaterra seguiu seu próspero percurso de transformações. “O primeiro conjunto é referente às transformações na agricultura que permitiu fosse alimentado um número crescente de homens que não trabalhavam mais a terra” (COSIVIER, 1976, p. 366).

De acordo com Eric Hobsbawm (2009), é importante observar, inicialmente, que o mundo da década de 1780 era ao mesmo tempo menor e muito maior que o nosso. Em termos geográficos era menor, mas em âmbito de simplicidade e dificuldade ou incerteza das comunicações era maior do que é hoje.

Com algumas exceções, a agricultura europeia, tecnicamente, ainda era “duplamente tradicional e assustadoramente ineficiente”. Mas, apesar disso, não se pode afirmar que o século XVIII fosse um século de estagnação agrícola.

Pelo contrário, um longo período de expansão demográfica, de urbanização crescente, de fabricação e comércio encorajava a melhoria da agricultura e de fato a requintava. A segunda metade do século viu o início surpreendente e ininterrupto aumento da população que é tão característico do mundo moderno: entre 1755 e 1784, por exemplo, a população rural de Brabant (Bélgica) aumentou em 44% (HOBSBAWM, 2009, p. 38).

Pode-se dizer que o mundo agrícola era “lerdo”, exceto em seu setor capitalista. E as regiões do comércio, das manufaturas, das atividades intelectuais e tecnológicas eram bem dinâmicas, corroborando com um sistema de vias comerciais marítimas em crescimento constante, circundando a terra gerando lucros às comunidades mercantis europeias do Atlântico Norte. O poderio colonial era extremamente forte e expropriador.

Entre os países europeus, uma disputa em particular ganhou destaque nesse período: ingleses versus franceses. Após derrota na Guerra dos Sete Anos (1756 a 1763) a França investe apoio na guerra de Independência dos Estados Unidos. Dessa vez a Grã-Bretanha saiu duramente derrotada. “Mas o custo foi excessivo, e as dificuldades do governo francês levaram o país inevitavelmente a um período de crise política interna, da qual, seis anos mais tarde, surgiria a Revolução” (HOBSBAWM, 2009, p. 47).

A década de 1780 tem um significado especial na história do poder produtivo das sociedades humanas. É claro que isso não aconteceu de uma hora para outra nem por acaso. Há um processo em curso que merece atenção, sobretudo se olharmos para a acumulação desencadeada já na metade do século XVIII, por volta de 1760. Mas o voo da economia ocorre mesmo na década de 1780. Conforme afirma Eric Hobsbawm, “se a transformação rápida, fundamental e qualitativa que se deu por volta de 1780 não foi uma revolução, então a palavra não tem qualquer sentido prático” (HOBSBAWM, 2009, p. 51). A Grã-Bretanha possuía as condições favoráveis ao pioneirismo da revolução industrial, pois concentrava uma economia forte e um Estado competitivo; sua indústria estava ajustada sob condições capitalistas de produção.

A indústria algodoeira havia sido criada pelo comércio colonial e mantida pelos principais portos e grandes concentradores de comércio de escravos: Bristol, Glasgow e Liverpool. Por meio de guerras, revoluções locais e de seu domínio imperial a indústria britânica estabeleceu um monopólio nessas áreas. Não por acaso, a primeira indústria a se revolucionar foi a do algodão.

Contudo, há uma crescente na produção de outros setores como é o caso do carvão, do ferro, das ferrovias. O carvão foi a principal fonte de energia das indústrias do século XIX; para se ter uma ideia, em 1800 a Grã-Bretanha, provavelmente, tenha produzido cerca de 90% do carvão consumido no mundo. As indústrias de bens de produção seriam transformadas com a invenção da ferrovia, haja vista que as minas necessitavam da máquina a vapor e de os meios de transporte eficientes.

“Nenhuma outra inovação da revolução industrial incendiou tanto a imaginação quanto a ferrovia” (HOBSBAWM, 2009, p. 72). Depois da máquina a vapor, a estrada de ferro foi considerada a maior conquista da Revolução Industrial. A Revolução Industrial potencializou a modernização dos diversos setores propulsores da economia, sobretudo, dos meios de transporte.

As ferrovias resolveram um problema crucial da humanidade no século XIX: a falta de meios de transporte e comunicação rápidos e eficientes. O trem de ferro substituiu as carruagens e as trapas nos longos percursos e revolucionou o transporte de carga e passageiro na Era Moderna. Em 1814, surgiu a primeira locomotiva a vapor, a Blucher, fabricada pelo inglês George Stephenson. Em 1830, inaugurava-se na Inglaterra a primeira estrada de ferro, ligando Liverpool e Manchester. No mesmo ano os Estados Unidos entravam para era ferroviária, ao implantar uma linha de ferro entre Charleston e Hamburg, na Carolina do Sul. A invenção do trem de ferro e a expansão das ferrovias pelo mundo representaram o próprio triunfo do homem pela tecnologia (BORGES, 2011, 27).

Trata-se de um período em que “os caminhos de ferro simbolizavam o progresso material das nações” (BORGES, 2011, p. 28). Os trilhos não foram apenas um poderoso instrumento de unidade econômica e social, mas também contribuíram com a propagação de costumes, ideias, sentimentos e crenças; serviram de elemento modernizador e *civilizador*, conforme os padrões dominantes da época.

Os caminhos de ferro, além de resolverem o problema do transporte e comunicação da sociedade moderna, impulsionaram a indústria de bens de capital acelerando, assim, a transformação na indústria metalúrgica. A Inglaterra – berço das ferrovias – exportou grande soma de capital e tecnologia para o resto do mundo. Alguns números comprovam tal fato. Entre 1850 e 1875, o país exportou anualmente uma média de 15 milhões de libras (BORGES, 2011, p. 29).

Este é também um contexto de crescimento das cidades, fato que serviu de incentivo a melhorias na agricultura. Esse é um processo de mudanças que precede a revolução industrial cujo movimento de melhorias e investimentos, embora modestos, em termos de tecnologia, mas suficientes para suportar e possibilitar os aumentos populacionais. Segundo Hobsbawm (2009), houve significativa adoção geral de métodos racionais e expansão da área cultivada, impulsionados mais pela transformação social que pela transformação tecnológica.

Esta transformação social foi em termos de produtividade econômica, segundo Hobsbawm, um sucesso; “em termos de sofrimento humano, uma tragédia, aprofundada pela depressão agrícola depois de 1815, que reduziu os camponeses pobres a uma massa destituída e desmoralizada” (HOBSBAWUM, 2009, p. 78). Você pode está se perguntando: “e a industrialização não sofreu diante desses efeitos?” Sim. Haja visto que a economia industrial depende de mão de obra qualificada. Eis que aí se encontra o dilema: uma coisa era conseguir determinado número de trabalhadores; “outra coisa era conseguir um número suficiente de trabalhadores com as necessárias qualificações e habilidades” (HOBSBAWUM, 2009, p. 79). O antigo setor não industrial como a população rural doméstica ou estrangeira disponibilizou um contingente de trabalhadores que, mesmo relutantes, não tiveram outra escolha senão abandonar seu modo de vida tradicional. Não era raro um empregador britânico reclamar que seus operários sofriam de “preguiça”, quando na verdade lhes faltava habituar-se à nova realidade produtiva. Rapidamente os empregadores descobriram significativas vantagens no emprego de mulheres e crianças nas fábricas.

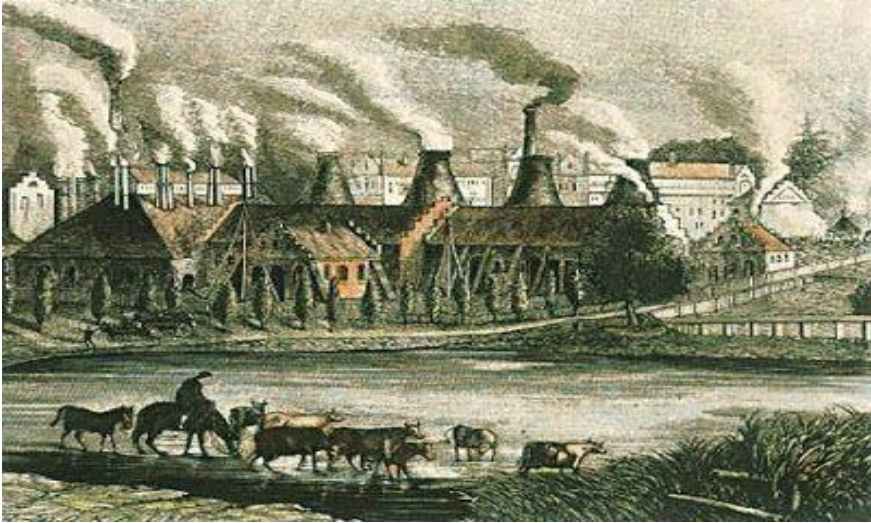


Imagem retirada de: <http://claudomirtavares.blogspot.com/2010/01/texto-1-natureza-e-as-origens-da.html>. Acesso em 05/08/20.

Dadas as devidas proporções da época, a Grã-Bretanha chega aos idos de 1848 com um monumental padrão industrial. E não foi à toa que ficou vista como “oficina do mundo”.

Em relação à **Revolução Francesa**, Hobsbawm faz a seguinte afirmação. “Se a economia do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa” (HOBSBAWM, 2009, p. 83).

Nas palavras de outro historiador, o francês Albert Soboul (1979, p. 7), a “Revolução assinala a elevação da sociedade burguesa e capitalista na história da França. Sua característica essencial é ter realizado a unidade nacional do país por meio da destruição do antigo regime senhorial”. Em outros termos, a “ambição burguesa, apoiada pela realidade social e econômica da época, se chocava com o espírito aristocrático das leis e das instituições” (SOBOUL, 1979, p. 10).

Foi da França que o resto do mundo recebeu o vocabulário político e os temas da política liberal e radical-democrática. Hobsbawm (2009) levanta a hipótese de que a Revolução Francesa pode não ter sido um fenômeno isolado, cujas consequências foram profundas e fundamentais.

Em primeiro lugar, ela se deu no país mais populoso e poderoso Estado da Europa (não considerando a Rússia). Em 1789, cerca de um em cada cinco europeus era francês. Em segundo lugar, ela foi, diferentemente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução *social* de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável

[...] Em terceiro lugar, entre todas as revoluções contemporâneas, a Revolução Francesa foi a única ecumênica. Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas ideias de fato o revolucionaram (HOBSBAWM, 2009, p. 85).

Assim, a França, por meio de sua revolução, forneceu o padrão para os demais movimentos revolucionários seguintes, inclusive o socialismo e o comunismo modernos incorporaram suas lições. Segundo Hobsbawm (2009, p. 86), “as novas forças sabiam muito precisamente o que queriam”.

Tratava-se de pôr fim ao Antigo Regime e desenvolver uma nova cultura política. Dentre as características do Antigo Regime destacam-se: o absolutismo real, o privilégio da aristocracia, hegemonia religiosa e educacional da Igreja Católica, dentre outros. “Em contraste, a nova cultura política era republicana e secular, portanto, antimonárquica, antiaristocrática e anticlerical” (FORTESCUE, 1992, p. VII).

1789 é um marco a partir do qual se intensificaram a revolução e a contrarrevolução. Contudo, a militância política vai se sobrepor aos desânimos da crise econômica e se investem novas forças que derrubaram violentamente a monarquia em 1792 e, em seu lugar, proclamou-se a república, seguida pela ditadura jacobina. A fase da vitória da burguesia moderada deu lugar ao reforço do Governo revolucionário, sobretudo após o decreto de 4 de frimário, ano II (4 de dezembro de 1793), baseado em princípios diferentes dos princípios da democracia popular. De acordo com Soboul (1979, p. 75) “o Terror constitui um meio de defesa nacional e revolucionário”.

O Terror foi acelerado pela lei de 22 de prairial, ano II (10 de junho de 1794): “Trata-se menos de punir os inimigos da Revolução que de os aniquilar”, declarou Couthon. As autoridades administrativas depuradas obedeceram, a Convenção votou sem discussão. Mas o que o governo ganhava em *força coativa* perdia em apoio confiante; sua base social encolhia-se perigosamente (SOBOUL, 1979, p. 82).

Fortescue (1992, p. VIII), observa atentamente que “os próprios jacobinos dividiram-se em julho de 1794, com a eliminação de Robespierre e seus seguidores [...] só conseguiram manter-se no poder até 1799 pelo recurso a atos ilegais e inconstitucionais”.

O problema com que se defrontava a classe média francesa no restante do que é tecnicamente descrito como período revolucionário (1794-9) era como alcançar a estabilidade política e o avanço econômico nas bases do programa liberal de 1789-91. A classe média jamais conseguiu desde então até hoje solucionar este problema de forma adequada, embora a partir de 1870 conseguisse descobrir na república parlamentar uma fórmula exequível para a maior parte do tempo. (As rápidas alternâncias de regime – Diretório (1795-9), Consulado (1799-1804), Império (1804-14), a restauração da Monarquia Bourbon (1815-30), a Monarquia Constitucional (1830-48), a República (1848-51) e o Império (1852-70) – foram todas tentativas para se manter uma sociedade burguesa evitando ao mesmo tempo o duplo perigo

da república democrática jacobina e do velho regime (HOBSBAWM, 2009, p. 108).

A revolução francesa criou vários mitos, como a figura de Napoleão Bonaparte. Contudo,

o sonho de igualdade, liberdade e fraternidade, do povo se erguendo na sua grandiosidade para derrubar a opressão [...] foi um mito mais poderoso do que o dele, pois, após a sua queda, foi isto e não a sua memória que inspirou as revoluções do século XIX, inclusive, em seu próprio país (HOBSBAWM, 2009, p. 113).

No contexto da sala de aula, o Capitalismo se apresenta como um tema bastante polêmico e suscita as mais diversas opiniões.

Pode ser entendido de maneira ‘positiva’, ou seja, como progresso humano na produção material, no consumo, no bem-estar promovido pela tecnologia etc., ou como a causa de desigualdades sociais gritantes, do individualismo exacerbado, do consumo desenfreado, da exploração existente entre os grupos sociais e entre as nações, dos males ambientais do mundo, e assim por diante (SILVA, SILVA, 2006, p. 46).

Os autores lembram que, historicamente, o Capitalismo assumiu diversas fases. Esse sistema econômico surgiu no ocidente, na idade Moderna, e se expandiu pelo mundo contemporâneo nos séculos posteriores. Assim, a **primeira fase** compreende o período entre os séculos XVI e XVIII e é chamada de Capitalismo comercial ou *Mercantilista*. A **segunda fase** do Capitalismo vai de fins do século XVIII a grande parte do século XIX e é denominada *Capitalismo industrial de livre concorrência*. A **terceira fase** se constitui no Capitalismo *monopolista*, caracterizado pelo imperialismo dos anos de 1870-1914 no qual se destaca a concentração de capitais, pela luta por mercados e pelo protecionismo das Nações em competição. A **quarta fase** ocorre no mesmo período da fase anterior, mas com a emergência do Capitalismo *financeiro*, no qual grandes bancos passaram a concentrar os capitais advindos do crescimento econômico, e as ações das empresas tornaram-se grandes negócios nas bolsas de valores. “Hoje, no início do século XXI, com o fenômeno da globalização, analistas julgam que entramos em uma nova fase do Capitalismo” (SILVA, SILVA, 2006, p. 43). Avanços científicos e tecnológicos (como é o caso hoje dos avanços no campo da informática e da eletrônica que interferem sobremaneira na produção capitalista e nas relações sociais de trabalho) caracterizaram cada uma dessas etapas e impulsionaram o desenvolvimento das empresas capitalistas.

Dentre os diversos autores que teorizaram sobre o Capitalismo, dois deles ganharam especial destaque: os alemães Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920).

Marx realizou um percurso no qual buscou identificar e explicar o conjunto das relações sociais, econômicas e políticas do Capitalismo.

Para Marx, o Capitalismo é um modo de produção que surgiu no interior do Feudalismo, modo anterior, uma vez a exploração feudal se metamorfoseou em exploração capitalista. Para ele, no século XVI, ainda predominavam estruturas ditas feudais na Europa, e aos poucos foi se iniciando um processo de intensificação do comércio mundial, cujo eixo central foi a Europa, e um processo de ‘fabricação’ do que viria a ser o proletariado – definido como trabalhador livre, desprovido dos meios de produção -, típico da indústria capitalista. Um dos aspectos centrais da tese de Marx é a constatação de que o sistema capitalista pressupõe uma dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios de produção [...] Para ele, o Capitalismo, assentado nessa imensa contradição capital/trabalho, tenderia a gerar conflitos que terminariam por minar suas próprias bases, levando o proletariado a assumir o controle dos meios de produção, abolindo aos poucos o pilar básico do Capitalismo, a propriedade privada. Ou seja, o Capitalismo estava fadado a dar lugar a outro modo de produção, o Comunismo (SILVA, SILVA, 2006, p. 44).

Weber, por sua vez, entendia que a Era moderna trouxe uma peculiaridade fundamental, qual seja, a organização capitalista racional fundamentada no trabalho livre. Assim, a organização industrial racional foi invenção peculiar do Capitalismo ocidental, o que resultou na separação da empresa enquanto espaço de produção, trabalho fabril e comércio do espaço doméstico (SILVA, SILVA, 2006).

É a partir desse universo cultural marcado pela Reforma Protestante, que Weber forjou o conceito histórico de ‘*espírito do capitalismo*’, pois para ele esse sistema econômico foi se tornando um fenômeno histórico concreto a partir de certos valores culturais oriundos da ética protestante, em particular de sua vertente calvinista. Foi no seio do movimento reformista da Era Moderna que o pensador encontrou um *ethos* particular, ou seja, uma forma de pensar característica de determinado grupo, que enfatizava a vocação do tempo (tempo é dinheiro, dizem os puritanos) [...] o que Weber construiu de verdade foi um *tipo ideal* de Capitalismo, ou seja, um modelo para entender a formação e o funcionamento desse sistema econômico. Para ele, o Capitalismo *típico* do Ocidente – que seria a forma mais bem definida de Capitalismo na história – se define pela existência de empresas cujo objetivo é produzir o maior lucro possível com organização racional do trabalho de produção. O caráter típico do Capitalismo ocidental seria, assim, o resultado da combinação peculiar entre o desejo do lucro e a disciplina racional (SILVA, SILVA, 2006, p. 45).

Observe que não se trata aqui, apenas, de apresentar dois importantes autores. Mas, na verdade, trata-se do início de um dos debates paradigmáticos da sociologia contemporânea, entre duas teorias diante da radicalidade do Capitalismo. Segundo Santos (2013, p. 36), “a radicalidade do capitalismo residia em que ele, longe de ser apenas um novo modo de produção, era a manifestação epocal de um novo e muito mais amplo processo civilizatório”.

Tal processo civilizatório é recheado de ideologias que defendem a propriedade privada; justificam-na nas mais diversas fontes, desde a religião à filosofia. Em fins do século XVII e início do século XVIII, O inglês John Locke formulou, de maneira coerente, a teoria da propriedade privada como direito natural. Segundo Marilena Chauí (2012), Locke parte da definição do direito natural como direito à vida e a liberdade, bem como de tudo que possibilite a garantia desses direitos. São bens adquiridos pelo trabalho que, por sua vez, legitima a propriedade enquanto direito natural.

Deus, escreve Locke, é um artífice, um obreiro, arquiteto e engenheiro que fez uma obra: o mundo. Este, como obra do trabalhador divino, a ele pertence. É seu domínio e sua propriedade. Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, deu-lhe o mundo para que nele reinasse e, ao expulsá-lo do Paraíso, não lhe retirou o domínio do mundo, mas lhe disse que o teria com o suor de seu rosto. Por todos esses motivos, Deus instituiu, no momento da criação do mundo e do homem, o direito à propriedade privada como fruto legítimo do trabalho. Por isso, de origem divina, ela é um direito natural (CHAUÍ, 2012, p. 467).

A autora lembra ainda que a teoria liberal, primeiro com Locke e depois com outros pensadores, passando pela Independência dos Estados Unidos, da Revolução Francesa e chegando até o século XX com Weber, nega ao Estado o poder de interferir na economia. Vem daí a expressão liberalismo.

De acordo com Silva e Silva (2010, p. 258), “o liberalismo, que surgiu no século XVIII a partir do Iluminismo, teve seu auge no século XIX e pode ser dividido em liberalismo econômico e liberalismo político”. Os autores chamam atenção ao fato de desde o seu início, ou seja, a época do Iluminismo, o liberalismo ter assumido várias facetas, umas mais outras menos radicais.

Um dos principais teóricos e fundadores do liberalismo em sua vertente política foi Montesquieu, opositor do Estado absoluto, para quem o liberalismo tinha a função primordial de equilibrar o poder a partir da necessidade de separar os poderes, impedindo a tirania que resultaria de um poder desmedido concedido a um único soberano (SILVA, SILVA, 2006, p. 258).

Já o liberalismo econômico emergiu como uma ideologia contrária ao Mercantilismo e as práticas de intervenção na economia por parte do Estado. Nesse contexto nasce uma nova ciência, a Economia política, tendo à frente Adam Smith e David Ricardo. O liberalismo econômico, e seus “princípios clássicos de total liberdade para os negócios capitalistas sem intervenção estatal (*laissez-faire* e *laissez-passer*) incentivaram o avanço avassalador da burguesia expansionista dos séculos XVIII e XIX” (SILVA, SILVA, 2006, p. 260).

Ora, se o liberalismo pode ser entendido como uma ideologia que possibilita espaços à “iniciativa e à autonomia individuais”, em última instância,

essa ideologia também pode levar ao individualismo? Para você, o que é uma pessoa individualista?

O contexto de consolidação do liberalismo é também o contexto em que os Estados-nações moldaram-se pela ideologia do Nacionalismo após a revolução Francesa. O nacionalismo seria, nas palavras de Martinez (1996), “meio-irmão do capitalismo”, pois a constituição das nações-Estado teria ocorrido concomitantemente à formação capitalista.

Na medida em que cada povo realizou internamente um alto grau de integração e coesão, e potencializou os seus recursos materiais e humanos, foram surgindo as nações como as conhecemos hoje, o produto mais acabado do sistema capitalista burguês (MARTINEZ, 1996, p. 14).

Contudo, observa-se que o nacionalismo não é consequência da Nação, pelo contrário, o nacionalismo antecede as nações. Um exemplo disso é o caso dos palestinos que apesar de suas lutas nacionalistas, ainda não conseguiram concretizar sua Nação. Outra observação é que o nacionalismo tem variado e diversificado o seu significado ao longo da história. Uma terceira observação diz respeito à relação direta entre o nacionalismo e a democracia. Martinez (1996) lembra que as causas da liberdade, da igualdade e da fraternidade serviram de motores da revolução Francesa entre os que se identificavam pela mesma nacionalidade. O autor acrescenta que o nacionalismo “nasceu impregnado pelos anseios de liberdade, e esta só se tornaria um direito institucional no momento em que as nações se organizassem na forma democrática” (MARTINEZ, 1996, p. 43).

De acordo com Eric Hobsbawm, foi no período de 1880 a 1914 que o nacionalismo avançou de forma dramática e seu “conteúdo ideológico e político transformou-se. Seu próprio vocabulário indica a significação desses anos. A própria palavra ‘nacionalismo’ apareceu pela primeira vez em fins do século XIX” (HOBSBAWM, 2006, p. 203). “Nacionalismo” descrevia grupos de ideólogos de direita em países como França, Itália e Alemanha. Aos poucos todos os movimentos que consideravam a “causa nacional” ou a “autodeterminação” dos povos passaram a incorporar a palavra “nacionalismo” a seu vocabulário de lutas. Assim, o “nacionalismo” diversifica-se.

A base dos ‘nacionalismos’ de todos os tipos era igual: era a presteza com que as pessoas se identificavam emocionalmente com ‘sua’ nação e podiam ser mobilizados, como checos, alemães, italianos ou quaisquer outras, presteza que podia ser explorada politicamente. A democratização da política e especialmente a das eleições oferecia amplas oportunidades para mobilizar as pessoas. Quando os Estados faziam isso, chamavam-no de ‘patriotismo’. Originalmente, a essência do nacionalismo de direita, que emergia em Estados-nação já estabelecidos, era a reivindicação do monopólio do patriotismo para a extrema direita política, e por meio dela a estigmatização de todos os demais como traidores. O fenômeno era novo; durante a maior

parte do século XIX, o nacionalismo fora identificado com movimentos liberais e radicais, bem como com a tradição da Revolução Francesa (HOBSBAWM, 2006, p. 204).

Hobsbawm (2006, p. 206) descreve uma série de mutações dentro do nacionalismo político que, segundo ele, viria a ter profundas consequências no século XX:

1. surgimento do nacionalismo e do patriotismo, como ideologia direitista. Viu-se a expressão extrema disso no período “Entre guerras”, com o nazi-fascismo;
2. a pressuposição de que a autodeterminação nacional se aplica a todo e qualquer grupo que reivindicasse o princípio de “nação”;
3. a tendência progressiva para admitir que a “autodeterminação nacional” deveria ocorrer de forma plena, ou seja, o Estado deveria alcançar de fato sua independência;
4. nova tendência para definir uma nação em termos étnicos e, sobretudo, em termos de linguagem.

Vejam agora alguns casos de formação nacional que ganharam destaque no mundo.

- ✓ A primeira grande realização nacional foi a dos Estados Unidos da América, com sua independência conquistada e assinada a Declaração de Independência (redigida por Thomas Jefferson) em 4 de julho de 1776;
- ✓ A segunda grande realização nacional foi a da França que, por meio de uma revolução (1789) derrubou o poder absoluto do rei, do clero e da aristocracia. O nacionalismo se expressou aí por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de mesma data;
- ✓ Além disso, formaram-se nações em antigas colônias espanholas na América e portuguesa, como foi o caso do Brasil nas primeiras décadas do século XIX (MARTINEZ, 1996, p. 12-13).
- ✓

Sob o ponto de vista prático do aspecto cotidiano, o nacionalismo apresentava em si situações amplamente contraditórias, com visível limitação: as classes médias buscavam “coesão e auto justificação”; entre os “pequenos homens”, lutadores cotidianamente em busca do pão, havia descontentamento com os estrangeiros, que supostamente tomavam seus empregos; entre os governos, havia os que recebiam de bom grado “uma ideologia que dizia aos cidadãos que o patriotismo era suficiente”. Segundo Hobsbawm,

para a maioria, porém, o nacionalismo não era o bastante. Isso paradoxalmente fica mais claro precisamente nos movimentos reais das nacionalidades que não haviam ainda alcançado a autodeterminação. Os movimentos que receberam genuíno apoio de massas, em nossa época, - e nem todos os que o desejaram realmente o conseguiram - foram, quase invariavelmente, aqueles que combinavam a atração da nacionalidade e da língua com algum interesse ou força mobilizadora mais poderosa, antiga ou moderna (HOBSBAWM, 2006, p. 229).

Hobsbawm evidencia, em seguida, o aspecto surpreendente dos partidos internacionalistas, que defendiam a libertação internacional e social de classe: “acabaram por se tornar os veículos também da libertação nacional” (HOBSBAWM, 2006, p. 230).

Mas, afinal, o que é internacionalismo?

Em termos de internacionalismo proletário, a manifestação mais importante está contida no Manifesto Comunista, de Marx e Engels, de 1848, última frase, inclusive: “Trabalhadores de todos os países, uni-vos”. Para mais informações, leia o artigo de Michel Löwy, “Por um novo internacionalismo”, disponível em:

http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v5_artigo_michael.pdf.

Referências bibliográficas

BORGES, Barsanufio Gomides. Ferrovia e modernidade. In: **Revista UFG / Dezembro 2011 / Ano XIII n° 11**. Disponível em: https://www.proec.ufg.br/up/694/o/11_dossie_ferrovia.pdf. Acesso em 25/10/2018.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**, 14 ed., São Paulo: Editora Ática, 2012.

COSIVIER, André. **História moderna**. São Paulo: Editora Difel, 1976.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios**, 10 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**, 24, ed., São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

MARTINEZ, Paulo. **Os nacionalismos**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

MICELI, Paulo. **História moderna**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**, 14 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**, 2 ed., São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SOBOUL, Albert. **A revolução Francesa**. 3. ed. - São Paulo: DIFEL, 1979.

A LOGÍSTICA DE CONTÊINERES NO AMAPÁ: GESTÃO DE USO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Cleyson Nascimento Brillhante
Geisa Cavalcante Carbone Sato
Jean Lucas do Nascimento Fernandes

Introdução

A logística é um processo que controla, planeja e implementa de forma eficiente e eficaz um produto, desde seu ponto de origem até seu ponto de consumo, como afirmam Faria e Costa (2012).

É importante frisar que dentre o surgimento de diversas ferramentas e mecanismos logísticos, o aparecimento do contêiner propiciou uma nova forma no cenário mundial de transporte marítimo. De acordo com BOWERSOX, CLOSS, (1996), se criou uma possibilidade de ganho em escala, uma maior proteção para carga, redução de custos e proporcionou a vantagem de se poder planejar e organizar as cargas.

Diante disso, segundo a Agencia Amapá (2020) o Amapá, detentor de grande vantagem geográfica, que reduziriam de forma significativa os custos logísticos no Brasil, por estar próximo dos grandes parceiros potenciais, tais como Estados Unidos e Europa, além do Platô das Guianas e Caribe.

Junior (2019, p.38) afirma que o Amapá ainda tem baixa produtividade econômica, tanto em relação a qualidade de valor agregado quanto em quantidade, todavia ressalta que em alguns produtos há competitividade no comércio exterior, visto que a balança comercial se manteve favorável em anos passados, o que indica possibilidade de potencialidade e que, portanto, seria vital que o Amapá promovesse políticas voltadas para explorar esse potencial.

Segundo Junior (2019, p.104) o Amapá é altamente dependente da união tornando esse estado suscetível a crises econômicas, sendo que esse tipo de política é insuficiente para resolver problemas sociais como o desemprego, além disso identificou que o empreendedorismo e inovação são os motores para a movimentação dos padrões de consumo das economias.

Segundo a Companhia Docas de Santana (CDSA) (2017) a maior parte do faturamento do porto de Santana é oriundo das seguintes empresas AMCEL, CIANPORT, Nippon, Wilson Ag. Mar. e Soreidon, o que evidencia pouca oferta de empresas exportadoras no estado do Amapá. Para a (CDSA) (2019) um dos fatores que afetam diretamente no mercado de contêineres é a diminuição do fluxo de navios e atracações no porto de Santana, que causou a diminuição na movimentação de contêineres que chegou a queda de cerca de 68,35%, no ano de 2019 em relação a anos anteriores.

Justifica-se tal pesquisa tendo em vista que estudos sobre a temática ainda são bem incipientes e que as contribuições acerca da logística de contêineres no estado e a gestão de uso e consequências no Amapá não foram aprofundados, preenchendo assim, uma lacuna no conhecimento. Dentro deste escopo, surge a possibilidade de que através dos resultados, possam servir para tomada de decisão em relação a logística e comércio exterior amapaense.

Essa pesquisa tem como objetivo geral evidenciar os gargalos logísticos relacionados aos contêineres no Amapá de maneira que mostre o porquê que esse Estado ainda não utilizou o seu potencial competitivo, apesar de suas vantagens geográficas. Dentre os objetivos específicos estão: compreender os investimentos financeiros e políticos, oferta e demanda, bem como as consequências da gestão de contêineres no estado.

Referencial teórico

Contexto histórico da logística e o surgimento do contêiner

Ao contextualizar a logística, Lopes, Beltrame e Beltani (2013, p. 03), afirmam que “A logística já existia desde o início da civilização, tendo surtos de desenvolvimento na idade Antiga, em especial no Egito, Grécia, China e Mesopotâmia. ”. Apesar do seu início lógico se dar por meios militares, a logística se expandiu de maneira racional sendo utilizada em diversos setores como por exemplo o transporte marítimo.

No entanto, de forma organizada ela surge mais predominantemente nas guerras militares e de acordo com Thorpe (1996, p. 18) a mesma está inserida em todos os processos que envolvem movimentação militar, tais como “a preparação de todo material necessário para colocar os exércitos em movimento; emissão das ordens iniciais e subsequentes; provisão para segurança e reconhecimento; movimentação e sustentação das tropas; ”.

Para Ballou (2009, p.25) a logística é “a ponte que faz a ligação entre locais de produção e mercados separados por tempo e distâncias. ” E é responsável pelo “alto nível de comércio internacional hoje existente” e

quando realizada de forma eficaz possibilita ao comércio internacional conseguir vantagem pois nem todas as pessoas que vivem em terras férteis são produtivas e o mesmo vale para pessoas produtivas que habitam terras não férteis, ainda Ballou continua, “A logística é a essência do comércio. Ela contribui decisivamente para melhorar o padrão econômico de vida geral. ”

Dentro desses conceitos logísticos citados acima, surge o transporte via contêineres. Segundo Sawyers (2008, p. 12), em 1955 um caminhoneiro por nome Mclean em parceria com Tantlinger perceberam que era mais eficiente levantar os trailers de seus caminhões e colocar dentro de navios cargueiros, pois esse simples carregamento poupava tempo, custo e gerava maior segurança no transporte de mercadorias, juntos eles criaram um contentor que daria início a normatização de contêineres até os dias atuais.

Bertolani e Leme (2005) afirmam que o contêiner possibilitou a maximização do transporte e veio a dar uma maior segurança e ganhos em escala para as empresas, além de diminuir os custos e perdas, visto que ele oferece uma proteção a mais para o que se é transportado, ademais facilita a organização das cargas no navio.

Padronização do contêiner

Essa inovação foi o estopim para um novo modelo de mercado marítimo, pois assim foi possível aumentar a quantidade de bens a serem comercializados e deu mais segurança para eles, o que naturalmente aumentou a confiança no mercado e estimulou a exportação e importação. No entanto, com tantas mudanças surgiram divergências a respeito das medidas do contêiner, dessa forma foi necessário elaborar uma padronização que só veio a acontecer em 1968 com normas da ISO, no Brasil adotou essa normatização no ano de 1974, e no ano de 1998 surgiu a Lei nº 9.611, também conhecida como “Lei do OTM”. Essas medidas foram importantes para facilitar a adaptação e controle do contêiner em relação ao transporte. O contêiner era considerado apenas uma embalagem, mas atualmente ele é considerado uma unidade de carga segundo a Lei do OTM.

Definição essa que é ressaltada no Art. 3 dessa mesma lei, de modo em que o contêiner pode ser considerado um equipamento ou um acessório do veículo transportador, porém não pode ser considerado uma embalagem das mercadorias. Essa normatização também da segurança jurídica e fiscal para os envolvidos nos trâmites da negociação, além é claro de nortear os órgãos de controle na fiscalização.

Por conseguinte, assim como o contêiner é de vital importância para o comércio internacional, a normatização veio para agregar valor e conduzir o

comércio de maneira organizada dando coesão ao fluxo de transporte, haja vista que a segurança jurídica realça a confiança e guia os envolvidos para uma maior assertividade nos processos, pois sem confiança, não existe comércio.

Vantagens e desvantagens do uso de contêineres

É importante saber que existem variados tipos de contêineres, a escolha depende das necessidades da carga e do tipo de transporte e modal que vai ser utilizado, é imprescindível analisar qual se adapta melhor as características dos bens a serem transportados.

Segue abaixo um quadro onde este destaca as principais vantagens e desvantagens da utilização dos contêineres.

Tabela 1 - vantagens e desvantagens da utilização dos contêineres

Vantagens	Desvantagens
Redução de quebras e furtos à carga;	Espaços perdidos dentro da unidade de carga;
Propiciam a integração do transporte;	Retorno quando vazios;
Estocagem de mercadoria em áreas descobertas;	Requerem equipamentos especiais de movimentação e transporte;
Maior rapidez nas operações de carregamento e descarregamento de veículos e embarcações;	Incorporação da tara do contêiner na tonelage global de transporte pode estar acarretando acréscimos no valor do frete rodoviário;
Adaptáveis a alguns tipos de veículos não projetados para seu uso	Exigem bom controle e integração dos transportes
Possíveis reduções de custos de rotulagem e embalagem de transporte;	A carga fica sujeitas a certas condições;

Fonte: Moura, 2000

Como mostra o gráfico acima, uma das desvantagens da utilização de contêineres é o retorno dos mesmos, vazios, que recebe o nome de custo de embalagem vazia.

Logística no Brasil

Segundo Lopes, Beltrame e Beltani (2013, p. 03) a logística em seu processo de desdobramento no Brasil se passou a partir de 1994, em função da ação econômica do plano real que deu mais estabilidade econômica. Para Ballou (2010, p. 10) a logística é a integração de todos os processos que facilitam o fluxo desde sua criação até seu destino final que é o consumidor de modo que fosse gerado de maneira eficiente e a um custo justo.

Para Bowersox et al. (2007, p.281) o foco da logística é a redução dos custos em todas as fases. Segundo Felippes (2009 P.84), no Brasil a logística sofre influência das atividades econômicas e é distribuída em diversos modais, sendo eles rodoviário, ferroviário, aquaviário e aeroviário. De acordo com essa tabela pode-se observar que o mais utilizado é o modal rodoviário com 61,1%, já o modal aquaviário é responsável por 13,6% o que evidencia pouco uso em relação à capacidade aquaviária existente no Brasil, em se tratando do modal mais econômico. Enquanto que o modal aéreo é o menos utilizado devido ao seu alto custo, Para Tripoli e Prates (2016, P. 184 e 185) o transporte aéreo é eficiente para o transporte de produtos de valor agregado e perecíveis, no entanto é um modal caro.

Tabela 2 - Matriz do Transporte de Cargas - 2019

Modal Milhões	(TKU)	Participação (%)
Rodoviário	4 85.625	61,1
Ferrovário	164.809	20,7
Aquaviário	108.000	13,6
Dutoviário	33.300	4,2
Aéreo	3.169	0,4
Total	794.903	100,0

Tabela adaptada da fonte: CNT, 2019

Logística no amapá e sua posição geográfica

Após a recente criação do estado do Amapá, em 1988 como afirma Silva (2017), o estado já praticava o livre comércio, que em sua maior parte estava ligado a Macapá e Santana, o primeiro sendo a capital do estado e o outro o segundo maior município, juntas essas duas cidades concentram a maior quantidade de trabalho da federação amapaense toda, ou seja, são matrizes de comércio para o estado e juntos criam a zona de livre comércio Macapá/Santana – ALCMS, que foi criada em 1993, pouquíssimo tempo após o território do amapá virar estado no ano de 1988.

Em um contexto geográfico, o Amapá está inserido na região norte, região amazônica que em função de suas características possui particularidades logísticas, e para a ANTAQ (2018, P. 90, 92 e 93) o intenso fluxo de pessoas e mercadorias se torna um desafio em relação as inúmeras localidades que não tem opções de acesso a não ser por meio do transporte fluvial, por esse motivo representa grande importância.

Diante disso o subsistema hidroviário é bastante utilizado para o abastecimento e desenvolvimento econômico, visto que é a única opção viável, ou seja, o modal hidroviário é o principal da região, sendo que o rio Amazonas

possui exímias condições para a navegabilidade. No entanto, por ser uma região vasta possui soluções específicas para cada região, ao passo que para cada embarcação são necessários terminais específicos.

Figura 1 – Mapa posição estratégica



Fonte: Agencia Amapá, 2020

Segundo Góes (2019, p.12), “A integração logística encontra maiores dificuldades em regiões caracterizadas por uma condição geográfica periférica e/ou isolada”. Essa ênfase coincide com a situação do estado do Amapá, que é fronteiro e se comparado com o restante do Brasil, é uma ilha, restando apenas como opções de transporte o modal aquaviário e aeroviário.

De acordo com o IBGE (2018), o Amapá tem 7.229 empresas e outras organizações atuantes, 130.949 pessoas ocupadas assalariadas e apenas 166 indústrias de transformação, tornando comum que o estado importe mais do que exporte, logo, o transporte de cargas é de extrema importância para a economia deste.

Custo e outros meios de transporte

Quando se fala de logística e seu processo inteiro, o transporte de cargas entra como um dos principais pontos, ele pode ser medido através de 3 fatores, sendo eles: custo, lucro e faturamento. 64% do custo, vem do transporte, 4,3% é do faturamento e em algumas ocasiões, pode ter mais que o dobro do lucro apontam (FLEURY; WANKE; FIGUEIREDO, 2009)

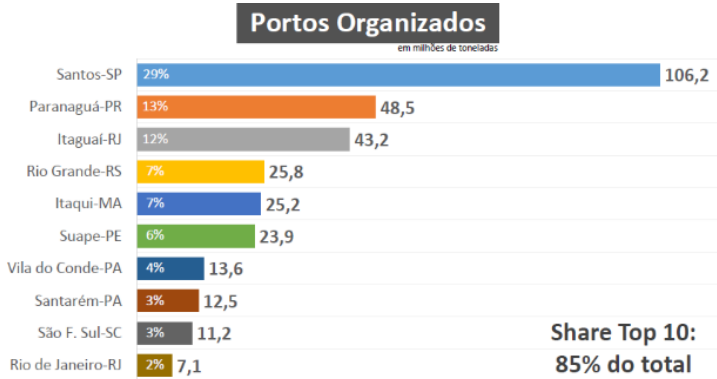
São cinco diferentes modais que transportam carga: aéreo, aquaviário, dutoviário, rodoviário e ferroviário:

- Ferroviário: mostra custos fixos elevados, por conta de investimentos, sejam eles em terminais, vagões, trilhos e locomotivas, já os custos variáveis são menores;
- Rodoviário: este contém pequenos custos fixos, pelo fato de que a manutenção e também a construção de rodovias pende do poder público e já custos variáveis, que tratam de óleo, combustível, e manutenção, são médios;
- Aquaviário: ele vai apresentar custos fixos medianos, advindos de investimento nas embarcações, seus equipamentos e seus custos variáveis são um tanto estreitos por conta da enorme capacidade em realizar o transporte em grande escala de volumes e toneladas;
- Aéreo: quando se trata de custos fixos, estes são baixos, pois trata-se de aeronave e manuseio através de sistemas e já seus custos variáveis são os bem elevados, podem ser eles o combustível, a mão-de-obra e a manutenção;
- Dutoviário: exhibe custos fixos bem mais altos, por se tratar de direitos como o de passagem, o de construção e estações de controle. Em compensação, seus custos variáveis vêm mais baixos, sendo nem considerados como custos reais em algumas vezes, Bowersox e Closs (1996).

Locais onde mais se usa contêineres

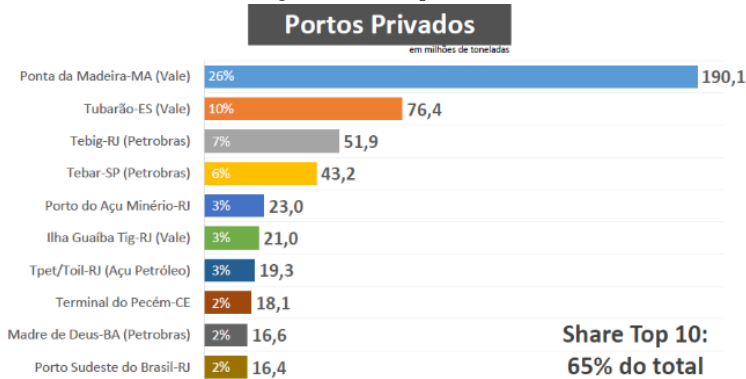
Segundo a ANTAQ (2019) em relação a contêiner, tanto em navegações de longo curso quanto de cabotagem o destaque vai para o Porto de Santos, ao passo que as navegações de longo curso representam 43,3% (3,078 milhões TEU), enquanto que na cabotagem representam 18,6% (589 mil TEU), no período 2019.

Figura 3 – Portos organizados



Fonte: ANTAQ, 2019

Figura 4 – Portos privados



Fonte: ANTAQ, 2019

No geral, ao fazer a análise das imagens da ANTAQ (2019), pode-se observar onde estão localizados os principais portos do Brasil, tanto em relação aos Portos organizados quanto os Portos privados, o destaque vai para os portos de Santos-SP, Paranaguá-PR, Ponta da Madeira-MA (Vale) e Tubarão-ES (Vale), que apresentam grande desempenho em relação aos outros.

No entanto, outro canal logístico em grande expansão é a navegação de interior que segundo a ANTAQ (2019) cresceu 9,2% de 2010 a 2019, nesse contexto o Arco Norte teve um crescimento de 491% na utilização dos portos no mesmo período para a escoação de soja e milho, e o Amapá por estar

localizado no Norte se torna um grande potencial, visto que por características geográficas possui grandes vantagens logísticas.

Metodologia

A metodologia abordará os mecanismos empregados para que houvessem os resultados alcançados neste trabalho. A natureza desta pesquisa é aplicada, já que se propõe uma solução para problemas reais como afirmam Cooper e Schindler (2016).

A abordagem desta pesquisa é qualitativa. Esta conduta como expõe Triviños (1987), baseia-se na veracidade de que existe uma grande investigação a respeito de questões que se encaixam com os objetos estudados, procurando estruturar-se no descobrimento do fato em que está seu contexto. Por este ângulo, o estudioso encontra a “aparência do fenômeno” e igualmente “sua essência” TRIVIÑOS (1987, p. 158)

A presente pesquisa terá ainda caráter exploratório quanto ao objetivo, que de acordo com Selttiz, Wrightsman e Cooke (1965) busca a familiarização com o problema apresentado, com a finalidade de tornar este problema mais explícito, ou ainda para a criação de hipóteses.

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa de campo que visa aprofundamento dentro de uma realidade específica, e este pode se utilizar de observações no local pesquisado ou por meio de entrevistas segundo Ventura (2002). A pesquisa se realizou na Companhia Docas de Santana (CDSA).

A coleta de dados desta pesquisa se deu por meio de entrevista. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a entrevista tem caráter intimista, sendo mais “flexível e aberta”, para realizá-la, é necessária a reunião entre entrevistador e entrevistado, para que se possa fazer trocas de informação.

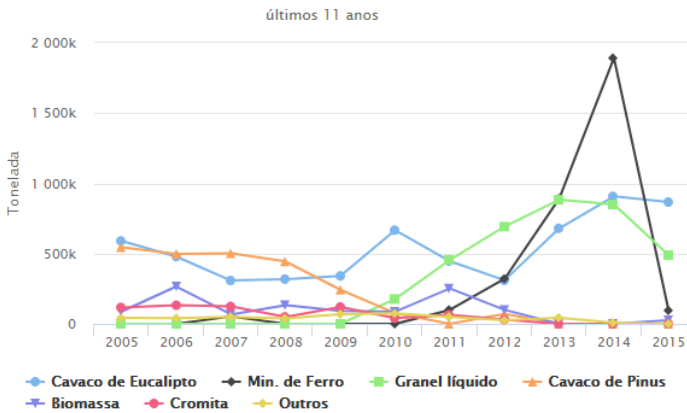
Foi utilizada a entrevista aberta, onde segue-se um roteiro com perguntas predeterminadas, porém com a abertura para novas perguntas de acordo com a necessidade do pesquisador em aprofundar respostas. Grinnell e Unrau (2007).

Análises e discussões

No contexto do Amapá os tipos de produtos com maior fluxo de movimentação no porto de Santana são commodities, e analisando o gráfico pode-se observar que o cavaco pinus perdeu a instabilidade no ano de 2008 e teve uma grade queda de 79,4% na movimentação no porto e chegando a nenhum fluxo depois de 2012. Já o cavaco de eucalipto seguiu o caminho

contrário e apesar de ter oscilado nos anos anteriores o fluxo aumentou desde o ano 2005 e chegou a um aumento de 34,9% se comparar com o ano de 2014, porém em 2015 teve uma queda de 4,47%. Outro produto em destaque é o granel líquido, que começou a ser movimentado no ano de 2010 e teve grande expansão e até o ano de 2013, no ano seguinte começou a cair, sendo que na comparação entre o ano 2013 e o ano de 2015, observa-se uma queda de 44,57%. O destaque maior na tabela vai para o minério de ferro, que mesmo com pouco fluxo na movimentação nos anos anteriores, voltou e superou todos os outros produtos e no ano 2014 chegou a um grande pico de 1.892.242 toneladas movimentadas no porto, no entanto, no ano seguinte sofreu grande queda de 94,99% nas movimentações.

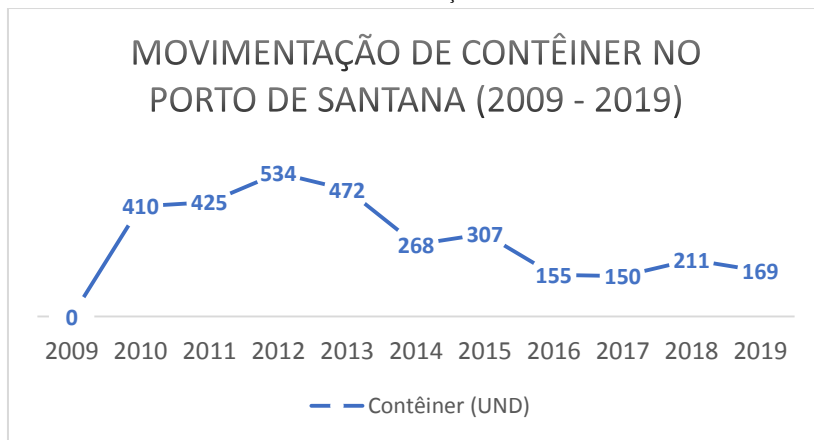
Figura 5 – Gráfica de movimentações de produtos na CDSA
Movimentação de Produtos na CDSA



Fonte: CDSA – Companhia Docas de Santana, 2016

Já em relação a movimentação contêineres pode-se observar um aumento expressivo nos anos de 2010 a 2012, onde chegou aos 534 contêineres no ano, todavia a partir de 2014 aconteceu uma queda brusca nas movimentações de contêineres e continuou a cair até o ano de 2019 que chegou no menor patamar de 169 unidades de contêineres, que representa uma queda de 68,35%.

Gráfico 1 – Movimentação de contêiner



Fonte: CDSA – Companhia Docas de Santana, 2019

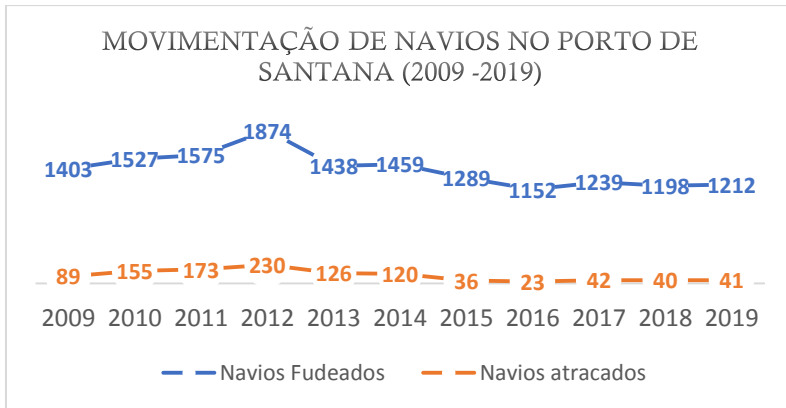
Diante dos gráficos acima, pode-se observar que o Porto de Santana tem estrutura para o recebimento de contêineres e outros tipos de cargas, além disso o entrevistado 1, diretor operacional, afirma que:

O pátio de contêiner com capacidade para 900 contêineres de 20', os próprios navios têm a lança que tiram e colocam os contêineres, colocam em cima das carretas, trazem para o pátio, para descarregar container empilhar de maneira natural até de 4 contêineres, não tem problema na parte da operação, as pessoas do órgão que trabalham aqui são capacitadas para fazer esta operação, eles têm bastantes cursos. O problema realmente é a carga que não chega, devido aos custos altos, o armador do navio não quer atracar o navio porque com 15 contêiner, até para ele era ruim, por que atrasa a viagem dele, o navio parado não ganha dinheiro, dá prejuízo, por isso esses navios começaram a ir para o porto de Belém descarregar suas mercadorias lá. Nessa época a Receita Federal credenciou apenas uma empresa para somente ela poder fazer o transporte de Belém até aqui no estado do Amapá no prazo determinado, fazendo a rota que está no documento e chegar aqui no tempo hábil.

No que se refere a movimentação de navios percebe-se uma grande queda no fluxo de navios fundeados a partir de 2013, e também na quantidade de navios atracados caindo de uma média de 1.546 navios, nos anos de 2009 a 2014, para uma média de 1.218, o que representa uma queda de 21,22% de navios fundeados. Já em relação aos navios atracados pode-se observar que seguiu o mesmo ritmo de queda, que passou de uma média de 148 navios

atracados, nos anos de 2009 a 2014, para uma média de 36,4 navios atracados, nos anos de 2015 a 2019, que representa uma queda de 74,4% no fluxo de navios atracados. O que também influencia diretamente na quantidade de contêineres, visto que quanto menos navios atracam, menos cargas são desembarcadas no porto.

Gráfico 2 – Movimentação de navios



Fonte: CDSA – Companhia Docas de Santana, 2019

Na *figura - 5 Gráfico de movimentações de produtos na CDSA*, já pode-se concluir que o Amapá não é um grande exportador via contêineres, argumento esse que também é ressaltado pelo entrevistado 1, diretor operacional, além disso ele também argumenta a respeito da diminuição do fluxo de navios e da movimentação de cargas no estado do Amapá e explanou que:

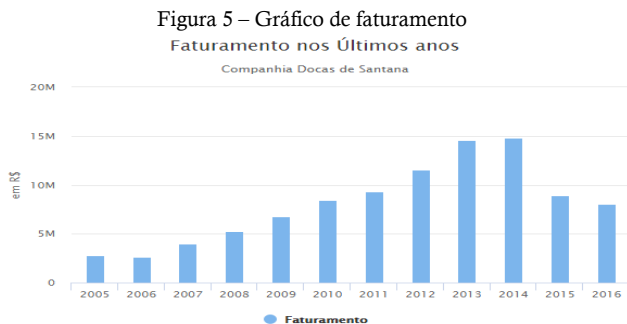
Não era mais viável o navio atracar aqui no porto para trazer 15 ou 10 contêineres, porque é uma logística cara para trazer o navio, fazer ele passar aqui na frente da Fazendinha, para trazer ele para o canal de acesso ao porto, porque tem uma série de gastos e custos como praticarem que é caríssimo. E não tem como um navio atracar sem um prático estar a Bordo até porque a capitania não permite se não pratico a bordo. Diante disso, naturalmente o importador aumentava o preço das mercadorias dele, aí nós consumidores deixávamos de comprar, e devido a isso esses navios começaram a ir para o porto de Belém descarregar suas mercadorias lá.

Já em uma visão mais política, o entrevistado 2, diretor presidente, tem o seguinte entendimento a respeito da diminuição do fluxo de cargas de contêineres e a respeito fluxo de navios:

Nas gestões anteriores fizeram decisões equivocadas, devido a construção de Silos em lugares errados e também devido a invasão de pessoas nas áreas de terras pertencentes as Docas, que seria destinado ao Porto de Santana, uma das soluções seria a indenização para que elas desocupem esse lugar, para se poder fazer expansões, mas ainda não foram tomadas atitu-

des em relação a isso, além disso, uma das empresas colocou uma esteira em um dos píeres o que dificultou é se tornou um dos gargalos que atrapalharam o fluxo de contêineres no Porto.

Em se tratando de faturamento, o porto de Santana de 2005 a 2014 aumentou gradualmente sua receita em 80,94%, na comparação do ano de 2005 e 2014. Todavia, após 2014 suas receitas diminuíram gradativamente e na comparação do ano de 2014 com o ano de 2016, as receitas caíram 45,62%, o que segundo o gráfico indica uma tendência de queda gradual.



Fonte: CDSA – Companhia Docas de Santana, 2017

Segunda a CDSA (2016), o ano de 2014 foi superavitário no porto de Santana, já no ano de 2015 o porto foi deficitário, isso tudo influencia diretamente na arrecadação do município e do estado, visto que quanto maior a receita, maior é o valor arrecadado com tributos, nesse contexto, no ano de 2014, a despesa com tributos foi de 20,82%, já no ano de 2015 foi de 16,1%. Portanto, nota-se menos arrecadação fiscal para o município de Santana, dessa forma também impactou economicamente não somente Santana como também o Estado do Amapá.

Outro argumento que sustenta isso, principalmente em relação a movimentação de contêiner, é o argumento do entrevistado 1, diretor operacional, que afirmou que:

Já desde a atracação do navio já se tem, custo com praticagem com a mão de obra, com operador portuário, tarifas portuárias, ICMS que é pago, são grandes detalhes que alavancam a economia sim. Antigamente nós tínhamos horários e prazos para descarregar os contêineres e carregavam os contêineres vazios e com madeiras, com poupa de açaí, exportava uma média de 15 contêineres, não era muito, mas já era alguma coisa, mas parou.

Já na visão do entrevistado 2, diretor presidente da CDSA – docas de Santana, as principais consequências que o não recebimento de contêiner causa para a economia são:

Dando como exemplo a AMCEL, empresa que emprega em média 400 funcionários diretos, 1200 indiretos, ou seja, ela impacta economicamente as cidades de Santana Macapá, Porto Grande, Ferreira Gomes e Tartarugalzinho, se não existisse Porto aqui essa empresa não estaria no estado. Antes do Porto, a cidade de Santana era pequena, depois da implantação do Porto a cidade expandiu. Em 2019 nós testamos uma experiência piloto com entrada de 8 mil toneladas de fertilizantes para tentarmos pegar o que chamamos de logística reversa para que os navios e barcaças que voltam vazios serem reaproveitados, então onde seria viável essa indústria de fertilizante? Aqui no Estado do Amapá, porque iria agregar valor nesse frete de volta, é assim que roda a economia.

O porto do Paraná passa a ter o maior terminal para contêineres do Brasil. “O Porto de Paranaguá passa a competir com os maiores portos do mundo, o que melhora a logística do Estado. Passamos a atrair outras empresas do País a exportarem pelo Paraná em função desse ganho de mais de 60% na operação de contêineres” afirmou o governador Carlos Massa (2019).

Isso foi possível porque a China reconheceu a infraestrutura do porto de Paranaguá e realizou um investimento e se tornou parceira deste, como afirma o secretário de estado de infraestrutura e logística, Sandro Alex “É a consolidação de uma relação entre o setor público e o privado. Na semana em que o Paraná registrou crescimento industrial chinês, de 6,5%, investidores chineses lançam esse pacote milionário” e continuou “Estamos remodelando a infraestrutura do Litoral para ampliar ainda mais a atratividade do porto e a sua capacidade de atrair esse tipo de investimento”.

Tudo isso foi possível através de investimento e apoio do estado que investiu 403 milhões em limpeza de resíduos do fundo do mar, abrindo assim capacidade para 700 toneladas a mais de grãos ou 1,050 contêineres.

Considerações finais

A logística de contêineres, embora relativamente nova, tem grande relevância quando abordada em um contexto estadual. Ao entrevistar-se as pessoas responsáveis por um dos maiores portos do estado, é possível concluir de maneira sucinta os seguintes pontos:

O porto apresenta capacidade, mão de obra qualificada e estrutura apta para receber uma grande quantidade de contêineres em seu pátio, no entanto, devido aos altos custos com o processo de navegação e atracação de navios, isso influencia diretamente na quantidade de embarcações, pois com um menor fluxo, conseqüentemente atracam menos navios e assim se descarregam menos contêineres. Outro fator que reflete diretamente na falta da demanda de contêineres é o custo de embalagem vazia, que gera um empecilho a mais, visto que o Amapá apesar de ser um estado exportador de com-

modities, não é um grande exportador de bens que demandam contêineres, o que faz com que ele volte vazio.

No porto de Paranaguá, que atualmente tem o maior terminal para contêineres do Brasil, houve investimentos e apoio por parte do Estado do Paraná, aumentando a capacidade de contêineres em mais de mil e consequentemente gerando uma adição na economia do estado, enquanto que no estado do Amapá a falta de investimentos e apoio político do estado no porto de Santana como declara o entrevistado 2, torna o porto pouco competitivo e atrativo para investidores externos, o que gera menos receita, e com um município gerando uma receita menor, o estado arrecada menos tributos, prejudicando a economia geral do estado.

Alguns aspectos sociais atrapalham o crescimento da estrutura portuária, a falta de domínio latifundiário é o maior deles, já que não há esta posse onde deveria, para que houvesse uma expansão na estrutura física do porto de Santana que tem capacidade para se tornar o maior do norte do país, além da falta desse domínio de terras, houve uma gestão equivocada nos anos anteriores na qual se construiu silos em locais errados e uma invasão de pessoas em áreas pertencentes ao porto do Estado.

O porto de Santana tem um enorme potencial de desenvolvimento e capacidade para ajudar não somente o Amapá se desenvolver, mas o Brasil todo. Se houver visão política e investimentos na infraestrutura portuária, todos esses fatores agregados, ajudariam a melhorar os custos com logística e seus gargalos, gerando eficiência produtiva da economia.

A metodologia utilizada mostrou-se eficaz para a obter os dados principais da pesquisa, conseguindo alcançar o objetivo de demonstrar a gestão do uso de contêineres e suas consequências no estado do Amapá. Os resultados apontam quais os pontos que precisam ser reparados, entre eles, o investimento e apoio do estado no porto de Santana, oferta e demanda de contêineres e o custo de embalagem vazia.

Para aplicação em trabalhos futuros, dar-se como sugestão a ampliação do estudo para outros portos do estado do amapá e/ou a criação de novos portos no estado, abrangendo não somente a companhia docas de Santana, mas companhias que administrem portos em geral, para que se tenha uma consolidação maior dos resultados.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA AMAPÁ – Agencia Nacional de Desenvolvimento Econômico. **Localização estratégica**. Amapá, 2020. Disponível em: <http://ageamapa.ap.gov.br/conteudo/por-que-o-amapa/localizacao-estrategica>. Acesso em 24/09/2020.

ANTAQ – Agencia Nacional de Transportes Aquaviários. **Vias Economicamente Navegadas (VEN) 2016**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.antaq.gov.br/index.php/estudos/>. Acesso em: 21 set. 2020

ANTAQ – Agencia Nacional de Transportes Aquaviários. **Caracterização Da Oferta E Da Demanda Do Transporte Fluvial De Passageiros E Cargas Na Região Amazônica**. Belém, 2018. P.90, 92 e 93. Disponível em: portal.antaq.gov.br. Acesso em: 21 set. 2020.

ANTAQ – Agencia Nacional de Transportes Aquaviários. **Apresentação das Estatísticas de 2019**. Brasil, 2019. Disponível em: <http://portal.antaq.gov.br/index.php/estatisticas/>. Acesso em: 21 set. 2020

BALLOU, Ronald. **Gerenciamento da cadeia de suprimentos** – 5.ed.: Logística empresarial. 2009, p.25.

BALLOU, Ronald. **Logística Empresarial**: transportes, administração de materiais e distribuição física. São Paulo: Atlas, 2010. P.10

BERTOLANI e Leme. **CARREGAMENTO DE CONTÊINERES EM NAVIOS** Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

BOWERSOX, D. et al. **Gestão da cadeia de suprimentos e logística**. São Paulo: Campus, 2007. P.281

BOWERSOX, D. J.; CLOSS, D. J. **Logistical management**: the integrated supply chain process. New York: McGraw-Hill, 1996.

CDSA – Companhia Docas de Santana. **Movimentação de cargas 2009 – 2019**. Santana, 2019. Disponível em: documentos físicos e em <http://www.docasdesantana.com.br/index.php/operacional/estatistica/21-estatistica/187-movimentacao-de-produtos>. Acesso em 24 set. 2020

CDSA – Companhia Docas de Santana. **Faturamento por cliente**. Santana, 2017. Disponível em: <http://www.docasdesantana.com.br/index.php/o-porto/21-estatistica/271-faturamento#1-1-2014>. Acesso em 26 set. 2020.

CDSA – Companhia Docas de Santana. **Movimentação de produtos na CDSA 2009 – 2019**. Santana, 2016. Disponível em: <http://www.docasdesantana.com.br/index.php/operacional/estatistica/21-estatistica/187-movimentacao-de-produtos>. Acesso em 26 set. 2020

CDSA – Companhia Docas de Santana. **Demonstrações financeiras**. Santana, 2017. Disponível em: <http://www.docasdesantana.com.br/index.php/o-porto/21-estatistica/270#2015>. Acesso em 26 set. 2020.

CDSA – Companhia Docas de Santana. **Faturamento**. Santana, 2017. Disponível em: <http://www.docasdesantana.com.br/index.php/o-porto/21-estatistica/271-faturamento#2011>. Acesso em 26 set. 2020.

CNT – Confederação Nacional do Transporte. **Boletim Estatístico**. 4 abril. 2019. Disponível em: <http://www.cnt.org.br/boletins>. Acesso em: 27 set. 2020.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração**-12ª Edição. McGraw Hill Brasil, 2016.

Dos Santos Lopes, E., Beltrame, M. H., Beltani, M. J. M., & Seabra-Fatec, A. **A IMPORTÂNCIA DO CONTÊINER NA LOGÍSTICA**. P. 03.

FARIA, Ana Cristina de; COSTA, Maria de Fátima Gameiro. **Gestão de custos logísticos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FELIPPES, Marcelo Augusto de Felippes, **Gestão Administrativa, Logística, Transporte e Consultoria**, Brasília-DF 2009 P.84.

FLEURY, Paulo Fernando; WANKE, Peter; FIGUEIREDO, Kleber Fossati. **Logística empresarial: a perspectiva brasileira**. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, David. **A PERCEPÇÃO DA LOGÍSTICA EMPRESARIAL EM REDES DE SUPERMERCADOS: UM ESTUDO DO TRANSPORTE DE CARGAS PARA O ESTADO DO AMAPÁ**. 2019, p. 12.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ - **Paraná passa a ter o maior terminal para contêineres do Brasil** - <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php>. acesso em 26 de setembro de 2020

GRINNEL,R. UNRAU, Y. **Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos**. Peru, 2007.

IBGE – Instituto brasileiro de geografia e estatística – **População Macapá**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/pesquisa/19/29763>. Acesso em: 23 set. 2020.

JUNIOR, Miguel Silva Conrado, **O Empreendedorismo, A Inovação E A Posição Geográfica Do Amapá Como Meios Para A Diminuição Da Dependência Econômica Amapaense Da União**. Macapá, 2019.

SAMPIERI, Collado; COLLADO, Carlos F. Lucio. **Metodología de la Investigación**, 2013.

SAYWERS, Paul. **Intermodal Shipping Container Small Steel Buildings**. 2. Ed. Kentucky: LL. 2008. P.12.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, mara. “O TERRITÓRIO IMAGINADO”: Amapá, de Território à autonomia política (1943-1988). 2017.

TRIPOLI, Angela Cristina Kochinski; PRATES, Rodolfo Coelho, **Comércio internacional: Teoria e prática**. Curitiba: InterSaberes, 2016, P.184 e 185.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, P. 158.

THORPES, G. C. **Pure Logistics: the science of war preparation**. Franklin Hudson Publishing Company, 1917. Livro com publicação descontinuada, mas disponível como George C. Thorpe's Pure Logistics: The Science of War Preparation with an Introduction by Stanley L. Falk. 3. ed National Defense University Press, USA, 1996. P. 18.

VENTURA, João JB. **Bibliotecas e esfera pública**. Celta editora, 2002.

**REDES INTERORGANIZACIONAIS: PARCERIA ENTRE
ORGANIZAÇÕES NO TREINAMENTO
DE COLABORADORES EM UMA EMPRESA
DE PRODUTOS AGROPECUÁRIO DE JUARA – MT**

Paulo Shimizu

Ana Maria Lima

Lidiane da Silva Souza

Max Nunes Murtinho

Introdução

O intenso esforço das organizações para se manter num mercado tão complexo e competitivo resulta na crescente utilização de estratégias de cooperação como ferramenta para atenuar as dificuldades inerentes ao cenário agudamente competitivo (Abbade, 2010). Em função disso, cresce também a pesquisa sobre a cooperação em rede desde a década de 1990 (Balestrin, Verschoore & Junior, 2010). Diversos pesquisadores se debruçaram sobre o tema buscando entender seus benefícios (por exemplo, Benkler, 2007; Friedman, 2005; Surowiecki, 2006; Müller & Seitz, 2011). Num estudo seminal, Oliver (1990) ajudaram a estabelecer o alicerce da definição de instrumentos e procedimentos utilizados nesta linha de pesquisa (Balestrin, Verschoore & Junior, 2010).

O objetivo das redes interorganizacionais é reunir atributos que possibilite adequar-se ao ambiente competitivo em uma estrutura dinâmica, sustentada por ações uniformes, com alto grau de descentralização, possibilitando ganhos de escala com a parceria, sem deixar que as organizações envolvidas percam sua flexibilidade (Thompson, 2003). Quanto a definição de Rede Interorganizacional, trata-se da parceria organizacional visando a obtenção de soluções coletivas (Balestrin & Verchoore, 2008). É uma ação que tende a proporcionar vantagens competitivas e unir esforços e conhecimento entre as organizações parceiras (Abbade, 2010). Também ajuda a solucionar problemas práticos de coordenação (Balestrin & Verchoore, 2008). Dados empíricos vem demonstrando que as redes interorganizacionais têm: a) reduzido custos; b) proporcionado melhor posicionamento de mercado e; c) aumentado tanto conhecimentos específicos quanto tácitos (Abbade, 2010). A pesquisa sobre redes está se tornando recorrente entre estudiosos organizacionais, resultando na proliferação de proposições teóricas que analisam as diferentes

etapas no gerenciamento do ciclo de vida das redes (Zancan, Santos, Costa & Cruz, 2013).

Entre os vários benefícios da Rede Interorganizacional está o desenvolvimento de talentos por meio de treinamentos e formação dos colaboradores (Cropper, Huxham & Ring, 2014). Para Balestrin e Verschoore (2008), a capacitação que resulta em maior produtividade dos colaboradores é um passo fundamental no desenvolvimento organizacional. Isso porque “a sociedade informacional possui como principal fator de produtividade e competitividade a capacidade dos indivíduos e das organizações em gerar, processar e transformar informações e conhecimentos em ativos econômicos” (Balestrin & Verschoore, 2008, p. 129).

Diante do exposto, esta pesquisa pretende identificar as práticas de Rede Interorganizacional num processo de formação de colaboradores de duas organizações do agronegócio mato-grossense no município de Juara-MT, analisando a percepção dos colaboradores e verificando os resultados da parceria. Para o alcance deste objetivo o procedimento metodológico será o estudo de caso.

Quanto ao objeto em análise, o agronegócio mato-grossense, trata-se de um setor que também necessita muito de uma excelente formação dos colaboradores (Barbieri, 2016; Goldstein, 1991).

As condições expressas de crescimento do agronegócio no Brasil vêm impulsionando de maneira expressiva o comércio de produtos agropecuário nos municípios produtores. De um lado, a plena evolução e o crescimento da agropecuária no campo, de outro, os desafios das organizações em atender suas demandas. A conjugação desses dois aspectos produz interesse relevante de pesquisa, a qual combina a evolução do agronegócio com as estratégias das empresas para atender esse mercado.

Relações interorganizacionais

Cresce o número de organizações preocupadas em desenvolver parcerias com outras organizações por haver uma crescente percepção de sua importância para o mercado (Balestrin & Verschore, 2008). Tem sido uma ferramenta útil para: a) resolução de problemas complexos; b) compartilhamento de recursos escassos; c) atingir metas coletivas (Weber & Khademian, 2008).

Quanto ao conceito de Redes Interorganizacionais trata-se de “arranjos propositais de longo prazo entre distintas, porém relacionadas, organizações lucrativas que permitem a essas firmas ganhar ou sustentar vantagens competitivas frente a seus competidores fora da rede” (Jarillo, 1998, p. 32). Viabi-

lizando a realização de estratégias de trabalho em conjunto na busca de resultados competitivos, fortalecendo coletivamente os envolvidos.

As empresas fazem parcerias por diversos motivos, dentre eles: a) a entrada em mercados; b) a co-especialização; c) a co-aprendizagem; d) a redução dos custos de transação; e) a entrada em mercados incertos e; f) serviços de utilidade pública (Dacin, Reid & Ring, 2014). Assim, é evidente que o interesse dos gestores organizacionais e de pesquisadores em relação às redes se deve as suas potencialidades (Brito, 2002). Afinal, a formação atual dos mercados globais requer diferentes meios para lidar com os desafios de manutenção e sobrevivência das organizações nesse quadro de intensa competitividade (Balestrin & Verschoore, 2008). Na Tabela 1 são descritos diversos benefícios proporcionados pelo uso das redes.

Tabela 1. Ganhos competitivos das redes de cooperação

Ganhos Competitivos	Definição	Benefícios para os associados
Maior escala e poder de mercado	Benefícios obtidos em decorrência do crescimento do número de associados da rede. Quanto maior o número de empresas, maior a capacidade da rede de obter ganhos de escala e poder de mercado.	Poder de barganha, relações comerciais amplas, representatividade, credibilidade, legitimidade, força de mercado.
Geração de soluções coletivas	Os serviços, os produtos e a infraestrutura disponibilizados pela rede para o desenvolvimento dos seus associados.	Capacitação, consultoria, empresarial, marketing compartilhado, prospecção de oportunidades, garantia ao crédito, inclusão digital, estruturas de comercialização.
Redução de custos e riscos	A vantagem de dividir entre os associados os custos e riscos de determinadas ações e investimentos que são comuns aos participantes.	Atividades compartilhadas, confiança em novos investimentos, complementaridade, facilidade transacional, produtividade.
Acúmulo de capital social	Diz respeito ao aprofundamento das relações entre os indivíduos, ao crescimento da sensação de pertencer ao grupo, à evolução das relações sociais, além daquelas puramente econômicas.	Limitação do oportunismo, ampliação da confiança, laços familiares, reciprocidade, coesão interna.

Aprendizagem coletiva	A socialização de conhecimentos entre os associados e o acesso a conhecimentos externos fortalecem o processo de aprendizagem coletiva entre as empresas da rede.	Socialização de informações e experiências, acesso a novos conhecimentos externos, <i>benchmarking</i> interno e externo.
Inovação colaborativa	As ações de cunho inovador desenvolvidas em conjunto por empresas, centros de pesquisa e demais agentes, por meio de um modelo de inovação aberto, integrado e em rede.	Novos produtos e serviços, adoção de novas práticas organizacionais, acesso a novos mercados e desenvolvimento de novos modelos de negócios.

Fonte: Balestrin e Verschoore, 2008.

Os ganhos competitivos se amparam em três fundamentos de sustentação: a) objetivos comuns; b) interação; e, c) gestão coordenada com objetivo de se estruturarem de forma a obterem resultados coletivos (Balestrin & Verschoore, 2008). As empresas parceiras também podem gerar rendas relacionais por meio de: a) ativos específicos de relação; b) rotinas de compartilhamento de conhecimento; c) recursos complementares de recursos e; d) governança eficaz. (Dier & Singh, 1998). Além dos mais, dentre os benefícios alcançados pelas redes destacam-se “a abertura de mercados, a redução de custos, as melhorias administrativas, aprendizagem, poder de barganha, acesso à tecnologia e inserção internacional” (Balestrin & Verschoore, 2008).

Esses ganhos podem ser oriundos do treinamento dos colaboradores imersos nesse processo de cooperação e colaboração entre as pessoas ambos trabalhando na mesma organização (inovação fechada) e pertencer a diferentes organizações (inovação aberta). (Pedraza & Berlanda, 2016). O aprendizado entre organizações tem sido apontado como um dos mais positivos benefícios resultantes dos relacionamentos de cooperação (Aun, Carvalho & Kroeff, 2015). A aprendizagem interorganizacional promove o processo de geração, acumulação, distribuição e uso do conhecimento entre organizações que estão proativamente cooperantes entre si (Mozzato & Bittencourt, 2014).

Procedimentos metodológicos

Para cumprir o objetivo do artigo o método adotado foi de estudo de caso. Para Yin (2015), a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos: individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Este método permite que

os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

O objeto da pesquisa foi uma loja revendedora de produtos agropecuário situada no município de Juara-MT. Juara é um município brasileiro de Mato Grosso, situado a 730 km da capital Cuiabá, é o município polo da região do Vale do Arinos e um dos principais da região noroeste do Estado. O nome das empresas, e seus representantes foram omitidos por ética científica. Por conta disso, denominaremos as empresas de Alfa e Ômega. Os sujeitos da pesquisa foram o gerente, sócio e proprietário da empresa Alfa, e seus colaboradores. Também foi sujeito da pesquisa o consultor técnico da empresa Ômega (Tabela 2).

Tabela 2. Lista de Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Classificação
Gerente sócio proprietário da empresa Alfa	GPA
Consultor técnico da empresa Ômega	CTO
Todos os 15 (quinze) colaboradores da empresa Alfa	CEA's

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Este estudo tem caráter qualitativo e exploratório por conta da busca e análise das informações em profundidade. Segundo Cooper e Schindler (2016), a pesquisa qualitativa inclui um “conjunto de técnicas interpretativas que procuram descrever, decodificar, traduzir e, de outra forma, aprender o significado, e não a frequência, de certos fenômenos que ocorrem de forma mais ou menos natural na sociedade”. Aplicou-se uma entrevista com questionário semiaberto ao gestor e colaboradores da empresa Alfa, e ao consultor técnico da empresa Ômega. Gil (2008) considera o questionário uma das mais importantes ferramentas de obtenção de informações para um estudo de caso.

De acordo com GPA (2017), a empresa Alfa foi fundada em março de 2015, na cidade de Juara-MT, fruto da dissolução da sociedade de outra empresa do mesmo ramo, que perdurou 13 (treze) anos no município. O mercado de atividade da empresa é voltado para comércio e representação de produtos agropecuários. A empresa possui um quadro de funcionários de 15 colaboradores e 2 sócios-proprietários. Um deles desempenha o papel de gerente-geral e a outra atual como gestora administrativa.

Já a empresa Ômega, de acordo com CTO, é uma empresa agrícola global especializada na comercialização e distribuição de tecnologias inovadoras de proteção de plantas e ciências da vida, com ampla gama de ofertas de

produtos de bio-soluções, fungicidas, herbicidas, inseticidas e tratamento de Sementes. Sua sede no Brasil fica em São Paulo, e possui um quadro de 890 colaboradores e mais de 1000 registros de produtos. E conta com 19 consultores técnicos comerciais na região de Mato Grosso.

A descrição da entrevista visa apresentar as práticas de Rede Interorganizacional voltada ao treinamento dos colaboradores, a percepção dos colaboradores sobre os processos de formação realizados pelos parceiros e os resultados das parcerias no processo de formação dos colaboradores da empresa Alfa.

Resultados e discussão

Segundo depoimento do GPA, sempre se esteve aberto a ideia de buscar parcerias comerciais. Na visão do CTO é preciso estar sensível às necessidades e tendências do comércio atual. Destacou-se que essa preocupação fez parte no plano piloto da empresa no desenvolvimento de parcerias para capacitação de seus consumidores e parceiros comerciais. A prática começou a ser aplicada há aproximadamente 3 anos.

As perspectivas dos entrevistados endossam as literaturas. Por exemplo, para Balestrin e Verschoore (2008, p. 34) “A nova competição baseia-se em empreendimentos que buscam estratégias de aprimoramento contínuo de produtos e processos”. No entendimento do GPA (2017), um dos principais benefícios da cooperação entre empresas está na qualificação dos colaboradores, que segundo ele são desenvolvidas periodicamente através de treinamento externo para gestores e vendedores, com palestra e cursos de capacitação para venda e administração. Já para CTO (2017), o processo de colaboração entre empresas voltadas para capacitação de seus clientes e consumidores é de extrema importância para potencializar o uso correto dos produtos comercializados, dando maior eficiência no resultado final.

Abordou-se também uma análise dos elos da cooperação e os resultados das parcerias no processo de formação de colaboradores. Em conformidade com GPA e CTO, esse processo de cooperação entre as empresas é formalizado e exige contrapartida de cada parte. Eles citaram alguns exemplos das parcerias:

Plano de Fidelidade: Que requer que a empresa Alfa trabalhe com exclusividade dos produtos da empresa Ômega na área de fertilizantes, em contrapartida recebe cursos e treinamentos de capacitação para o gestor, colaboradores, e dos próprios clientes, na área de segurança do trabalho, legislação, atualização de produtos novos, motivação e técnica de manuseio.

Plano de incentivo: A empresa Ômega fornece pulverizadores em comodato, em cumprimento da meta de vendas da empresa Alfa. Os vendedores também recebem gratificação pelos cumprimentos das metas de vendas da empresa Ômega.

Plano de venda: capacitação e treinamento feitos pela empresa Ômega (dia de campo), em contrapartida a empresa Alfa matem seus boletos rigorosamente em dia (Entrevistados GPA; CTO, 2017).

Esse modelo de processo de cooperação é uma rede formal de dimensão contratual. Neste modelo de rede a relação é mediante as regras contratuais que doutrinam os comportamentos dos envolvidos. Neste sentido, a gestão é ditada por regras claras, de acordo com cláusulas explícitas acordadas pelas partes envolvidas, com direitos e deveres estipulados e garantidos no contrato. Dentre os benefícios alcançados pelas redes destacam-se: a) a abertura de mercados; b) a redução de custos; c) as melhorias administrativas; d) aprendizagem; e) poder de barganha; f) acesso à tecnologia e, g) inserção internacional (Balestrin & Verschoore, 2008).

A empresa Alfa também preza pela manutenção de seus colaboradores, que segundo CEA o tempo de serviço entre um colaborador e outro varia entre 1 até 12 anos.

Dados que relatam um baixo índice de rotatividade de funcionários na empresa, fato altamente favorável para a organização, pois possibilita oferecer treinamentos para atualização de seus colaboradores que já estão devidamente adaptados com a filosofia da empresa.

Os entrevistados citam cinco modalidades de treinamentos ofertados pelas empresas em parcerias, como mostra Tabela 3.

Tabela 3. Modalidades de treinamentos ofertados e número de colaboradores

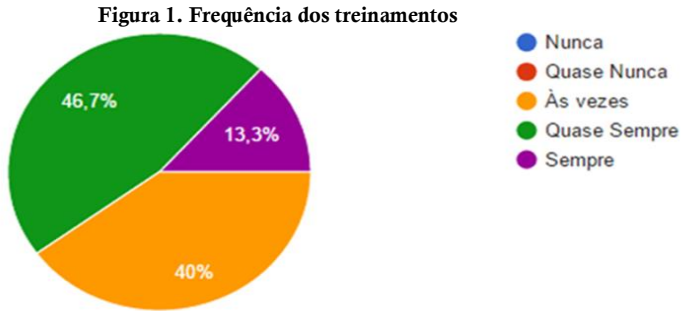
Modalidade de Treinamento Citados	Número de Colaboradores Qualificados
Treinamento técnico de produto	10 colaboradores
Dia de campo	15 colaboradores
Treinamento para segurança do trabalho	15 colaboradores
Treinamento para atualizar o conhecimento sobre a legislação dos produtos comercializados	10 colaboradores
Treinamento motivacional	15 colaboradores

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Os colaboradores têm sido contemplados pelos treinamentos ofertados, confirmando assim, a valorização humana citada anteriormente pelos representantes das empresas. O “treinamento um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem

em uma melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papeis funcionais”. (Milkovich, 2000).

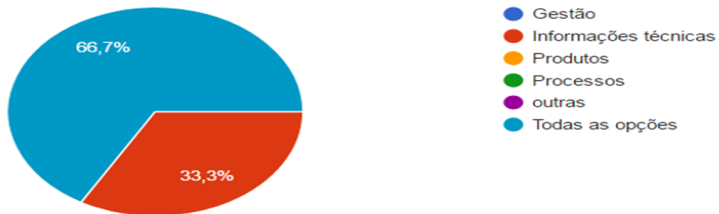
Segundo a pesquisa, 46,7% dos colaboradores recebem treinamento quase sempre, 40% às vezes, e 13,3% sempre, como mostra a Figura 1.



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

A maioria dos colaboradores, embora não tenham marcado diretamente o item sempre têm recebido treinamentos regularmente. A outra fatia que responderam às vezes pode ser entendido pelo fato da empresa possuir em seu quadro de colaboradores pessoas que atuam em cargos alternativos que não requerem qualificação que se coadunam com os objetivos da parceria entre as empresas de forma continuada. De acordo com Lacombe (2005, p. 311), “Treinamento não é algo que se faça uma vez para novos empregados: é usado continuamente nas organizações bem administradas”. Demonstrando assim a importância de uma constante rotina de treinamento para a atualização ou capacitação dos colaboradores.

A investigação também pesquisou sobre as informações compartilhadas nos treinamentos. Buscou-se saber que tipo de informações foram compartilhadas nos treinamentos ofertados, e de acordo com Figura 2, 33,3% dos colaboradores escolheram o item “informações técnicas”, sendo que 66,7% escolheram o item “todas as opções” (gestão, produtos, informações técnicas).

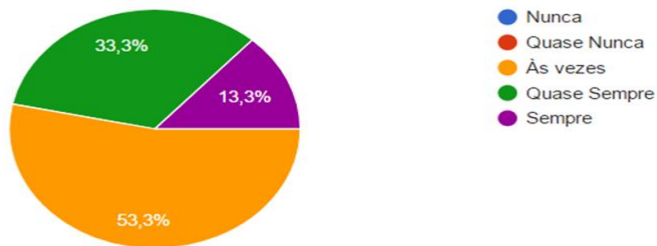
Figura 2. Informações compartilhadas nos treinamentos

Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

A maioria dos colaboradores entende portanto, que há variedade de informações compartilhadas nos treinamentos, enquanto que, aproximadamente um terço dos entrevistados têm a percepção de que são as informações técnicas que prevalecem. Para Asrar-ul-Haq e Anwar (2016), o gerenciamento e o compartilhamento de conhecimento são essenciais para uma organização, a fim de sobreviver em um ambiente globalmente competitivo.

De acordo com Narazani, Winter, Pedron e Chaves, 2016, a organização tem um papel igualmente importante que é a amplificação deste conhecimento. É nesta dimensão, a ontológica, que se processa a transmissão do conhecimento do indivíduo para o grupo, organização e interorganização, cuja trajetória volta para dentro da organização até o indivíduo, como uma espiral, a Espiral do Conhecimento.

A pesquisa também teve o interesse em refletir sobre como os treinamentos propiciam trocas de experiências entre os colaboradores. Avaliou-se a troca de experiência e conhecimento entre as empresas parceiras e colaboradores, e no entendimento dos colaboradores da empresa Alfa, 53,3% marcaram “as vezes”, 33,3% escolheram “quase sempre”, e 13% escolheram “sempre” (Figura 3).

Figura 3. Frequência de troca de experiência entre as empresas e colaboradores

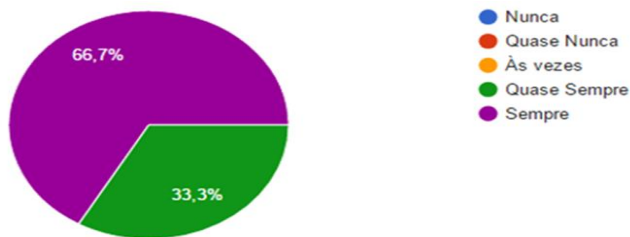
Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

A questão era sobre troca de experiência entre as empresas e colaboradores descrito na Figura 3. Mais de 50% dos entrevistados entendem que as vezes se faz troca de experiência, e quase 50% percebem a troca de experiência entre as empresas e colaboradores quase sempre ou sempre, isto sugere que as empresas usam em determinado momento a troca de experiência como um canal para gerar conhecimento aos colaboradores.

Davenport e Prusak (1998) afirmam que o conhecimento nascido da experiência reconhece padrões que nos são familiares e pode fazer interações entre aquilo que está acontecendo agora e aquilo que antes aconteceu. Sendo assim, a troca de experiência é tida como uma fonte de geração de informações para os envolvidos, de uma forma prática e atual. Já que é considerado uma resposta adequada às mudanças e uma alavanca chave para adaptação e crescimento, tanto individual quanto organizacional (Sartori, Costantini, Ceschi, & Tommasi, 2018).

Avaliou-se o grau de motivação no ambiente de trabalho originado pelos treinamentos ofertados. Dos colaboradores da empresa Alfa, 66,7% responderam que sempre geram condições para que eles se motivem, já os outros 33,3% responderam quase sempre (Figura 4).

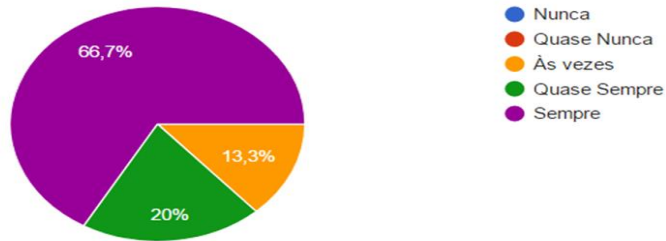
Figura 4. Grau de motivação gerado pelos treinamentos



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

O resultado apontado no gráfico da Figura 4 endossa as considerações de que “a motivação dentro das empresas é utilizada para melhorar a forma de trabalho das pessoas possibilitando maior rendimento, comprometimento e consequente crescimento profissional. Além de colaborar com os objetivos e alcance de metas da empresa” (Silva et al., 2016). A pesquisa também buscou verificar a relevância dos treinamentos para crescimento profissional e pessoal dentro da empresa. De acordo com Figura 5, 66% dos colaboradores da empresa Alfa expressaram que sempre tem relevância, 20% responderam quase sempre, e 13,3% responderam só as vezes.

Figura 5. Relevância dos treinamentos para crescimento profissional e pessoal dos colaboradores

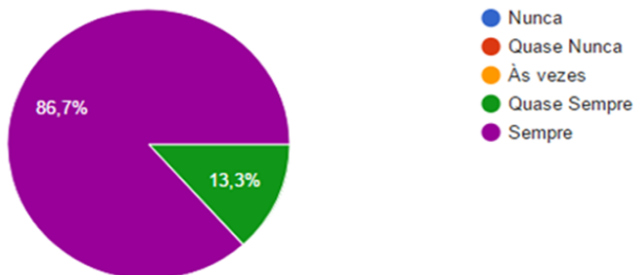


Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

As respostas visualizadas na Figura 5 demonstra que os colaboradores aprovam os processos de qualificação ofertados pelas empresas indo ao encontro com a tese de Campos (2013, p. 67), que define treinamento como “um curto processo de mudanças no comportamento dos colaboradores, visando adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas às tarefas do cargo, aumentando a produtividade e qualidade dos produtos e ou serviços, bem como as relações interpessoais”. O autor ainda ressalta que o treinamento é uma via de mão dupla. “Em outras palavras, é um processo de aprimoramento profissional contínuo do colaborador, buscando ao máximo seu potencial de aprendizagem em seu benefício e da organização” (Campos, 2013, p. 67).

Outro resultado foi o grau de satisfação dos colaboradores da empresa Alfa em fazer parte de uma organização que trabalha com parcerias com seus fornecedores. Conforme descrito na Figura 6, onde 86,7% disseram que sempre estão satisfeitos e 13,3% quase sempre.

Figura 6. Grau de satisfação dos colaboradores com as relações de cooperação



Fonte: Elaboração dos autores, 2017.

Estes dados apontam para uma satisfação geral dos colaboradores por fazer parte da empresa que trabalha utilizando-se da cooperação de seus fornecedores, o que é um ponto positivo para a organização. Conforme Boog (2006), este é o resultado esperado de organizações que investem tempo, dinheiro e cérebros em estratégias de atração e retenção de talentos visando a ampliação de seus conhecimentos e consolidando sua empregabilidade.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender o processo de relação interorganizacional no desenvolvimento de talentos numa empresa do agronegócio da cidade de Juara-MT. O estudo focou no treinamento dos colaboradores. Os gestores entrevistados reconhecem a importância da relação de cooperação interorganizacional na elaboração e aplicação dos processos de qualificação dos colaboradores.

Esses benefícios foram citados pelos representantes das empresas GPA e CTO (2017), como metas das parcerias. Os resultados, segundo os entrevistados foram: a) o aumento do poder de negociação frente aos seus parceiros comerciais; b) recebimento de benefício operacional ou financeiro; c) maior estabilidade e sobrevivência no mercado; d) tornar a empresa melhor visualizada em seu ambiente de atuação, e, e) aumentar a capacidade dos colaboradores na adaptação das mudanças que acontecem no mercado (mudanças legais, tecnológicas, exigências de clientes e outras). Objetivos esses, alcançados ao longo das parcerias na visão dos entrevistados.

O treinamento de colaboradores faz parte do leque que abrange as redes interorganizacionais e tem vital importância para um total aproveitamento do conhecimento das pessoas. Diante do exposto passa-se então aos resultados dos processos de treinamentos aplicados aos colaboradores da empresa Alfa.

Além disso, constatou-se tipos de treinamentos para os colaboradores que resulta em desenvolvimento de práticas de treinamentos como: Treinamento técnico de produto, dia de campo, treinamento para segurança do trabalho, treinamento para atualizar o conhecimento sobre a legislação dos produtos comercializados e treinamento motivacional.

Evidenciou-se também que os treinamentos foram perceptivos e receptivos pelos colaboradores. Foi apontado que há uma frequente rotina na sua prática, tendo como relevância a troca de experiência e informações para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere aos benefícios do processo de capacitação dos colaboradores, identificaram-se que os treinamentos ofertados pelas empresas pesquisadas geram importantes benefícios para os colaboradores como: motivação no ambiente de trabalho, crescimento profissional e pessoal, desenvolvimento no trabalho, e satisfação em fazer parte do corpo da empresa. Vale ressaltar que, a empresa possui um bom índice de retenção de colaboradores, uma vez que de acordo com a pesquisa realizada, a grande maioria dos entrevistados possui mais de um ano de tempo de casa.

Foi possível observar que o processo de qualificação de colaboradores é tido pelos gestores entrevistados como ferramenta estratégica para ganhar vantagem competitiva. Verifica-se também que o processo de treinamento tem trazido resultados nos ganhos das parcerias do estudo realizado, entre os quais verificou-se os seguintes benefícios: a) aumento no poder de negociação frente aos parceiros comerciais; b) ganho de algum benefício operacional ou financeiro; c) maior estabilidade e sobrevivência no mercado; d) a empresa se tornou bem-vista no seu ambiente de atuação; e) principalmente o aumento da capacidade dos colaboradores em adaptar-se as mudanças que acontecem no mercado (mudanças legais, tecnológicas, exigências de clientes e outras).

Diante do exposto foi possível concluir que, existem vários tipos de redes interorganizacionais e cada empresa se adapta segundo seus interesses e objetivos.

A ausência de trabalhos anteriores realizadas na empresa que tenham abordado o tema colaboração acabou gerando dúvidas nos colaboradores sobre o significado do termo “colaboração”, já que, para eles a colaboração não era algo formal ou mesmo diferente de outras realidades empresariais. Realizar mais pesquisas sobre redes de colaboração se faz necessário em vista da baixa quantidade de pesquisas sobre o tema no Brasil, ainda que se detecte um crescimento a partir do ano 2000. Seriam interessante que pesquisas comparem outras realidades do mesmo segmento.

Referências bibliográficas

Abbade, E. B. (2010). Cooperação Interorganizacional: Fonte de aprendizagem e vantagem competitiva ou oportunismo? **Revista de Administração da UNIMEP**, 8(2): 154-179.

Asrar-ul-Haq, M., & Anwar, S. (2016). A systematic review of knowledge management and knowledge sharing: Trends, issues, and challenges. **Cogent Business & Management**, 3(1): 1–17.

Aun, M., Carvalho, A., & Kroeff, R. (2013). **Aprendizagem coletiva em arranjos produtivos locais: um novo ponto para as políticas públicas de informação**. Grupo de estudos de Políticas de Informação, Comunicação e Conhecimentos da UFBA.

Balestrin, A., & Verschoore, J. (2008). **Rede de cooperação empresarial**. Porto Alegre: Bookman.

Balestrin, A., Verschoore, J., & Junior, E. R. (2010). O campo de estudo sobre redes de cooperação interorganizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, 14 (3): 458-477.

Barbieri, U. F. (2016). **Gestão de pessoas nas organizações: conceitos básicos e aplicações**. São Paulo: Atlas.

Benkler, Y. (2007). **The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom**. New Haven: Yale University Press.

Boog, G. G. (2006). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento: Um guia de operações**. 2. ed. São Paulo: Makron Books.

Britto, J. (2002). **Redes de cooperação entre empresas**. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Campos, A. de. (2013). **Administração Guia Prático e Didático**. São Paulo: Érica.

Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2016). **Métodos de pesquisa em Administração**. AMGH (12th ed.). Porto Alegre.

Cropper, S., Huxham, C., & Ring, P. S. (2014). **Handbook de relações interorganizacionais da Oxford**. Editora Bookman.

Dacin, T., Reid, D., & Ring, P. S. (2008). Alliances and joint ventures: the role of partner selection from an embeddedness perspective. In: Cropper, S.,

Ebers, M., Huxham, C., Ring, P. S. (Ed.) **InterOrganizational Relations**. Oxford: Oxford University.

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). **Working knowledge: How organizations manage what they know**. Harvard Business Press.

Dyer, J. H., & Singh, H. (1998). The relational view: Cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage. **Academy of Management Review**, 23(4): 660-679.

Friedman, T. L. (2005). **O mundo é plano: uma breve história do século XXI**. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gil, A. C. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo, Brasil, Editora: Atlas S.A.

Goldstein, I. L. (1991). Training in work organizations. In: Dunnet; Hough (Orgs). **Handbook of industrial and organizational psychology**. 2. ed. California: Consulting Psychology Press.

Jarillo, J. C. (1993). **Strategic Networks**. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Lacombe, F. J. M. (2005). **Recursos humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva.

Milkovich, G. T. (2000). **Administração de recursos humanos**. Ed. 8. São Paulo: Atlas S.A.

Mozzato, A. R., & Bitencourt, C. C. (2014). Understangind interorganizational learning based on social spaces and learning episodes. **Brazilian Administration Review**, 11 (3): 284-301.

Narazani, R. Y., Winter, R. A., Pedron, C. D., & Chaves, M. S. (2016). Wiki na gestão de lições aprendidas em projetos: Análise de uma implementação. In: **V SINGEP - Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação and Sustainability**. São Paulo.

Oliver, C. (1990). Determinations of interorganizational relationships: integration and future directions. **Academy of Management Review**, 15 (2): 241-265.

Pedrazza, M., Sartori, R. & Berlanda, S. (2016). **Colaboração interprofissional: um estudo de avaliação, em Inovação na Prática: Perspectivas e Experiências**. Berlin: Springer, 487–507.

Sartori, R., Costantini, A., Ceschi, A., & Tommasi, F. (2018). **Como você gerencia a mudança nas organizações?** Treinamento, desenvolvimento, inovação e seus relacionamentos. *Fronteiras em psicologia*, 9, 313.

Silva, S. M. de C., Fonseca, T. A. da, Santos, T. R. dos, & Silva, Y. P. da. (2016). Estudo sobre a motivação dos estagiários da empresa Delta. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas**, 5(2): 27-48.

Surowiecki, J. (2006). **A sabedoria das multidões**. Rio de Janeiro: Record.

Thompson, G. F. (2003). **Between hierarchies and markets: the logics and limits of network forms of organization**. Oxford: Oxford University Press

Weber, E. P., & Khademian, A. M. (2008). Wicked problems, knowledge challenges, and collaborative capacity builders in network settings. **Public Administration Review**, 68 (2): 334-349.

Yin, R. K. (2015). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zancan, C., Santos, P. da C. F. dos, Costa, A. C. S., & Cruz, N. J. T. da. (2013). Condicionantes de consolidação de redes de cooperação interorganizacional: um estudo de caso sobre o Rio Grande do Sul. **Revista de Administração Pública**, 47 (3): 647-669.

AVALIAÇÃO EXTERNA- UM PERCURSO DA PRÁTICA DOCENTE AO RESULTADO DO SPAECE

Cássia Eufrásia da Silva Costa

Rafael Costa Saboia

Geralda Márcia da Silva Magalhães

Maria Selta Pereira

Introdução

O conhecimento da matemática para prática das nossas relações sociais se faz necessário diariamente, usamos esse conhecimento para nos situar no tempo, na história e no espaço que vivemos. Pode-se enfatizar que a matemática está em tudo, no alimento, na música, na roupa, na casa, na arte, nos sonhos e principalmente na percepção do tempo.

O conhecimento empírico sobre matemática nos acompanha com as noções básicas desde bebê, em nossos primeiros passos da vida esse conhecimento empírico vai se sedimentando conforme nossas experiências, e podemos torná-lo científico a partir dos primeiros anos na instituição escola, onde teremos acesso as suas origens e conceitos, proporcionando solucionar problemas científicos e tecnológicos, simples e complexos, possibilitando ser alicerce para construções e descobertas a partir do raciocínio lógico, influenciando na vida pessoal e profissional e contribuindo para a formação de um sujeito mais crítico e confiante no mundo do trabalho.

O ensino de matemática na rede pública municipal de Fortaleza nos últimos anos tem melhorado consideravelmente, a proficiência que é a medida representada por um conjunto de habilidades adquiridas pelo estudante de matemática é classificada em um padrão de desempenho da turma em determinada escola, a partir de 250 pontos no resultado das avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará - SPAECE, a turma avaliada se insere no padrão adequado, abaixo desse valor, temos o crítico, o muito crítico e o intermediário(SPAECE,2015). Diante desse cenário as escolas são medidas pelo padrão de qualidade de ensino por essas avaliações, assim professores se empenham em tornar o processo de ensino-aprendizagem do aluno significativo para que participantes desse processo seja capaz de adquirir o conhecimento e a habilidade consolidada dos descritores que estão sendo avaliados.

O cenário atual da nossa educação escolar está cada vez mais sistematizado, nas escolas públicas para saber se o aluno alcançou êxito durante o ano é realizado avaliações externas. Antes da política das avaliações de larga escala o aluno se preocupava só em tirar boas notas na prova e passar, e o professor em elaborar boas provas para este fim e estava resolvido o ano, muita coisa mudou. Atualmente o docente se preocupa na elaboração do seu planejamento, na metodologia que irá desenvolver e se contempla habilidades e competências de acordo com a BNCC e a DCRC. E estratégias que contribuam para o processo de ensino aprendizagem sendo contextualizado, interdisciplinar e significativo para a consolidação do conhecimento diante de referências de descritores que será avaliado de forma somativa pela avaliação de larga escala ao final do ano.

O trabalho do professor no contexto atual é muito complexo e ao mesmo tempo cheio de burocracias em relação a documentos que precisam ser considerados e sistematizados em sua prática. Hoje o docente, a escola e a comunidade escolar como um todo, está inserida na estrutura avaliativa do Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará (SPAECE) que está sendo utilizado no ensino fundamental desde 2007.

Diante disso o docente necessita se adaptar à nova realidade do ambiente escolar, as estatísticas das avaliações externas, a desvalorização da profissão pela sociedade, a ausência dos familiares em acompanhamento de seus filhos e a violência de facções que cerca a escola e atinge indiretamente a comunidade. O SPAECE, é uma avaliação externa de larga escala que abrange escolas estaduais e municipais que avaliam as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. A partir da coleta de dados dos exames é possível identificar o nível de proficiência e o desempenho dos alunos, tendo como orientação Matrizes de Referência com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Diante desse contexto apresenta-se nesta pesquisa o objeto de estudo, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que ainda não consolidaram os conceitos das unidades temáticas de grandezas e medidas do componente curricular de matemática. A escola no que se refere a desempenho padrão a proficiência em matemática está inserida no intermediário, onde os estudantes resultaram a média 231,4. A escola que serviu de observação e análise dos dados preliminares é uma escola pública do município de Fortaleza de Educação Infantil até o Fundamental dos Anos Iniciais, situada no bairro Canindezinho ao entorno do rio Maranguapinho, pela divisão distrital de educação, está inserida no distrito V. A partir da observação da sala de aula,

com alunos pouco participativos e com grandes dificuldades em compreender medidas de comprimento e noções de volume e com resultados abaixo do esperado nas avaliações externas do Sistema de Avaliação de Educação Básica- SAEB. Diagnosticou-se que 60% da turma não conseguiam compreender os descritores relacionados aos conteúdos de grandezas e medidas, relato de experiência vivenciado em 2019.

Assim, inquietações sobre a prática que estava sendo abordada em sala foram despertadas, como mediar o conhecimento de grandeza e medidas para uma turma heterogênea que ainda não consolidou conceitos básicos de adição, subtração, multiplicação e divisão. Visando ter resultados satisfatórios no ensino presencial, o caminho escolhido foi trabalhar com a metodologia ativa, o uso de oficinas de matemática que permita uma sequência didática que inicia a partir do contexto social dos alunos, ou seja do que eles conheciam empiricamente, e criar atividades desafiantes, com problemas que poderiam ser pesquisados e interpretados e resolvidos no coletivo, tornando assim os alunos protagonistas dos saberes e ativos no processo de ensino aprendizagem com a mediação do docente.

Com a metodologia do ensino direcionada a oficinas que abordam a prática da matemática na sala de aula, a *práxis* do professor em planejar-refletir a uma nova ação de diálogo com os alunos, e permitindo a relação da prática e teoria a uma construção da teoria dialética do conhecimento que tem o conteúdo como uma das peças do quebra-cabeça para a geração do conhecimento real e não como a peça fundamental do processo de Ensino e Aprendizagem.

De acordo com Gasparin a nova metodologia de ensino-aprendizagem, norteada pela pedagogia histórica-crítica, procede da teoria dialética do conhecimento, a construção é um movimento dinâmico entre conhecimento empírico e conhecimento científico. O primeiro é a visão caótica do todo e o segundo é construído no ambiente escolar. O fazer pedagógico é feito com conhecimento empírico e científico, a intencionalidade ultrapassa eminentemente a técnica, abrangendo um cunho sociopolítico revolucionário para toda sociedade (GASPARIN, 2003).

Professora da rede pública com experiência na Educação Continuada e no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, diante do atual cenário que estamos evidenciando em tempo de pandemia pelo covid-19, observa-se o uso de metodologias ativas no meio educacional; gamificação, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e Aprendizagem baseada em problemas. O uso dessas metodologias no ensino presencial tem o intuito de tornar a educação na escola prazerosa, desafiadora e significativa para o

estudante do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Sendo assim, sou adepta das metodologias ativas, que coloca o aluno com a mão na massa, possibilita ao docente aplicar conteúdos matemáticos a partir da contextualização, problematização, construção e análise do conhecimento adquirido, onde a prática é realizada com oficinas aprendendo fazendo, permitindo a compreensão em medidas de comprimento, área, massa, temperatura e capacidade.

A inspiração nesse estudo veio da necessidade de compreender que cada estudante tem seu tempo de aprendizado, e cabe o professor utilizar metodologias diversificadas a ponto de atender o maior número de estudantes. E resolver desafios quanto a vício dos alunos a metodologias tradicionais praticadas por professores dos anos anteriores, desta forma, vejo um grande desafio trabalhar com a metodologia de ensino-aprendizagem, norteadas pela pedagogia histórica-crítica, porque há um distanciamento quanto ao currículo da escola e a metodologia, a instituição ainda é muito conteudista, dificultando a relação empírico-científico. Neste sentido, diante do panorama atual da educação que estamos vivenciando de inovações tecnológicas, da pandemia no cenário mundial atual e pouca acessibilidade aos alunos da rede pública, percebe-se que o grau de dificuldades dos estudantes de 2020 é tendencioso a aumentar pela falta de acessibilidade de tecnologia aos estudantes da escola pública.

Os desafios encontrados no ensino de matemática do ensino fundamental dos anos iniciais

Realizado um questionário no início do ano para os discentes do 5º ano do Ensino Fundamental, com as seguintes perguntas: Qual a disciplina que você tem preferência? Você tem dificuldade no componente curricular de Matemática? Você utiliza matemática no seu dia a dia, no convívio social? resultados, 50% da turma não tem simpatia pela matemática, 75% possuem dificuldade nos cálculos das atividades e avaliações e 95% identificou que se usa matemática diariamente. O questionário serviu de indicador para o docente conhecer a turma antes de trabalhar a disciplina. Observou-se que o resultado das avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, não foram satisfatórias, principalmente nos descritores da unidade temática grandezas e medidas. Diante desse resultado e o intuito de criar estratégias interventivas, o professor utiliza o método da pedagogia histórica-crítica com o oficinas, e em cada oficina aborda etapas relevantes, a primeira o contexto do aluno, o que ele conhece sobre o assunto, o que pode ser trabalhado em sala e construído para que haja a maior compreensão desse assunto, A segunda etapa são os problemas observados

na rotina e como posso resolvê-los através do conhecimento científico e ao término de cada etapa é realizada avaliação formativa e somativa.

A escolha em pesquisar a unidade temática de grandezas e medidas e não outra unidade da matemática, se dá pelo fato que as medidas quantificam grandezas do mundo e são fundamentais para a compreensão da realidade, são utilizadas pelos estudantes antes mesmo de ter esse conhecimento científico na escola. Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico (BRASIL, 2017)

Desta forma surge a problemática: Como os estudantes chegam ao 5º ano sem conseguir diferenciar unidades de medida e não consolidar competências que são desenvolvidas desde o 1º ano do Ensino Fundamental? evidencia-se as questões norteadoras de inquietação para a identificação do problema a ser pesquisado: Por que a maioria dos alunos não possuem domínio no que tange um conteúdo que está presente diariamente nas relações econômicas, financeiras e sociais aos quais estão inseridos? As aulas de matemática nos primeiros anos 1º, 2º, 3º e 4º ano, estão sendo significativas e contextualizadas a partir da vivência do aluno? Sendo a prática do docente mediada a partir da prática-teoria-prática, qual o método que está sendo utilizado para tornar a disciplina acessível e compreensível para o aluno? O uso do livro abordando o conceito e técnicas de cálculo em primeiro momento e depois a contextualização entre a realidade do aluno e o conteúdo abordado é a melhor estratégia para ação professor-aluno?

Objetivo Geral:

Avaliar experiências com o uso de oficinas de metodologias ativas direcionadas a unidade temática de grandezas e medidas para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza, o efeito no desempenho dos alunos e novas metodologias na prática do docente no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos:

Identificar habilidades ainda não consolidadas pelos alunos e tornar o saber sistematizado dos conteúdos de grandezas e medidas com práticas de oficinas na perspectiva da teoria da pedagogia histórica-crítica por Saviani. Compreender a importância da relação escola e sociedade, contextualizando o conteúdo a partir da prática social do educando e tornando o aprendizado significativo. Identificar a melhor estratégia a ser abordada a partir da pesquisa e reflexão do docente nas dificuldades apresentadas pelos alunos na

resolução de problemas, dando-lhes orientação na seguinte sequência; prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Os objetivos são pautados na teoria histórica-crítica de Saviani, método de ensino reconhece professor e aluno como co-autores do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Gasparin e Petenucci(2009,p.4):

Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

4.0 processo de ensino-aprendizagem com a pedagogia histórico-crítica na sala de aula

Com o intuito de tornar as aulas de matemática significativas para o aluno do 5º ano da rede municipal de Fortaleza, apoio-me na teoria contemporânea de Dermeval Saviani, que apresenta o professor com autoridade de mediar o conhecimento no processo ensino-aprendizagem, que da-se o nome de pedagogia histórica-crítica . Uma disciplina tão complexa de compreender para os alunos como a matemática, necessita ser abordada a partir da prática, a forma viável designada para o projeto é o uso de oficinas. Assim, o docente poderá ter mais tempo para planejar em etapas e tornar possível as avaliações que diagnosticam o grau de desenvolvimento de cada aluno no conteúdo abordado.

De acordo com Gasparin através dos conhecimento do docente em relação as tendências pedagógicas que estão inseridas no tempo histórico, se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, se torna mais fácil propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar.

Embora a forma de avaliar o aluno ainda seja de forma somativa, e a política de avaliação como o SPAECE, preconizam isto, para chegar no resultado satisfatório dessas avaliações externas, o professor não necessariamente realize testes apenas para ter notas, mas já utiliza como diagnóstico do que precisa intervir e como intervir. Assim, a base do que deve ser feito necessita de uma análise e reflexão do docente da *práxis*, para liberdade em escolher a melhora avaliação e identificar que o resultado dela não é o resultado final e sim, o ponto de partida para trabalhar uma problemática significativa para o aluno, o ponto de partida para o novo método não será a esco-

la, e nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla (GASPARIN,2012).

Dermeval Saviani defende que o papel da escola está no processo do conhecimento, ela possibilita ao indivíduo os conhecimentos sistematizados, os conhecimentos formais a cultura letrada. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado(ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir da questão (SAVIANI,2003,p.14).

De acordo com Gasparin sobre o conhecimento, relata em sua obra didática da pedagogia histórica-crítica; o conhecimento se constrói fundamentalmente da base social, se constrói na prática social, essa metodologia dialética de teor epistemológica. Assim o conhecimento resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão desse processo. O conhecimento é um fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (gasparin, 2003,p.3).

Referencial teórico

O conhecimento parte do empírico, ou seja síntese, o concreto percebido, nesta ação de perceber o concreto tem-se a análise que é o percurso da abstração do indivíduo ao teórico, aos elementos do todo. “[...]a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja-1º) partir da prática, 2º)teorizar sobre ela, 3º) voltar a prática para transformá-la(CORAZZA, 1999, p.86, *apud* GASPARIN,2003,p.5-6).

De acordo com Saviani (1999 ,p.83, *apud* GASPARIN,2003,p.5)

O movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”)a síntese(“ uma rica totalidade e de relações numerosas”) pela mediação da análise(“as abstrações e determinações mais simples”)constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos(o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos o método de ensino.

Assim, na prática do docente é possível planejar o conteúdo utilizando-se do método diferencial de trabalho para o currículo escolar, que dividido em etapas se torna mais significativo no componente curricular de matemática, abordado em oficinas e evidenciando as fases imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante, conforme Gasparin, segue-se passo a passo, 1ºpasso:Prática social, 2ºpasso:Problematização, 3ºpasso:Instrumentalização, 4ºpasso:catarse, 5ºpasso: Prática social final.

O melhor desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, não se pode ser reduzido apenas a observação. Assim será desenvolvidos modelos ideológicos de uma formação docente tradicional.

De acordo com Pimenta (2017, p.29):

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

A formação docente necessita da reflexão sobre a prática, o fazer pedagógico para servir de autonomia e libertação para o ser que aprende não pode ser apenas transmitido, mas sim transformado e para isso o docente tem que ser crítico e reflexivo em sua prática. As atribuições do uso de descritores na sala de aula como norte para o professor aplicar o conteúdo curricular aos alunos, não deverá ser uma cartilha imposta de regras, mas deverá passar pelo crivo do professor e contextualizado com os saberes indispensáveis de quem ensina e de quem aprende tornando-se transformador da prática social. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE,2003, p.22).

De acordo com Freire(2003,p.22-23):

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

Para o docente se formar ele precisa dessa experiência de formação na prática, ele ensina e aprende com o discente e nessa relação o professor vai formulando novos saberes em um processo que só existe se tiver discente e todo o contexto do ambiente escolar, da aprendizagem, desafios, dificuldades, avaliações e estruturas cognitivas e afetivas do conhecimento. A relação professor-aluno é de formar, re-formar e ao formar se reforma, ou seja ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado(FREIRE,2003.p.23).

Assim, percebe-se que o trabalho docente é complexo, e o docente da rede pública com desafio imposto de obter resultados satisfatórios nas avaliações externas, para não reproduzir um ensino tecnicista apenas de avaliar para se ter nota, precisa ser sistematizado, alinhando as condições socioculturais do aluno e favorecendo meios do encontro do discente com as matérias de estudo a garantir os efeitos formativos desse encontro, o professor não pode negar a sua atuação na prática social, ele faz parte desse processo e para realizar as intervenções pedagógicas frente as dificuldades de aprendizagem o seu trabalho não se dá ao acaso, não é apenas pautado no currículo, e sim ao desenvolvimento do aluno em uma sequência que requer intencionalidade no que ensinar e porque ensinar e para que ensinar, e no diagnóstico dessas etapas.

De acordo com Libâneo(2014,p.83):

O ensino escolar é elemento coadjuvante no conjunto das lutas sociais. Portanto, o trabalho docente é inseparável da prática social, o que significa que a primeira preocupação do professor é o conhecimento da prática de trabalho e de vida do aluno: suas condições socioculturais(vida familiar, ambiente social, conhecimentos e experiências que já dispõe reações diante do estudo das matérias, disposições psicológicas como motivação, auto-conceito, linguagem, expectativas em relação ao futuro) e o quadro das relações em que vive, a segunda preocupação é favorece o encontro do aluno com matérias de estudo e garantir os efeitos formativos desse encontro.

O ambiente escolar como laboratório do professor em pesquisar a teoria a partir da prática, retrata o professor como produtor de saberes, sendo a epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes, assim o papel da teoria neste processo é oferecer aos professores perspectiva de análise para compreensão que vai dos contextos históricos a análise dos próprios docentes como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, estabelecendo as bases para o que se convencionou denominar *professor pesquisador de sua prática*. Por isso, se faz permanente o exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2017,p.42).

De acordo com Pimenta (2017,p.41).

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luri e Polanyi,Schön propõe uma formação fundamentada em uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração de conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais

encontram em ato. convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.

Metodologia

A pesquisa tem caráter qualitativo, um estudo de caso de análise de metodologia ativa com oficinas destinadas aos alunos do 5ºano do Ensino Fundamental. Aborda um estudo de caso que perpassará diversos aspectos, metodologia ativa, dificuldades de aprendizagem do componente curricular de matemática, assiduidade na escola, participação do docente e discente como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, currículo contextualizado, políticas educacionais e papel da escola quanto instituição do conhecimento científico para transformação da prática social.

O estudo de caso é único, objetiva descrever, a análise minuciosa da metodologia abordada na turma de 5º ano a partir do uso de oficinas, realizadas no campo da escola e na comunidade a escola. Com sua execução a partir da revisão da literatura sobre pedagogia histórico-crítica do autor Dermeval Saviani, e a análise didática desenvolvida pelo docente. A elaboração do projeto traz a seguinte problemática, como os estudantes chegam ao 5º ano sem conseguir diferenciar unidades de medida e não consolidam competências que são desenvolvidas desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

E, a fim de tornar uma pesquisa clara e compreensível, quanto aos objetivos do estudo é descritivo e exploratório tornando possível compreender o processo de ensino aprendizagem a partir do conhecimento mediado de forma dialógica professor-aluno. Assim, a pesquisa vai além do que apenas coleta de dados, é uma pesquisa abrangente que se faz necessário pelo pesquisador, levantamento bibliográfico, disciplinado, crítico, reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação para dar conta do estado atual do conhecimento sobre o problema, possibilitando a melhor análise de dados. As fontes coletadas da pesquisa, coletas de dados em campo com entrevistas, observação direta e participante e análise documental.

Entrevista focada, já com algumas informações pré-concebidas do ano letivo anterior, é o momento da realização da pesquisa aos docentes e discentes do 1º ao 5ºano. A entrevista estruturada, atenderá um público maior, e será com perguntas fechadas e consolidadas a partir de reflexão de possíveis dúvidas encontradas no decorrer da pesquisa. Contemplando professor do 5ºano da disciplina de matemática, e os alunos do 4º e 5º ano, coordenador, formadores da área e pais de alunos do 5º ano. “Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da

realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 1994, p.17).

Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa foi realizada em três momentos gerais, contemplando no 1º momento oficinas didáticas da teoria e prática com a pedagogia histórico-crítico para turma de 5º ano, e os momentos seguintes são as coletas, análises e reflexão dos resultados da pesquisa. Primeiro momento, dividido em duas etapas (2 oficinas), observar e diagnosticar. O segundo momento com o retorno a entrevistas e o terceiro momento com a análise dos dados e a consolidação dos mesmos.

1º Momento, 1ª etapa, observar com a oficina

Observar o objeto, buscará expor e explorar elementos que compõem o reconhecimento e compreensão do desenvolvimento dos estudantes nas etapas da oficina, reconhecendo em que fase estão, se já estão conseguindo problematizar o conhecimento abordado em sala, reconhecendo as diferentes situações de aplicar as grandezas físicas para identificar o que significa a medida e seu atributos e compreender que podem utilizar sistemas convencionais para o cálculo de perímetros, áreas, valores monetários e trocas de moedas e cédulas.

1º Momento, 2ª etapa-oficina, diagnosticar a partir da oficina

Fase da prática social- nível de desenvolvimento atual: os alunos realizam pesquisa a campo, observação e questionário para família, objetos que fazem parte de sua rotina que servem de medição na rotina, em seguida os alunos levam esses objetos para escola.

Fase da Problematização- zona de desenvolvimento imediato: discussão sobre o tema, os alunos necessitam identificar para que serve os objetos coletados, e como são utilizados no nosso meio.

Fase da Instrumentalização- zona de desenvolvimento imediato: atividades em dupla, grupo, avaliação com participação, avaliação do desempenho dos alunos.

Fase catarse-zona de desenvolvimento imediato: as abstrações do aluno, atividades dos seguintes descritores observados no desempenho dos alunos (D6- estimar a medida de grandezas utilizando a unidade de medidas; D7- resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas *km/m/cm/mm, kg/g/mg*; D8- estabelecer relações de unidade de medida de tempo; D9- estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento; D10- num problema estabelecer trocas entre cédulas e moedas...; D11- resolver problemas, cálculos do

perímetro de figuras...;D12-resolver problemas, cálculos estimativa de áreas...em malhas quadriculadas).Este resultado poderá dar um aporte teórico para a elaboração dos questionários e entrevistas que ocorrerá no segundo momento.

Fase prática social- novo nível de desenvolvimento atual: culminância de atividades construídas nas oficinas, apresentação das oficinas para a escol, debate sobre o que foi aprendido e autoavaliação do processo.

2º Momento

Análise e reflexão dos resultados, consolidação do conhecimento teórico para o pesquisador sobre a pedagogia histórico-crítica, e ir novamente à campo e ter acesso prático ao objeto, é o momento de se perceber e observar mais detalhes da pesquisa. Provavelmente encontraremos muitos conflitos em seu resultado, será de grande importância, e orientar o rumo do nosso estudo a partir de dados coletados por observações como participante, documentos, avaliações, entrevistas e questionários.

3º Momento

Finalmente o último momento, será possível realizarmos a contra prova do nosso objeto, a partir revisão da literatura do nosso estudo e sanar algumas dúvidas, reconhecendo o estranhamento e as convergências apresentadas no estudo, se caso houver a necessidade, ir a campo novamente com entrevistas mais bem elaboradas e com perguntas mais relevantes a pesquisa. Como forma de apreender o real estado da relação método abordado pelo professor e diagnostico dos discentes, intervenções e avaliações formativa e somativa. Utilizará a análise de dados que tem por finalidade comparar, discutir, gerar ideias e por fim chegar a real conclusão do atual estado do objeto estudado.

RESULTADOS

Docentes capazes de realizar observação das dificuldades dos alunos, intervir com metodologias ativas e mediar a construção do conhecimento a partir da pedagogia histórico-crítica e da epistemologia da prática docente, a ação reflexão da ação e transformação através do conhecimento científico, possibilitou o engajamento do docente e dos discentes no percurso durante o ano. Para os discentes, resolver problemas de unidades e medidas de matemática compreendendo o significado do porquê e para quê, de modo a ajudá-los na compreensão do dia a dia e levar o conhecimento da escola para a sua vivência, consolidando-se as competências e habilidades em matemática ao final das oficinas para ingressar com confiança no 6º ano do Ensino Fundamental, tornado assim o resultado desejável no componente curricular de matemática nas avaliações externas do SPAECE.

REFERÊNCIAS:

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora); **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa/Paulo Freire**.-São Paulo:Paz e Terra,1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo. Edições Loyola Jesuítas,2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**.8 ed.rev.,atual.e ampl.-São Paulo:Cortez,2017.

SPAECE, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica. SPAECE.2015-**Boletim da Gestão Escolar**- 2015.ISSN 1982-7644.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI. Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-crítica: da teoria a prática no contexto escolar**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-historico-critica-da-teoria-a-pratica-no-contexto-escolar-de-joao-luiz-gasparin-e-maria-cristina-petenucci/>>. Acesso em: 13 de novembro de 2020.

FESTA RELIGIOSA E O ESPAÇO SAGRADO: MANIFESTAÇÃO CULTURAL AO PADROEIRO NA PARÓQUIA SÃO FRANCISCO DE ASSIS, COMUNIDADE DO BAIRRO CANINDEZINHO

Cássia Eufrásia da Silva Costa

Rafael Costa Saboia

Geralda Márcia da Silva Magalhães

Introdução

No espaço geográfico compreender a relação homem-religião em sua organização espacial e admitindo um mundo possuidor de dependência entre espaço sagrado e profano a partir da perspectiva da geografia, não é uma tarefa fácil, mas se tornou possível a partir da Nova Geografia Cultural. E, pela contribuição de geógrafos que persistiram em compreender a satisfação do homem a partir da sua experiência do sagrado, hoje podemos analisar e compreender esse fenômeno de forma mais assertiva.

Rosendahl (2002) “Na perspectiva cultural, dois pontos são de extrema importância, o sagrado e o profano, e para dar continuidade a esta perspectiva se faz necessário análise das três dimensões; *econômica, política e lugar.*”

Pensar na dimensão econômica da religião e sua espacialidade através de relações entre bens simbólicos, mercados e redes. Nesse ponto pretende-se perceber a dimensão geográfica do processo produtivo e de bens simbólicos ligados ao sagrado.

A dimensão política do sagrado permite conhecer as múltiplas estratégias espaciais existentes entre religião e espaço. A experiência religiosa através da fé, que ao mesmo tempo pode ser individual e coletiva. O poder da igreja até onde ela consegue manter seu território e suas ações políticas para a sociedade.

Na dimensão do lugar, apresenta um espaço com significado extraordinário em sua concepção de sagrado, as ações do homem são vistas pela ordem cósmica, que projetam imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana.

A pesquisa que será abordada trata de questões que debruçam aos festejos de São Francisco de Assis, festas tradicionais comemoradas no bairro de periferia de fortaleza, local cujo nome relembra a religiosidade da cidade de Canindé.

O objeto de estudo, o bairro Canindezinho cresceu ao redor da igreja São Francisco de Assis, capela que se estabeleceu como paróquia no dia 6 de fevereiro de 2012. No espaço ao entorno da igreja são realizadas manifestações religiosas como celebrações e festejos de São Francisco.

No dia 4 de outubro se revive a tradição do dia do padroeiro, ou seja, dia de São Francisco de Assis. Nos meses de setembro e outubro, a Igreja realiza o seu momento mais crucial no ano, que é a realização da festa ao padroeiro do bairro, São Francisco de Assis. Momento este em que o número de fiéis na Igreja e no bairro em geral, aumenta consideravelmente.

A capela São Francisco de Assis, lugar de festejo popular não é uma hierópolis³³, mas diante da fé e tradição ao padroeiro, aquela capela e o seu entorno ganham uma importante significância simbólica, de gosto, e pertencimento sentimental que se equipara ao festejo em Canindé.

Em meados de 1916 neste local, os fiéis pagavam suas promessas, realizavam suas preces e entravam em contato com o divino, assim aquele local passa a ser um espaço sagrado.

E pela existência dessa manifestação religiosa, o território religioso foi demarcado no entorno da capela, este lugar agora simboliza a extensão da igreja de Canindé. Diante da periodicidade em cultuar a tradição do festejo ao padroeiro, as crenças e a espiritualidade eram evidentes o poder da capela na comunidade. Às vezes por não ter condições financeiras ou físicas para ir pagar suas promessas em Canindé, era naquela simples capela que os fiéis faziam as suas preces de agradecimento ao santo.

Segundo Rosendahl (2002, p.188) o conceito de sagrado e sua representação simbólica remete-nos, inevitavelmente, a perspectiva do poder mantido e reproduzido pela comunidade em suas territorialidades religiosas ou quase-sagradas”.

Atualmente a paróquia São Francisco de Assis assume um peso religioso, com a manifestação de fé católica, tradição ao padroeiro e a crença ao divino. As tradições cultuadas o lugar é percebido um território do espaço sagrado, que se tornou um ponto fundamental para o bairro.

Segundo Costa (2010, p. 36) “os lugares associados ao sagrado são potencialmente férteis e estimulam os indivíduos a compreenderem o sentido que a religião oferece à razão humana, bem como a vivência e a prática religiosa, elementos definidores dos espaços sagrados”.

³³ Conforme Rosendahl (1996), por hierópolis, entendemos todos aqueles lugares considerados sagrados por uma dada população local, regional ou nacional.

A tradição na fé ao padroeiro está inserida na vida da comunidade, e através desta tradição pelo povo do bairro Canindezinho, gera um vínculo em que a busca do espiritual pela relevância da fé em São Francisco os ajudará a terem uma boa motivação e um olhar mais prolongado diante de sua vida, e na possibilidade de atenuar seus problemas.

Segundo Rosendahl (2002, p.194):

A experiência religiosa é ao mesmo tempo individual e coletiva. Ela tem um significado original para cada devoto. A fé é individualmente vivenciada de forma diversa, numa relação direta entre uma só divindade e o crente; a experiência religiosa coletiva se torna verdadeiramente partilhada quando as crenças, as atitudes e as interpretações simbólicas adquirem uma forma comunitária.

Diante das informações já expostas, a minha pergunta de partida, é entender as manifestações de fé associadas a uma festa religiosa típica de um catolicismo popular. Desta forma é destacada, ainda a relevância da pesquisa no que se refere a motivação causada pela fé na divindade, uma vez que a crença na divindade é para muitos fiéis a força necessária para continuar sua caminhada espiritual e social dando-lhes energia para superação das opressões e frustrações na nossa sociedade.

Justificativa

Justifica-se um tema de grande importância por ser uma pesquisa que não apenas apresentará a cultura da fé pela fé, mas sim os diversos fenômenos que estão por trás dela tratam-se de uma dinâmica social enraizada na tradição religiosa que estudará aspectos, além de religiosos, econômico, político e cultural de uma fé propulsora dos espaços sagrados no bairro de periferia de Fortaleza.

O interesse pelo tema da religiosidade, especificamente no espaço sagrado das relações do homem, fé e religião, surgiu ainda na graduação, quando tive oportunidade de realizar uma pesquisa da *“Influência da paróquia São Francisco de Assis na organização espacial do bairro Canindezinho”*. Esse estudo havia grande relevância pessoal, por se tratar de um objeto de estudo que já havia tido contato na infância e participado das manifestações culturais.

Para o trabalho de conclusão de curso foi muito relevante a pesquisa do lugar que vivenciava a crença e a força por dias melhores de um bairro que estava sendo construído e habitado por moradores de poucas posses. Na graduação o estudo foi baseado na organização espacial do bairro, na influência da paróquia nesta organização.

A partir deste conhecimento surgiram reflexões em torno dos aspectos religiosos no espaço sagrado da igreja. Observações estas que se tem grande relevância nas manifestações culturais aos festejos do padroeiro (São Francisco de Assis, também conhecido pela comunidade como São Francisco da Chagas de Canindé). Na elucidação deste olhar, alguns princípios que regem a ciência geográfica fizeram-se perceber, a observação, a comparação da extensão do território espacial da Igreja no reconhecimento da conexão entre igreja e a comunidade e as atividades desenvolvidas, ou seja, atividades de lazer, manifestações culturais, econômica e religiosa. Tendo em vista a pertinência do estudo, como um desejo de realizar este trabalho e um fascínio pela temática da manifestação religiosa no âmbito do catolicismo.

Objetivos

O objetivo geral que norteia a pesquisa é analisar a expressão cultural religiosa manifestada nos festejos ao padroeiro São Francisco de Assis no espaço sagrado da Paróquia São Francisco de Assis do bairro Canindezinho.

Como objetivos secundários, é o estudo da relação entre os festejos ao padroeiro, e onde o festejo ocorre e compreender a capacidade que o coletivo tem de imprimir no espaço suas crenças e devoções. E a partir desta manifestação religiosa identificar os principais motivos que contribuem para propagação dessa tradição. E buscar reconhecer se o festejar e a manifestação religiosa praticada pelo devoto constituem em respostas simbólicas e novas práticas de religiosidade e valores na sociedade que o cerca.

Metodologia

A pesquisa tem caráter qualitativo, um estudo de caso da relação dos festejos ao padroeiro na paróquia São Francisco de Assis, espaço sagrado e simbólico para os cristãos. Aborda um estudo de caso que perpassará diversos aspectos, como o espaço sagrado, o lugar, a fé do cristão, a religiosidade, as tradições envolvidas por moradores do bairro e adjacências, a motivação deste fiel em suas manifestações de religiosidade. Abaixo temos algumas imagens coletadas da expressão cultural e religiosa dos festejos na paróquia. O simbolismo representado na foto 1, o espaço sagrado da praça dividido com o espaço profano na foto 2, com o comércio de alimentos e objetos não religiosos.

A expressão religiosa coletiva da caminhada de São Francisco de Assis é observada com hino religioso, cânticos católicos, crucifixos e terço na mão dos fiéis, assim a comunidade aguarda a chegada da imagem do padroeiro depois da procissão nos bairros ao redor da capela, é observado o tempo

do homem religioso com a crença em seus símbolos e entendimento do significado de sua existência, foto 3. É possível ver a representação cultural de uma comunidade que trabalha com projetos em consonância com a igreja, foto 4.



O estudo de caso é único, objetiva descrever, a análise minuciosa da expressão cultural religiosa manifestada nos festejos ao padroeiro São Francisco de Assis que ocorre no bairro do Canindezinho. Com sua execução a partir da revisão da literatura sobre o espaço sagrado e o fenômeno religioso, E, a fim de tornar uma pesquisa clara e compreensível, quanto aos objetivos do estudo é descritivo e exploratório tornando possível compreender o fenômeno da fé ao homem religioso e os aspectos que o envolve na crença ao padroeiro no espaço sagrado do bairro. Assim, a pesquisa vai além do que

apenas coleta de dados, é uma pesquisa abrangente que se faz necessário pelo pesquisador, levantamento bibliográfico, disciplinado, crítico, reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação para dar conta do estado atual do conhecimento sobre o problema, possibilitando a melhor análise de dados. As fontes coletadas da pesquisa, entrevistas, observação direta e participante e análise documental.

Documental, evidências coletas por intermédio da igreja e documentos construídos pela comunidade do bairro por meio de projetos, CDVHS-Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa e CCVH- Centro de Cidadania e Valorização Humana. Entrevistas abertas, ao padre, morador da comunidade, participante dos festejos, freira, atuante na comunidade não religioso e religioso atuante na comunidade. Entrevista focada, ao religioso e praticante dos festejos. Entrevista Estruturada, atenderá um público maior, e será com perguntas fechadas e consolidadas a partir de reflexão e possíveis dúvidas encontradas no decorrer da pesquisa contemplando, o pároco da paróquia, morador religioso ou não, vendedores das barracas da pastoral e vendedores de outras barracas situados na praça e praticantes de projetos sociais em parceria com a paróquia.

Tendo em vista esses aspectos, a pesquisa é realizada em três momentos gerais. Primeiro momento, observação do objeto, buscar expor e explorar elementos que compõem o reconhecimento e compreensão de espaço sagrado e as manifestações culturais causadas por ele, que está imbricado na base de estudo da geografia da religião a partir da revisão da literatura, este momento serviu para elaboração dos questionários e entrevistas.

Momento seguinte já consolidado o conhecimento teórico, ir novamente à campo e ter acesso prático ao objeto, é o momento de se perceber e observar mais detalhes da pesquisa. Foi encontrado conflitos em seu resultado, foi de grande importância, sedimentar e orientar o rumo do nosso estudo a partir de dados coletados por documentos, entrevistas e questionários.

Finalmente o último momento, a realização da contra prova do nosso objeto, a partir revisão da literatura do nosso estudo sanar algumas dúvidas, reconhecendo o estranhamento e as convergências apresentadas no estudo, ir a campo novamente com entrevistas mais bem elaboradas e com perguntas mais relevantes a pesquisa. Como forma de apreender o real estado da relação festivo, fiel praticante da tradição e paróquia foi realizado a análise de dados que tem por finalidade comparar, discutir, gerar ideias e por fim chegar a real conclusão do atual estado do objeto estudado.

Resultado e discussão

A manifestação religiosa por algumas comunidades, o uso do espaço sagrado da igreja para essa manifestação de fé e devoção, o acalento para dor dos que acreditam na divindade e se apoiam em tradições a santos para manter viva a crença nessa fé. Esses são aspectos que o presente trabalho abordou, e diante do objeto de estudo, análise da expressão cultural religiosa manifestada nos festejos ao padroeiro São Francisco de Assis no espaço sagrado da Paróquia São Francisco de Assis do bairro Canindezinho, se fez necessário contribuições de disciplinas na geografia, ou seja, se busca na geografia da religião a elucidação, compreensão e entendimento dessa relação entre o espaço sagrado o fiel e sua tradição dentro da sociedade.

De acordo com Rosendahl (2012) Aparece com grandes contribuições nesta área e faz discussões relevantes sobre a religião. Em seu artigo "*História, teoria e método em geografia da religião.*" Discorre que a abordagem da religião na Geografia impõe reflexões sobre a experiência religiosa dos indivíduos e dos grupos sociais na construção de espaços fortemente vinculados ao sagrado. Diante da abordagem a autora faz instiga à investigação sobre o sagrado na dimensão espacial.

Conforme Rosendahl (2012, p.24)

A geografia da religião deve ser compreendida como o estudo da ação desempenhada pela motivação religiosa do homem em sua criação e sucessivas transformações espaciais. Supõe-se a existência de um impulso religioso no homem que o leva a agir sobre seu ambiente, qualificando-o com formas espaciais que estão diretamente relacionadas com as suas necessidades. São marcas simbólicas que respondem aos desejos do devoto em suas práticas espaciais conforme apontam os estudos de Issac (1959-60), [...] Rosendahl (1996, 2003, 2009, 2012) entre outros pesquisadores.

Para Corrêa (1999, p.51 apud OLIVEIRA e SILVA, 2010, p.04)

o ressurgimento da geografia cultural se faz num contexto pós-positivista e vem da consciência de que a cultura reflete e condiciona a diversidade da organização espacial e sua dinâmica. A dimensão cultural se torna necessária para compreensão do mundo. Sendo assim a "Nova" Geografia cultural não propõe estudar apenas as sociedades tradicionais, mas toda a sociedade, no espaço e no tempo.

Nas relações sociais simbólicas pela religião, posterior à 1990 tem-se a experiência da fé que é analisada a luz da perspectiva cultural do indivíduo e/ou grupo social escolhido para análise. Os estudos realizados exemplificam as relações entre espaço e religião nas quais dois pontos importantes são fundamentais na interpretação e compreensão do mesmo, sagrado e profano.

Ao se estudar a religião dentro da Geografia, na vertente

denominada como Geografia da Religião é de extrema e, importante necessidade a compreensão que se deve ter em relação ao papel da religião enquanto religião e como a mesma lida com estrutura social. Tendo em vista que a religião é um objeto essencialmente social, que constrói, modifica e fortalece em determinados momentos uma organização espacial.

Segundo Gil Filho (2001, p.01) “a abordagem geográfica da religião tem como característica marcante o condicionamento da análise do sagrado aos parâmetros da análise espacial. [...] o fenômeno religioso, como tal, está além de suas implicações espaciais imediatas”.

Seguindo a ideia, da análise do que seria religião, Gil Filho (2001) define a religião como uma instituição humana. Vale neste momento dizer que, quando qualificada a uma instituição humana, devem ser consideradas as relações sociais mantidas pelos homens entre si e com o meio.

Olhando a religião por esse viés, tem-se que a religião assume, em determinado momento, papel de ícone, onde se torna uma referência motivando os homens dentro de conceitos, onde essas motivações parecem realistas. Em outro momento, a religião tem como função a organização social por parte de quem tem o poder. Assim, fica fortemente marcada a religião como uma ideologia orientada aos indivíduos transformando-os em sujeitos ativos dessa relação. A esses dois papéis que a religião assume, Gil Filho (2001), chamará de “*sistema simbólico e ideologia*”, respectivamente.

Religião também é sem esquecer sua essência, a subjetividade do indivíduo e dos grupos de indivíduos, que acreditam no papel divino da mesma. Neste ponto tem-se o que se chama de sacralidade, sendo a igreja dotada de sacralidade, ou seja, totalmente importante para aquele lugar, onde a manifestação da sociedade religiosa se torna notória.

Segundo Gil Filho (2001, p.04) “reconhecer a religião apenas como sistema simbólico ou como ideologia é subestimá-la em no seu aspecto mais legítimo e essencial: a sua sacralidade”.

Assim, dotada de simbologia, ideologia e menção ao sagrado, é a manifestação material do sagrado no espaço que favorece o desenvolver da religião nos estudos em geografia, que se examina a prática destas relações dotadas de valor simbólico. Valores estes que são possíveis de se perceber, quando se observa um espaço sagrado e a sua materialidade na sociedade.

A importância do sagrado em um determinado espaço, bairros ou comunidades, apresenta características tanto comuns quanto diversas. Rosendahl ressalta a importância de se examinar a diversidade dos fenômenos religiosos que ocorrem no espaço, assim como a localização dos seus seguidores, a estrutura espacial moldada com a participação do

fenômeno religioso e a paisagem delineada por meio desses fenômenos.

Conforme Eliade (1992)

o profano é o oposto do sagrado, o sagrado pode-se manifestar em pedras, árvores, ou em qualquer outro objeto, basta se compreender a manifestação do religioso através da fé naquele local ou, no uso de algum objeto que se tornou sagrado para um determinado grupo.

O espaço sagrado, é um espaço dotado de significados, só é perceptível compreender o sagrado, quando você observa a sua volta e percebe os espaços que não são sagrados, ou seja, vazios de significado e sem manifestação religiosa. Rosendahl (2002) nos remete a compreender que o conceito de sagrado e sua representação simbólica faz-se, inevitavelmente, á perspectiva do poder mantido e reproduzido pela comunidade em suas territorialidades religiosas ou quase sagrada.³⁴

Para Eliade (2001, p. 20 apud Mourão 2013, p.36)

[...] sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história. Estes modos de ser do mundo não interessam unicamente à história das religiões ou a sociologia, não constituem apenas o objeto de estudo histórico, sociológico, etnológico. Em última instância, os modos de ser *sagrado e profano* dependem das diferentes posições que o homem conquistou no Cosmos e, conseqüentemente, interessam não só ao filósofo, mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana.

Para Mourão (2013) “que realizou uma pesquisa dedicada à obra de Mircea Eliade: *O Espaço sagrado em Mircea Eliade* a reconhece como uma obra importantíssima para o entendimento da dialética entre sagrado e o profano.” Compreender este espaço de manifestação e identificá-lo como sagrado e não se confundir com espaço não sagrado, o autor nos detalha o sujeito, homem, em sua experiência sagrada. E, nos apresenta características que podem diferenciar o homem religioso do homem comum, vivendo no mundo e se expressando através do sagrado.

Para Mourão (2013, p.25)

A experiência do sagrado é por fim, aquela que permite ao homem validar seus impulsos e experiências no mundo como reais e significativas permitindo assim, a ele, dar sentido à sua existência, revelando não só o mundo como significativo, mas como real e verdadeiro, e não com um eterno relativismo vazio de qualquer possibilidade de sentido último.

³⁴ Rosendahl (2002) territorialidade religiosa, por sua vez, significa o conjunto de práticas desenvolvido por instituições ou grupos no sentido de controlar um dado território.

As seguintes características nos são apresentadas: distingue-se do comum transcendendo este mundo; se manifesta de forma potente, ou mesmo como uma força; Se expressa de forma significativa ao homem revelando uma estrutura que é tanto coerente como harmônica entre as partes; revela, por fim, ao homem aquilo que tem real valor, significado e importância em sua vida.

Considerando os festejos na Paróquia São Francisco de Assis como símbolo de fé e devoção daquela igreja e como fator auxiliar na organização daquele espaço, podemos tomar como referência Costa (2010, p.39): "Essa relação do homem com os lugares sagrados revela uma importância pela qual o homem se liga ao sobrenatural numa perspectiva dos símbolos, ensejando um sentido pelo qual a prática religiosa transforma e caracteriza o espaço geográfico".

Assim, vê-se naquele espaço uma organização estruturada que se moldou, nesta pesquisa, considerando apenas os itens: econômico, cultural, estrutural, social e segurança, a partir das manifestações religiosas que ocorrem na paróquia.

Para o item economia, tem-se a presença de barracas de alimentos: pipoca, doces e guloseimas e refeições diversas, vendas de artigos religiosos, bazar, brinquedos, onde se cobram taxas para sua utilização. Além da função da igreja como arrecadadora de dízimos e doações em geral para gerar capital interno e manter suas necessidades básicas e realizar obras as quais estão planejadas.

Para os itens cultural e social que ocorrem naquele espaço sagrado, faz-se perceptível um ganho cultural através da manifestação do bem imaterial, ou seja, a perpetuação da tradição dos fiéis, o intercâmbio de culturas que se dá em diversos momentos, seja em festejos ou período comum para a igreja, onde diversos grupos artísticos se apresentam em diversas modalidades: teatro, canto e dança, por exemplo.

Para o item estrutura cabe neste momento utilizar-se da fala de uma moradora em que é apresentada uma realidade temporal, uma vez que a estrutura ao entorno da igreja é revitalizada apenas durante os festejos religiosos. Faz-se de extrema importância salientar que o mesmo acontece para a segurança, uma vez sendo perceptível o policiamento apenas nos mesmos períodos em que ocorrem os festejos. Ainda quanto a segurança para o período de não festejo, basicamente não se nota este policiamento, mas sim, o grande acúmulo de transeuntes e frequentadores da praça. Fato este que não

garante a real sensação de segurança, pois, deve-se considerar a diversidade de cada indivíduo naquele meio.

Mais uma vez percebe-se que a igreja para atingir um maior número de pessoas, além da transmissão do dogma religioso, é observando nas necessidades dos moradores ao seu entorno, que encontra outras formas para esta aproximação. Atividades como: o projeto vida saudável e apoio a atividades realizadas por outros órgãos/instituições ao ceder seu espaço para realização das mesmas, torna possível realizar essa aproximação, tendo como consequência uma maior representatividade sobre a população.

É no momento em que a igreja cria novas formas para atingir a sociedade que de acordo com Rosendhal (2002) o território religioso se modifica para afirmar o seu poder. Atingindo não só a função de ordem religiosa, mas também a de ordem política, uma vez que esta está para além de suas fronteiras dogmáticas.

Conclusão

Conclui-se que a influência da paróquia desde a localização do espaço; a seletividade espacial dos religiosos a origem do nome do bairro; a fragmentação e o remembramento espacial de uma dada organização religiosa e devoção ao santo católico São Francisco de Assis, que cultuado na cidade de Canindé, conhecida por ter forte ligação com o sagrado, passa a ser motivo de devoção também no bairro Canindezinho por tradição e busca em alimentar o ser espiritual.

Dessa forma, levando em consideração a história e características do bairro e a relevância da pesquisa a igreja tem, ainda, grande influência nesta organização. Que durante todo o ano realiza atividades e atitudes por parte desta junto à comunidade, em processo de interação igreja-comunidade, igreja-sociedade, igreja-políticas públicas no ato de organização espacial do bairro.

O estudo abordou a relação entre homem-religião, onde se tornou possível admitir um mundo possuidor de dependência entre espaço sagrado e profano, analisando movimentos de fé, crença e religião com investigações na geografia da religião, que remete-se a uma análise sobre o mundo simbólico da religião, o mundo visível e o mundo invisível espiritual, percebendo o sentido ao mundo e compreender o comportamento humano na comunidade e o impacto das relações sociais em meio as suas crenças.

Referências bibliográficas:

CASTRO, Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA. Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COSTA, Otávio José Lemos. **Hierópolis: o significado dos lugares sagrados no sertão cearense**. In: trilhas do sagrado, Rosendahl, Zeny(org.) Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora); **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.

ELIADE, Mircea, **O sagrado e o profano**. (tradução Rogério Fernandes). São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar- **Metodologia de Trabalho Científico** [recurso eletrônico]: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo. Feevale, 2013.

ROSENDAHL, Zeny. Espaço Cultura e Religião: Dimensões de Análise. In: 3. SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE ESPAÇO E CULTURA, 3., Rio de Janeiro, 2002. **Anais...** Rio de Janeiro, UERJ, 23/25 Outubro, 2002.

MOURÃO, Rodrigo Brasil da Fonseca. **O Espaço Sagrado em Mircea Eliade**. FAJE. Belo Horizonte. 2013.

ROSENDAHL, Zeny. **História, Teoria e Método em Geografia da Religião**. N.31, p.24-39. jan/jun. 2012., Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/>. Visitado em 21/10/2016.

GIL FILHO, Sylvio. **Por Uma Geografia do Sagrado**. v.5. 2001. Disponível: <http://revistas.ufpr.br/raega/article/view/18316> .Visitado em: 13/06/20

A INFLUÊNCIA HISTÓRICA DOS CASAMENTOS PARA O SETOR DE EVENTOS

Josué Sidney Fonda

Introdução e justificativa:

A criação de empregos no Brasil é um dos principais desafios da nossa economia. Com relação aos eventos de casamento, segundo O SEBRAE (2013). Assim como nos Estados Unidos, a oferta de trabalho no seguimento de serviços cresce a cada ano empregando algo em torno de 80% da mão de obra, correspondendo atualmente a 9º posição no ranking mundial. Neste contexto, setor de eventos contribui com uma participação de 4,32% sobre o PIB nacional com um faturamento na ordem de R\$ 209,2 bilhões em 2013. Segundo pesquisa realizada em 2015 pela ABEOC (Associação Brasileira de Eventos), 7 milhões de alunos se formam, 2 milhões de meninas debutam e 1 milhão de pessoas se casam anualmente.

Ainda sobre o tema casamento o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE, 2017) foi celebrado, no Brasil, 1.080.000 casamentos sendo que 0,55%, cerca de 5.940 são de relacionamentos homo afetivos.

Outro aspecto destacado nessa pesquisa é de que as pessoas estão adiando cada vez mais o casamento, com a idade média passando de 24 anos para 30 anos este dado está relacionado ao fato das mulheres terem adquiridos uma ascensão na sociedade repercutindo na contratação destes profissionais, logo exigindo desta organização uma maior qualificação, pois as mulheres assumem este protagonismo.

O interesse sobre o tema partiu de questionamentos da origem desses costumes e rituais mediante a manutenção de práticas que estão sujeitas a mudanças e com isso conhecer um pouco mais seus fundamentos e quais os parâmetros utilizados pelos profissionais e fornecer suporte técnico no sentido de orientação para o desenvolvimento das suas atividades.

2- Objetivos:

Diante deste histórico, buscou-se: mostrar como essas festividades evoluíram e o quanto elas influenciaram nos casamentos brasileiros. Pretende-se também estudar a origem desses rituais a fim de contribuir com a pesquisa do tema, uma vez que se percebeu uma lacuna nas abordagens relacionada na qualidade e protocolo dos serviços oferecidos, sendo boa parte delas relacionadas a aspectos de outra natureza tais como: culturais, históricos e antropológicos.

Diante das informações pesquisadas não encontramos nenhum dado que possa afirmar haverem profissionais encarregados nestas funções.

3- Casamento na Grécia Antiga no séculoV:

Os rituais de casamento na Grécia antiga tinham como tradição a perpetuação da espécie e a continuidade da hereditariedade masculina, restando para mulher a única e exclusiva função de cuidar do lar. O casamento se dava através de um noivado no qual a noiva era prometida ao noivo mediante a definição de dote e presentes, além de um aperto de mão celebrando este compromisso. O casamento passava por uma exigência moral e social e tinha na sua essência a perpetuação da espécie que além de gerar futuros guerreiros para o estado Grego tinham-se o propósito de gerar jovens para participar de competições esportivas, além de torna-los músicos, oradores, artistas, e transferir a estas obrigações para o primogênito (LUCENA, 2014). A formalização desses costumes, rituais e leis do casamento devem-se ao código de Sólon, referenciado por Kulnig e Marcial (2015), como um direito da família.

O local da cerimônia iniciava na residência da noiva terminado na casa do noivo, com duração de um dia inteiro. Na ocasião eram realizadas oferenda aos deuses sendo esses os últimos dias de convívio familiar (LUCENA, 2014). O cortejo dos noivos indo da casa da noiva para a casa do noivo conduzido por um carro puxado por bois ou mulas. Este cortejo era o ponto culminante da cerimônia, que envolvia parentes e amigos (LUCENA, 2014). A decoração era realizada na casa dos noivos, com flores de louro e de oliveira. A data de preferência optava-se pelo mês de janeiro, em referência a deusa Hera, defensora das mulheres e dos matrimônios, e ainda, por tratar-se do mês da fertilidade.

A preparação da noiva dava-se com um banho, escolha da sua melhor roupa, enfeite nos cabelos com uma coroa e um véu cobrindo seu rosto. A água utilizada para este ritual de banho, somente poderia ser conduzida por um jovem parente mais próximo da noiva do sexo masculino (LUCENA, 2014). Em seguida a noiva prosseguia entregando seus itens de infância e brinquedos aos deuses.

A Preparação do noivo era precedida por um banho, com água da fonte transportada por mulheres em cortejo em vasos especiais (lutróforos) permitindo que esta água, somente fosse transportada por um jovem parente mais próximo do noivo do sexo masculino. (LUCENA, 2014).

A Madrinha (Nymphetria), semelhantemente às nossas atuais madrinhas, e damas de companhia, além de ajudar a noiva se vestir, preparavam as refeições juntamente com os familiares e fazia companhia para a noiva durante o banquete, seguindo com esta até a casa do noivo. Fazia parte do ritual, oferecer um cacho de cabelo à deusa Afrodite, esperando receber desta uma boa vida amorosa e fertilidade. (REIS, 2010). Os Padrinhos (Paranymphos) tinham a incumbência de acompanhar o noivo até a casa da noiva e vigiar o quarto durante a primeira núpcia. (NIKAIOS, 2018).

O Pajem (Amphithales) deveria ser criança, com dois pais vivos, que além de acompanhar o casal de noivos na procissão até seu noivo, ficava responsável pela entrega dos pães aos convidados (NIKAIOS, 2018).

O Banquete era oferecido pelo pai da noiva ou responsável, composto de sacrifícios de animais; acompanhado de festejo ao som de músicas e cânticos em homenagem a deusa Ártemis. (LUCENA, 2014). O Bolo era é o bolo de sésamo (gergelim), que representava a fecundidade dos noivos. Os pães deveriam ser entregues pelos Amphithales, que proferia a seguinte frase “Eu bani o mau e encontrei o bem” (LUCENA, 2014).

Na recepção os pais do noivo seguravam em suas mãos uma tocha. O pai entregava uma coroa de mirto (flor de cor branca ou rosada) para a noiva. Servia-se para a noiva, um bolo de Sésamo e mel ou uma tâmara, atirando sobre sua cabeça, figos secos e nozes e, em seguida, era conduzida pela futura sogra até (o fogo sagrado) uma lareira, pois se acreditava que, assim, manteriam as chama acesa em seus lares. (REIS, 2010; LUCENA, 2014).

Nas núpcias, o casal era então conduzido até o quarto, para a consumação e na porta do quarto, ambos cantavam. (LUCENA, 2014). A festa continuava ao longo do dia, posterior, sendo os noivos acordados pela manhã, ao som de hinos e cânticos cantados pelas donzelas, já acordadas a noite toda. (NIKAIOS, 2018).

Presentes: Assim como Robert Flacelière ou Mazel tinha-se abito de deixar sobre a cama do casal importâncias em dinheiro assim como dote oferecido pela família da noiva ou outras importâncias oferecidas por amigos e parentes. (LUCENA, 2014).

4- Casamento em Roma Século XVIII:

Em Roma temos a introdução do noivado e um forte apego a religiosidade, que não houve na Grécia. Alguns costumes e tradições em Roma se mantiveram, outros não. As mudanças trouxeram um novo formato às tradições, sem perder o seu significado. (LEAL; CABRAL, 2010). A influência religiosa não permitia a separação e punia os cônjuges com excomunhão. O casamento por interesse era mantido, sendo o machismo muito visível. No entanto foram introduzidos alguns novos costumes entre elas o casamento por amor, deixando de lado as questões puramente financeiras.

Assim como na Grécia, em que havia um ritual voltado aos deuses, em Roma tem-se uma celebração litúrgica voltada à igreja. É importante ressaltar que, o casamento só passou a ser obrigatório a partir do século XVI exigindo, que fosse entre cristãos, impondo desta maneira mais uma forma de controle sobre a vida das pessoas. (LEAL; CABRAL, 2010).

O noivado: em Roma durava em torno de 40 dias, período em que os noivos se banhavam para purificação FRANCO JUNIOR (2001, p. 176). Conforme Falcão (2012), as pessoas mais próximas participavam da escolha da noiva, em alguns casos se dava na infância. A data de escolha da cerimônia era uma preocupação, evitando alguns meses ou períodos como: fevereiro, março, outubro e novembro. A preferência era a metade do mês de junho por tratar-se da melhor estação do ano (KULNIG; MARCIAL, 2015).

A Preparação da noiva era constituída pela troca de sua vestimenta, acompanhada de um laço especial na cintura, que seria somente desatado pelo esposo na ocasião das núpcias. Os cabelos eram separados em 6 tranças, coberto por um véu e os sapatos na cor alaranjado. Enquanto a preparação do noivo era composta apenas por um banho.

A casa da noiva era decorada com flores e ramos frescos, com uma atenção especial as entradas. Semelhantemente à Grécia antiga, os preparativos eram compostos pelo desligamento dos brinquedos de infância e da bulha, uma espécie de colar que era usado para proteção (JAEGER, 2017). Consagravam-se aos deuses esses objetos (KULNIG, MARCIAL, 2015).

O local da cerimônia era o templo central da igreja, dando-se início ao evento no pórtico (entrada), no qual eram feitos os juramentos e troca de

alianças. Ao adentrar na igreja, era celebrada a missa e os rituais religiosos, com a presença dos padrinhos. (FRANCO JUNIOR, 2001). As bênçãos se repetiam nos dois ambientes. O casal assistia com o corpo envolto por um véu. Eram acesas velas a virgem, finalizando o casamento no cemitério com reza aos antepassados.

De acordo com FALCÃO (2012), a noiva entrava ao lado direito do noivo, representando uma proteção. IRONI (2017) menciona que, em certas camadas sociais, eram feitas simulações do roubo da noiva, referência esta ao suposto dote oferecido pela família do noivo e quanto mais valioso maior o interesse em encontrá-la.

A Madrinha (Pronuba) se tratava de uma dama de companhia simbolizando a esposa ideal, cabendo a ela juntar as mãos dos noivos além de acompanhar a noiva até as núpcias (JAEGGER, 2017). Ela conduzia a noiva para o aposento, auxiliando na retirada de suas vestes, apoiando-a emocionalmente até a consumação do aro sexual. Seguia-se o ritual com sacrifícios aos deuses do lado de fora. Os festejos continuavam mesmo após os noivos estarem em seus aposentos. Os padrinhos por sua vez participavam testemunhando a assinatura do contrato núpcias (FUNARI, 2002).

A participação do Page (*amphithales*) consistia no acompanhamento da noiva devendo ser composta de três crianças, cujos pais deveriam estar vivos. As duas crianças davam as mãos para a noiva e um deles seguia na frente abrindo caminho (KULNIG MARCIAL, 2015).

Segundo Franco Junior (2001), a festa acontecia com muitos gastos, principalmente se fosse a primeira filha de um senhor feudal, que contava com ajuda financeira dos vassallos. Após as núpcias no dia seguinte, era feito um almoço entre os familiares. A tradição do bolo e seu formato se deve ao fato das pessoas irem colocando um sobre os outros (Falcão, 2012). Após as núpcias era feito um almoço entre os familiares (JAEGGER, 2017). Como na Grécia antiga se mantinha a tradição da troca de presentes entre as famílias (KULNIG; MARCIAL, 2015).

5- Casamento no Brasil Império Século XVIII:

Em nosso Brasil do século XVI ao XVIII, não temos uma cerimônia de casamento tão criteriosa e rica em detalhes como na Grécia e Roma. estes festejos ficam reduzidos a simples acontecimentos e poucas comemorações matrimoniais. Esta diferença nos costumes e tradições festivas remete ao fato das pessoas aqui viverem por convivência, numa relação de concubinato.

Del Priore (1990),relata que o casamento se instala no Brasil entre os séculos XVI, XVII E XVIII muito mais por imposição da igreja do que pelos costumes locais, a vida de amasiados era uma prática comum e aparentemente muito mais prazerosa, porque nela não se impunha regras e condições sociais. Até mesmo os escravos passaram a receber atenção especial por parte da igreja, que exigia dos senhores a oficialização do casamento entre eles. Considerando um pecado mortal o seu não consentimento.

Esta realidade sofre transformações com o Concílio de Trento (), que impôs certas condições às Colônias a respeito da oficialização do casamento. Antes era comum o amasiamento entre portugueses, índios e negros. Por isso, o casamento civil era considerado clandestino.

Havia pouca diferenciação do proposto pela igreja, contudo as uniões eram oficializadas mediante a sua comunicação para instituição, sendo avaliada a legitimidade da intenção matrimonial.

Eram muitas dificuldades relacionadas á exigências burocráticas como documentação, interesses econômicos, distância entre as paróquias, que desestimulavam o reconhecimento matrimonial. O importante até então era o povoamento. O matrimônio ideal era aquele entre os homens que vieram aqui povoar, e as mulheres brancas, da metrópole. Contudo considerando a distância da metrópole, os homens acabam se casando com negras e nativas.

Um dado relevante a ser apontado, seria a relação do casamento com nossa formação social brasileira, a qual Gilberto Freyre, em sua obra Casa Grande e Senzala, faz uma reflexão sobre a origem da nossa miscigenação, o que oferece uma oportunidade de transitar sobre nossas origens sociais.

De acordo com a pesquisa realizada, verificou-se que havia poucos registros sobre os rituais de casamento no Brasil.

As celebrações eram realizadas na casa dos noivos e mantidas os casamentos após os concubinatos. A celebração ocorria quando os cônjuges resolviam coabitar o mesmo espaço; a única diferença era que a exigência presencial do pároco (padre). Com a interferência religiosa, destituía-se o antigo modelo de casamento, considerado como clandestino, passando a cerimônia a ser realizada na igreja, por intermédio de promessas e autorizações religiosas, uma vez já comprovada uma vida de concubinato. Nader (1984)

Durante o império, foi está a única forma de união aceita pela sociedade, sendo estabelecida ainda algumas regras, sobre a idade dos pretendentes, que equivaleria a 12 anos para mulheres e 14 para os homens. Po-

rém, aja relatos segundo Amaral (2012), de moças e meninas terem sido desposadas em menor idade, por homens com idade mais avançada. A situação se agravava mediante interesses financeiros, a exemplo dos dotes, ignorando inclusive, casos de consanguinidade.

A data preferida era a partir de maio, junho ou julho, meses de temperatura amena, com o matrimônio, sendo habitualmente realizado na própria fazenda, desde estivesse oferecida uma capela e sob a presença de um religioso.

A publicidade era obrigatória, devendo os noivos manifestar seu interesse em 3 missas consecutivas, concedendo a sociedade a oportunidade de se manifestar, contrariamente, o que se chamava de impedimento. O procedimento era realizado na presença de 2 testemunhas, mediante a exigência de um juramento: ser de livre e de espontânea vontade (NADER, 1984).

Os festejos e comemorações de casamento segundo Del Priore (2014), deveriam ter uma boa duração de dias, sendo indispensável uma boa pintura das casas, matança de animais, colaboração de tias e parentes na confecção do enxoval, valsas vienense ou de composições locais, executadas por músicos, com violinos e pianos executados pelas moças, algumas vezes, incluía a contratação de violeiros para os mais jovens. A culinária era farta e variada de doces com frutas locais e pudins. Entre os mais ricos, estas ocasiões, eram propícias para a ostentação,

A figura 1, contida em Ferreira Junior (2018), ilustra bem o casamento imperial. Evidenciando que as mudanças locais somente ocorreram após a vinda da corte para o Brasil.

Figura 1 - Casamento imperial



Fonte: Ferreira Júnior (2018)

6- O casamento no Brasil República:

Diferentemente dos registros de casamentos por quadros no Brasil império e início da república, na república temos a introdução dos registros dos casamentos por meio de fotos e filmagem. Sabe-se que houve a introdução de novos costumes como o uso de buquês, a padronização dos vestidos e véus em cor branca e pequenos rituais que contribuem para a composição do casamento atual, no entanto nos deteremos nos recursos de foto e filmagem.

Se aqueles registros eram privilégios de reis e rainhas, que através de quadros gravuras podiam ali documentar um momento em suas vidas. Com o advento da fotografia e do cinema, esses costumes se perpetuam através imagens: sejam fotografias ou retratos de casamento, como eram tratados na época. Estes registros tornavam público a cerimônia matrimonial, servindo como testemunho de união entre as pessoas, ilustrando costumes e valores da época como demonstrado abaixo, em fotos resgatadas acerca do período de 1904 a 1925 (SENNÁ, 1999).

Essas fotos revelam a postura patriarcal e financeira dos casais, com o homem mantendo-se sentado e mulher de pé, ao seu lado (figura 1). Em outra imagem (figura 2), temos a utilização de almofadas aos pés dos noivos, como uma referência as condições financeiras dos noivos, sendo no caso de casais menos favorecidos, ofertada pelo próprio fotografo contratado. Entre elas, temos como um dos primeiros registros fotográficos na Figura 3, em que o casal se encontra de pé.

Foto 1



Fonte: Fotografia de casamento - Ano provável: 1925

Foto 2



Fonte: Antonio Sóstenes Peres Barros e Marietta Dalla Riva Barros, 30 de julho de 1931

Foto 3



Figura 3: Antonio Capuim Dalla Riva e Adelaide Speciali de 16 de junho de 1904.

A filmagem como meio de retratar uma época e seus costumes inicia-se no Brasil, em meados de 1910, como menciona Blank (2018, p. 4): as famílias mais abastadas adquirem hábito e costume de retratar o cotidiano, aproveitando o novo invento para filmar acontecimentos cotidianos como: batizados e casamentos. Este movimento foi impulsionado pelo surgimento de câmeras de menor tamanho, embora com valor bem elevando, o mesmo autor destaca abaixo:

Os registros de casamento realizado pelos fotógrafos e cinegrafista amador como menciona se torna uma prática comum por parte das famílias mais ricas paulistanas que podiam compra uma filmadora na época que custavam cerca de U\$ 335, 00 Dolores comparada a um carro que custava cerva de U\$ 550, 00 Dolores.

A fotografia se populariza somente em meados da década 60, tornando-se um componente um serviço indispensável para a realização de um casamento. “No filme “O grande momento”, dirigido por Roberto Santos”, em 1958, retrata essa popularização, revelando o desejo de uma família de classe média de imigrantes Italiano, residentes nos bairros da Mooca e Brás paulistanos diante da necessidade de realizar o casamento de seus filhos. Revelando a importância do casamento na sociedade brasileira ao ponto de ter que se desfazer de sua própria bicicleta para cobrir os custos. A foto abaixo remete a escolha do fotógrafo.

Foto - 4



Fonte: (SANTOS 1958)

Este recurso filmico do cotidiano brasileiro demonstra entre outros aspectos, uma sociedade em movimento se transformando. Registrando um período em que surge uma preocupação mais significativa com os registros da cerimônia matrimonial. O filme além de ser um dos precursores do cinema novo Brasileiro, trazendo uma forma nova de fazer cinema, ambientados fora de estúdio, onde os personagens amadores eram influenciados pela escola italiana de cinema, característicos do “Neorealismo Italiano”, onde retrata a realidade dos personagens sem a glamourização dos grandes estúdios. A figura 5 refere-se ao cartaz do filme no cinema.

Figura 5 - O Grande Momento



Fonte: (SANTOS 1958)

7-O Casamento Brasileiro na Contemporaneidade:

O casamento religioso com efeitos civis somente veio a ser introduzido a partir do Decreto-lei 3.200, de 19.04.1941. Superada a separação entre Estado e a igreja, consolidada por meio do Decreto 181, de 1890, para o casamento civil, autorizou-se a outorga eclesiástica, a fim de que ela pudesse presidir a cerimônia nupcial, concedendo o estado civil de casados {...} A celebração do casamento tem como referencia de prova à certidão do registro a qual comprova o casamento em si, sendo que o registro não é essencial, não ter sido lavrado, o casamento pode ser provado de varias formas.

De acordo com o Código Civil, Art. 1.514: o casamento envolve pessoas de sexos diferentes, em que ambos manifestam perante o juiz, a sua vontade de estabelecer vínculo conjugal e, o juiz os declara casados.

A perspectiva trazida pelo Supremo Tribunal Federal Brasileiro, por meio do projeto de lei do senado de nº 612, de 2011, vem alterar os art. 1.723 e 1.726 do Código Civil, reconhecendo os casamentos “Homoafetivos”, permitindo o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Assim, o modelo de família tradicional apresentado até então, se diferencia dos casamentos atuais, quanto às novas uniões familiares. Ainda se tratando de leis temos um avanço conforme a Lei 13.811/2019: Art. 1.517. O homem e a mulher com dezesseis anos podem casar, exigindo-se autoriza-

ção de ambos os pais, ou de seus representantes legais, enquanto não atingida a maioria civil. Altera o Código Civil para acabar com as exceções que autorizavam a realização do “casamento infantil” muito frequente em séculos passados.

No Brasil a celebração do casamento embasada na lei 10.406, de janeiro de 2002, Art. 1533 e 1534, respectivamente, que afirmam;

Art. 1533. Celebrar-se-á o casamento, no dia, hora e lugar previamente designados pela autoridade que houver de presidir o ato, mediante petição dos contratantes, que se mostrem habilitados com a certidão do art. 1531³⁵

Art. 1534. A solenidade realizar-se-á na sede do cartório, com toda publicidade, a portas abertas, presentes pelo menos duas testemunhas, parentes ou não dos contraentes, ou, querendo as partes e consentindo a autoridade celebrante,

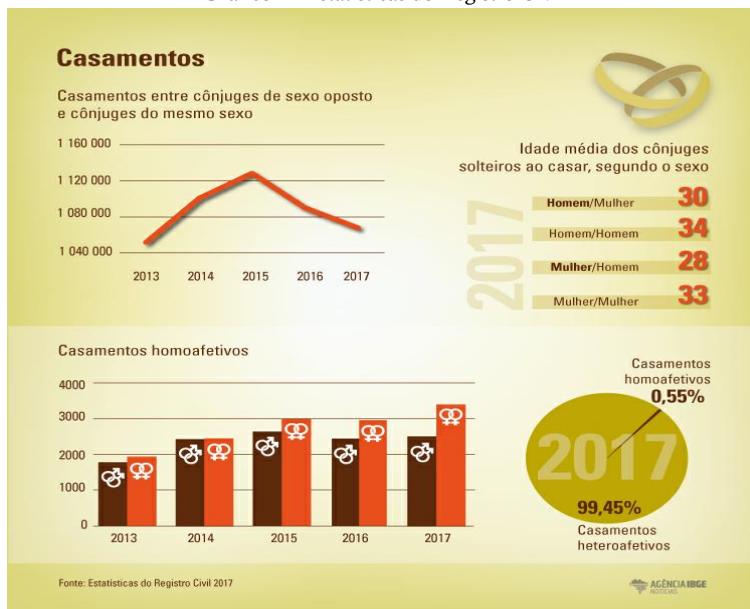
em outro edifício público ou particular.

No Brasil, pode-se notar a partir de dados estatísticos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2017, uma proporcionalidade de 1.080.000 casamentos (5%), sendo 5.940 de relacionamentos Homoafetivos, o que equivaleria a 0,55% dos matrimônios, de acordo o gráfico 1.

Outro aspecto destacado nessa pesquisa (IBGE, 2017), é que as pessoas estão adiando cada vez mais o casamento, com a idade média dos cônjuges oscilando entre 28 anos (conforme gráfico 1) para 34 anos de idade.

³⁵ Art. 1.531. Refere-se ao cumprimento das formalidades dos arts. 1.526 e 1.527, conforme disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm#art1520.0

Gráfico 1 - Estatísticas do Registro Civil



Fonte: IBGE (2017)

O sonho de se casar permanece entre as pessoas, tendo destaque os “casamentos coletivos gratuitos”, como alternativa para os noivos que convivem há muitos anos sem a oficialização e a outros com poucos recursos financeiros. A concessão deste benefício tornou-se possível devido às políticas públicas de inclusão. A satisfação com o benefício alcançado enquanto direito civil, por meio do registro em cartório, conferem ao casal maior proteção jurídica, impactando na melhoria da convivência, e fazendo emergir um sentimento de maior pertencimento familiar aos cônjuges. (BESERRA; COSTA; SILVA, 2019).

8- Prestação de serviço e qualidade dos casamentos:

O casamento no Brasil está ligado na cadeia de produção de serviço, particularmente nas agências matrimônios conforme o gráfico 2 abaixo:

Atividades
Estrutura

classificação classe

buscar
todas as seções
🔍

hierarquia

Seção: **S** OUTRAS ATIVIDADES DE SERVIÇOS

Divisão: **96** OUTRAS ATIVIDADES DE SERVIÇOS PESSOAIS

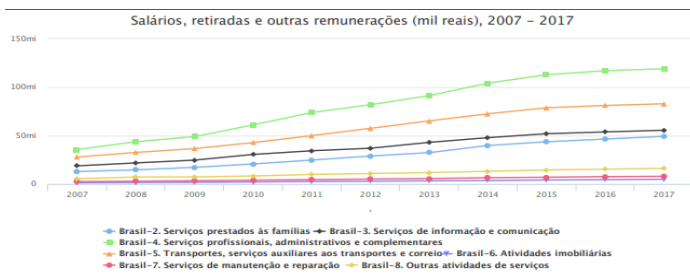
Grupo: **96.0** Outras atividades de serviços pessoais

Classe: **96.09.2** Atividades de serviços pessoais não especificadas anteriormente

Subclasse: **9609.2/02** Agências matrimoniais

Fonte: IBGE, 2019

Estes dados têm vinculação com critérios de classificação do CNAE (Classificação Nacional das Atividades Econômicas). O CNAE é um instrumento essencial na organização de sistema de informação de agências econômicas (IBGE, s/a), conforme pode ser observado no gráfico 3. O gráfico abaixo intitulado de PAS (pesquisa anual de serviços), oferecido pelo IBGE, reforça o seu enquadramento dentre 8 outras atividades de serviço. Trata-se neste trabalho do CNAE 9609-2/99.



Fonte: "IBGE - Pesquisa Anual de Serviços"

*1 - Para a variável Salários, retiradas e outras remunerações: inclusive participação nos lucros (somente a parte distribuída aos empregados) e honorários da diretoria, remuneração de sócios cooperados (somente para as cooperativas de trabalho) e as retiradas pró-labore.

2 - Para a categoria Serviços prestados principalmente às famílias: o conceito adotado na PAS é menos abrangente que o definido nas Contas Nacionais.

3 - Para a categoria Transporte ferroviário e metroferroviário: inclusive o transporte em trens turísticos, teleféricos e similares e transportes em bondes.

4 - Nas variáveis Coeficiente de variação, referentes às estimativas de algumas variáveis, os possíveis indicadores e respectivos significados são os seguintes:

A - até 5% - nível de precisão: ótimo
 B - mais de 5 a 15% - nível de precisão: bom
 C - mais de 15 a 30% - nível de precisão: razoável
 D - mais de 30 a 50% - nível de precisão: pouco preciso
 E - mais de 50% - nível de precisão: impreciso
 F - zero - nível de precisão: inexistente

Fonte: IBGE, 2019

O perfil destes profissionais ou empresas aponta, sobretudo, para o micro e pequena empresa, com mais de 80% de participação no mercado, tendo de 1 a 5 funcionários na maioria dos casos, com a atividade sendo exercidos geralmente por familiares mais próximos como: esposo, marido e

filhos, em boa parte, carentes de qualificação técnica, o que resulta em um baixo faturamento, pouca produtividade e inovações levando a uma sobrevivência muito curta dessas empresas (ARBACHE, 2015).

O gráfico 4 oferece uma melhor compreensão sobre essas ocupações, possibilitando o entendimento deste perfil diante do mercado, além de considerar a informalidade como um agravante da situação, conforme tabelas 1 e 2.

Gráfico 4

Classificação de porte segundo a Secex

Porte da empresa	Indústria		Comércio e serviços	
	Nº empregados	Valor (US\$)	Nº empregados	Valor (US\$)
Microempresa	Até 10	Até 400 mil	Até 5	Até 200 mil
Pequena empresa	De 11 a 40	Até 3,5 milhões	De 6 a 30	Até 1,5 milhão
Média empresa	De 41 a 200	Até 20 milhões	De 31 a 80	Até 7 milhões
Grande empresa	Acima de 200	Acima de 20 milhões	Acima de 80	Acima de 7 milhões

Fonte: Secex/Mdic (2015).

TABELA 1

Dados gerais da informalidade, segundo a Ecinf

Dados gerais	1997	2003
Empresas informais (milhares)	9.487	10.336
Pessoal ocupado – empresas informais (milhares)	12.834	13.861
Pessoal ocupado – Brasil (milhares)	59.184	84.035
Pessoal ocupado – empresas informais (%)	21,7	16,5

Fonte: IBGE (2003; 2005).
Elaboração do autor.

TABELA 2

Dados financeiros das empresas informais, segundo a Ecinf

(Em R\$ de 2003)

Dados financeiros	1997	2003
Receita mensal média	2.183	1.754
Despesa mensal média	1.666	1.326
Investimento	5.853	4.373
Receita anual total (bilhões)	248,5	217,6

Fonte: IBGE (2003; 2005).
Elaboração do autor.

Fonte: Nogueira 2016

Como Nogueira (2017) reforça, além de termos uma mão de obra de baixa produtividade (abaixo da média mundial), ela é ainda mal remunerada e não absorvida pelo mercado, o que gera uma instabilidade entre os prestadores de serviço e clientes. Dentre os principais fatores relacionados, pode-

mos citar: a baixa qualificação e o pouco acesso a tecnologia, gerando um cenário de profundas incertezas.

A normatização da prestação de serviços pela ABNT 2016, referente ao gestor de eventos, trouxe reconhecimento, garantias, ampliando suas responsabilidades. Conforme as quatro normas. A lei vem auxiliar as organizações e os indivíduos no que se diz respeito à segurança em relação as atividades de eventos, principalmente no caso de pequenas e médias empresas. Veio contribuir para o desenvolvimento de normas, procedimentos e guias na organização de eventos.

Desta normativa geral, surgem as seguintes, com atuações específicas conforme segue:

ABNT NBR 16004: estabelece a classificação e terminologia de eventos. A norma tem por competência a mobilização de recursos, o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes com relação ao trabalho e soluções de problemas no seguimento, visando gerar os resultados esperados.

ABNT NBR 16566: é uma normativa que estabelece os requisitos mínimos de segurança na gestão de eventos.

ABNT NBR 16571: é uma norma que especifica os requisitos de qualidade, podendo ser aplicada em todos os tipos de eventos.

ABNT NBR ISSO 20121: sistema de gestão para a sustentabilidade de eventos

Em se tratando do casamento enquanto evento, o código de defesa do consumidor pela Lei 8078/90, trata da relação entre noivos e profissionais contratados.

Considerações finais

O presente estudo busca entender os casamentos diante das transformações do tempo, compreendidas entre seu surgimento aos dias atuais, sobre um tema tão recorrente, com a finalidade de apresentar estes rituais em um protocolo modelo. Buscando contribuir com os profissionais da área e o mundo acadêmico ao agrupar dados ritualísticos numa sequência cotidianamente executada nestas festas.

A pesquisa limitou-se aos casamentos, no entanto tangem prestadores de serviços em eventos dos mais diversos setores, dando continuidade a uma tradição que se faz presente há séculos e sua manutenção fortalece os laços de unir pessoas, famílias, “em alguns casos países”. Resistindo as transfor-

mações sociais em um novo ambiente familiar, que atravessa ao tempo ampliando possibilidades.

Embora não seja tema deste trabalho, apontar reclamações estatísticas em órgãos de proteção ao consumidor perceberam cartilhas voltadas aos noivos oferecidas pelo PROCON de São Paulo, entre outras Capitais, denunciando uma aparente apreensão em torno dos preparativos e de seus fornecedores, e por se tratar de algo tão sonhado, compartilhado entre todos familiares, que se exige cada vez mais de seus protagonistas, reunidos em uma vasta rede de fornecedores. Os gráficos apresentados apontam para um profissional de baixa qualificação, baixa escolaridade em regime de trabalho freelance. Notamos que a pesquisa careceu de um aprofundamento de campo, não realizada devido a pandemia, que assolou o mundo, trazendo inclusive consequências drásticas ao setor de eventos. Sem dúvida alguma os dados de campo, trariam uma nova perspectiva, ao serem confrontados aos números apontados, desvendando um outro cenário. E por defendermos um procedimento padrão, diante de tamanha complexidade, que iniciamos abordando as leis de Sólon, sua contribuição primordial na criação dos primeiros direitos da família. Em seguida percebemos que embora as pessoas realizem suas festas de acordo com costumes locais, sem um procedimento padrão, se valendo muito mais da boa interação desses fornecedores do que um modelo a ser seguido, e justamente sobre este aspecto que mencionamos as normas ABNT, reconhecendo os profissionais do setor. Lembrando que eventos atingem as pessoas em sua plenitude e a emoção ficasse na arte de encantamento, que permanecerá na memória de todos. E por ultimo finalizamos este artigo diante da seguinte reflexão:

“Ao compreender-se que não trabalhamos com um produto pronto, a matéria prima de um evento são seus profissionais, que atuam de maneira simultânea, sem deixar a oportunidade de criar um grande espetáculo”.

REFERÊNCIAS:

ABEOC - Associação Brasileira de Eventos, 2015. **O mercado de Eventos Sociais**. Disponível em: <https://abeoc.org.br/2015/05/pesquisa-da-associao-brasileira-de-eventos-sociais-abrafesta-mostra-que-o-mercado-de-festas-e-cerimonias-atingiu-r-168-bi-no-ano-passado/> Acesso em: 27 maio de 2020.

ABNT. **Normalização na gestão de eventos**. Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2016. Disponível em: <http://www.abnt.org.br/imprensa/releases/5303-normalizacao-na-gestao-de-eventos>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ABEOC - Associação Brasileira de Eventos, 2015. **II Dimensionamento da indústria de Eventos do Brasil** - 2013. Disponível em: <http://www.abeoc.org.br/wp-content/uploads/2014/10/II-dimensionamento-setor-eventos-abeoc-sebrae-171014.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019

AMARAL, B. **Resistência Feminina no Brasil Oitocentista**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2012 Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8XNMHY/1/disserta_o___isabela_guimar_es_rabelo_do_amaral.pdf Acesso em: 11 set. 2019.

ARBACHE, Jorge. **Produtividade no Setor de Serviços 2015**. Disponível em: https://economiadeservicos.com/wp-content/uploads/2015/06/10-arbache-produtividade-no-setor-de-serviccca7os_final.pdf Acesso em: 02 nov. 2019

BLANK, T, C, **Cavação e cinema doméstico: rupturas e continuidades em imagens de família** Revista significação revista de cultura audiovisual, Julho-Dezembro, 2018-07-04 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/139943/141419>. Acesso em 23 maio 2020

BESERRA, Luana Alves; COSTA, Icaro Heron Ferreira; SILVA, Adriana Helena Santos Moreira. **Casamento Feliz: uma Investigação Sobre o Casamento Coletivo como uma Ferramenta de Integração Social**. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2019/resumos/R67-0973-1.pdf> Acesso em: 23 out. 2019

Código de Defesa do Consumidor - Lei 8078/90 | Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078compilado.htm.

Acesso em: 25 maio 2020

Código de Defesa do Consumidor - Lei 8078/90 | Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91585/codigo-de-defesa-do-consumidor-lei-8078-90> Acesso em: 26 Jun. 2020

"Concílio Ecumênico de Trento" MONTFORT Associação Cultural Disponível em: Disponível em:

<http://www.montfort.org.br/index.php?secao=documentos&subsecao=concilios&artigo=trento>(=bra Online, Acesso em: 26 Jun. 2020

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2004. Disponível em: <https://democraciadireitoegenero.files.wordpress.com/2016/07/del-priore-histc3b3ria-das-mulheres-no-brasil.pdf> Acesso em: 23 maio 2020

DEL PRIORE, Mary. Ação Feminina, **Maternidades e Mentalidades no Brasil colônia**. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1990. Disponível em: https://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/94_priore_mary_del_termo.pdf Acesso em: 23 maio 2020

FALCÃO, Juliana. **O casamento na idade medieval**. 2012. Disponível em: <http://fazendoahistoriapor aqui.blogspot.com/2012/07/o-casamento-na-idade-medieval.html>. Acesso em: 9 set. 2019.

FERREIRA JUNIOR, M, V. Exposição 'Casamentos e Relações Dinásticas no Brasil Imperial', **Revista Museu**, agosto de 2018. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/3422-exposicao-casamentos-e-relacoes-dinasticas-no-brasil-imperial.html>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FREYRE, G. CASA GRANDE & SENZALA; **formação da família brasileira** sob o regime da economia patriarcal - 48ª ed. rev. e ampl. - São Paulo: Global, 2003. Disponível em: <https://ia802500.us.archive.org/20/items/gilberto-freyre-casa-grande-senzala/gilberto-freyre-casa-grande-senzala.pdf> Acesso em: 23 maio 2020

FRANCO JÚNIOR, Hilário. A Idade média: **nascimento do ocidente**. 2a. ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em:

<https://rhistoriadora.files.wordpress.com/2015/04/hilario-franco-jr-a-idade-media-pdf.pdf> Acesso em: 23 maio 2020

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 2 cd - São Paulo: Contexto. 2002 - (Repensando a História). ISBN 85-72-44-160-3 1. Disponível em: <https://geopraxis.files.wordpress.com/2016/03/livro-grc3a9cia-e-roma.pdf> Acesso em 23 maio, 2020

FIA fundação instituto de administração, **Sistema S: O que é, Importância e História e História**, 2019

Disponível em: <https://fia.com.br/blog/sistema-s/> Acesso em: 26 jun. 2020

IBGE. **Estatísticas do Registro Civil 2018**: Casamentos que terminam em divórcio duram em média 14 anos no país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22866-casamentos-que-terminam-em-divorcio-duram-em-media-14-anos-no-pais>. Acesso em: 23 out. 2019.

IBGE. Pesquisa Anual de Serviços - **PAS 2017**. 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/servicos/9028-pesquisa-anual-de-servicos.html?edicao=25270&t=destaques> Acesso em: 23 out. 2019.

IBGE. **Comissão Nacional de Classificação, CNAE 2019**. Disponível em: <https://cnae.ibge.gov.br/?view=subclasse&tipo=cnae&versao=10.1.0&subclasse=9609202&chave=9609> Acesso em: 23 out. 2019.

IBGE. **Estatísticas do Registro Civil 2018**: Casamentos que terminam em divórcio duram em média 14 anos no país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22866-casamentos-que-terminam-em-divorcio-duram-em-media-14-anos-no-pais>. Acesso em: 23 out. 2019.

KARIN KULNIG, RENATO MARCIAL, **Rituais de Casamento**. 2016 Disponível em: <https://rituaisdecasamento.wordpress.com/category/rituais-de-casamento/>. Acesso em: 06 jun. 2020

LEAL, RAPHAEL BARROS; CABRAL, FLAVIO JOSÉ GOMES. Religião e Sexo: do Controle na idade média e sua Herança na contemporanei-

dade. **IV Colóquio de História** – Unicap, 2010. Disponível em: http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wpcontent/uploads/2013/11/4_Col-p.572.pdf Acesso em: 22 nov. 2019.

LEÃO, DELFIM F. **Matrimonio Amor e Sexo na Legislação de Sólon**. Universidade de Coimbra, 2001. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas53/04_Lea_o.pdf Acesso em: 22 nov. 2019.

Lei 13.811/2019: altera o Código Civil para acabar com as exceções que autorizavam a realização do “**casamento infantil**” Disponível em: <https://www.dizerodireito.com.br/2019/03/lei-138112019-altera-o-codigo-civil.html>

Acesso em: 26 Jun. 2020

LUCENA, Valéria Renata. **Amor, Casamento e Família na Grécia Antiga**. Netsaber Artigos, 2014. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14487/artigo_sobre_amor--casamento-e-familia-na-grecia-antiga. Acesso em: 22 nov. 2019.

PINHEIRO, L, P. 2019. **Durante orientação sobre a abrangência dos serviços**. FATEC Jundiaí – Deputado Ary Fossen, Centro Paula Souza.

PINHO,É,B,de M. Um sonho não tem preço, **Uma etnografia do mercado de casamento no Brasil**, 2017,Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157909/001018832.pdf?sequence=1>Acesso em: 17 out. 2019.

MARTINS, R. Os desafios para a evolução do setor de serviços, **Jornal do comércio**, 2011 Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=82600> Acesso em: 28 maio 2020

NADER, B.M **Composições Familiares e Gênero**: da historiografia brasileira em foco. Universidade do Espírito Santo, 1984. Disponível em: <http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/MARIA%20BEATRIZ%20NADER.pdf> Acesso em: 22 nov. 2019.

NIKAIOS, Alessandra. **Casamento Ontem e Hoje**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/helenismo/Home/transicoes/casamento-ontem-e-hoje>

Acesso em: 22 nov. 2019.

NOGUEIRA, Oddo. **Economia de Serviços 2017**: a baixa produtividade das MPES no Brasil.2017. Disponível em: <https://economiadeservicos.com/2017/01/17/a-baixa-produtividade-das-mpes-no-brasil-ameaca-ou-oportunidade/>. Acesso em: 02 nov. 2019.

PROJETO DE LEI DO SENADO **União estável entre pessoas no mesmo sexo Nº 612, DE 2011 Disponíveis em**: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3986495&ts=1586467203733&disposition=inline>
Acesso em: 25 maio 2020

REIS, Millena Pereira Nunes. **A Construção do Conceito de Família na Grécia Antiga**. Universidade Candido Mendes Instituto a vez do Mestre, 2010.

Disponível em:

http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N203277.pdf

Acesso em: 20 out. 2019.

RÜDIGER, F. **O amor no século XX**: romantismo democrático versus intimismo terapêutico. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702012000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 out. 2019.

SANTOS, Roberto. **O Grande Momento 1958**. Brasil. Nelson Pereira dos Santos, • pb • 80 min. drama. Idioma, português. Disponível em: <http://bases.cinemateca.gov.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFIA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=003332&format=detailed.pft> Acesso em: 19 out. 2019

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Brasil). Dimensionamento Econômico da Indústria de Eventos no Brasil - 2013 [S. L.]: **Revista dos Eventos**, 2013. Disponível em:

<http://www.abeoc.org.br/wp-content/uploads/2014/10/II-dimensionamento>. Acesso em: 16 maio 2019

SENNA, Adriana Kivanski. **Os Casamentos em Rio Grande**: uma recordação a partir da fotografia. 1999. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3322/Os%20casamentos%20em%20Rio%20Grande.pdf?Sequence=1>. Acesso em: 23 Out. 2019

Supremo Tribunal Federal reconhece **união Homoafetivos, 2011**. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931> Acesso em: 27 maio 2020.

**O inconsciente: situações confiantes e elaboração de sintomas:
De Freud a Jung**

Josely Ferreira Ribeiro

Nilva Regina de Souza

Ana Celia Holzwarth Nunes

Denize Amorim Azevedo Mendes

Buscando analisar o inconsciente e suas formulações, esse estudo se inicia retomando alguns conceitos considerados como fundamentais para o estudo. Inicialmente recorre-se as abordagens Freudiana e Junguiana, visando compreender um pouco mais sobre os fenômenos contemporâneos de grande complexidade e suas possíveis influências na constituição de material psíquico. Para tanto, o conceito de inconsciente é amplamente abordado, seja na compreensão de Freud quanto na concepção de Jung. Para isto, algumas conceituações se fizeram necessárias, como trauma, recalque e sintoma, até a ancoragem no conceito de inconsciente pessoal e coletivo encontrado em Jung. Trata-se de um estudo qualitativo pautado na pesquisa bibliográfica e análise da literatura. Dessa maneira, o presente ensaio tem como objetivo discutir as implicações de situação extremadas no aumento da ansiedade e angústia, constituindo-se como possíveis formulações de material psíquico. Essa análise possui relevância, pois poderá contribuir para a associações traumáticas, desencadeando em novos sintomas. Para isto, essa trajetória paralela entre Freud e Jung, se fez interessante e necessária, visto que buscou discutir as possíveis implicações de fatos contemporâneos serem agregados ao inconsciente pessoal e inconsciente coletivo, devido a magnitude dos acontecimentos. A situação pandêmica vivenciada na contemporaneidade, concentradamente no ano de 2020, fez surgir essas inquietações culminando nos apontamentos realizados nesse trabalho.

Palavras-chave: Inconsciente; Inconsciente Coletivo; Pandemia

Um percurso pelo Inconsciente Freudiano

A compreensão do ser humano como um sujeito capaz se influenciar pelas vivências e pelos fenômenos sociais, econômicos e culturais é importante nesse estudo. Concordando que essas influências podem impactar na vida do sujeito como também seu estado psicológico, é que surge a motivação para essa análise. Considerando principalmente os sintomas, percebe-se

que o sujeito sofre influências do mundo exterior, levando-o a fragmentação, constituindo o psiquicamente. Esse desdobramento conduz a presente abordagem remetendo a alguns conceitos imprescindíveis.

A noção de indivíduo só pode ser relevante, nesse discurso, se considerarmos a sua constituição. Para tanto, inicialmente, é importante analisar esse indivíduo como sujeito por meio de uma formação psíquica fragmentada. Para a análise que se pretende, será tratado o conceito de inconsciente em Freud e Jung conhecendo a noção de inconsciente pessoal e inconsciente coletivo, objetivando compreender o sujeito em sua perspectiva conceitual, como também sua relação com o meio em que vive, considerando nas influências sociais e culturais. Para isto, foi reunida as considerações pertinentes aos aspectos ontogenético e filogenético a fim de contribuir com a análise em um diálogo reconhecendo a influência de eventos contemporâneos na formação de sua psique.

Para tratar cada conceito de forma individual, retorna-se à abordagem Freudiana de inconsciente, a qual passa por diversas elaborações ao longo da sua trajetória, interessando aqui uma formatação definitiva que está presente nos estudos de histeria contidos e na “Psicoterapia de Histeria” (FREUD, 1980a). Essa elaboração apresenta a divisão psíquica do sujeito. Após uma série de formulações acerca do funcionamento psíquico, desde os primeiros tópicos presentes no texto “O inconsciente” (FREUD, 1980c), seguido por “ Projetos para uma psicologia científica” (FREUD, 1980e), entre muitas outras contribuições até chegar na construção contida no texto “Psicoterapia de Histeria” (FREUD, 1980d), texto no qual aponta a perspectiva de repressão se referindo à uma “ ideia compatível “ (FREUD, 1980d, p. 342).

Nessa elaboração, Freud já havia apresentado a teoria da defesa, afirmando que haveria um processo defensivo que expulsava do campo do consciente uma série de ideias consideradas incompatíveis com o senso moral estabelecido, de forma subjetiva pelo sujeito. Essas ideias, de origens variadas, se organizavam de forma assistemática e constituiriam o material “recalcado” no inconsciente. Nesse sentido, faz-se necessário pensar nesses dois elementos: o recalque e o material recalcado, que é tratado por Freud como constituintes do trauma. Nos “Estudos de Histeria”(FREUD, 1980, b), Freud afirma que o contexto traumático não é algo relacionado diretamente à um acontecimento ou a uma situação vivenciada pelo sujeito, mas sim é originada como uma maneira possível sobre a “interpretação” da realidade, momento o qual relativiza-se com a experiência vivida. De fato, Freud afirmou que o trauma não se refere a cenas reais vividas, mas de momentos que

o sujeito se apropria dessa realidade, na forma de lembrança traumática. Essa lembrança é uma interpretação da realidade, elaborada por meio de um sentido atribuído por esse sujeito.

Dessa maneira, é válido destacar que o trauma possui características psíquicas e não fidedignas à realidade, se relacionando à uma produção da realidade por meio de sua subjetividade.

Contudo, pela incapacidade do sujeito em lidar com essa situação, com esse trauma, o aparelho psíquico, na sua forma mais louvável de defesa, utiliza o recalque para “dar conta” dessa elaboração. Com isto, compreende-se o recalque como uma operação realizada por meio de representações relativas às lembranças vivenciadas, traumas e desejos inscritos no inconsciente (FREUD, 1980b).

Na medida em que esse material, apreendido pelo recalque, aponta sua existência em outra forma, dentro de suas possibilidades, permite-se a origem do sintoma.

Visando uma definição, pode-se recorrer a Freud em “Psicoterapia da histeria” (FREUD, 1980a) quando o autor define o recalque como:

O ego do paciente foi abordado por uma ideia que se mostrou incompatível, que provocou, por parte do ego, uma força de repulsão com a finalidade de defender-se da ideia incompatível. Essa defesa, de fato, foi bem sucedida. A ideia em questão foi forçada para fora da consciência (FREUD, 1980a, p. 325).

Dessa forma, compreende-se que as “ideias expulsas do consciente” não são eliminadas, sendo essas na verdade recalçadas. Elas tomam para si um novo lugar, um local isolado, distinto do consciente, o qual denomina-se o inconsciente. Visto isso, percebe-se que, em Freud, os conceitos de trauma, recalque, sintoma, consciente e inconsciente são imprescindíveis para a compreensão do sujeito em sua elaboração psíquica.

Para a abordagem pretendida, de forma analítica e complementar, é apresentado da mesma maneira, o inconsciente para Jung e seus conceitos centrais para viabilizar a abordagem pretendida.

O inconsciente na teoria Junguiana: o ego e os complexos

Carl Gustav Jung foi um dos maiores estudiosos da vida interior do homem, sendo a princípio influenciado pelas teorias de Sigmund Freud, o criador da psicanálise e ambos se tornaram grandes amigos, viajaram juntos

aos Estados Unidos em 1909, proferindo palestras num centro de pesquisas. Em 1910 foi fundada a "Associação Psicanalítica Internacional", da qual Jung foi eleito presidente. Em 1912 começaram a surgir as primeiras divergências entre Freud e Jung e estas começaram a tornar-se inconciliáveis. A partir do rompimento com Freud, Jung vivenciou um período de depressão e introversão, que o levou a trilhar seu próprio caminho no campo da psicologia.

Para uma melhor compreensão sobre o que é o inconsciente pessoal, é importante que se faça uma reflexão sobre os conceitos de ego e complexo na visão Junguiana.

Ego e consciência não são sinônimos. O ego se localiza no centro da consciência, é uma força agregadora da personalidade do indivíduo, sendo responsável pelos sentimentos de continuidade e de identidade. Portanto, o ego contém os pensamentos conscientes, as ações, os sentimentos e lembranças passadas do sujeito.

Segundo Jung, conforme as pessoas vão adquirindo cada vez mais as suas experiências pessoais, estas começam a ser agrupadas como complexos, que são os núcleos ou padrões de emoções, memórias, percepções e desejos em torno de um mesmo tema.

Jung realizou um teste de associação de palavras para demonstrar a natureza psicofísica de alguns complexos que puderam ser verificados pela utilização de instrumentos, tais como o galvanômetro, o voltímetro, etc. "(...) estas manifestações somáticas do complexo psicológico fazem dele uma entidade pertencente à unidade corpo-mente, e sua presença é demonstrada, experimentalmente, (...)." (BOECHAT, 2004, p. 69). Essas experiências denotam a ideia de uma identidade corpo-psique.

O complexo possui energia própria, podendo atuar no controle da conduta, sentimentos e pensamentos do sujeito. Segundo Jung, "uma pessoa não tem um complexo: o complexo que a tem". (JUNG, 1934/1991, § 200). Na medida em que os complexos agem inconscientemente, o sujeito tende a ser "levado" por eles.

Os complexos para Jung não são negativos e nem positivos em si mesmos e são o caminho para que se possa alcançar o inconsciente, porém os mesmos podem ter um efeito negativo ao causar uma distorção em uma ou mais funções psicológicas como os sentimentos, pensamentos, intuições e sensações ao atuarem de forma inconsciente em cada indivíduo, caracterizando-se como sintomas neuróticos, psicossomáticos e psicóticos.

Do inconsciente pessoal ao inconsciente coletivo: uma análise sistêmica

O inconsciente pessoal é a energia psíquica, na qual é armazenado tudo aquilo que não é suportado pelo ego, como os conflitos pessoais e morais, as situações dolorosas pelas quais o indivíduo passa e tudo o que é considerado como informação desnecessária para a vida do sujeito, portanto o inconsciente pessoal faz parte daquilo que é mais intrínseco ao indivíduo e acontece de acordo com as experiências que este passa ao longo de sua existência, transformando-se em memórias, porém estas não se perdem, pelo contrário, ficam armazenadas no seu inconsciente e mesmo que a pessoa seja incapaz de recuperá-las em sua consciência, elas podem se manifestar na forma de sonhos e reações incomuns nas rotinas diárias de cada indivíduo. Enfim, o inconsciente pessoal representa a parte subjetiva do psiquismo, Jung considera que: "(...) é fácil compreender que elementos psicológicos incompatíveis são submetidos à repressão, tornando-se por isso inconscientes; (...)." (JUNG, 1934/198).

Um das perpécias de Freud se dá com o conceito de inconsciente, ao trazer essa noção de inconsciente, mostra que a consciência não é o único lugar do pensamento, e que muitos conteúdos estão lá guardados, alguns desses conteúdos nunca mesmo chegaram a consciência. de fato.

O inconsciente, nas obras de Freud, surge como resultado dos estudos sobre a histeria, esse período está relacionado ao método de hipnose, de livre associação, onde através dessas técnicas buscava –se encontrar e melhorar os sintomas apresentados por seus pacientes.

Conforme já dito, Freud apresenta o inconsciente na primeira tópica como inteiramente constituído pelo recalque, nele há conteúdos que não estão contidos na consciência, mas sim reprimidos, os conteúdos que estão no inconsciente, usam de subterfúgios para submergir à consciência, embora Freud tenha chegado a discernir as formas de pensamentos arcaicos-mitológicos do inconsciente, mas é justamente Jung que nos traz o conceito de inconsciente coletivo, por entender, que alguns conteúdos são universais.

Ainda em relação a Freud e Jung (*apud* BONFATTI,2007), no que se refere à concepção de inconsciente, no resumo do texto de uma conferência de 1932, denominado A hipótese do inconsciente coletivo, que se encontra no livro Vida simbólica II – volume XVIII/2 de suas Obras completas –, Jung diz que “enquanto para Freud o inconsciente é uma função da

consciência, eu o considero como uma função psíquica independente, anterior e oposta à consciência” (JUNG, [1932] 2000a § 1224).

Para Jung, o inconsciente pessoal é a primeira camada, da psique, a menos superficial, nele encontramos todas as experiências individuais, e as aprendidas de forma subliminar, já o inconsciente coletivo é a parte mais profunda, quanto mais adentramos, nas camadas mais profundas da psique, encontramos o inconsciente coletivo (JUNG, 2016).

Jung, nos traz que arquétipo e inconsciente coletivo, estão estreitamente ligados, porém salienta que o arquétipo não é o inconsciente coletivo, e sim que o arquétipo forma o inconsciente coletivo e baseado em seus estudos opta por esse termo coletivo, por não ser de natureza individual, mas sim de natureza universal.

Os estudos realizados por Jung apontam para:

Uma existência psíquica só pode ser reconhecida pela presença de conteúdos capazes de serem conscientizados. Só podemos falar, portanto, de um inconsciente na medida em que comprovamos os seus conteúdos. O conteúdo do inconsciente pessoal são principalmente os complexos de tonalidade emocional, que constituem a intimidade pessoal da vida anímica. Os conteúdos do inconsciente coletivo, por outro lado, são chamados arquétipos (Jung, 2016, p.12).

Segundo a definição do dicionário on-line origem da palavra, arquétipo se origina do latim ARCHETYPUM, "original (no sentido material)", do Grego ARKHETYPON, "modelo, padrão", literalmente "primeiro a ser feito em determinado molde", formado por ARKHÉ, inicial, original, primeiro, mais TYPOS, batida, punção, marca impressa. Os arquétipos são universais e estão presentes em todos os indivíduos, e eles podem se manifestar através de símbolos presentes nos mitos, nos contos de fadas e nas fantasias, os arquétipos são conjuntos de imagens primitivas armazenadas no inconsciente coletivo.

Nossos antepassados, elaboraram os mais antigos pensamentos ou simbologias, sobre a construção de quem somos nós, portanto, esses arquétipos são herdados, e através deles criamos modelos de acordo com o nosso meio, com a nossa cultura, não existe lembranças das imagens que herdamos, mas há uma predisposição, pela qual nos impulsionam a agir, como os nossos antepassados agiam, por exemplo, ao nos deparar com uma cobra, demonstrarmos um medo, sem nunca termos sido atacados por esse animal,

mas sim acessando os arquétipos, as imagens presentes em nosso inconsciente coletivo, de como nossos ancestrais entraram em contato com esse animal e sentiam medo.

Segundo Jung, (JUNG, *apud* BONFATTI, 2007), no texto *Psicologia do inconsciente*, em *Estudos sobre psicologia analítica*, um dos sustentáculos da concepção de inconsciente coletivo – que conteria os arquétipos – seria que sua existência oportunizaria a compreensão de temas mitológicos e lendas que se repetem “no mundo inteiro e em formas idênticas, além de explicar por que os nossos doentes mentais podem reproduzir exatamente as mesmas imagens e associações que conhecemos dos textos antigos” (JUNG, [1917/1943] 1978 §101).

A pandemia: o covid 19 e as possíveis imbricações psicológicas

Para Jung nascemos com uma herança psicológica, a qual todos os povos herdamos, dos antepassados, tudo aquilo que foi vivido, como o conceito de divindade, de água, de terra, mitos, lendas, medos, etc, trazendo-nos emoções profundas que estão presentes na constituição da nossa psique, sendo assim, diferentes culturas apresentam o mesmo arquétipo, esses arquétipos interferem no comportamento dos indivíduos.

Através dos povos primitivos, foram criadas as primeiras simbologias que representam algo que é universal a todos os seres humanos, portanto, são vários arquétipos que nos influenciam. Como exemplo, pode-se perceber que todas as culturas tem a representação do arquétipo da grande mãe. Na cultura ocidental está presente em todos que se doam através do amor, aquele que cuida, que zela pelo outro ou por si mesmo. O arquétipo mãe pode-se revelar de várias formas de acordo com cada cultura e religiosidade em algumas culturas esse arquétipo está representado por Oxum, em outras culturas como a figura de Nossa Senhora aparecida ou Nossa Senhora, de Fátima, em outra, pela grande mãe Terra, etc. Outros arquétipos marcam a sociedade, e se repetem ao longo da história da civilização.

Vivendo-se hoje perante a maior pandemia que a humanidade já presenciou, a Covid-19 causada pelo coronavírus, medos e desafios, são palavras presentes no contexto social, o ser humano enfrenta novos desafios, a morte se faz presente no dia a dia, o medo da morte está pungente, a dor e o sentimento de impotência, por muitas vezes não conseguir realizar o luto de um ente querido, ou de enterrar uma pessoa querida, formando-se uma lacu-

na , como que um vácuo, um espaço vazio, algo que não foi consumado, inconcluso, causado pela ausência de despedidas, sem contar, as mudanças nos hábitos de comportamento, que foram necessários para conter o vírus, causando estranhamento, principalmente para os povos que , são imbuído no afeto, no toque, e nesse momento impedidos do abraço, do contato físico por medidas de segurança e saúde indicadas por médicos e sanitaristas, embasados na ciência, como o isolamento social, a quarentena , e em alguns casos mais extremo, o lock down .

SCHMIDT, BOLSE, DEMENECH (2020), apontam que estudos têm sugerido que o medo de ser infectado por um vírus potencialmente fatal, de rápida disseminação, cujas origens, natureza e curso ainda são pouco conhecidos, acaba por afetar o bem-estar psicológico de muitas pessoas.

O estresse é uma reação fisiológica do organismo causado por fatores físicos, emocionais e espirituais, esses fatores são denominados estressores.

A incerteza do amanhã se faz presente, as mudanças ocorreram de forma drástica, e rápidas, na modalidade de trabalhos, o chamado home office, virou uma constante, as vendas on-line se intensificaram, as aulas das crianças, adolescentes e jovens e suas salas de aula físicas perderam espaço para as salas virtuais ,hoje o que mais conta é o estar juntos virtual; as brincadeiras foram reduzidas ao ambiente da casa e do apartamento, mergulhados nas incertezas quanto ao fim da pandemia, e quanto ao rumo da economia ,muitos estão passando por necessidades básicas para a sobrevivência, como alimentação, moradia, solidão,abandono,etc, passando por momentos de estresse impelidos a se reinventarem e reaprender a viver.

O medo e a angústia mesclam-se com as incertezas do dia a dia, e a indagação dos pós- pandemia permeando vidas, o fantasma do desemprego da pobreza, abalando, contudo, as estruturas psicológicas.

De acordo com o boletim técnico da UFJR, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada da ocorrência de casos de pneumonia grave de etiologia desconhecida, na cidade de Wuhan (província de Hubei), na China. O fato imediatamente gerou preocupação na comunidade médico-científica internacional. As autoridades de saúde chinesas adotaram medidas emergenciais para conter a epidemia e iniciaram investigação epidemiológica, microbiológica e clínica com o intuito de caracterizar rapidamente a nova doença e viabilizar o seu controle. Em 7 de janeiro de 2020, os cientistas chineses anunciaram o isolamento de um novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, em um paciente de Wuhan. Em se-

quência, desenvolveram um método de biologia molecular para confirmação rápida do diagnóstico

Ainda segundo esse boletim técnico, a facilidade e a rapidez que tornam possível o deslocamento de um elevado número de pessoas para diversos países e regiões fazem com que exista risco de disseminação da doença para novas áreas. Não há como efetivamente impedir a circulação de indivíduos com a COVID-19, visto que milhares de pessoas cruzam fronteiras (aviões, navios, ônibus etc.), não raramente com escalas em países nem sempre declarados. A triagem de todos os passageiros na chegada, além de inviável, é inútil, uma vez que uma pessoa pode levar até quatorze dias para apresentar as manifestações da doença.

Segundo o ministério da saúde, 2020 os casos de óbitos por covid 19 no Brasil chegam próximo à casa dos 55.000.00, número impactante de perdas, onde cada número representa uma vida que desaparece da convivência, tornando-se pesaroso cada notícia dessas em relação ao número de morte, fragilizando os seres

De acordo com a Organização Mundial da saúde (OMS), foram confirmados 9.129.146 casos de covid-19 (135.212 novos casos em relação ao dia anterior e 473.797 mortes (4.187 novas em relação ao dia anterior) até 24/06/2020.

Esse medo está presente em grande parte da população mundial e segundo ASMUNDSON., & TAYLOR, (2020), o medo da covid 19 se deve à sua novidade e às incertezas sobre o quão ruim o atual surto pode se tornar, e ainda segundo o medo da covid19 é muito maior que o medo da gripe sazonal, mesmo que esta também mata um número considerável de pessoas.

Além do medo vivido, encontramos grande parcela da população mergulhados na negação da doença, que é uma forma de defesa que a nossa psique encontra para a proteção do indivíduo, essas pessoas muitas vezes apresentam comportamentos inadequados perante a doença, circulando no meio de grandes multidões sem máscaras, sem cuidado algum, dizendo que a doença é uma invenção, fazendo piadas sobre as formas de contaminação, mesmo sendo informados diariamente pelas diversas mídias sobre os número de infectados e de mortes no Brasil e no mundo,

SCHMIDT., BOLSE, DEMENECH (2020), apontam que:

Em estudo realizado por Zhang et al. (2020a) junto a 1.563 médicos que atuavam em hospitais de diferentes cidades chinesas, constatou-se a prevalência de sintomas de estresse em 73,4% dos respondentes, depressão em 50,7%,

ansiedade em 44,7%, e insônia em 36,1%. No que diz respeito ao estresse e à insônia, em particular, é provável a ocorrência de um círculo vicioso, em que as dificuldades para dormir aumentavam os níveis de estresse e vice-versa. Outro estudo, realizado em um hospital chinês de grande porte, por meio de entrevistas a 13 médicos da linha de frente, revelou que esses profissionais demonstravam preocupação quanto à escassez de equipamentos de proteção, apresentavam dificuldades para lidar com pessoas que testaram positivo para o novo coronavírus e não compreendiam as recomendações ou se recusavam a aderir ao tratamento (ex.: quarentena no hospital), sentiam-se incapazes quando confrontados com casos graves, bem como temiam preocupar suas famílias e levar o vírus para suas casas .

Perante essas situações de estresses, nosso organismo passa produzir um hormônio chamado cortisol, que em quantidade excessiva, além do hormônio cortisol, outros hormônios que combinados poderão desencadear a fragilidade do sistema imunológico, presos ao automatismo, muitos não conseguem nesse momento de pandemia vivenciar momentos de prazer, agravando com isso, o descontrole emocional, ficando ainda mais suscetíveis as doenças.

Algumas Considerações:

Como o inconsciente coletivo é construído por fatos vivenciados e herdados ,esses conteúdos transmitidos pelos nossos antepassados são elementos importantes na psique, observa-se que esse período pelo qual estamos passando, pela pandemia causada pelo coronavírus, a covid19, poderá impactar o inconsciente coletivo das gerações futuras, assim como toda a humanidade que traz em si os arquétipos, pautados pelos medos, temores e angústias vivenciados pelos ancestrais, quando a humanidade tinha que se defender das feras nas cavernas, onde não se sabia como seria o dia de amanhã o que era presente era a luta pela sobrevivência através da defesa e pela busca do alimento.

Hoje esse medo presente pelas mortes e pela possibilidade de se infectar, passando-se pelo isolamento social, o medo de perder emprego, as expectativas em relação à economia, as incertezas dos pós pandemia, presentes em cada indivíduo poderá fornecer e gerar conteúdos e imagens que poderão se instalar no inconsciente coletivo da população mundial de forma geral.

Reconhecendo –se que muitas marcas foram e estão sendo agregadas à essa esfera da psique, desse modo, percebe-se a possibilidade do medo, angustia, realidade na escassez possam se associar a esse ente. Cabe à estudiosos e pesquisadores se apropriarem dessas discussões e encaminhar-se para análises posteriores, realizando novas contribuições sobre a discussão apresentada.

Referências bibliográficas:

ASMUNDSON, G. J. G., & TAYLOR, S. (2020). **Coronaphobia: fear and the 2019-CoV outbreak.** *Journal of Anxiety Disorders*, 70, 102-196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196> [Links]

BOECHAT, W. **O corpo psicóide: a crise de paradigma e a relação corpo-mente.** (146p.) Tese de doutorado em Saúde Coletiva - Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. [Links]

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200003

BOLETIM TÉCNICO DA UFRJ SOBRE COVID-19: DOENÇA CAUSADA PELO NOVO CORONAVÍRUS Disponível

em:<https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2020/02/boletim_tecnico_covid_19.pdf

BONFATTI, Paulo, 2007i **UMA PSICOLOGIA SINE TEMPORE** Uma análise das concepções de arquétipo, inconsciente coletivo e si-mesmo na teoria de Carl Gustav Jung Disponível em:,<

https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9835/9835_1.PDF> Acesso em 05/06/2020f> acesso em 05/06/2020.

Dicionário on line Origem da palavra<disponível

em:<https://origemdapalavra.com.br/palavras/arquetipo/>> Acesso em 05/06/2020.

FREUD, Sigmund. Sexualidade Infantil. Em: **Obras Psicológicas Completas**, V.I. Rio de Janeiro: Imago. Editora, 1996.

_____. Conferências introdutórias sobre a psicanálise. In: **Obras Psicológicas Completas**, V. XVI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. Algumas conseqüências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos'. In: **Obras Psicológicas Completas**, V. XVI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. Sobre as teorias sexuais das crianças In: **Obras Psicológicas Completas**, V. XI. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. A Vida sexual dos seres humanos. Conferência XX. In: **Obras Psicológicas Completas**, v. I. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. Esclarecimento Sexual sobre as crianças. Em: **Obras Psicológicas Completas**, v. I. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

_____. (1980a). Estudos sobre a histeria. A psicoterapia da histeria. In S. Freud, **Obras completas** (Vol. 2). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1893-1895b).

_____. (1980b). Estudos sobre a histeria. Casos clínicos: Catharina. In S. Freud, **Obras completas** (Vol. 2). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1893-1895a).

_____. (1980c). Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise. In S. Freud, **Obras completas** (Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912b).

_____. (1980d). Artigos sobre a metapsicologia. Repressão. In S. Freud, **Obras completas** (Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915b).

_____. (1980e). Projeto para uma psicologia científica. In S. Freud, **Obras completas** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895).

_____. (1980b). Artigos sobre a metapsicologia. Repressão. In S. Freud, **Obras completas** (Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915b).

Jung, C. G. (2014). **Arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1951).

_____ (2015). **O eu e o inconsciente**; tradução de Dora Ferreira da Silva 27 edições. Petrópolis Vozes.

_____ (2014) **Psicologia do. Inconsciente**; tradução de Maria Luzia Ap-
py24 edições. Petrópolis Vozes, Ministério da Saúde. (2020a). *Painel de casos
de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19)*. Recuperado
de <https://covid.saude.gov.br/> [Links]

Representação da OPAS no Brasil Folha informativa – COVID-19 (doença
causada pelo novo coronavírus) disponível

em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=art
icle&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875)PAS no Brasil Folha informativa –
COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus

Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech,

L. M. (2020). **Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pande-
mia do novo coronavírus** (COVID-19). *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37,
e200063. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Adelmar Santos de Araújo: Historiador e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Alexandre Franco Miranda: Professor do curso de Odontologia da Universidade Católica de Brasília - Práticas Clínicas Integradas para Pessoas com Deficiência e Grupos Especiais

Ana Maria Lima: Professora de Administração - Universidade do Estado de Mato Grosso.

Anne Caroline dos Santos Zancheta: Especialista em Educação especial e políticas públicas.

Arcelita Koscheck: Mestranda em Educação – PPGEDU URI/Frederico Westphalen/RS. Licenciatura em Pedagogia – UNIJUÍ/SR. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional UNOPAR/SR, Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, Coordenação e Gestão Pedagógica – FATEC/SP. Atualmente Colaborador em Projeto na Associação Centro de Treinamento de Educação Física Especial (Cetefe) e ANVISA Agência Nacional de Vigilância Sanitária, Professor, Palestrante e Intérprete de Libras no contexto Educacional e Social. Foi docente em cursos de Especializações: Orientação Educacional e AEE e Psicopedagogia. Capítulos de Livros Publicados na área de Educação.

Áurea E. Soares Barroso: Graduada em Pedagogia, Especialista em Gerontologia pela SBBG (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia), Mestre em Gerontologia, Doutora em Serviço Social - barrosoaurea@gmail.com.

Bruno Galasso: Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Harvard (USA). Professor visitante do Instituto Politécnico do Porto (IPP) – galasso.bruno@gmail.com

Camila Magri Bertolin: Mestranda em Sustentabilidade Socioeconômica Ambiental da Universidade Federal de Ouro Preto. Bacharel em Administração e Pós-Graduação Lato Sensu em Planejamento e Gestão de Áreas Naturais Protegidas pelo IF Sudeste de Minas Gerais. camilamagribertolin@gmail.com.

Cássia Eufrásia da Silva Costa: Professora, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), graduada em geógrafa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Especialista em Gestão e Coordenação escolar pela Faculdade Latina Americana de Educação (FLATED).

César R. Xavier :Graduado em Psicologia, Mestre em História da Ciência, Doutor em Filosofia, atua como professor adjunto do departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) e no programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário (mestrado e doutorado). Email: reyxavier@gmail.com.

Cleyson Nascimento Brilhante: Discente do Instituto Federal do Amapá do curso superior em Comércio Exterior, brilhantecley99@gmail.com.

Cristiane Gonçalves de Souza: Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Graduada em Serviço Social também pela UEPG, especialista em Gestão Pública. Atua como professora no curso de Serviço Social da UEPG. Diretora de Ações Afirmativas e Diversidade da Pró-reitoria de Assistência Estudantil da UEPG.

Danielle Pereira da Costa: Doutora em Geografia, atualmente é professora do Instituto Federal de Goiás - IFG - Campus Valparaíso, tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase na popularização científica do conhecimento geográfico.

Denise Regina Quaresma da Silva: Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq, CA Ed., Pós Doutora em Estudos de Gênero pela UCES - Argentina, possui graduação em Psicologia, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). E-mail giltitos@hotmail.com. E-mail: danielle.costa@ifg.edu.br / danielle.geografia@gmail.com.

Eurico Rosa da Silva Júnior: Professor da Rede Municipal de São José do Egito-PE e Tabira - PE. Graduação: Licenciatura em Pedagogia pela UPE (2012); Licenciatura em Letras pela UFPE (2014); Especialização em Psicopedagogia – Faculdade Evangélica Cristo Rei (2014); Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UCAM-RJ (2018); Especialização em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Inglês – UCAM-RJ(2019). Participante do GEPESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar e não Escolar no Sertão Pernambucano - UPE – Campus Petrolina – 2020.

Fabio R. Ledesma: Graduado em Psicologia, Mestre e doutorando em Desenvolvimento Comunitário, atua como Psicólogo na ILPI Santa Rita- fabio.rled@gmail.com.

Fátima Rejane Colvara Santos: Professora de Educação Física aposentada pela Rede Estadual/RS e na Ativa na Rede Municipal de Carazinho com 31 anos de Trabalho, desempenhando atualmente, suas funções docentes no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE) com psicomotricidade com crianças especiais; Pós-graduada em Recreação e Lazer (UNICRUZ); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial (Faculdade DOM BOSCO); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade DOM ALBERTO); Pós-graduanda em Psicomotricidade Clínica e Institucional e Transtornos Globais do Desenvolvimento, Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado e Terapeuta Ocupacional (FAVENI) e Pós-graduanda em Tecnologias Digital na Educação (ULBRA-CANOAS); Cursos de Análise do Comportamento Aplicada-ABA; Vários cursos na área de Educação e Educação Especial. Pesquisadora Científica da Integralize, onde atualmente realiza integração de créditos para obtenção do título de Mestre em Educação. E-mail: fatimacolvara@hotmail.com.

Geisa Cavalcante Carbone Sato: Advogada, professora efetiva de Direito do Instituto federal do Amapá, coordenado do curso de tecnologia em comércio Exterior do IFAP, pós-graduada em direito e gestão empresarial, pós-graduada em metodologia e didática do ensino superior, pós-graduada em metodologia do ensino técnico e tecnológico, mestre em Direito, possui doutorado em ciências jurídicas e sociais, geisa.sato@ifap.edu.br.

Geralda Márcia da Silva Magalhães: Analista de Sistemas, graduado em Análise em Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estácio de Sá e Especialista em Engenharia de Software pela Universidade Estácio de Sá.

Gilmara Ferreira da Silva: Graduada em Letras, pela UNEB, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Literatura.

Jean Lucas do Nascimento Fernandes: Discente do Instituto Federal do Amapá do curso superior em Comércio Exterior, jeanlucasfernandes20@gmail.com.

Jessé Gonçalves Cutrim: Professor no Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL em Imperatriz–MA. Licenciado em História, mestre em Desenvolvimento e Planejamento Territorial pela PUC/GO. E-mail: jessecutrim@uemasul.com.br.

Jorge Santos de Almeida: Bacharel em Teologia e Pós Graduação História da Igreja –FAECAD. Licenciatura em Filosofia – FAERPI. Pós-Graduação em Docência Superior em Educação Ambiental – FAMART. Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira –FAMART. Pós-Graduação em Aconselhamento Pastoral – IBRA – IDEAL. Pós-Graduação em Docência Superior em Educação EAD e Tutoria – IBRA – IDEAL. Pós-Graduação em Psicanálise – IBRA – IDEAL. Pós-Graduação em gestão em Coordenação Pedagógica e Pós-Graduação em Metodologia da História e da Geografia. Doutorado em Teologia Livre – FEST – FAERPI.

Josué Sidney Fonda: Graduando em Tecnologia de Eventos pela Fatec - Faculdade de Tecnologia Jundiá. Atuando na assessoria de eventos a mais de 20 anos, pela empresa São Paulo Formaturas e produção fotográficas EIRELI. E-mail: josuefonda@gmail.com.

Lidiane da Silva Souza : Professora de Administração - Universidade do Estado de Mato Grosso.

Luzia do Amaral: Graduada em Pedagogia - (UNINTER). Professora do Município de Nova Mutum – MT.

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes: Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Professora Docente I na SEEDUC/RJ. Com atuação nos seguintes temas: Formação de Professores, Didática e Currículo. Pedagoga e Mestre em Educação pela UFRJ. Doutora em Ciências Humanas/Educação (PUC-Rio).

Márcio José Cenati: Mestre em Linguística (2019) pela Unicamp. Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior (2011) pela Facinter. Graduado em Filosofia (1997) pela Puc-Campinas.

Maria Laura Sanchez Toca: Pedagoga formada pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Especialista em Educação Especial pelo Instituto Politécnico do Porto. E-mail: mlaurinha@gmail.com.

Maria Selta Pereira: Professora, especialista em psicopedagogia institucional e clínica pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba.

Max Nunes Murтинho: Professor de Economia - Universidade Federal de Mato Grosso.

Minadabe de Araújo Campos: Pedagoga, atua como professora no Ensino Fundamental. Mestranda em Ciências da Educação pela Corporacion Universitaria de Humanidades e Ciências Sociales de Chile.

Orcelina Lucia Carvalho de Oliveira: Graduada em Pedagogia Plena pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul – FIFASUL. Pós-graduada em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul – FIFASUL. Pós-graduada em Psicopedagogia pela faculdade Centro de Ensino Superior de Rondonópolis - CESUR. Pós-graduada em Educação Especial Atendimento Educacional Especializado - AEE pela faculdade de Educação de Tangará da Serra- UniSerra. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Mestre em Educação pela Faculdade-Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad de Desarrollo Sustentable- UDS.

Paulo Célio Ramos Soares: Licenciado em Matemática pela UFCG. Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais pela UFCG. Especialista em Ensino da Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista

em Educação, Diversidade e Cidadania pela FAEL. Professor do quadro permanente da rede estadual da Paraíba.

Paulo Shimizu: Administrador - Universidade do Estado de Mato Grosso.

Rafael Costa Saboia: Analista de Sistemas, graduado em Análise em Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estácio de Sá e Especialista em Engenharia de Software pela Universidade Estácio de Sá.

Raquel Karpinski: Doutoranda pela UFRGS. Mestre em Educação pela UFRGS na Linha de Pesquisa Universidade Teoria e Prática.

Reginaldo Guedes: Docente dos cursos de Graduação da Faculdade Unyleya. Possui publicações nas áreas de Sociologia da Educação, Juventude, Cultura Digital e EaD. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF). Pedagogo e Mestre em Educação (UFRJ).

Rodrigo Cosme: Pedagogo pela Universidade Católica de Brasília; especialista em Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE); Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Libras. Atualmente Colaborador em Projeto na Associação Centro de Treinamento de Educação Física Especial (Cetefe) e Anvisa Agência Nacional de Vigilância Sanitária, Professor, Palestrante e Intérprete de Libras no contexto Educacional e Social. Foi docente em cursos de Especializações: Orientação Educacional e AEE e Psicopedagogia. Capítulos de Livros Publicados na área da Educação.

Rogério Antônio Penso: Doutor em Ciências da Educação – UDS – PY. Mestre em Ciências da Educação – UTIC – PY. Mestre em Ciências da Educação – UFBA – BR. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Para as Séries Iniciais – UFMT – MT. Graduado em Letras: Língua Portuguesa – UFMT – MT.

Rose Perondi: Pós-graduada em Educação Infantil, Letramento e Anos Iniciais.

Sandra M. Pacheco: Graduada em Serviço Social, cursando Especialização em Serviço Social e Gestão de Projetos. Atua como Assistente Social na ILPI Santa Rita. E-mail: sanpacheko@gmail.com

Sandra Rodrigues Braga: Escritora Doutora em Geografia, Analista Pleno do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (COSAE-CNPq).

Shirlei Alexandra Fetter: Estuda Doutorado em Educação na Universidade La Salle - Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas - Bolsista Capes.

Silvia Helena Rodrigues Cenati: Especialista em Gestão de Currículo para Professores Coordenadores (2011) pela USP. Graduada em Pedagogia (2008) pela UnarB. Graduada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa (1999) pela FIA.

Valter Machado da Fonseca: Escritor, Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE-UFV). Pós-doutorando em Ensino de História da África e afrodescendentes pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS-UFOP).

Wilma Angélica da Silva: Especialista em Didática com ênfase em Interdisciplinaridade.

ÍNDICE REMISSIVO

- afeto, 37, 40, 48, 93
ambiente escolar, 30, 70, 91, 93,
105, 110, 111, 113, 126, 129,
146, 147
aprendizagem, 29, 34, 37, 39, 40,
41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 65,
66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76,
78, 79, 80, 82, 85, 87, 89, 91,
92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 108, 110, 111,
112, 113, 120, 122, 124, 129,
130, 132, 145, 146, 147, 150,
151, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 161, 211, 234, 242, 243,
250, 251, 253, 255, 258, 272,
279, 284, 288, 289, 294, 295,
296, 297, 298, 302, 303, 355,
356, 359, 363, 365
Artes, 12, 14, 15, 24, 29, 51, 259
avaliação, 91, 92, 93, 94, 95, 96,
97, 98, 99, 100, 101, 103, 104,
108, 109, 110, 113, 114, 115,
128, 130, 162, 230, 255, 266,
293, 295, 306, 313, 367
bíblia, 178, 179, 182, 185
BNCC, 55, 65, 70, 77, 95
Brasil, 5
cinestesia, 26
cognição, 37, 42, 46, 48, 80
Constituição Federal, 68, 112,
114, 117, 123, 190
cooperação, 65, 87, 93, 156, 216,
235, 353, 355, 356, 358, 359,
363, 364, 366, 367
crítica, 52, 73, 81, 82, 83, 86, 87,
99, 100, 110, 124, 127, 149,
151, 153, 154, 156, 160, 162,
167, 172, 181, 211, 213, 223,
226, 232, 233, 236, 237, 243,
245, 246, 248, 277, 303, 309,
311, 313, 315, 319
dança, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20,
25, 26, 62, 301
direitos, 6
Educação Ambiental, 131, 224,
225, 226, 229, 232, 233, 235,
237, 245, 246, 247, 248, 371
Educação de Jovens e Adultos,
116, 117, 123, 128
educação infantil, 48, 49, 78, 79,
80, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 96,
119, 289
eficácia, 38, 103, 104, 105, 106,
108, 109, 114, 229
EJA, 116, 117, 121, 122, 123,
124, 125, 126, 127
Ensino Fundamental, 12, 51, 117,
123, 235, 372
futuro, 71, 73, 75, 76, 79, 121,
191, 220, 221, 248, 286, 288,
315, 322
geometria, 164, 165, 166, 167,
169, 170, 172, 173, 174, 175,
176
globalização, 70, 71, 210, 213,
217, 225, 329
inclusão, 6
interação, 14, 37, 39, 48, 60, 73,
74, 79, 96, 129, 130, 222, 231,
232, 235, 237, 245, 257, 264,
266, 268, 269, 272, 273, 284,
290, 291, 298, 356
IPHAN, 190
jogos, 16, 20, 42, 54, 129, 130,
131, 132, 133, 136, 137, 138,
145, 146, 147, 268, 292, 296
LDB, 93, 94, 96, 303

- leitura, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 43, 45, 58, 72, 73, 75, 154, 172, 177, 179, 181, 183, 185, 187, 277, 295, 296, 311, 319, 378
- Licenciatura, 368, 370, 371
- literatura, 30, 31, 32, 33, 35, 52, 106, 212, 231, 239, 240, 273, 275, 303
- logística, 192, 335, 336, 338, 339, 340, 346, 348, 349, 350
- matemática, 34, 43, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177
- mediação, 24, 30, 35, 37, 40, 44, 78, 81, 85, 87, 122, 238, 311
- Paulo Freire, 31, 65, 66, 71, 72, 225, 243, 247
- pedagogia, 20, 23, 24, 28, 38, 56, 77, 83, 160, 224, 238
- planejamento, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 97, 98, 101, 108, 126, 127, 149, 156, 242, 282, 309, 314, 367
- português, 30, 32, 33, 35, 182, 185
- professor, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 48, 55, 63, 65, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 110, 111, 122, 124, 125, 126, 129, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 234, 243, 244, 280, 285, 303, 304, 369
- propriocepção, 12, 13, 14, 22, 23
- revolução, 31, 167, 210, 227, 229, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 331, 332, 333, 334
- sertão, 190, 191, 208, 209
- significação, 58, 65, 242, 270, 332
- Sistema Único de Assistência Social, 305, 306, 320, 321
- sociedade, 17, 21, 22, 28, 38, 40, 43, 59, 62, 65, 66, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 79, 83, 84, 87, 91, 93, 94, 99, 100, 109, 117, 120, 122, 125, 146, 154, 156, 159, 160, 169, 175, 205, 211, 213, 215, 217, 219, 221, 231, 234, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 250, 253, 259, 270, 288, 293, 297, 298, 312, 313, 316, 322, 323, 325, 326, 328, 354, 357
- teatro, 14, 22, 42, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 62, 63
- tradicional, 38, 40, 96, 101, 120, 143, 145, 149, 156, 157, 198, 208, 211, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 234, 244, 298, 323, 325
- tradução, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 231
- transporte, 192, 237, 322, 324, 325, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 345
- violência, 37, 71, 194, 212, 228, 244

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Pluralidade de Saberes – Vol IV
Organizadores	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann Julie Luiza Carboni
Coleção	Pluralidade de saberes
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Leticia Sechini Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	15,5 cm x 22,5 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 20 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	379
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98916-0719
franquia@livrologia.com.br



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

ISBN 978-658621834-3



9 786586 218343

