



Ciências Humanas: Características Práticas, Teóricas e Subjetivas

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos
(Organizadores)



Ciências Humanas: Características Práticas, Teóricas e Subjetivas

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos
(Organizadores)

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elio Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Gislene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C569 Ciências humanas [recurso eletrônico] : características práticas, teóricas e subjetivas / Organizadores Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos, Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ciências humanas: características práticas, teóricas e subjetivas; v. 1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-884-7
DOI 10.22533/at.ed.847192312

1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de. II. Thamires Nayara Sousa de. III. Série. CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ciências Humanas: características práticas, teóricas e subjetivas – Vol. I, coletânea de vinte e oito capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, corresponde a obra que discute temáticas que circundam a grande área das Humanidades.

As colaborações aqui congregadas abordam contribuições que dialogam com a vasta área das Humanidades. Assim, sendo, optamos por promover um recorte primeiro a partir de dois grandes eixos: o primeiro é a educação, o segundo é o exercício das práticas religiosas e sua interação sagrado e profano.

Realizada essa observação, propomos aos leitores um exercício de diálogo com os capítulos que compõem a presente obra. Temos, inicialmente, a abordagem sobre a educação na realidade mexicana. De imediato, e sequenciado, a legislação pátria para o tema da educação é recordada, bem como as políticas públicas oportunas. Em movimento sequenciado, há textos que versam sobre administração escolar, metodologias da aprendizagem, processo educativo, aprendizagem por meio de jogos didáticos, práxis docente, desenvolvimento infantil, educação ambiental, educação infantil, a inclusão de crianças indígenas em ambiente escolar não indígena, livro didático, sequência didática, formação humana, saúde e formação acadêmica, formação docente na realidade de sujeitos surdos, estágio supervisionado e o papel da monitoria.

Alcançando o segundo momento, temos a busca pelo diálogo inter-religioso, a devoção e a realidade vivenciada em São Gonçalo do Amarante, além da festa e religiosidade em Maringá.

Tenham proveitosa leitura!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Thamires Nayara Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
LA OTRA EDUCACIÓN: EDUCAÇÃO E AUTONOMIA NO TERRITÓRIO ZAPATISTA EM CHIAPAS, MÉXICO	
Aiano Bemfica Mineiro	
DOI 10.22533/at.ed.8471923121	
CAPÍTULO 2	14
REFRAÇÃO POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O INÍCIO DE UMA LONGA DISCUSSÃO	
Pablo Silva Machado Bispo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.8471923122	
CAPÍTULO 3	22
CONTRA-REFORMA NO ESTADO: OS DESAFIOS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
Ana Paula Oliveira Silva de Fernández	
Ana Paula Nunes	
Daniela Elis Dondossola	
Pedro Henrique Girotto Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.8471923123	
CAPÍTULO 4	30
METODOLOGIAS ATIVAS X METODOLOGIAS TRADICIONAIS: IMPORTÂNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
Samuel Alves da Silva	
Beatriz Paiva Rocha	
Claísa Andréa Freitas Rabelo	
Ashley Brito Valentim	
Chrisley de Lima Rocha	
Mateus Barbosa Tavares	
Renata Carmo de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.8471923124	
CAPÍTULO 5	36
MAPEANDO OS FATORES MOTIVACIONAIS QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CINCO CATEGORIAS PARA REFLETIR SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO	
Ivana Caldeira Siqueira	
Rafael Montoto Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.8471923125	
CAPÍTULO 6	57
AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO SMARTPHONE PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Janine Heckler da Cunha	
Fernando Junges	
DOI 10.22533/at.ed.8471923126	
CAPÍTULO 7	64
ALIENAÇÃO E A PRÁXIS DOCENTE: ANÁLISES A PARTIR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Thayná Costa Marques	

CAPÍTULO 8	69
DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PSICOMOTRICIDADE E ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Silvia Helena de Amorim Martins Ana Luísa Leite Lima Francisca Bertilia Chaves Costa Sabrina Serra Matos Luiza Valeska de Mesquita Martins Ana Maria Fontenelle Catrib	
DOI 10.22533/at.ed.8471923128	
CAPÍTULO 9	77
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OFICINA DE REGADORES RECICLÁVEIS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Karine Kévine da Rocha Sousa Cláudia Jane Pinto Gomes Robson Rabelo Rangel Karyna Régia Teles Alves	
DOI 10.22533/at.ed.8471923129	
CAPÍTULO 10	82
EXPERIÊNCIA COM ARTE: APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Andréia Oliveira Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.84719231210	
CAPÍTULO 11	96
A INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM UM CONTEXTO ESCOLAR NÃO INDÍGENA	
Clotildes Martins Morais Antonio Dari Ramos Maristela Aquino Insfram Cajetano Vera Obonyo Meireles Guerra	
DOI 10.22533/at.ed.84719231211	
CAPÍTULO 12	107
UM RETRATO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA NOÇÃO DE 'ESTRUTURA DE SENTIMENTO' DE RAYMOND WILLIAMS	
Nádia Narcisa de Brito Santos Isaíde Bandeira da Silva José Petrucio de Farias Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.84719231212	
CAPÍTULO 13	120
SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Simone Vilhalva Dering Maikel da Silva Ferreira Luiz Antonio Sales	
DOI 10.22533/at.ed.84719231213	

CAPÍTULO 14	137
A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: UM OLHAR A PARTIR DE FOUCAULT SOBRE AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS DO SÉCULO XXI	
Luiz Alberto Borcsik	
Carlos Roberto da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.84719231214	
CAPÍTULO 15	150
BASES FILOSÓFICAS DAS PSICOLOGIAS HUMANISTAS, FENOMENOLÓGICAS E EXISTENCIALISTAS: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PSICOTERAPEUTAS INICIANTES	
Milena Pinheiro Duarte	
Mayara Rocha Coelho	
Layza Castelo Branco Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.84719231215	
CAPÍTULO 16	161
FORMAÇÃO ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL: PANORAMA DOS DISCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	
Milena Pinheiro Duarte	
Layza Castelo Branco Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.84719231216	
CAPÍTULO 17	171
O SENTIDO DE VIDA E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE DE PACIENTES ONCOLÓGICOS	
Noely Cibeli dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.84719231217	
CAPÍTULO 18	179
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS	
Claudeth da Silva Lemos	
Daniele Cariolano da Silva	
Francisco Tiago Ribeiro Silva	
Maria Wesla Nogueira da Silva	
Suziane Cristina da Silva Ferreira	
Venícius de Sousa Lima	
DOI 10.22533/at.ed.84719231218	
CAPÍTULO 19	185
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DISCENTES	
Claudeth da Silva Lemos	
Daniele Cariolano da Silva	
Francisco Tiago Ribeiro Silva	
Maria Wesla Nogueira da Silva	
Suziane Cristina da Silva Ferreira	
Venícius de Sousa Lima	
DOI 10.22533/at.ed.84719231219	
CAPÍTULO 20	190
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
André Leandro dos Santos Pereira	
Michelline da Silva Nogueira	
Maria socorro Lucena Lima	
DOI 10.22533/at.ed.84719231220	

CAPÍTULO 21	199
MONITORIA EM DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliane Rodrigues Martins	
Maria Eviene da Silva	
Geandra Claudia Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.84719231221	
CAPÍTULO 22	207
A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA COMO ESPAÇO FORMATIVO	
Laíssa Mulato Moreira Lima	
Tânia Maria de Sousa França	
DOI 10.22533/at.ed.84719231222	
CAPÍTULO 23	213
OS MISSIONEIROS: ARTE, PATRIMÔNIO E (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL	
Rodrigo Miguel de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.84719231223	
CAPÍTULO 24	226
O RITO <i>REAHU</i> (FESTA) DO POVO CUJO TERRA NÃO RECEBE SEUS MORTOS; RECINTO DE DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO	
Mary Agnes Njeri Mwangi	
DOI 10.22533/at.ed.84719231224	
CAPÍTULO 25	234
O SAGRADO E O PROFANO NA DEVOÇÃO E DANÇA A SÃO GONÇALO DE AMARANTE	
Joana Paula Silva Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.84719231225	
CAPÍTULO 26	247
FESTA E RELIGIOSIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO HALLEL (MARINGÁ-PR, 1995-2018)	
Mariane Rosa Emerenciano da Silva	
Vanda Fortuna Serafim	
DOI 10.22533/at.ed.84719231226	
CAPÍTULO 27	260
A GESTÃO DA UNIDADE DE INFORMAÇÃO PROCESSOS DE OBRA PARTICULARES NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALENTEJO	
Paulo Batista	
DOI 10.22533/at.ed.84719231227	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	271
ÍNDICE REMISSIVO	272

LA OTRA EDUCACIÓN: EDUCAÇÃO E AUTONOMIA NO TERRITÓRIO ZAPATISTA EM CHIAPAS, MÉXICO

Aiano Bemfica Mineiro

UFMG – Faculdade de Filosofia e Ciências
Humanas – PPGCOM

Belo Horizonte – Minas Gerais

LA OTRA EDUCACIÓN: EDUCATION AND
AUTONOMY IN THE ZAPATISTA TERRITORY
IN CHIAPAS, MEXICO

ABSTRACT: Since the First Declaration of the Lacandona Jungle until nowadays, many social strategies and mechanisms have been constructed in order to seek autonomy and self determination to the different people who compound the social basis of the Zapatista Army of National Liberation (EZLN), an example of this process is the construction of an own education system. Centered in the analysis of the Declarations of the Lacandona Jungle, and promoting dialogues with theorists linked to the Decolonial thought, this article aims to establish a reflection that articulates the education proposal developed in Chiapas and the notion of autonomy. After all, an independent system of education seems to be fundamentally important and presents itself as a complex form of social and cultural resistance, once that provokes disruptions and resignifications in the symbolic field, deeply problematizing the historically dominant colonial perspective.

KEYWORDS: Autonomy; Education, EZLN, Decolonial.

RESUMO: Desde a Primeira Declaração da Selva Lacandona até o presente, foram construídos dentro do território zapatista mecanismos e estratégias sociais que buscam a autonomia e a autodeterminação dos diferentes povos que compõem a base social do EZLN, exemplo desse processo é a construção de um sistema próprio de educação. Centrado na análise das Declarações da Selva Lacandona e travando diálogos com teóricos ligados à corrente de Pensamento Decolonial, este artigo propõe estabelecer uma reflexão que articule a proposta de educação desenvolvida em Chiapas e a noção de autonomia. Afinal, um modelo próprio de educação assume fundamental importância e se apresenta como uma forma complexa de resistência social e cultural, uma vez que provoca rupturas e ressignificações no campo simbólico, problematizando a fundo a perspectiva colonial historicamente dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Educação; EZLN; Decolonial.

APRESENTAÇÃO

Catherine Walsh, em seu artigo *Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial* (2005), sugere que “falar de decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade pensando não somente desde os seus paradigmas, mas também desde as pessoas e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (WALSH, 2005, p.24). Muito movido por essa proposta, este trabalho parte da análise das Declarações da Selva Lacandona – documentos programáticos do Exército Zapatista de Libertação Nacional –, para pensar como a experiência de construção de uma educação autônoma em Chiapas, desenvolvida no bojo do complexo processo de Restistência zapatista, pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre nossa condição colonial. Colonialidade pela qual nosso próprio modelo de Estado-Nação moderno é, de modo amplo, ferramenta.

As Declarações da Selva Lacandona guardam dimensões muito ricas à medida que são testemunhos de um grupo que se apresentou ao mundo em 1994 com pretensões de depor um presidente e “libertar o México” através de uma guerra de colunas e, menos de cinco anos depois, estavam efetivamente estabelecidos em um território, tendo assumido a vanguarda do debate sobre a autodeterminação dos povos indígenas. Este trabalho pretende, sem qualquer intensão de substituir a informação etnográfica, fazer um primeiro acercamento da socio-cosmopolítica dos zapatistas de Chiapas a partir da forma como falam de si mesmos e de sua história.

Para tanto, propus uma divisão temática que segue a seguinte lógica: *O levante zapatista em Chiapas e a proposta decolonial: alguns pontos de partida teóricos*, onde farei uma breve contextualização do levante zapatista em Chiapas e introduzirei alguns dos pontos de partida teóricos para esse trabalho; *Autonomia e identidade: um território*, momento em que serão feitas algumas considerações sobre a relação entre autonomia e identidade; *La Otra Educación: a escola nesse contexto*, etapa onde a educação revelará maior importância; e, finalmente, *(in)Conclusões ou reflexões para possíveis caminhos*, onde pretendo compartilhar algumas reflexões suscitadas ao longo da pesquisa e apontar possíveis percursos futuros.

O LEVANTE ZAPATISTA E A PROPOSTA DECOLONIAL: ALGUNS PONTOS DE PARTIDA TEÓRICOS

Uma fileira de indígenas. Sobre seus corpos, fardas militares. Seus rostos largos, cobertos por máscaras e bandanas. Nos ombros, as cores vermelha e preta. Mulheres, homens e jovens, todos com fuzil na mão, se movimentam em táticas de guerra: colunas, guarnições e bandeiras. Existe um extenso imaginário construído em torno do Exército Zapatista de Libertação Nacional, doravante EZLN, e sobre o levante que ficou conhecido

como *La larga noche de los 500 años*. Iniciado em primeiro de janeiro de 1994, mesma data em que entrou em vigência o tratado de livre comércio entre EUA e México, o levante feito pelos grupos indígenas *Tzeltal*, *Tojolobal*, *Tzotzil*, *Chol* e *Lacandones*, organizados junto ao EZLN, tomou com armas as cidades de *San Cristóbal de las Casas*, *Ocosingo*, *Las Margaritas* e *Altamirano*, passando a controlar parte significativa do estado de *Chiapas* e, posteriormente, marchando em fileiras rumo à capital federal. Fundado em 1983, mas atuando, até dito levante, na clandestinidade, foi através da I Declaração da Selva Lacandona (1994) que o EZLN se apresentou ao México e ao mundo:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importales que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos (I DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 1994).

Através desse documento, assinado pela *Comandancia General del EZLN*, a organização se reivindicou enquanto força beligerante legítima e expediu ordens táticas de guerra às colunas do exército. Além disso, apresentou suas demandas sociais fundamentais (trabalho, terra, teto, alimentação, saúde, educação, independência, liberdade, democracia, justiça e paz) e deixou clara a intenção de depor o presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Para tanto, colocaram seus objetivos em relação direta ao Estado Nacional, ao evocar o trecho da Constituição Federal Mexicana que determinava que

la soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno (I DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 1994).

Os primeiros dias após o alçamento foram de intensos conflitos e desencadearam uma guerra de doze dias que promoveu mortes tanto nas fileiras do EZLN como nas forças nacionais e locais. Entretanto, após intensa mobilização da sociedade em todo o México, firmou-se um cessar fogo e o conflito beligerante aberto deu lugar a um outro tipo de disputa, também marcada pela violência, ao qual os zapatistas se referem como *Guerra Blanda*. Terminada a guerra, muitas das zonas tomadas pelo EZLN permaneceram sob seu controle, estabelecendo-se efetivamente um território zapatista em *Chiapas*. Mediante a frustração da expansão do controle militar e territorial e a decisão de cessar fogo, entra-se em um novo momento, onde o caráter insurgente da ação se converte em Resistência: “o fogo em palavra e os gritos em silêncio” (IV DECLARAÇÃO DA SELVA

LACANDONA, 1996). Talvez essa seja uma das viradas mais complexas desse processo, já que, à medida em que se estabelece uma prática de Resistência sobre um território extenso, constroem-se também novas práticas sociais e políticas, estabelecendo-se um tipo de organização social paralela dentro do próprio Estado. Essa mudança virá impactar diretamente o discurso presente nas Declarações seguintes, alterando o centro do debate das grandes pautas nacionais e introduzindo categorias como identidade, tradição e direitos indígenas.

Em seu artigo *Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo* (2000), Fernando Coronil recupera um texto escrito pelo Subcomandante Marcos, no qual ele lê o atual estágio de globalização, avanço neoliberal e suas consequências como a configuração de uma IV Guerra Mundial – uma vez que, para Marcos, a III Guerra Mundial teria sido a chamada “Guerra Fria”, que marcou o sul global com políticas de intervenções externas, violentos conflitos armados e inúmeras mortes provocadas pelas disputas entre os eixos soviéticos e norte-americanos pelo poder global. Assim, relaciona a condição de miséria e morte nas chamadas periferias a uma série de fatores que se articularam em um desenho global e transterritorial de exploração e marginalização (MARCOS, 1998; CORONIL, 2000). Ainda nessa mesma análise, a liderança chiapaneca aponta para o surgimento de “Focos de Resistência”: “em resposta aos focos de riqueza e poder político concentrados, estão surgindo focos crescentes de resistência cuja riqueza e força residem, em contraste, em sua diversidade e dispersão” (CORONIL, 2000, p.5).

Em movimento parecido, Arturo Escobar propõe que os movimentos sociais são agentes centrais para a superação das consequências segregadoras do desenvolvimento e aprofundamento do capitalismo (ESCOBAR, 2007). Gustavo Esteva, por sua vez, irá ponderar que as resistências seriam uma forma “reconstruir criativamente suas formas básicas de interação social, a fim de liberar-se das correntes econômicas” (ESTEVA, 1996, p. 69). É a partir das inquietações provocadas pelas reflexões desses autores e pelo interesse em pensar a partir dos e com os movimentos sociais e suas experiências, que esse trabalho se constrói.

AUTONOMIA E IDENTIDADE: UM TERRITÓRIO

Na III Declaração da Selva Lacandona (1995), ainda que sobreviva uma menção à pátria e se mantenha um diálogo crítico com a noção de Estado, aparecem as primeiras reflexões mais detidas sobre *Chiapas*, a questão indígena e a demanda por autonomia. Isso fica claro na passagem em que afirmam que, ao ver que o governo e o projeto de nação mexicana voltavam a “cubrir con el olvido y el desinterés a los habitantes originales de estas tierras (...) se negaba a los pueblos indios el derecho a gobernar y gobernarse según su razón y voluntad” (III DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 1995), e culmina em um trecho um tanto mais propositivo, onde fica evidente a centralidade e o protagonismo

das comunidades indígenas e suas pautas:

La cuestión indígena no tendrá solución si no hay una transformación RADICAL del pacto nacional. La única forma de incorporar, con justicia y dignidad, a los indígenas a la Nación, es reconociendo las características propias en su organización social, cultural y política. Las autonomías no son separación, son integración de las minorías más humilladas y olvidadas en el México contemporáneo. Así lo ha entendido el EZLN desde su formación y así lo han mandado las bases indígenas que forman la dirección de nuestra organización (III DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 1995).

Assim, nesse novo momento político, o EZLN cobra notoriedade nacional, quando, entre 1995 e 1997, logram estabelecer uma iniciativa de diálogo bilateral com o governo nacional que culmina nos *Acuerdos de San Andrés*. Nesse documento, estão plasmadas uma série de diretrizes que reconhecem os povos originários como sujeitos e agentes capazes de participar e conduzir a construção de políticas e projetos a eles destinados (SANTOS, 2008). Entretanto, apesar dos avanços que se apontavam no horizonte, os diálogos são interrompidos e os acordos firmados terminam nunca sendo implementados pelo Governo. Com a ruptura das tentativas negociadas de solucionar as demandas, começa em *Chiapas*, então, uma etapa todavia mais complexa de construção e mudança, na qual o EZLN e os povoados em seu território decidem por cumprir de forma unilateral os *Acuerdos de San Andrés*, ou seja, criar as bases e mecanismos para construir, desde baixo e à esquerda, sua própria autonomia:

como zapatistas que somos, pensamos que no bastaba con dejar de dialogar con el gobierno, sino que era necesario seguir adelante en la lucha a pesar de esos parásitos haraganes de los políticos. El EZLN decidió entonces el cumplimiento, solo y por su lado (o sea que se dice "unilateral" porque sólo un lado), de los Acuerdos de San Andrés en lo de los derechos y la cultura indígenas. Durante 4 años, desde mediando el 2001 hasta mediando el 2005, nos hemos dedicado a esto (...). Bueno, pues empezamos entonces a echarle ganas a los municipios autónomos rebeldes zapatistas, que es como se organizaron los pueblos para gobernar y gobernarse, para hacerlos más fuertes. (VI DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 2005).

Assim, desde a I Declaração da Selva Lacandona até o presente, foram construídos dentro do território controlado pelo EZLN mecanismos e estratégias sociais que buscam a autonomia e a autodeterminação dos diferentes povos que compõem sua base. Mais de dez anos depois do levante armado e após sucessivas transições entre negociação e conflito com diferentes instâncias mais ou menos institucionais do Estado mexicano, em 2005 existiam mais de trinta *Municípios Autônomos Rebeldes Zapatistas* (MAREZ) organizados em cinco macrorregiões. Sobre esse processo eles chamam atenção para o fato de que

este modo de gobierno autónomo no es inventado así no más por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan. O sea que si el que manda no obedece al pueblo, lo corretean, se sale de autoridad y entra otro (VI DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 2005).

Com o rompimento das negociações com o governo mexicano, os apoios político e econômico de grupos nacionais e internacionais passam a ser fundamentais para que logrem o fortalecimento do processo de consolidação de sua autonomia. Formando aquilo que poderíamos chamar, como sugere Partha Chatterjee (2004), de Sociedade Política. Ou seja, uma dimensão de articulação de agentes diversos que, diferentemente da noção clássica de Sociedade Civil, pode envolver sujeitos e entidades de diferentes grupos e até mesmo do próprio Estado. Afinal, trazendo um pouco das reflexões de Veena Das e Debóra Poole (2008), quando falamos em Estado não nos referimos a uma entidade monolítica e sólida, mas sim a algo poroso e maleável, que pode e deve ser permanentemente disputado. Assim, mesmo nesse cenário de conflito, os zapatistas de Chiapas conseguiram construir autonomamente caminhos que dialogam e suprem algumas das demandas por eles levantadas (SANTOS, 2008, p.9), exemplo desse processo de construção da autonomia são os sistemas de administração pública, judiciário, saúde e de educação. De forma que

hay más compañeros y compañeras que están aprendiendo a ser gobierno. Y, aunque poco a poco, ya más mujeres se están entrando en estos trabajos, pero todavía sigue faltando respeto a las compañeras y que ellas participen más en los trabajos de la lucha. Y luego, también con las Juntas de Buen Gobierno, ha mejorado la coordinación entre los municipios autónomos y la solución de problemas con otras organizaciones y con las autoridades oficialistas. Y también se mejoró mucho en los proyectos en las comunidades, y es más parejo el reparto de proyectos y apoyos que da la sociedad civil de todo el mundo: se ha mejorado la salud y la educación aunque todavía falta un buen tanto para ser lo que debe de ser, igual con la vivienda y la alimentación, y en algunas zonas se ha mejorado mucho el problema de la tierra porque se repartieron las tierras recuperadas a los finqueros, pero hay zonas que siguen sufriendo por falta de tierras para cultivar (VI DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 2005).

Héctor Díaz-Polanco sugere que o mérito do processo em Chiapas não parte do fato de terem “inventado” o conceito de autonomia indígena, mas por terem conseguido incorporar aspectos e valores próprios da cosmovisão e da cultura de grupos indígenas em sua proposta (DÍAZ-POLANCO, 1997). O que, em ultima instância, seria um sintoma de uma crise frente à proposta de uma Nação mono-identitária. Em sua dissertação de mestrado, apresentada no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, Fábio Alkmin (2015) pondera que as organizações indígenas que alcançam dimensões nacionais no México partem de uma postura extremamente crítica ao modelo de construção de Nação levado a cabo na América Latina. Entretanto, é importante ressaltar que essas críticas não estão colocadas como “negação do pertencimento, mas, pelo contrário, como busca de formas de participação mais efetivas e democráticas mediante a formulação de projetos nacionais alternativos e não homogeneizantes” (ALKMIN, 2015, p.54).

Nesse sentido, fica evidente que, como propõe a historiadora Júlia Melo Azevedo em seu artigo *A defesa da identidade étnica e a luta por autonomia no movimento zapatista* (2015), a defesa da identidade étnica está diretamente relacionada com a luta

por autonomia, na medida em que a constituição de territórios autônomos torna-se parte importante da estratégia para a valorização e desenvolvimento dos aspectos tradicionais dos grupos indígenas do sudoeste mexicano. Torna-se importante reafirmar que não se trata da construção de um processo separatista, mas sim uma de nova estrutura de mediação entre os diferentes grupos indígenas e o México, através da qual,

ao reivindicarem sua condição de cidadãos mexicanos, os zapatistas defendem uma participação ativa na vida política nacional e uma maior interação entre os povos indígenas, a sociedade mexicana e o Estado, que se daria partir de uma redefinição de suas relações. O objetivo do movimento é colocar em prática a valorização do caráter pluricultural da nação (CRUZ, JÚLIA M.A., 2015, p. 8).

Por sua vez, Alkmin (2015) propõe que a construção da autonomia indígena permite o aprofundamento de práticas democráticas dentro dos grupos à medida em que rearranja aspectos estruturantes da economia e das políticas do Estado mexicano e contribui para o aumento do controle territorial em suas diferentes dimensões. Para o antropólogo mexicano Gilberto López y Rivas (2014), ao operar como mediadora das relações entre os grupos e o Estado, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de direito político e dotando de poder para que eles mesmos definam suas formas e processos, a autonomia possibilita também a definição de políticas culturais e educativas próprias que se fazem “respetando los usos y costumbres que los dotan de identidad y les permiten resistir a la hegemonía de un Estado y un régimen político que los ha mantenido olvidados y marginados durante siglos” (LÓPES Y RIVAS, 2014, p. 55). Entretanto, é preciso ter em conta que todo esse debate da questão autonômica não se dá exclusivamente no plano jurídico, afinal

se projeta como modelo de organização política aplicada a uma determinada base territorial (...). Visto que o poder não se exerce no vazio, o território torna-se um conceito fundamental para compreendermos a autonomia reclamada ao Estado por esses grupos (ALKMIN, 2015, p. 118).

Ainda que tenhamos que admitir os limites do conceito de identidade – forjado em uma tradição de pensamento colonialista e que, mesmo em suas acepções mais dinâmicas, ainda tende a uma ideia de autenticidade –, dentro do contexto zapatista, parece potente pensar na identidade enquanto uma categoria tático-discursiva. Ou seja, é um conceito que opera não como algo essencial ou contingente, mas sim a partir de noções múltiplas que são discursivamente articuladas como ferramentas de resistência. Ao mesmo tempo em que se afirmam *Tzeltale*, *Tojolobale*, *Tzotzile*, *Chole*, *Mame* e *Lacandones*, se afirmam também indígenas, zapatistas e mexicanos; em uma dimensão internacional, serão latinoamericanos, rebeldes, explorados, trabalhadores ou campesinos. Assim, percebe-se que ela está colocada em um emaranhado de categorias que se articulam na construção de um discurso e de uma prática política de resistência. Afinal, o embate com o Estado e suas limitações, fortalece a autonomia enquanto mecanismo de resistência “mediante el cual, las etnias o pueblos soterrados, negados u olvidados fortalecen o recuperan su identidad a través de la reivindicación de su cultura, derechos y estructuras político-

administrativas” (LÓPEZ Y RIVAS, 2010).

LA OTRA EDUCACIÓN: A ESCOLA NESSE CONTEXTO

Dentro da proposta autonômica zapatista, o modelo próprio de educação, batizado de *La Otra Educación*, detém fundamental importância, afinal, tendo em vista os limites experimentados pelas políticas educacionais vigentes em todo o México até 1994, que, até então, não haviam abandonado “sus pretensiones ortodoxamente liberales, asimilacionistas y de homogeneización cultural” (GUTIERREZ NAVÁREZ, 2006, p. 93). Assim, a construção de uma proposta de educação autônoma se torna um dos elementos centrais de uma forma complexa de resistência social e cultural, além de um dos pilares fundamentais de uma nova estrutura social insurgente. Como chama a atenção Lia Barbosa Pinheiro, em entrevista concedida à TV UFBA em 2015, a consolidação de um projeto educacional e de uma escola própria se apresenta como uma das instâncias que irão provocar rupturas e ressignificações no campo simbólico, problematizando a fundo a perspectiva colonial historicamente dominante, ambas etapas fundamentais para a solidificação das propostas do EZLN.

Ainda que inicialmente a demanda principal tenha sido para a educação primária, logo se complexificou e culminou no que hoje é o *Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista para la Liberación Nacional* (SERAZ - LN). Além de primeiro e segundo graus completos para chiapanecos, sejam eles zapatistas ou não, atualmente se oferece, para estrangeiros, cursos de formação política (*La Escuelita*), de espanhol e de *tzozil* (*Centro de Lenguas Mayas Rebelde Autônomo Zapatista* - CELMARZ). Para além da participação direta da comunidade, diversos especialistas e intelectuais de diferentes partes do mundo tiveram participação ativa na construção das propostas educativas e pedagógicas zapatistas. Assim, o sistema educativo parece assumir papel relevante também na articulação com atores externos às comunidades de base, ganhando uma dimensão de espaço de troca e construção frente à comunidade internacional. Longe de ser homogênea ou homogeneizante, cada proposta de escola zapatista é concebida primeiro no âmbito comunitário, nas assembleias dos MAREZ, e atenta às práticas, tradições e interesses das famílias e grupos que serão por ela atendidas (SANTOS, 2009 e BARRONET, 2009). Da mesma forma, o promotor de educação (figura similar ao educador) é também indicado pela assembleia de famílias e deve, via de regra, cumprir com programas, conteúdos e métodos de avaliação por elas determinados.

Desse modo, a partir de um processo autônomo de construção, parece haver se consolidado em Chiapas uma proposta de educação incluída em um marco mais amplo, que se relaciona diretamente com o cotidiano e a vida em comunidade. De tal forma que, além de contribuir para o fortalecimento de práticas e tradições locais, o processo de formação ao nível educativo muitas vezes significa discutir e resolver problemas e

demandas que são também comunais. À medida em que a própria comunidade está envolvida na determinação de conteúdos e na gestão do espaço, assuntos como saúde, água, vivenda, alimentação e auto-organização são também incorporados na rotina educativa. Trata-se, portanto, de um modelo que, além de promover a ruptura com uma perspectiva colonial de saber, acaba por existir, ainda, enquanto espaço privilegiado de (e em) construção de (e por) aqueles grupos.

(IN)CONCLUSÕES OU REFLEXÕES PARA POSSÍVEIS CAMINHOS

O pesquisador mexicano Lucio Oliver (UNAM), em conferência realizada durante a mesa “Alternativas e saídas para as lutas e crises hegemonicais na América Latina e Caribe”, realizada no âmbito do III Simpósio Pensar e Repensar a América Latina, trouxe-nos, dentre outras contribuições, algumas reflexões sobre os limites da nossa compreensão do Estado e dos governos enquanto entidades gestoras, onde atribui-se a eles a função de executar os câmbios sociais e equalizar diferenças e desigualdades. Propondo que o mirássemos como algo a ser disputado e a necessidade (ou tarefa) de elaborarmos saídas e caminhos políticos a partir da práxis. Já o professor Santiago Arboleda Quiñonez, que participou da mesa *Pensamiento Postcolonial y Estudios Culturales en America Latina* no mesmo Simpósio, apresentou um rico panorama histórico e conceitual sobre o desenvolvimento do pensamento decolonial. Durante sua exposição, chamam a atenção três aspectos que aparecem como bons pontos de partida para pensarmos a contribuição da experiência zapatista, quais sejam:

- 1) A postura decolonial como uma corrente de pensamento e ação, que alia práxis política e reflexão teórica, disposta a sistematizar ferramentas discursivas, analíticas e práticas para a superação da condição colonial.
- 2) A necessidade de se pensar de forma complexa. Ou seja, o local em relação ao global, não de forma hierarquizada – condicionando a compreensão da realidade do primeiro ao segundo –, mas de modo relacional.
- 3) A atual pergunta central que ronda algumas e alguns teóricos decoloniais: “Como decolonizar?” Para a qual, segundo Quiñonez, a educação, ou melhor, as educações, podem surgir como caminho prático para o processo de construção dessa forma Outra de se ver, olhar e compartilhar o mundo.

Nesse sentido, recuperando as reflexões em torno da noção de resistência que nos trazem Gustavo Esteva e Arturo Escobar e levando a termo a proposta de Catherine Walsh para que pensemos a partir e com os movimentos sociais, *Chiapas* aparece como um “Foco de Resistência” (MARCOS, 1998). Foco esse onde a proposta de educação desenvolvida, como um fenômeno social complexo, ressignifica sentidos e contribui para a construção não só de novas relações, como também de subjetividades outras capazes

de nos recolocar em relação com o mundo. Afinal, entendendo que a escola, enquanto instituição, assume historicamente função estatizante em relação ao indivíduo e ao grupo, operando no sentido de construir “identidades”, “tradições” e “memórias” – parece fundamental que sejam pensados, elaborados e vividos sistemas de educação que deem conta das diferenças e respeitem os devires de grupos ditos minoritários. Nesse sentido, Eduardo Viveiros de Castro irá afirmar em *A autodeterminação indígena como valor*:

O Estado não é monolítico (...). Mas há quem sustente que o Estado nacional, a forma-Estado, é essencialmente antagônica a qualquer autodeterminação autêntica. E há quem diga mais: que as minorias — e os índios como minoria étnica — são a única força que, por sua existência, desafiam (mesmo que apenas conceitualmente) um sistema de Poder em que ricos e pobres, dominantes e dominados, estão unidos pela dominação e unificados por um Estado que existe para e pela imposição de uma Linguagem Majoritária, uma Norma, que controla, dilui e absorve toda variação e toda diferença (VIVEIROS DE CASTRO, 1981, p. 235).

Ainda que, a partir desse primeiro olhar, todavia muito panorâmico, não seja possível fazer uma análise com profundidade, nas duas passagens da VI Declaração da Selva Lacandona chamam a atenção:

quienes eran niños en aquel enero del 94, son ya jóvenes que han crecido en la resistencia, y han sido formados en la digna rebeldía levantada por sus mayores en estos 12 años de guerra. Estos jóvenes tienen una formación política, técnica y cultural que no teníamos quienes iniciamos el movimiento zapatista (VI DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 2005).

en todas partes hay más compañeros y compañeras que están aprendiendo a relacionarse con las personas de otras partes de México y del mundo, están aprendiendo a respetar y a exigir respeto, están aprendiendo que hay muchos mundos y que todos tienen su lugar, su tiempo y su modo, y así hay que respetarse mutuamente entre todos (VI DECLARAÇÃO DA SELVA LACANDONA, 2005).

Apesar de breves, esses trechos permitem pensar que dentro de um processo intenso de rebeldia e resistência, surgem também novas formas de se fazer e pensar política e educação que partem de dentro das próprias comunidades, contando com a participação direta dos sujeitos e de suas identidades múltiplas (BARRONET, 2009). Nesse contexto, *La Otra Educación* parece assumir um lugar em que passa a ser possível a construção de práticas e relações outras, capazes de pensar a si e ao mundo a partir de outros referenciais – distintos daqueles dominantes na escola convencional ou mesmo nas experiências de escola indígena, até então levadas a cabo no México - recuperando e re-significando, também, aspectos das cosmovisões dos diferentes grupos que compartilham o território e, porque não, construindo novas socio-cosmopolíticas (BARBOSA, 2010, 2015).

Ainda assim, nem mesmo a resistência zapatista em Chiapas acontece desconectada das práticas capitalistas; pelo contrário, estão em disputa e são também permeadas por elas. Mas, quando adotamos uma perspectiva marginal e olhamos para esse conflito, inserido na complexa dinâmica política e econômica que rege o mundo ocidental euro-norte-americano-centrado, poderíamos pensar suas práticas autonômicas como formas

do que Aníbal Quijano (2000) chamou de “socialização do poder”, pelas quais

em vez de projectos “estatais socialistas” ou “estatais capitalistas”, centrados na administração do Estado e nas estruturas hierárquicas do poder, a estratégia da “socialização do poder” em todas as esferas de existência social privilegia os conflitos locais e globais a favor de formas colectivas de autoridade pública (Grosfoguel, 2008, p. 142).

De forma ainda mais idealista, mas nada incoerente quando compartilhamos da importância de se defender as utopias, talvez a experiência em Chiapas, fundada no seio das contradições de um modelo de Estado-Nação colonial/moderno/capitalista (QUIJANO, 2002), possa nos apontar caminhos para o exercício de uma “diversidade anticapitalista descolonial universal radical”, como sugere Ramón Grosfoguel (2008). Um trabalho com maior fôlego, que dê conta de se debruçar sobre suas particularidades e potências, atento às perspectivas locais e suas diferenças, pode sim dar conta de pensar como a experiência em Chiapas pode contribuir para a construção de um mundo onde “o poder seja socializado sem deixar de se manter aberto a uma diversidade de formas institucionais de socialização do poder assentes nas diferentes respostas ético-epistémicas decoloniais dos grupos subalternos do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p.144).

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Fabio Marcio. **Por uma geografia da autonomia**: a experiência de autonomia territorial zapatista em Chiapas, México. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Aproximações reflexivas às experiências latinoamericanas campesinas e indígenas em suas interações e lutas sociais em torno das políticas públicas no Brasil e México**. - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2010.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior**: os desafios da universidade pública no Brasil.

BARONNET, Bruno. **Autonomía y educación indígena**: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. 2009. Tese de Doutorado. Paris 3.

CEDILLO-CEDILLO, Adela. **Análisis de la fundación del EZLN en Chiapas desde la perspectiva de la acción colectiva insurgente**. Revista Liminar 10.2 (2012): 15+. Academic OneFile. Web. 7 May 2015.

CHATTERJEE, Partha. **“Populações e sociedades políticas”**; **“A política dos governados”**. In: Colonialismo, modernidade e política. Salvador: EDUFBA, CEAO. 2004.

CORONIL, Fernando. **Naturaleza del poscolonialismo**: del eurocentrismo al globocentrismo. Lander, Edgardo (compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CRUZ, JÚLIA M. A. **A defesa da identidade étnica e a luta por autonomia no movimento zapatista**. I CONACSO, Vitória, 2015.

DAS, VEENA & POOLE, Deborah - **El Estado y sus márgenes**. Revista Académica de Relaciones Internacionales, núm. 8 junio de 2008, GERI-UAM. 2008.

DIAZ-POLANCO, Héctor. **La rebelión zapatista y la autonomía**. Siglo XXI, 1997.

ESCOBAR, Arturo. **La Invención del Tercer Mundo**. Construcción y Deconstrucción del Desarrollo. 2007 [1995] Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.

ESTEVA, Gustavo. **Desenvolvimento**. In. W. Sachs (org.) O Dicionário do Desenvolvimento. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, março de 2008, 115-47.

GUTIÉRREZ, Raúl Narváez. **Impactos del zapatismo en la escuela**: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004). Liminar. Estudios sociales y humanísticos, v. 4, n. 1, p. 92-111, 2013.

LÓPEZ, Gilberto *et al.* **Autonomías**: democracia o contrainsurgencia. Ediciones Era, 2014.

MARCOS, Subcomandante. **La IV Guerra Mundial ha comenzado**. Báez, René, La disidencia en Disneylandia, Quito, Eskéletra Editorial–Facultad de Economía PUCE, p. 142-165, 1998.

MARCOS, Subcomandante Insurgente. **El mundo: Siete pensamientos en mayo de 2003**. Viejo Topo, El, n. 181-182, p. 78-87, 2003.

MARTÍNEZ, Luis de la Peña. **La voz alzada**: la rebelión discursiva del zapatismo. Revista Rebeldía, n. 16.2009

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In Edgardo Lander (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

QUIJANO, Anibal - **Colonialidade, Poder, Globalização e democracia**. Revista Novos Rumos, No. 37, Ano 17, 2002.

SANTOS, Juliana Silva dos. **O movimento zapatista e a educação**: direitos humanos, igualdade e diferença. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A autodeterminação indígena como valor**. Anuario antropológico. Brasilia, 1981.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35. 2005

DOCUMENTOS

EZLN. Primera Declaración de la Selva Lacandona. Chiapas, México, 1993. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 22/05/2015.

EZLN. Segunda Declaración de la Selva Lacandona. Chiapas, México, jun 1994. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 22/05/2015.

EZLN. Tercera Declaración de la Selva Lacandona. Chiapas, México, jan 1995. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 22/05/2015.

EZLN. Cuarta Declaración de la Selva Lacandona. Chiapas, México, jan 1996. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>.

ezln.org.mx/. Acesso em 22/05/2015.

EZLN. Quinta Declaración de la Selva Lacandona. Chiapas, México, jul 1998. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 22/05/2015.

EZLN. Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Chiapas, México, jun 2005. Disponível em <http://palabra.ezln.org.mx/>. Acesso em 22/05/2015.

VÍDEOS

BARBOSA, Lia Pinheiro. Entrevista concedida para a WebTV- UFBA. Diponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wM_ZQe_mils>. Acesso em: 17/06/2015

ZAPATISTA EZLN. La larga noche de los 500 años. Diponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pC_M_BKm2uo>. Acesso em: 17/06/2015

REFRAÇÃO POLÍTICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: O INÍCIO DE UMA LONGA DISCUSSÃO

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos

Professor Associado I da Universidade Federal Fluminense. Líder do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e Instâncias de Socialização – POLIS/UFF. Pesquisador no Nucleo de Estudos em Políticas Publicas e Gestão Educacional (NUGEPPE/UFF).

PALAVRAS-CHAVE: Legislação Educacional Brasileira – Políticas Públicas – Gestão Democrática – Refração Política.

As relações entre Política e Legislação, bem como entre o Estado, a Legislação e a Política não podem de forma alguma ser reputadas como harmônicas, assim como, sem nenhuma sombra de dúvida, é impossível observar correspondências diretas entre estes três entes basilares dos fenômenos das sociedades contemporâneas. Quando falamos de sociedades complexas e de grande diversidade como a sociedade brasileira isto se torna ainda mais marcado e presente. Em obra anterior, foi proposta a aplicação de uma noção, cunhada por analogia com o fenômeno físico da refração (SANTOS, 2012). A luz, ao passar de um meio para outro, altera sua velocidade e direção, devido à alteração de sua velocidade de propagação. A esse respeito, cabe indicar que não é possível pensar em refração total, e isto se dá por um motivo simples: a refração total de um feixe luminoso diz respeito a uma propriedade diversa da propagação da luz, qual seja a propriedade reflexiva. Assim, um fenômeno de refração total é na realidade um fenômeno de reflexão,

RESUMO: O presente trabalho consiste em um ensaio produzido com o objetivo de discutir as possíveis aplicações do conceito de Refração Política (SANTOS, 2012) à análise da Legislação e da Política Educacional. Para tanto, buscamos aplicar este conceito à análise dos fundamentos do ordenamento jurídico brasileiro (tomado em sua mediação com a Política) no que diz respeito à Legislação Educacional. Assim, procuramos desenvolver um ensaio no qual foram examinados os dois pilares da Legislação Educacional Brasileira: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tendo em vista a (difusa) noção de Gestão Democrática presente neste setor do ordenamento jurídico nacional. Ao fim deste ensaio conseguimos deslindar algumas das múltiplas interfaces entre Política e Educação no que se refere a este aspecto crucial da Gestão Educacional (de escolas e sistemas de ensino) no Brasil.

o qual também existe e pode ser utilizado como analogia, mas que diz respeito a outra natureza de ocorrência, diversa da que trataremos no presente artigo¹.

Levando em consideração a analogia central que é tema deste ensaio, ou seja, a refração. Deste modo, entendemos que, uma ação política, bem como sua materialização no âmbito das políticas públicas, sofre em maior ou menor grau algum tipo de modificação quando passam das propostas documentais à implementação concreta (SANTOS, 2011). Tal analogia tem em vista tipificar os desvios ocorridos entre as propostas legais e as ações desenvolvidas no âmbito da Política, com especial interesse para a Política Educacional. O conceito de refração política não é novo, no entanto. Outros autores como Antonio Segrillo² (2005) já o utilizaram anteriormente mas o que pretendemos fazer é uma aplicação de tal conceito a diferentes dimensões da Política, bem como, preocupamo-nos com uma expansão do escopo do mesmo de modo a facilitar o entendimento de fenômenos amplos e abrangentes conectados à mediação Jurídico-Política entre Estado e Sociedade.

De antemão é possível pensar em dois graus de refração política³: refração política parcial (quando ocorre um desvio igual em algumas das premissas do documento jurídico-político que dá suporte à ação proposta) e refração política total (quando ocorrem desvios em quase todos os elementos elencados pela letra dos documentos jurídico-políticos em que a ação proposta se faz presente). Igualmente cabe indicar que dentre as maneiras de captar a refração política, uma possui especial validade: a leitura de documentos legais (cotejada com análise de conteúdo e análise retórica) comparada com observações concretas dos contextos em que tais documentos regulam a mediação jurídico-política de seus conteúdos. É com base nesta diretriz que procurei elencar os exemplos e discuti-los em relação ao conceito de Refração Política, tal como apresentado na perspectiva que se segue.

Com vistas a explorar a fecundidade e pertinência deste conceito, procuraremos ao longo deste ensaio, aplicá-lo no âmbito de dois fenômenos: a) A Burocracia no âmbito do Estado; b) A interpretação monolítica da noção de Gestão Democrática. Tais fenômenos são tomados nos casos em que ocorreria refração política total ou parcial de sua matéria constitutiva. Ao final do ensaio, propõe-se um indicador que possa contribuir para delimitar de modo a quantidade de refração política presente em cada matéria jurídico-política.

1. A reflexão, conforme é sabido por intermédio da Física óptica elementar, diz respeito a uma propriedade na qual um feixe de luz, ao incidir sobre determinada superfície altera sua trajetória de modo a ter seu vetor invertido

2. Este autor apresenta uma análise relativa aos processos de democratização/mudança do Estado ocorridas durante os anos de 1980-1990 e que foram concernentes ao fim da antiga União Soviética, seja no âmbito dos partidos, seja no âmbito das estruturas do Estado/Governo deste país. Assim, Segrillo menciona a existência de uma refração política, no sentido de indicar a existência de alterações significativas no que diz respeito às políticas de estado tal como pensadas na esfera governamental e seu processo de implementação mediado pelos órgãos parlamentares Soviético/Russos.

2. Este autor realiza um estudo a respeito da formação dos partidos políticos após o fim da União Soviética e em tal estudo compara o sistema político socialista e o sistema político híbrido que se formava a um corpo cuja visão se distorceria a partir de um fenômeno de refração (referindo-se) à forma política da Rússia dos anos de 1990.

3. Cabe indicar que esta é uma das aproximações iniciais em relação ao conceito, de modo a tentar operar com o mesmo a partir de sua aplicação a eventos e elementos concretos da realidade. Entre estas categorias de refração política podem ser inseridos inúmeros estados de intensidade.

1 | A BUROCRACIA NO ÂMBITO DO ESTADO E A REFRAÇÃO POLÍTICA IMPLICADA NA RACIONALIDADE ADMINISTRATIVA

A refração política, quando expressa em sua forma de refração política total configura uma realidade na qual a burocracia, concebida como alternativa mediada e mediadora ao poder tirânico e opressor do “Estado Hobbesiano⁴”, converte-se em alguns casos em seu contrário: um instrumento de coerção e aviltamento dos direitos civis, instrumento este utilizado de forma arbitrária contra aqueles que deveriam ser protegidos contra os desmandos decorrentes da concentração de poder (tendente ao absoluto) que advém dos detentores de funções de comando no âmbito do Estado.

Este fator se deve à matéria constitutiva do cerne da burocracia (pelo menos quando este termo refere-se à teoria weberiana⁵) consiste na materialização (embutida na materialidade dos documentos) da rationalidade aplicada à administração política, concernente às determinações decisórias ocorridas no âmbito das cúpulas de comando das organizações públicas. Tal matriz rational da burocracia possui relação estreita com os padrões de desenvolvimento da rationalidade (bem como, da valorização cultural de tal rationalidade) do Estado em questão, bem como da valorização cultural da rationalidade, imbricada em sua matriz cultural, especialmente no âmbito dos grupos políticos dominantes no nível da Política Estatal. Em se tratando de países como o Brasil, nos quais os conhecimentos técnico-científicos não encontram ressonância valorativa nos padrões valorativos da cultura nacional (mormente no que se refere aos conhecimentos referentes à política e à sociologia), é possível situar o desenvolvimento da rationalidade organizativa/instrumental⁶ em um caminho de dissonância no que diz respeito à lógica prática da rationalidade estatal, eivada pelo patrimonialismo e pelo tradicionalismo inerente a muitas de suas instituições (SANTOS, 2005). Assim, o desenvolvimento da burocracia estatal no Brasil segue muitas vezes caminho diverso do desenvolvimento das rationalidades apontadas por Habermas, na medida em que a lógica de institucionalização do Estado muitas vezes atende a interesses políticos diversos daqueles envolvidos no

4. Na obra “O Leviatã” (2000), Thomas Hobbes discorre sobre os processos de constituição do Estado de Direito

5. Max Weber (1988) define a burocracia como “a jaula de ferro” do homem moderno, a qual conforma as relações de poder existentes nas sociedades. Tal conformação subsistiria com base na legitimação social dos processos decisórios relativos às ações desenvolvidas no âmbito do Estado/Governo. Tal legitimação encontra suporte na dimensão técnica e na dimensão política, sendo sua manifestação perceptível mediante o suporte material de seus conteúdos, presentes estes na documentação concernente à dimensão jurídico-política da burocracia estatal existentes nos órgãos públicos.

6. Jürgen Habermas, em seu livro: “A Ética da Discussão e a Questão da Verdade”(2001) alude a duas instâncias da razão: a rationalidade instrumental, pautada nos processos imbricados na lógica formal e que possui como referência a noção absoluta de “verdade” e a lógica comunicacional, a qual utiliza como fundamento as regras da argumentação embutidas em uma “teoria da comunicação (pautada na relação sempre pressuposta entre emissor e receptor) que utilizaria como parâmetro a noção de “veracidade”, aferida por outro critério, que não o da evidência irrefutável (tal como presente na obra Cartesiana, e que Habermas identifica como sendo o mote da “rationalidade instrumental”), mas sim o do quanto os atores envolvidos em determinado debate/discussão emprestam fidedignidade à assertiva/argumento proposto. Cabe indicar que é possível detectar em diversos documentos legais (como nos artigos 1 e 58 da LDB, por exemplo) exemplos de ambos os tipos de rationalidade explicitados por Habermas.

processo de tornar mais eficientes em nível técnico (e portanto mais conectadas com a lógica prática imbuída de racionalidade comunicacional ou mesmo instrumental).

Deste modo, levando em conta os fatores expostos e tendo em vista o fato de que os padrões de racionalidade influenciam diretamente na forma final expressa na materialidade da burocracia, a refração política aí se apresenta permeada de aporias conceituais e paralogismos, pois a sua matriz intelectivo/conceitual apresenta-se também despida de uma ordenação em nível de coerência lógica interna. Devido a isto, há no âmbito da transição entre o plano da formulação documental e sua implementação prática uma refração política de segunda ordem, a qual condiciona encaminhamentos circulares de pessoas, recursos e processos, bem como distorce a temporalidade relativa aos trâmites esperados em relação às transferências-trocas entre Estado e Sociedade Civil. Um bom exemplo deste processo está no artigo n. 1238 do Código Civil, o qual dispõe sobre os procedimentos para que seja requerido o usucapião, embasado este na premissa Constitucional que garante a todo brasileiro atividade econômica e moradia. As dificuldades de tramitação e o longo prazo para que tal direito seja requerido (vários anos) acaba por inviabilizar na prática, o provimento deste direito do cidadão, tamanha a distorção temporal operada no âmbito da burocracia. Isso implica no fato de que em boa parte dos casos, o direito a ser exercido e requerido por parte daqueles que seriam objeto deste dispositivo constitucional motivador de política pública vinculada ao preceito do Art. 5 da Carta Magna que dispõe sobre o direito à moradia, malgrado a bela e precisa redação da F/88 e do Art. 1238 do Código Civil, ainda assim permanecem excluídos da materialização desta garantia fundamental quando esta passa para a dimensão concreta.

Outro exemplo, relativo ao setor do Estado concernente à Educação, diz respeito à premissa de que a todo elemento presente no espaço escolar cabe a responsabilidade sobre a administração das escolas (CERVI, 2005). Nesse sentido, ocorre uma refração política parcial pois quando a legislação educacional descreve os mecanismos (participação em Conselhos Escolares, Conselhos de Classe, Comissões de Elaboração do PPP) mas não definem a periodicidade de tais eventos e nem tampouco em que proporção a participação de cada um dos atores presentes na escola pode ocorrer, acaba por inviabilizar tal participação por dois motivos: a) muitos dos atores (especialmente os pais de alunos) não necessariamente estão conscientes dessa possibilidade de atuação (pois não há regulamentação quanto à publicidade de tais processos); b) sem ser estabelecida a dinâmica de formação de tais instâncias deliberativas podem existir (como de fato existem) casos em que a participação se dá meramente pela presença formal de poucos representantes que acabariam por não colaborar de maneira efetiva nos processos decisórios em que são instados à participação. Tal refração política reflete características centralizadoras e autoritárias do Estado Brasileiro, o qual por longos períodos de tempo conviveu com baixa participação política da população nos processos decisórios (SANTOS, 2010).

No que se refere à relação entre a refração política e a burocracia estatal no Brasil, percebe-se que em muitos casos as condicionantes políticas deformam a estrutura legal e sua implementação prática a ponto de fazer com que os trâmites documentais que seriam indícios de uma racionalidade estatal acabem por se tornar veículos de inoperância de trâmites e de desvios da norma prevista em lei (MARTINS, 2005). Este é um dos casos exemplares que ilustram a existência de um fenômeno de refração política no âmbito jurídico-político, adiante procuraremos discutir a refração política tal como percebida em relação à interpretação monolítica da noção de Gestão Democrática da Educação.

2 | A REFRAÇÃO POLÍTICA DA NOÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO: CONDICIONANTES DE UMA VISÃO MONOLÍTICA

A Constituição Brasileira de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atual trazem em seu bojo um conceito que orienta (ou ao menos, encontra-se registrada tal intenção) as relações políticas entre Estado e Sociedade, bem como objetiva trazer à participação setores organizados da Sociedade Civil, outrora excluídos das decisões políticas concernentes aos diversos setores do Estado (CURY, 2000, SANTOS, 2011). Este é o conceito de Gestão Democrática, o qual concerne em uma modalidade de regulação governamental no âmbito da educação brasileira e que diz respeito à necessária participação de todos os setores envolvidos na gestão democrática, participação esta definida inclusive como princípio da educação nacional. Ocorre, porém, que há um tipo específico de refração política passível de ser percebido mediante a observação de alguns processos de estruturação de tais relações, os quais apresentam certa perspectiva monolítica de construção destas relações ao invés de contemplarem o caráter dinâmico, vivo e dialético de algo que pretende ser democrático.

A respeito do caráter dialético da noção de Gestão Democrática, tal como apresentada na CF/1988 e na LDB⁷, este diz respeito a uma perspectiva na qual ocorre desde a promulgação da CF/1988, um processo de democratização (implicado na gestão) referir-se à democratização do conteúdo da gestão educacional nos mais diversos âmbitos (a partir da possibilidade de pertencimento dos mais diferentes sujeitos e grupos sociais às estruturas de órgãos decisórios) bem como à democratização da forma (encarnada na possibilidade da existência de órgãos representativos em todas as estruturas e sistemas da educação nacional). Apesar deste processo, cabe dizer que a perspectiva que deveria ser dialética no que se refere à relação entre conteúdo e forma, acaba por apresentar-se monolítica.

O caráter monolítico da Gestão democrática se dá na medida em que a democracia representativa é incorporada como referência e como parâmetro deste conceito sob a

7. Os artigos 12 e 13 da CF/1988 referem-se à Gestão Democrática “na forma da Lei”, sendo tal Lei a LDB, a qual reforçará tal imperativo nos artigos de n. 3, 12, 14 E 15.

forma unívoca dos conselhos enquanto instância decisória paralela ao poder dos entes da política implicados na gestão (como diretores e secretários de educação). Nesse sentido, é correto dizer que ao invés de haver uma relação dialética entre o processo de participação política da sociedade civil nestes órgãos e a necessária democratização das instâncias decisórias, ainda assim as forças existentes no campo da política educacional brasileira promovem uma refração política parcial, na medida em que a forma dos conselhos é preservada, mas o seu conteúdo nem sempre o é, havendo espaço em diversos casos para manipulação dos mesmos, seja pela ausência de divulgação, seja pela subversão da estrutura dos conselhos com vistas a manipular os resultados de suas assembleias (SANTOS, 2011).

Além dos impactos da refração na forma como os conselhos são geridos, há que se destacar o quanto a refração política está implicada também no modelo de democracia. Da mesma forma que a ideia de democracia existente na política brasileira em nível mais amplo condiciona a existência de instâncias colegiadas dos três poderes, a influência da estrutura deste campo de forças políticas (no sentido bourdieuniano do termo⁸) condiciona a existência de estruturas colegiadas correlatas no que se refere à organização da sociedade civil (em sua mediação com o Estado) e que, portanto, dada tal refração política parcial acabam por trazer para seu bojo vícios políticos comuns às instâncias decisórias já mencionadas e presentes de modo prévio na política nacional, como o patrimonialismo e o tradicionalismo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve ensaio foram discutidas duas manifestações da refração política no âmbito da Política Educacional. Uma exegese mais exaustiva da Constituição, combinada com uma leitura igualmente intensiva e interpretada da LDB e dos demais planos e programas da política educacional nacional seguramente traria mais elementos para que outras ocorrências fossem detectadas e discutidas, porém esse trabalho teve a preocupação de marcar de modo exemplar dois elementos de bastante controvérsia no que diz respeito à Política Educacional.

Partindo do princípio que todo modelo teórico pode (e deve) sofrer alterações de modo a melhor abranger a compreensão da realidade, tal como postulado por Gaston Bachelard (2004). Tais alterações se dão a partir das sucessivas confrontações entre a instância empírica e a instância ideal/simbólica, e é mediante tal confrontação que ocorre a dupla fertilização do conhecimento (CARDOSO, 1988). Com base nestes pressupostos,

8. Para Pierre Bourdieu (2001), o campo é o locus do espaço social no que tange às relações (sempre concorrelacionais) de poder e orienta-se de modo análogo aos campos de força da física, nos quais os indivíduos e grupos, através da interação entre a estrutura de forças do campo e suas escolhas pessoais orientam seus movimentos no campo, bem como sua perda e sua aquisição de mais poder a partir da interação com tais coisas. Assim, na mesma medida em que é composto pelos agentes (indivíduos, grupos e/ou estruturas sociais), de modo dialético o campo condiciona a ação dos mesmos.

entendemos que o conceito de refração política que neste trabalho apresenta um caráter genérico e polimorfo poderá sofrer modificações no sentido de ampliar sua precisão e sua abrangência a mais casos particulares do possível (BOURDIEU, 2000) quando estes envolverem a Política Educacional e a Política em sentido lato.

De modo a encetar tais modificações, proponho alguns procedimentos metodológicos auxiliares (alguns foram utilizados em caráter experimental para a composição deste ensaio). Vamos a eles:

- a. Analisar documentos legais e textos referentes a programas, ações e planos da política educacional. Por um lado, no que tange a corpus documentais a serem analisados, é necessário conjugar duas técnicas: 1) análise de conteúdo (com vistas a realizar o levantamento dos argumentos mais comuns e delinear o campo retórico do documento); 2) Análise retórica, com vistas a examinar a composição dos argumentos, bem como as estratégias persuasivas (relativas às proposições políticas) implicados no corpus documental já mencionado.
- b. Cotejar o escopo de documentos analisados com dados referentes ao momento de implementação das ações, planos e programas políticos presentes nos referidos documentos. Para que sejam colhidos tais dados, torna-se necessário a utilização de técnicas diversas de registro das ações políticas, tais como: observações etnográficas, entrevistas, questionários e leitura de periódicos relativos ao tema. Tal comparação tem como objetivo verificar as diferenças entre o texto legal e os registros relativos ao momento em que as propostas de tal texto tornam-se concretas, registrando então se houve refração política, bem como a forma concreta de que esta viria a se revestir.

Para além das contribuições trazidas pela aplicação deste conceito ao entendimento da Política Educacional, cabe indicar que o mesmo necessita de ajustes e modificações. Caberia então, com vistas ao aperfeiçoamento deste constructo, a definição de índices de refração política, baseados (por exemplo) na quantidade de elementos previstos em lei e que são afetados pela refração política. Nesse sentido, um dos elementos que comporiam tal índice seria, sem sombra de dúvida, o que alude à quantidade de argumentos persuasivos utilizada, combinados tais argumentos com a força dos mesmos no condicionamento dos campos políticos.

Ainda sobre o conceito de refração política, torna-se necessário indicar que é a partir do mapeamento das condições do campo político em cada caso de refração que se torna possível inferir a partir de quais condições sociais e políticas no que diz respeito à circulação do poder e à instauração de normas sociais, tais fenômenos de refração política ocorrem nos seus respectivos graus.

Espera-se então que este trabalho tenha trazido subsídios para que, a partir destas notas introdutórias, seja possível o desenvolvimento de análises que levam em conta novos e insuspeitados fatores influenciadores da política educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O Ofício de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Rio de Janeiro, Zahar: 2000.
- _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Perspectivas: 2001.
- BRASIL, *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, Congresso Nacional: 1988.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96*. Brasília, Senado Federal, 2010, 5^a. Ed.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O Mito do Método*. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística apresentado na PUC-Rio em 1971.
- CERVI, Rejane de Medeiros. *Padrão Estrutural do Sistema de Ensino no Brasil*. Brasília, IBPEX: 1995.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo, Martins Fontes: 2001.
- HOBBES, Thomas. *O Leviatã*. São Paulo, Martin Claret: 2000.
- MARTINS, Humberto Falcão. *Em busca de uma teoria da burocracia política não estatal: política e administração no terceiro setor*. Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado, Número 2, jun-ago, Salvador-BA.
- SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *O Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas (1962-1976): mergulhando em sua memória institucional*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, PUC-Rio: 2005.
- _____, *O Público, o Privado e o Ensino Fluminense; o Caso do Centro Educacional de Niterói (1954-1970)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro, PUC-Rio: 2010.
- _____, *Guia Prático da Educação no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. São Paulo, CENGAGE Learning: 2011.
- _____. Sobre o conceito de refração política: mais uma chave dos segredos das Ciências Humanas. *Revista Espaço Acadêmico*. V. 12, n. 137, jul. 2012. Universidade Estadual de Maringá.
- SEGRILLO, Angelo. *Rússia e Brasil em transformação: uma breve história dos partidos russos e brasileiros em seu processo de redemocratização*. Rio de Janeiro, 7 Letras: 2005.
- WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasilia, UNB: 1988.

CONTRA-REFORMA NO ESTADO: OS DESAFIOS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Ana Paula Oliveira Silva de Fernández

UNIOESTE

Foz do Iguaçu – Paraná

Ana Paula Nunes

UNIOESTE

Toledo – Paraná

Daniela Elis Dondossola

UNIOESTE

Toledo – Paraná

Pedro Henrique Girotto Ribeiro

UNIOESTE

Toledo – Paraná

the debate on the State's counter-reform in the context of societal transformations, placing the discussion before the political economy and the State contextualization. In view of the proposals and ongoing projects that are configured to minimize the role of the state, reflections on the challenges in school administration were developed in a critical-dialectical reference from a democratic perspective.

KEYWORDS: political economy; counter-reform of the state; school administration.

1 | INTRODUÇÃO

Este é tempo partido,

Tempo de homens partidos. (...)

Os lírios não nascem da lei.

Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra (...).

Carlos Drummond de Andrade – Nosso Tempo

O desenvolvimento social e histórico da educação está inscrito nos processos constituintes das relações sociais no modo de produção capitalista. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como direito social, instituindo-a enquanto política

RESUMO: O presente artigo se propõe a retomar o debate sobre a contra-reforma do Estado no contexto das transformações societárias, situando a discussão diante da economia política e contextualização do Estado. Tendo em vista as propostas e os projetos em curso que se configuram pela minimização do papel do Estado, foram desenvolvidas reflexões a respeito dos desafios na administração escolar numa referência crítico-dialética de perspectiva democrática.

PALAVRAS-CHAVE: economia política; contra-reforma do Estado; administração escolar.

ABSTRACT: This paper proposes to resume

pública de responsabilidade do Estado e da família (artigo 205).

Diante das atuais transformações societárias é necessário investigar a educação em suas contradições e como necessidade objetiva do capital diante do desenvolvimento das forças produtivas, situando o debate na reorganização do processo produtivo do capitalismo periférico e na conjuntura econômica atual, problematizando as novas configurações do campo da educação e os desafios que se apresentam neste contexto.

Neste sentido o objetivo deste artigo é ampliar os horizontes do debate em defesa de uma educação pública e incorporar novos conteúdos aos desafios e novas configurações do campo da educação. Para tanto, realizou-se reflexões a respeito da administração escolar diante das transformações societárias e das reformas no âmbito do Estado. Na construção de referenciais teóricos foram utilizadas produções marxistas e marxianas fundamentais para apreender a realidade.

Compreendemos que a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, mas sim como um objeto que precisa ser analisado e compreendido. Desta forma, objetivamos desvendar as determinações, conexões e contradições do objeto estudado, do fenômeno, e do contexto no qual este está inserido, ou seja, usufruindo da perspectiva de totalidade de Marx, ao realizar a percepção da realidade social como um todo orgânico. Nos termos de Kosik (1989),

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSÍK, 1989, p. 36).

Entretanto, é de suma importância ressaltar que este movimento é aproximativo, visto que a realidade se processa dinamicamente de maneira complexa e é sempre mais rica do que a capacidade de apreendê-la, pois o sujeito e os instrumentos utilizados para o conhecimento são limitados historicamente. Portanto não se tem a ambição de esgotar aqui o tema.

Para este movimento dialético de análise e síntese do objeto a ser estudado, organizamos o artigo em três partes. A primeira destina-se a problematizar e contextualizar o debate da Economia Política e o Estado. Em seguida realizaremos apontamentos e reflexões sobre contra-reforma do Estado no Brasil, culminando na terceira seção sobre os desafios na administração escolar.

2 | ECONOMIA POLÍTICA E O ESTADO EM QUESTÃO

Nos termos de Antunes & Pinto (2017), a economia política é

a ciência nova de que Marx foi o maior construtor. Porque a economia política é a negação da economia isolada como dominante ou da política também isolada como prevalente. Porque elas são inter-relacionais. São determinantes e determinadas (ANTUNES & PINTO, 2017, p. 11).

Conforme afirmam Netto e Braz (2007) é através da crítica da Economia Política clássica realizada por Marx, que é possível compreender e analisar o movimento do capital, problematizando a estrutura e a dinâmica econômica da sociedade burguesa. Neste sentido, a economia política vincula-se ao modo de produção e as relações sociais que se estabelecem na produção e reprodução da subsistência do homem na sociedade. A produção, conforme Marx (2001) em *Contribuição à crítica da economia política*, é a apropriação da natureza pelo indivíduo na sociedade e cria dialeticamente um objeto para o sujeito e um sujeito para o objeto. Em *O Capital*, Marx(2013) situa o trabalho como a mediação entre a natureza e o homem, ou seja, condição de existência da vida humana.

Neste sentido, conforme Marx(2005) debate em a *Crítica à filosofia do direito de Hegel*, a totalidade não deve se resumir como fez Hegel em sociedade civil e sim na totalidade das relações de produção, na economia política da sociedade. Desta forma, o Estado é a expressão das relações sociais de produção e não da universalidade. Na sociedade capitalista, o Estado é estruturado pela relação de exploração presente na sociedade, representa a dominação de classe para garantir a manutenção e reprodução das relações sociais capitalistas. Nas palavras de Marx e Engels (1998) “um comitê executivo para administrar os negócios coletivos da classe burguesa” (MARX, 1998, p. 7).

É preciso ressaltar que ao criticar a universalidade do Estado presente em Hegel, Marx não elimina essa dimensão mas aponta as limitações diante da estrutura da sociedade capitalista. O autor interpreta o caráter universal do Estado como aparência, pois em uma sociedade de classes não existe interesse geral porque os interesses estão vinculados às estruturas de classe, para manutenção da ordem capitalista.

Portanto a finalidade a que se destina a literatura burguesa ao estudar sobre a administração pública é melhorar o funcionamento do Estado vinculado aos fins capitalista. Assim sendo, o enfoque marxista precisa ser no sentido de transformar o estudo da administração pública numa prática de luta. É preciso ter em mente que as reformas administrativas são respostas às transformações societárias, as lutas de classes e que portanto devem ser compreendidas neste contexto, pois as técnicas e aparelhos administrativos não são neutros, portanto possuem caráter político e perspectiva na luta de classes.

Para compreender as reformas administrativas é importante debruçar sobre o contexto das lutas e do capitalismo. As reformas administrativas surgiram, utilizando-se de maior racionalidade e uniformidade na administração estatal, para garantir a reprodução da ordem capitalista no interior do Estado (HOLLOWAY, 1982, p. 54). Nesta direção deve-se analisar no contexto histórico mais geral o desenvolvimento das formas

administrativas, da acumulação do capital e das lutas de classe para compreender o papel das metamorfoses das formas administrativas.

Com o aumento da atividade estatal, as crises do capital se expressam como crise da administração do Estado. Surge então a ideia de reformar o Estado para solucionar o cenário de crise. Portanto é importante relacionar a reforma administrativa com o movimento do capital como um todo e com o curso da luta de classes (HOLLOWAY, 1982, p. 60).

A maioria das reformas administrativas nas últimas décadas estão vinculadas ao controle do gasto do Estado, no sentido de como aumentar o controle do capital sobre o processo de produção. Conforme Netto e Braz (2007, p. 218), “todas as transformações implementadas pelo capital têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho.” Em vista disso, na próxima seção refletiremos sobre a contra-reforma no Estado Brasileiro.

3 I A CONTRA-REFORMA NO ESTADO BRASILEIRO

A reforma do Estado não é um fenômeno isolado, são processos que decorrem de mudanças nas relações internacionais, no comércio mundial e na organização das forças políticas entre os países. Portanto devem ser compreendidos no contexto das transformações mais profundas no mundo do capital, partícipe do processo de organização de um novo padrão de produção capitalista a partir dos anos 70. É fundamental identificar, como enfatiza Behring (2003), qual a composição da base com relação socioeconômico e político, nos processos de reforma do Estado.

Passadas as três décadas, chamadas gloriosas (de ouro), o Estado capitalista nos anos 70 enfrenta uma crise econômica mundial. O argumento posto é o de que o Estado foi afetado por uma grave crise fiscal. Ademais não havia se inserido na era da globalização e apresentava certa “ingovernabilidade”. Argumentava-se que era necessário aumentar a eficiência do Estado devido à imposição do processo de globalização, que acirrou a competição entre os países.

Nessa perspectiva, nos anos 80 se estabeleceu uma fase de reorganização do sistema econômico e político mundial a fim de efetuar essas reformas. As recomendações do consenso de Washington foram orientadoras das reformas.

Na reunião realizada em Washington, o economista John Williamson fez uma síntese delas apresentando um receituário de 10 medidas: o ajuste estrutural do déficit público, a redução do tamanho do Estado, a privatização das estatais, a abertura ao comércio internacional, o fim das restrições ao capital externo, a abertura financeira às instituições internacionais, a desregulamentação da economia, a reestruturação do sistema previdenciário, o investimento em infra-estrutura básica e fiscalização dos gastos públicos (PAULA, 2007, p. 113).

A década de 80 é marcada pela Reestruturação Produtiva e pela Mundialização

do capital. Esses processos são tidos como as bases da contra-reforma do Estado capitalista. Estabeleceu-se um novo padrão de relação entre o Estado e sociedade, um novo modelo de produção (Ohismo/ Toyotismo), uma produção e consumo em massa. Ademais fenômenos como a revolução microeletrônica, a terceirização, heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora. Sendo assim a reestruturação do mercado de trabalho, com regimes e contratos mais flexíveis, redução do emprego regular e favorecimento do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Segundo Behring (2003) as pressões desencadeadas nos anos 80 e 90 é resultado da reação burguesa à crise de 1970. É na passagem dos anos 80 para 90 que as políticas neoliberais são utilizadas como forma de inserção dos países na dinâmica do capitalismo contemporâneo, de reestruturação e mundialização do capital, caracterizados pela atratividade, adaptação, flexibilidade e competitividade.

Como vimos anteriormente, o processo de reforma administrativa do Estado, ou no dizer de Behring (2003), o processo de contra-reforma do Estado Brasileiro, apresentou-se como um amplo processo de retrocesso às conquistas alcançadas com as lutas que deram forma a Constituição Federal de 1988.

Atualmente diante da crise econômica e política que vivenciamos, o processo de reprodução social tenciona para a manutenção das taxas de acumulação do capital e portanto para contra-reformas e desmonte dos serviços públicos, tendo como norte a enxugamento da máquina estatal e a privatização para manutenção dos grandes monopólios. Podemos observar que neste cenário as políticas sociais são como onerosas para o capital e para tanto devem ser realizadas pelo mercado.

O discurso de contenção de gastos nas áreas sociais ganham força tendo como justificativa a necessidade de estabilizar a economia e o reequilíbrio das contas públicas diante da crise fiscal estatal. Neste sentido, o desemprego, a precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos, tensionam para a redução de políticas públicas em ações pontuais, focalizadas e apenas compensatórias. Diante do exposto, refletiremos sobre os desafios que estas contra-reformas impõem a Administração Escolar.

4 | DESAFIOS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

De acordo com Vitor Henrique Paro, o conceito de administração em geral seria “utilização racional de recursos para realização de fins determinados”(PARO, 2006, p. 18). Neste sentido a administração é a organização de recursos para atingir determinada finalidade e esta finalidade que determina os recursos e a racionalidade, sendo a razão que faz a mediação entre os fins e os meios.

Segundo Paro (2006) a utilização racional dos meios apresenta duas dimensões: a adequação dos recursos aos fins e o emprego econômico dos recursos, ou seja consumir o menor tempo possível e dispêndio mínimo de recursos para atingir determinados fins,

pressupondo uma análise meramente instrumental.

Contudo Paro (2006) não se limita a uma análise instrumental. Quando trabalha a razão incorpora a questão da emancipação. Portanto a razão não se limita a utilização de recursos mas também racionalidade dos fins. Os fins devem estar vinculados a orientação emancipatória enquanto os recursos ao crivo da racionalidade instrumental.

Neste sentido ao analisar a administração pública é fundamental situar que o caráter de dominação não é próprio da administração e sim das relações na sociedade. Além disso, como destaca Paro (2006), a administração não pode ser compreendida como algo de valor universal.

Desta forma é importante conhecer a administração de modo geral e não especificamente de um modo de produção. De acordo com a concepção de Paro (2006), é necessário evitar a visão tecnicista e policista na administração e sim vinculá-las a dimensão ético-político e técnico operativo. Desta forma, ao apreender a administração como utilização racional de recursos para atingir determinados fins, percebemos a potencialidade de atuar na gestão do Estado, com elementos que venham a fortalecer o processo de democratização.

Nessa perspectiva, diante dos desafios em curso, é necessário um processo político onde se destacam a utilização racional de recursos na perspectiva da universalização de direitos, um Estado forte na área social e uma burocracia estruturada. Estes elementos são fundamentais para uma atuação na gestão que proporcione o fortalecimento da democratização.

Mas como fazê-lo na área da educação tendo em vista as contra-reformas de desmonte do aparato estatal e a vinculação da “escola” aos interesses empresariais e de mercado?

Nos termos de Paro (2016), é necessário a adequação dos meios aos fins. Ou seja, utilizar os procedimentos e recursos adequados para alcançar a realização histórico-humana da educação, enquanto direito de todos os indivíduos e viabilizadora de sua condição de seres humanos.

É preciso preliminarmente desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar qualidade. Como se a quantidade pudesse existir no vazio sem referir-se a alguma qualidade (PARO, 2016, p.131).

Além disso, Paro (2016, p. 132) destaca que é fundamental negar “as tendências de transposição para a escola de procedimentos administrativos (busca racional de fins) vigentes em ambientes onde vigora a dominação”, como a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública. A educação está vinculada aos valores universais e busca a liberdade, objetivos antagônicos aos da empresa capitalista.

Ainda, conforme Paro (2001, p. 25),

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa

global da escola. Assim, se entendemos que a educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do Estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”, de que nos fala Gramsci.

Portanto o papel da educação é essencial nas transformações das condições objetivas de reprodução e para construção de uma ordem social emancipadora. De acordo com Mészáros (2005, p. 76), “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). Conforme Antunes & Pinto (2017, p. 109), outra educação contrária a escola do capital é constituída pela “individualidade omnilateral e não unilateral, livre e não instrumental, emancipada e não alienada”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se pensar a consolidação da administração escolar de forma democrática como espaço social de universalização de direitos, faz-se necessário considerar a primazia do Estado pela condução das políticas públicas e a participação da sociedade civil nos processos de definição e controle da dimensão pública.

O desafio que se coloca, é a existência da esfera pública com a criação de espaços nos quais os sujeitos sociais tenham representatividade social e possam disputar lugares de reconhecimento político. Ademais de viabilizar a construção de esferas públicas democráticas, nas quais a sociedade civil organizada possa exercer o controle social, intervir e inserir suas demandas.

De acordo com Raichelis (2006), para melhor compreensão do significado da esfera pública, cabe aqui citar as categorias que orientam sua análise, quais sejam a visibilidade social, expressa como as ações governamentais e dos diferentes atores sociais que devem manifestar-se com transparência; o controle social, que se efetiva através da participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e os interesses, além da fiscalização das decisões; a representação de interesses coletivos, pela constituição de sujeitos políticos ativos, que se apresentam na cena pública, exercendo o papel de mediadores.

Portanto há que se fortalecer os espaços ampliados de participação social, em todos os níveis de atuação, sob formas de organização, representação e funcionamento que assegurem a sua democratização e uma sólida repartição de poder nas ações decisórias. Efetivar a reconstrução do Estado de forma que ele seja posto como eixo estruturante do processo democratizador, que tenha por norte o social e o público.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. & PINTO, G. A. A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- BEHRING, E. R. Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília: Senado Federal, 2013.
- CÂMARA DA REFORMA DO Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: 1995.
- HOLLOWAY, J. Fundamentos teóricos para una crítica marxista de la administración pública. México: Instituto Nacional de Administración Pública, 1982.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- _____. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto comunista. São Paulo: Boitempo, 1998
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTAÑO, C. & DURIGUERTTO, M. L. Estado, Classe e Movimento Social. São Paulo: Cortez, 2011.
- NETTO, J. P. & BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.
- NETTO, J. P. Introdução ao Estudo do Método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PAULA, A. P. P. Por uma nova gestão pública: Limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- PARO, V. H. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez, 2016.
- RAICHELIS, R. Democratizar a Gestão das Políticas Sociais – Um desafio a ser enfrentado pela Sociedade Civil. In: MOTA, M.E. (et al) Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Cortez, 2006. p. 73-87.
- SOUZA, S. A. de. Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “amigos da escola” e outras formas de participação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SOUZA FILHO, R. Apontamentos sobre o materialismo dialético. *Libertas*, v. 2, n.2, jul/dez//2002- v.3, n.1 e n.2, jan/dez/2003. Juiz de Fora: UFJF/FSS, 2003, P.115/130.

METODOLOGIAS ATIVAS X METODOLOGIAS TRADICIONAIS: IMPORTÂNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Samuel Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

Beatriz Paiva Rocha

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

Claísa Andréa Freitas Rabelo

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

Ashley Brito Valentim

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

Chrisley de Lima Rocha

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

Mateus Barbosa Tavares

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

Renata Carmo de Assis

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde
Fortaleza – Ceará

RESUMO: A educação tradicional consta na reprodução do conhecimento, mas a busca de

superação desse modelo tem levado à adoção de metodologias ativas. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção dos discentes quanto à importância de monitorias e metodologias ativas e tradicionais no processo ensino-aprendizagem da disciplina de Métodos de Análises de Alimentos. O estudo ocorreu na Universidade Estadual do Ceará (UECE) com graduandos de Nutrição cursando a disciplina de Métodos de Análises de Alimentos no segundo semestre de 2017. Monitorias e a maioria das metodologias foram consideradas importantes para o ensino e aprendizagem. No entanto, algumas metodologias foram apontadas como de pouca importância, sendo necessária a reestruturação ou substituição dessas práticas pedagógicas, de forma a contribuir para a melhoria da aprendizagem na referida disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias. Ensino. Aprendizagem.

ACTIVE METHODOLOGIES X TRADITIONAL METHODOLOGIES: THE IMPORTANCE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The traditional teaching relies on the reproduction of the knowledge, but the searching for the overcoming of this method has brought the adoption of active methodologies.

The aim of this study was to evaluate the perception of the students on the importance of tutoring and active and traditional methodologies in the teaching-learning process in the classes of Analysis Methods of Food. The study took place at State University of Ceará (UECE) with Nutrition students currently enrolled on the subject by the second semester of 2017. Tutoring and the majority methodologies were considered important to teaching and learning. However, some methodologies were pointed as little important, being necessary the restructuring or substitution of these pedagogical practices, in order to contribute to the learning improvement in this class.

KEYWORDS: Methodologies. Teaching. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O processo educativo desenvolvido nas Instituições de Ensino Superior (IES) é orientado por metodologias que permitam atender aos objetivos do projeto pedagógico de cada curso, consolidando o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Brighenti (2015), as mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios de tecnologias, exige dos professores novos métodos de ensino. Nesse contexto, destacam-se as metodologias ativas que promovem uma maior participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, passando a ser um agente ativo na construção do conhecimento.

Como exemplo, o processo de monitoria acadêmica, constitui-se uma ferramenta facilitadora para o desenvolvimento da aprendizagem tanto para os monitores quanto para os discentes. Segundo Frison (2016), frequentemente, a monitoria acadêmica nos cursos superiores tem sido utilizada como estratégia de apoio ao ensino para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Lemos (2006), o processo de ensino-aprendizagem, principalmente na metodologia tradicional, desenvolve no estudante alterações nos aspectos afetivo-emocionais que influem significativamente na atividade intelectual dos indivíduos, em particular, na aprendizagem. Dessa maneira, o presente estudo justifica-se pela necessidade de se conhecer as metodologias de ensino que os alunos consideram mais importantes para sua aprendizagem na disciplina de Métodos de Análises de Alimentos e, com base nessas informações, melhor administrar as atividades de ensino.

Diante deste contexto, o objetivo deste estudo foi avaliar a importância das atividades de monitoria e do uso de metodologias ativas e tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a percepção dos discentes do Curso de Nutrição, matriculados na disciplina de Métodos de Análises de Alimentos.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa do tipo descritiva quantitativa desenvolveu-se na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no mês de junho de 2018. A amostra constituiu-se de 22 alunos que cursaram, no período de fevereiro a junho de 2018, a disciplina de Métodos de Análises de Alimentos ofertada no segundo semestre do Curso de Nutrição. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário adaptado do modelo de Sousa (2011) constituído por questões de múltipla escolha agrupadas em três tópicos: “Aspectos sociais e estudantis”, “Aspectos psicoemocionais” e “Aspectos de ensino e aprendizagem”. A coleta de dados ocorreu ao término da disciplina de Métodos de Análises dos Alimentos quando os alunos responderam o questionário referente aos aspectos da monitoria e sobre as práticas de ensino e de avaliação, conforme a utilização de estratégias tradicionais e não-tradicionalis desenvolvidas na disciplina.

Todas as respostas foram tabuladas utilizando *Microsoft Excel* e os resultados foram obtidos pelo somatório de respostas comuns.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos aspectos sociais e estudantis observou-se que 68% dos discentes tinham entre 19 e 23 anos e que a maioria dos entrevistados (81,82%) afirmou ter escolhido o Curso de Nutrição como primeira opção de curso superior, por sempre gostar de Nutrição.

Quanto ao tópico “Aspectos psicoemocionais”, 63,64% relataram que o seu estado emocional se altera nos dias de avaliações, sendo que 77,3% destes apontaram como o principal motivo à falta de segurança no conhecimento adquirido. Além disso, quando questionados a respeito da atitude que tomam ao receber uma nota baixa, 50% responderam ficar chateado e passar a se dedicar e a estudar mais, sendo que na pergunta seguinte, em que podiam marcar mais de uma resposta, a maioria (59,1%) declarou ser a natureza da disciplina o principal interferente nos estudos, afetando o êxito nas avaliações.

METODOLOGIAS ADOTADAS	PERCEPÇÃO DOS DISCENTES		
	Pouco importante (% discentes)	Importante (% discentes)	Muito importante (% discentes)
Jogo de desenho das vidrarias e equipamentos (LABART)	18,18%	40,9%	40,9%
Dinâmica de fazer fluxograma de análises a partir da observação de vídeos de análises laboratoriais	31,81%	40,9%	27,27%
Atividade de reconhecimento sensorial de sabores, aromas e texturas realizada ao ar livre, introdutória à análise sensorial de alimentos	0%	31,81%	63,63%

Visita técnica aos laboratórios de análises de alimentos de uma instituição de pesquisa	9%	13,63%	77,27%
Produção de relatório de aula prática no formato de artigo científico, com o auxílio de alunos do Mestrado Acadêmico de Nutrição e Saúde.	9%	36,36%	54,54%
Avaliação tradicional (prova escrita)	27,27%	59,1%	13,63%
Relatórios convencional de aula prática	9%	72,72%	18,18%
Relatório de aula prática na forma de Laudo	31,81%	50%	18,18%
Apresentação oral dos resultados da aula prática de análise sensorial	18,18%	36,36%	45,45%
Planejamento e execução, por cada equipe, de uma análise sensorial de alimentos	0%	36,36%	63,63%
Realização de monitorias	22,72%	27,27%	50%
Contato monitor-aluno	9%	27,27%	63,63%
Exercícios de respiração para relaxamento, antes das provas	9%	22,72%	68,18%
Aulas práticas no laboratório de métodos de análises de alimentos	9%	18,18%	72,72%

Tabela 1. Percepção dos discentes da disciplina de métodos de análises de alimentos, do Curso de Nutrição da UECE, quanto a importância, para a sua aprendizagem, das metodologias adotadas pela professora no decorrer do semestre letivo.

Dentre as diversas alterações emocionais, uma das mais comuns é a ansiedade. Ao refletir sobre as avaliações, seminários e trabalhos em grupo, Cruz (2010) diz que a ansiedade é uma experiência emocional em função da previsão de situações futuras ou em presença de situações consideradas como desagradáveis². Dessa forma, no âmbito acadêmico, a alteração do estado emocional durante as avaliações pode decorrer da “tensão pré-prova”, em que o aluno se questiona sobre o seu preparo, estudo e capacidade de responder as questões.

A Tabela 1 apresenta a percepção dos discentes da disciplina de Métodos de Análises de Alimentos, do Curso de Nutrição da UECE, quanto à importância, para a sua aprendizagem, das metodologias adotadas pela professora no decorrer do semestre letivo.

Em relação ao tópico “Aspectos de ensino e aprendizagem”, a análise dos dados revelou que de acordo com as opiniões dos discentes algumas metodologias adotadas na disciplina de métodos de análises de alimentos, no decorrer do semestre letivo, se destacavam como pouco importantes ou muito importantes para a aprendizagem. Considerando-se apenas a aprendizagem, a “Dinâmica de fazer fluxograma de análises a partir da observação de vídeos de análises laboratoriais” e a produção de um “Relatório de aula prática na forma de Laudo” foram ambas apontadas como pouco importantes por 31,81% dos discentes, apesar de que, quando avaliados como ferramentas de ensino, foram consideradas importantes por 40,9% e 50% dos entrevistados respectivamente.

Por outro lado, considerando-se apenas o ensino, o “Contato monitor – aluno” e

as “Aulas práticas no laboratório de métodos de análises de alimentos” foram avaliados como muito importante por 100%, mesmo sendo considerados como muito importante apenas por 63,63% e 72,72% no que se refere ao processo de aprendizagem.

Pereira e Cordeiro (2016), analisando a relação entre monitoria e desempenho dos alunos da disciplina de Cálculo Fundamental do Curso de Engenharia da Universidade Federal do Ceará observou que as notas dos alunos que frequentaram as monitorias foi 23% maior que a média da sala. Assim ressaltando a importância de monitorias no processo de ensino-aprendizagem.

Raasch, Morati e Pimentel (2015) avaliando a contribuição da realização de experimentos no processo de ensino-aprendizagem constataram que embora as aulas práticas sejam rodeadas de expectativa por parte dos alunos, apenas a experimentação não garante o aprendizado, devendo haver uma relação com o conteúdo das aulas teóricas. Dessa maneira, verifica-se que apesar das aulas práticas serem consideradas a melhor metodologia ativa analisada nesse trabalho, elas não se tornam eficientes sem aulas teóricas tradicionais de qualidade.

Outro resultado relevante é em relação à metodologia de “Avaliação tradicional (prova escrita)” que foi avaliada pela maioria como importante tanto para a aprendizagem (59,1%) quanto para o ensino (54,54%).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, as avaliações alteravam o estado emocional de discentes da disciplina de Métodos de Análises de Alimentos do Curso de Nutrição, fazendo-se necessário diversificar os métodos de avaliação para minimizar esses efeitos adversos. As atividades de monitoria e a maioria das metodologias ativas e tradicionais foram consideradas pelos discentes como importantes ou muito importantes no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as metodologias avaliadas como pouco importantes necessitam ser reestruturadas ou substituídas, de forma a contribuir para a melhoria da aprendizagem dos próximos discentes da referida disciplina.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTI, J., BIAVATTI, V. T., SOUZA, T. R. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos.** v. 8, n. 3, p. 281-304, set. 2015.

CRUZ, C. M.V. et.al. **Ansiedade nos estudantes do ensino superior: um estudo com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem da escola superior de saúde de viseu.** Instituto Politécnico de Viseu. Portugal: 2010.

FRISON, L.M.B. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada.** v. 27, n.1, p. 133-153, jan./abr. 2016.

LEMOS, R. P. **Os fatores que interferem no processo ensino e aprendizagem.** 2006. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Ciência de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2006.

PEREIRA, J. R. O. e CORDEIRO, N. M. B. **A relação entre monitoria e desempenho dos alunos.** Encontros Universitários da UFC, Fortaleza, v. 1, 2016.

RAASCH, U. P., MORATI, L. C. e PIMENTEL, M. C. B. **Metodologias e práticas docentes: uma reflexão acerca da contribuição das aulas práticas no processo de ensino - aprendizagem de biologia.** Universidade Federal do Espírito Santo. Experiências em Ensino de Ciências, v.10, No. 2, 2015.

SOUZA J. M. **Avaliação da aprendizagem.** Universidade Federal do Tocantins, curso de especialização em coordenação pedagógica, escola de gestores. novembro, 2011.

MAPEANDO OS FATORES MOTIVACIONAIS QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: CINCO CATEGORIAS PARA REFLETIR SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

Ivana Caldeira Siqueira

CV: <http://lattes.cnpq.br/3982549954256867>

Rafael Montoto Teixeira

CV: <http://lattes.cnpq.br/8190742787917024>

fatores intrínsecos e extrínsecos.

MAPPING THE MOTIVATIONAL FACTORS
THAT INFLUENCE THE LEARNING
PROCESS: FIVE CATEGORIES TO REFLECT
ON THE EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: The main objective of this article is to present a mapping about the motivational factors that influence the learning process. In order to understand the concept of Motivation, as discussed in current educational discourses, a bibliographical review of the subject was made, referring to Plato, Aristotle, Freud, Thorndike, Weber, Maslow, Herzberg, McGregor, Vroom, Skinner, McClelland, Deci and Ryan, Bzuneck, Lieury and Fenouillet e Torres. Considering their exposures, some similarities were observed regarding how these authors present the theme, which allowed the grouping of their ideas in two large groups that influence the learning process: intrinsic factors and extrinsic factors. These groups were subdivided into categories (five, total), whose discussion may contribute to a reflection on the educational scenario and the roles of the student, the teacher and the school.

KEYWORDS: motivation; learning; intrinsic and extrinsic factors.

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é apresentar um mapeamento feito sobre os fatores motivacionais que influenciam no processo de aprendizagem. Tentando melhor compreender o conceito *Motivação*, tão discutido nos discursos educativos atuais, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema, tomando como referência textos de Platão, Aristóteles, Freud, Thorndike, Weber, Maslow, Herzberg, McGregor, Vroom, Skinner, McClelland, Deci e Ryan, Bzuneck, Lieury e Fenouillet e Torres. Considerando suas exposições, percebeu-se algumas similaridades a respeito de como estes autores apresentam o tema, o que possibilitou o agrupamento de suas ideias em dois grandes grupos que influenciam no processo de aprendizagem: *fatores intrínsecos* e *fatores extrínsecos*. Estes grupos foram subdivididos em categorias (cinco, ao total), cuja discussão pode contribuir para uma reflexão acerca do cenário educativo e dos papéis do aluno, do professor e da escola.

PALAVRAS-CHAVE: motivação; aprendizagem;

INTRODUÇÃO

O tema *Motivação* vem despertando o interesse de pesquisadores no âmbito da Educação há bastante tempo. É comum, na fala dos professores e profissionais ligados ao ensino, discursos que giram em torno de variações sobre “motivar o aluno a aprender” e, para que tal ação aconteça, vem-se buscando formas e didáticas que contemplam os alunos como um todo. Contudo, não se pode prever exatamente como se dá o processo de motivação na aprendizagem, uma vez que os motivos para aprender algo são, quase sempre, singularizados, visto a necessidade, anseio e o querer do estudante. Como motivar, então, o estudante, considerando-se que ele, como ser, pode tanto sentir-se partícipe do próprio processo de motivação e aprendizagem, quanto interpor resistências a eles? Não sendo a motivação algo palpável, que educadores e gestores podem modelar para ajudar o aluno a estudar e conhecer o mundo no qual está inserido, é preciso conhecer *o que* é capaz de motivar as pessoas, de uma maneira geral, e o aluno, num caso particular.

Ao longo dos anos, pode-se notar a busca constante por respostas que levem a entender como de fato o indivíduo consegue se motivar ou ser motivado. Na educação, o assunto ainda não é devidamente difundido e discutido pelos diretores e gestores das escolas como um tema principal, sendo mais usual abordarem tópicos como metodologias, didáticas e formas de ensino que possam contribuir melhor para a aprendizagem do aluno. O tema *Motivação*, quando aparece, é pontual, normalmente abordado em palestras com vistas a preparar os alunos para os exames de seleção.

Considerando isso, viu-se a necessidade de se buscar aprofundamento sobre o tema *Motivação*, o qual resultou no mapeamento apresentado neste texto. O intuito deste é promover, nos cenários escolares, a discussão de cinco categorias que podem ajudar o aluno a se sentir motivado ou a ser motivado por ações dos professores ou da escola.

As aprendizagens, de um modo geral, se dão por diversos motivos, sendo eles intrínsecos ou extrínsecos à pessoa e, por isso, é de fundamental importância analisar quais os fatores que permeiam estes dois polos e suas contribuições no processo da aprendizagem escolar. Considerando que a motivação é única e centralizada no sujeito, se torna um grande desafio motivar de uma forma global todos os alunos em uma mesma ocasião ou sala de aula.

Para entender e contextualizar melhor os fatores motivacionais (que vieram a ser separados em fatores intrínsecos e fatores extrínsecos, como será comentado mais adiante) e como os mesmos impactam diretamente na aprendizagem e no desejo dos alunos, será apresentada, neste artigo, uma revisão bibliográfica sobre o tema *Motivação*, com destaque à *Teoria da Autodeterminação* e suas *Mini Teorias*, de Deci e Ryan, a qual é considerada uma das mais importantes por tratar os aspectos intrínsecos e extrínsecos conjuntamente.

A partir daí, são construídas cinco categorias (três para fatores intrínsecos e duas

para fatores extrínsecos) sobre as quais os profissionais da educação podem pensar ações que as considerem e as contemplem no processo educativo dos alunos.

SOBRE O ALUNO E A ESCOLA ATUAIS

Primeiramente, pode-se dizer que *Motivação* é o que nos leva à ação, ou seja, é um motivo para agir. Segundo conceito extraído do dicionário Ferreira (2009), “Motivação é o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”. A palavra é oriunda do latim “*Movere*”, que significa o ato de mover. Para Bzuneck (2000, p. 09), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou faz mudar de curso”. Este “mover-se”, no âmbito escolar, pode ser encarado como um movimento em direção à aprendizagem, um movimento em busca do saber. É por isso que se diz que, para aprender, é preciso ter motivação, pois são necessárias ações que visem à aprendizagem, uma vez que não se aprende passivamente, parado, sem nenhum esforço.

Bergamini (1997) discute que os motivos para a aprendizagem são singularizados, visto a necessidade, anseio e o querer do indivíduo.

A motivação é um aspecto intrínseco às pessoas, pois ninguém pode motivar ninguém. A mesma passa a ser entendida como fenômeno comportamental único e natural e vem da importância que cada um dá ao seu trabalho, do significado que é atribuído a cada atividade desse trabalho e que cada pessoa busca o seu próprio referencial de autoestima e autoidentidade (BERGAMINI, 1997, p. 54).

Como “ninguém pode motivar ninguém”, faz-se necessário desenvolver algumas ações que despertem no outro posturas e atitudes que resultem na sua própria motivação. Desta fala de Bergamini, empreende-se que não é o professor ou a escola que motivam o aluno, mas é possível que estes criem cenários que o levem a se automotivar.

Para despertar desejo e o interesse destes alunos, primeiramente, precisa-se estabelecer uma conexão com a realidade vivida pelos mesmos. Porém, o que comumente acontece é o que Warnier relata: “formatam os sujeitos em seus hábitos mentais e motores, em seus laços de pertencimento ao parentesco, ao meio ambiente, às instituições sociais, às normas, regras e leis e a um conjunto de práticas culturais singulares” (WARNIER, 2000, p. 57).

Giordano Sacristán (2005, p. 56) comenta que “o aluno é uma construção histórica inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica”. Por isso, é importante salientar que, em cada sociedade, em cada cultura, é necessário atuar na educação e despertar o interesse desse aluno de formas diferentes. Em função disso, os olhares que eram dirigidos ao aluno e ao ato de educar, há alguns anos atrás, não são tão pertinentes na atualidade. Redirecionar estes olhares pode ser decisivo para despertar a motivação.

Autores como Skinner (1968), Cambi (1999) e Charlot (2005), dentre outros, trazem

à tona a discussão da ressignificação do indivíduo como um “sujeito sociológico”. Eles defendem a cultura do aluno como algo que fortalece a formação de sua identidade e que deve ser considerada no âmbito da aprendizagem. Com essa nova pedagogia, o objetivo maior é formar o aluno como um sujeito crítico, livre, autônomo e construtor do próprio conhecimento, ensinando não apenas conhecimentos teóricos nas disciplinas mas, também, valores sociais. Desconsiderar a cultura do aluno é dizimar qualquer movimento deste que poderia resultar em motivação para aprender.

Obviamente, essa valorização da cultura não esteve sempre associada à motivação. Hoje se percebem muitas discussões que a consideram no âmbito escolar: uma prova disso é a presença da “Pluralidade Cultural” como tema transversal indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

Com as rápidas transformações históricas do século XXI, a escola deparou-se com um novo tipo de aluno, tornando o cenário escolar um pouco mais complexo, pois o espaço acabou convertendo-se num cruzamento de culturas e ideias, trazendo à tona as disciplinas artísticas, científicas, sociais e filosóficas. Além da base curricular, a escola começa a valorizar e integrar a “Cultura Experiencial” dos alunos. Este novo olhar abre espaço para a recuperação de uma diversidade de experiências que enriqueceram o ambiente escolar, diminuindo a distância entre o aluno e a escola, o que pode ser confirmado pela afirmação de Perrot (1992, p. 45): “Nos últimos anos, várias pesquisas têm se dedicado a dar voz aos sujeitos da educação, retirando-os da condição de Excluídos da História”.

Ao longo da História, houve a institucionalização da escola, em que o indivíduo passou a ser única e exclusivamente sujeito determinado aos conhecimentos escolarizados, que previa os ensinamentos de uma nova ordem social e política; os alunos foram submetidos a um forte poder de disciplina, normatizando seus comportamentos, atitudes, regras e habilidades, enquanto que o conhecimento relacionado à vida e às experiências socioculturais era praticamente desprezado nas salas de aula. Cambi (1999) narra este passado, quando a razão do aluno era valorizada acima de outras questões, isto é, quando se incentivava o uso rigoroso da racionalidade visando a desenvolver a mente na direção da lógica (para entender e fazer demonstrações) e da crítica (para discutir abertamente cada solução). Nesta visão, a experiência humana era reconstruída “à luz da teoria, ou de um saber orgânico estruturado segundo princípios e posto como valor em si mesmo” (CAMBI, 1999, p. 54).

Este privilégio hegemônico atribuído à racionalidade tem sido bastante combatido, sobretudo nas últimas décadas, por se entender que o ser é constituído também de emoções, afetividades e vivências sociais que perpassam o ambiente escolar e sua aprendizagem (ALMEIDA, 2006; 2010). Por isso, Matos (2002) aponta que é preciso

restaurar as tramas e experiências encobertas, desvelar as ambiguidades e a pluralidade de possíveis vivências e interpretações, desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência, fugindo dos dualismos e polaridades e

Além dele, Morin (2011), Machado (2015), Charlot (2005) e Vergani (2003), dentre outros, são exemplos de pesquisadores contemporâneos da área da educação que defendem uma educação holística do homem, pensando-o em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca. Minimizar as polaridades e as dicotomias requer dar atenção às diferentes culturas, colocá-las em diálogo, dar voz e espaço às vivências peculiares de cada indivíduo trazendo-as, sempre que possível, para sala de aula. A vivência desta aproximação, que possibilita aos alunos perceberem-se semelhantes a uns e diferentes a outros, é um dos fatores que os auxilia na construção de suas identidades. Para Sobrinho (2010, p. 06),

a construção da identidade não é concebida como resultante de forças extra-históricas, mas de um processo cumulativo de experiências, saberes e práticas interligadas por meio da relação espaço-temporal e pela dimensão relacional que os sujeitos estabelecem entre si em seu dia-a-dia.

Principalmente, nos últimos anos, alguns pesquisadores, como Bernard Charlot, em sua obra *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização* (2005) e Zygmunt Bauman, em *Sobre Educação e Juventude* (2013), desenvolveram análises históricas para entrelaçar a relação entre o ser e o tempo na contemporaneidade. Além disso, estabeleceram conexões com o conjunto de novas forças sócio-histórico-culturais como, por exemplo, a globalização, a predominância da esfera do mercado de trabalho em relação ao Estado e à sociedade, a mundialização da cultura e a intensificação do processo comunicacional.

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imergir os jovens num mundo de consumo em massa, de maneira mais ampla e direta que qualquer coisa que possamos ter visto no passado” (BAUMAN, 2013, p. 52).

Assim, vão sendo consolidados o gosto, os sentidos, os desejos, os relacionamentos, os “EU’s” individuais e coletivos, ou seja, vão sendo moldadas as subjetividades e fabricadas as identidades destes tempos.

Percebe-se que o novo sistema social e educacional está valorizando o exercício da cidadania, pois teve que alterar-se e render-se perante a revolução eletrônica, na medida em que a socialização não se realiza mais exclusivamente por meio da família e comunidade local, e sim pelo grande e fácil acesso a inúmeras culturas, principalmente mundiais.

Segundo Hobsbaw e Ranger (1997, p. 112),

a cultura escolar instituída ao longo da modernidade, ao se tornar uma “tradição inventada” concebeu a formação do sujeito da educação de uma forma idealizada, distanciado de suas experiências cotidianas. No entanto, essa concepção de aluno,

dante da velocidade das transformações históricas, não se concretiza mais de acordo com as ideias pré-concebidas pelas teorias pedagógicas. O aluno que está em sala de aula já não corresponde a nenhuma das representações propostas pela cultura escolar de natureza iluminista, porque, hoje, na posição de sujeito do conhecimento, ele é, sobretudo, um sujeito histórico, que traz para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea.

Nas escolas, os alunos, além de assumirem papéis de sujeitos do conhecimento, revelam-se também sujeitos que desejam algo, por isso precisam despertar um sentimento espontâneo e íntimo que os impulsionará na construção de suas identidades.

Após analisar a relação da cultura, do sentido, da intimidade do aluno junto à escola, é de suma importância refletir sobre o questionamento feito por Curi (2017, p. 09):

Respeitando a cultura que o indivíduo está inserido, as metas fundamentais da educação de qualquer povo deveriam ser: promover a capacidade de gestão da emoção dos jovens para que sejam minimamente autores de sua própria história, pacientes, proativos, ousados, estáveis, autônomos, altruístas, seguros, carismáticos, empáticos, capazes de aplaudir a vida e não reclamar de tudo e de todos. Mas onde se encontram jovens com esse tipo de personalidade capaz de liderar e resolver os desafios da vida?

Ou seja, mesmo que a Educação, ao longo dos anos, por motivos de mudança de comportamento dos novos alunos, tenha tentado se aproximar dos mesmos trazendo suas experiências e situações reais vividas para dentro da escola e as considerando parte das pedagogias em sala de aula, nota-se que ainda falta um reforço para instigá-los a entender melhor os seus “EU’s”. Isso também ocorre, no sentido de ajudá-los a compreender e descobrir o que têm que fazer para lidar com os desafios do cotidiano e para consolidar seus objetivos perante aquela realidade à qual estão atrelados extramuros da escola.

Charlot (2005) diz que o sujeito não tem propriamente uma relação com o saber, ele é sua relação com o saber; esta, por sua vez, pode ser concebida como:

o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 45).

Outras questões que adentram o cenário escolar e interferem na relação do aluno com a construção de seu saber são o declínio do poder simbólico das instituições tradicionais (tais como Igreja, Estado, Escola e Família) e a valorização dos direitos subjetivos da vida livre e da realização individual. O discurso da individualidade (um discurso positivo, não no sentido de ser autossuficiente, mas sim como alguém que reconhece suas histórias pessoais e as valoriza ou as quer valorizada) choca-se com a coletividade da escola tradicional, a qual se esforça por tratar a maior parte possível dos alunos de maneira igual: os métodos de ensino, as exigências, a grade curricular e vários outros pontos são pensados para todos, deixando espaços estreitos para as manifestações individuais.

Seria, então, essa geração atual de alunos, para os quais praticamente todos os

aplicativos que usam dão atenção personalizada, oferecendo opções conforme seus gostos, mais difícil de motivar? Acostumados a receberem um olhar individualizado, conseguem motivar-se com ações dirigidas ao grupo no qual se inserem, e não a eles individualmente?

As cinco categorias estabelecidas após o mapeamento do tema *Motivação* podem ajudar a pensar nessas respostas.

UM MAPEAMENTO SOBRE O TEMA *MOTIVAÇÃO*

Síntese Histórica

A pesquisa estudou o tema *Motivação* sob a ótica de diversos autores, com o objetivo de formular uma síntese histórica do conceito ao longo dos anos. Agrupando as teorias e definições por semelhanças, foram construídas cinco categorias que, ao serem pensadas e trabalhadas no cenário educativo, podem contribuir para que o aluno se sinta mais motivado a aprender. Deste modo, esta pesquisa traz elementos que visam a contribuir com o fazer pedagógico, pois considera-se que, ao conhecer estas categorias, os profissionais da educação podem pensar em ações para trabalhá-las com os alunos.

Este agrupamento, até que se chegasse às cinco categorias anunciadas, foi feito por partes. Na primeira delas, foi construído o fluxograma apresentado na figura 1, o qual resume o que foi estudado. O mapeamento aqui proposto começa com os estudos de Freud e vem em direção aos dias atuais. De maneira resumida serão apresentadas, a seguir, as ideias estudadas.

Constataram-se algumas intersecções entre os pensamentos e conceitos dos teóricos estudados, em que um complementa o outro ou ressignifica o pensamento anterior. Pode-se dizer que este foi um primeiro exercício de codificação, no qual se tentou “etiquetar” as informações relevantes de cada teórico sobre o tema *Motivação*. A sequência dos próximos parágrafos detalha de que maneira foram manipuladas as informações encontradas na pesquisa até se chegar ao agrupamento das categorias finais.

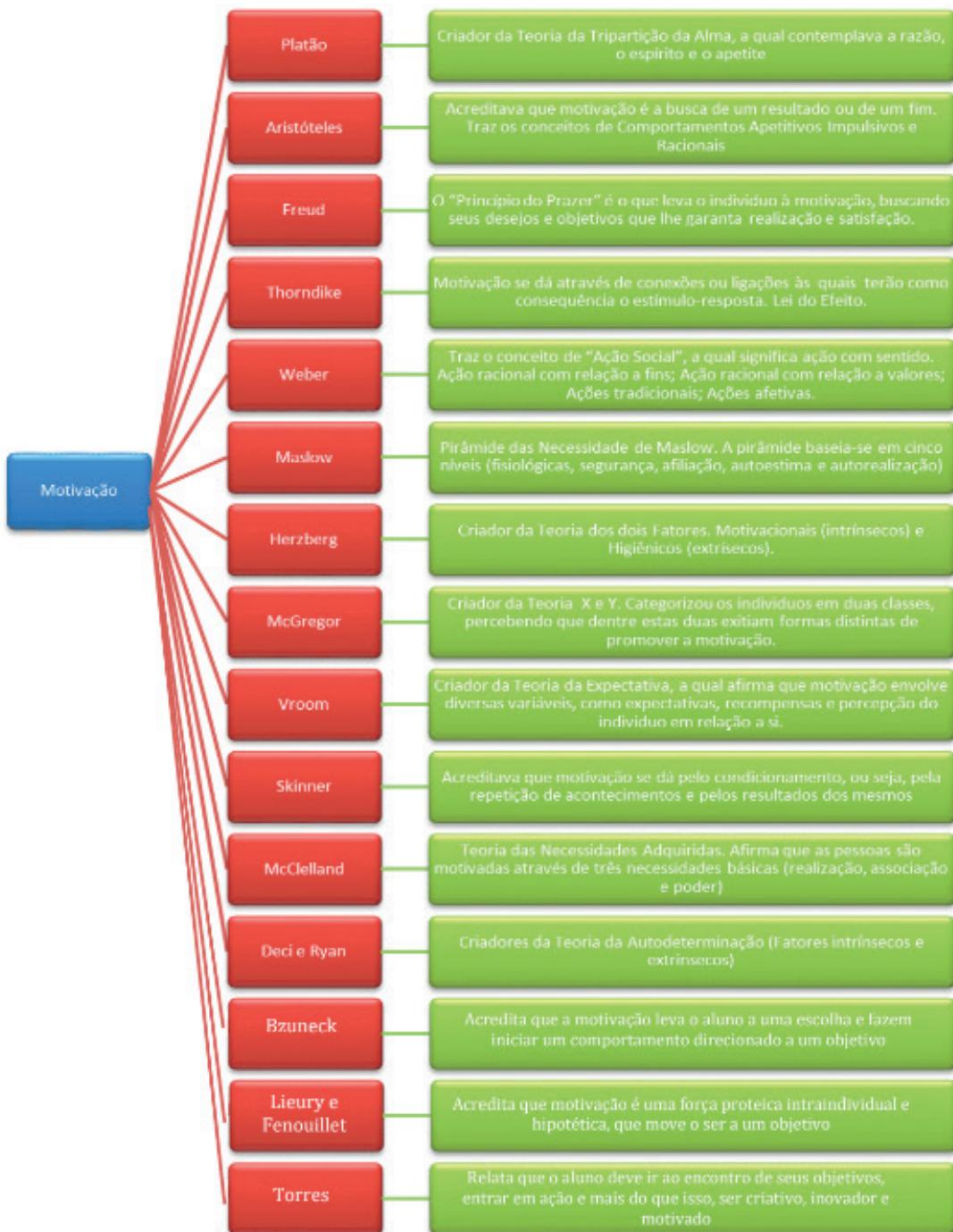


Figura 1 – Síntese dos principais teóricos e seus respectivos conceitos sobre o tema Motivação ao longo dos anos;

Fonte: Elaborada pelos autores.

- 1^a categoria

Começando com Freud (1921), verifica-se que sua obra “O Princípio do Prazer” relata que o que leva o indivíduo à motivação é a busca pelo seu prazer. Este pensamento já aparecia na *Teoria dos Comportamentos Apetitivos*, de Aristóteles, a qual era voltada à necessidade de os indivíduos terem objetivos que lhes dessem prazer. Tal conceito é reforçado também por Platão na *Teoria da Tripartição da Alma*. Max Weber (1940) traz o conceito de “Ação Social”, que significa ação com sentido; entende-se que as ações humanas partem de um sentido, ou seja, há motivos/motivações que levam à ação. Já Skinner traz a importância e a preocupação sobre conceitos ligados ao controle

comportamental, os quais causam estímulos aversivos, ou seja, que causam desprazer ou incômodo (constrangimento, dor emocional etc.).

Por sua vez, o autor Douglas McGregor (1960), a partir de sua pesquisa sobre as relações no mundo do trabalho, apresenta a *Teoria X e Y*. Os indivíduos classificados como X, têm como característica principal ser egocêntrico e seus objetivos pessoais sobrepõem os objetivos da empresa. Porém os indivíduos classificados como Y, são motivados e assumem com grande responsabilidade os objetivos organizacionais. Portanto, mesmo sendo indivíduos distintos uns dos outros, percebe-se que as pessoas agem conforme suas crenças e constituem-se, sob um conjunto de concepções e de percepções não-conscientizadas ou mesmo explícitas que condicionam o comportamento humano. O que McGregor conclui é que ambos os grupos de indivíduos precisam ser motivados, porém de formas e em escalas diferentes, pois, cada um age a partir do que entende que é importante e necessário para satisfação de sua necessidade.

Pode-se perceber que estes autores, de maneira complementar um ao outro, querem dizer que, para um indivíduo ser motivado, ele precisa **ter prazer e ver sentido em suas ações**.

- 2^a categoria

Freud (1921), também em “O Princípio do Prazer”, fala sobre desejos e objetivos e a importância de compreendê-los. Por sua vez, para Bzuneck (2000), filósofo, professor e doutor em Psicologia Escolar, é visível a falta de interesse e motivação atualmente em nossos alunos. Ele relata que são diversos fatores que fazem com que o aluno tenha este reflexo e que lhes falta perceber um objetivo bem definido; a situação é mais complexa em uma sala de aula, pois o professor dificilmente consegue, entre dezenas de alunos, tratar individualmente cada um dos anseios, desejos e angústias que apresentam individualmente. Em seus estudos mostra, também, a importância de a motivação não ser apenas centralizada e fomentada pelo professor, mas sim por todos os que acabam se envolvendo no contexto escolar. Para Lieury e Fenouillet (2000), motivação é uma força proteica intraindividual e hipotética, que move o ser a um objetivo, tendo influências internas e externas que o fazem determinar sentido para ação. Por fim, Torres (2015) afirma que se está entrando em uma nova etapa da busca da motivação, uma etapa em que o sujeito deve ir ao encontro de seus objetivos, entrar em ação e, mais do que isso, ser criativo, inovador e motivado, habilidades que se tornam fundamentais nos dias de hoje.

Entende-se, destes autores, que para ter prazer e ver sentidos nas ações realizadas, as mesmas devem estar relacionadas aos **seus objetivos, os quais devem ser bem definidos**.

- 3^a categoria

Aristóteles, em sua teoria *Comportamentos Apetitivos Impulsivos*, comenta que

para o indivíduo é muito importante que estejam contemplados seus objetivos primários (nutrição, defesa etc). Esta teoria pode ser relacionada com a *Teoria das Necessidades*, demonstrada pela *Pirâmide das Necessidades* de Abraham Maslow (1954), que diz que, para o indivíduo ser motivado, primeiramente precisa contemplar suas necessidades fisiológicas e de segurança, para depois ter autorrealização. Já Frederick Herzberg (1959), na *Teoria dos Dois Fatores*, traz os fatores *Higiênicos*, que trata de elementos ditos extrínsecos, como condições físicas, salários, entre outros que são importantes apenas para evitar que o indivíduo fique desmotivado, mas sua presença não se torna fator de motivação. Por fim, A *Teoria das Necessidades Adquiridas*, proposta por David McClelland (1997), contextualiza que o indivíduo desperta suas necessidades a partir de experiências vividas, relação com outros indivíduos e pelo ambiente no qual está inserido e afirma que as pessoas são motivadas através de três necessidades básicas (Realização, Associação e Poder).

Pode-se perceber que estas necessidades citadas por McClelland compõem as necessidades de ordem superior da Pirâmide de Maslow e os fatores motivacionais sugeridos por Herzberg. Então, visto as teorias destes pensadores, assume-se neste trabalho que, para um indivíduo ser motivado, é necessário que **suas necessidades básicas estejam contempladas**.

- 4^a categoria

Segundo a *Lei do Efeito* de Edward Thorndike (1911), o fortalecimento das conexões é chamado de *Lei do Uso* e, o enfraquecimento, de *Lei do Desuso*, conclusões estas que deram origem à *Lei do Exercício de Thorndike*. Estas Leis tornaram-se de grande representatividade no que se refere à aprendizagem e ao efeito das recompensas e punições na motivação do aluno, o que também foi sinalizado por Skinner (1968), quando reprova o método que envolve a punição e defende que o estímulo positivo se dá através das experiências favoráveis que o indivíduo teve.

Frederick Herzberg (1959), na *Teoria dos Dois Fatores*, quando fala sobre fatores *Motivacionais*, trata de fatores também chamados de intrínsecos, os quais estão relacionados com a efetividade do indivíduo na execução e resultado de seu trabalho, causando motivação quando existe êxito e desmotivação quando o êxito não é atingido. Já o autor Victor Vroom (1964), na *Teoria da Expectativa*, afirma que a motivação parte de uma complexa inter-relação que envolve diversas variáveis, como expectativas, recompensas e percepção do indivíduo em relação a si.

Portanto, percebe-se aqui que estes autores falam que o indivíduo, para se tornar motivado, **precisa obter consequências positivas nas ações**.

- 5^a categoria

Como pesquisado por Skinner (1968) sobre estímulos aversivos; isso equivale a dizer que, quando existe desprazer ou sensação de incômodo (constrangimento, dor

emocional, entre outros), a motivação não acontece ou é fortemente prejudicada. Portanto, percebe-se aqui que o indivíduo, para se tornar motivado é importante **que não firam seus valores pessoais**.

A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E SUAS MINI TEORIAS

Dentre as teorias e conceitos voltados à Motivação, a *Teoria da Autodeterminação* é uma das únicas que analisa os fatores intrínsecos e extrínsecos de forma única e complementar, ou seja, não analisa esses fatores separadamente, pois um será reflexo do outro.

Esta teoria, criada pelos psicólogos e pesquisadores americanos Deci e Ryan (1985), apoia-se nos fatores motivacionais do indivíduo e torna-se um balizador do comportamento, crescimento e desenvolvimento humano. Em sua aplicação, é capaz de perceber o quanto o mesmo se torna automotivado ou autodeterminado.

Entre as teorias que estudam a motivação, esta é a que mais diretamente tem procurado compreender e relação entre qualidade da motivação do aluno e sua percepção de competência, de autonomia e pertencimento no contexto da sala de aula (FERREIRA, 2010, p. 48).

Devido às inúmeras pesquisas, percebe-se o quanto a *Teoria da Autodeterminação* pode contribuir para alavancar os fatores motivacionais do aluno. Se bem desenvolvida nas salas de aula e no ambiente escolar, pode vir a aumentar o interesse dos alunos em seus afazeres, bem como estimular ainda mais a criatividade e a inteligência deles. Além disso, intrinsecamente, a teoria reforça o quanto ele é capaz de atingir seus objetivos.

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento de personalidade saudável e a autorregulação autônoma. Procura descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem estar (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 2).

Portanto, a *Teoria da Autodeterminação*, através de uma análise Organísmica Dialética¹, procura entender como as necessidades psicológicas básicas, juntamente com a interação com os fatores socioambientais, integram e promovem o desenvolvimento na personalidade e motivação do indivíduo de forma autônoma construtiva.

À medida que os estudos foram se aprimorando em relação à teoria, seus autores foram percebendo a existência de grupos diferenciados em relação ao seu grau de autonomia, podendo evoluir em um *continuum* de desmotivação até motivação autônoma.

Pode-se dizer que a *Teoria da Autodeterminação* de Deci e Ryan (1985) é considerada uma Macro Teoria, ela abarca atualmente seis Mini Teorias, as quais estudam com

1. A Análise Organísmica Dialética procura compreender como as necessidades psicológicas básicas, em interação com os fatores socioambientais, integram e desenvolvem personalidade e motivação autônoma construtiva, para um desenvolvimento em níveis mais elaborados e unificadores do indivíduo, bem como as condições que fortalecem estes fatores.

mais profundidade cada grupo de fatores com a finalidade de investigar os fenômenos motivacionais e de autorregulação, as quais são: Teoria da avaliação cognitiva; Teoria da integração organísmica; Teoria das orientações causais; Teoria das necessidades psicológicas básicas; Teoria do conteúdo dos objetivos e Teoria da motivação do relacionamento. As três primeiras foram apresentadas em 1985 por Deci e Ryan, as restantes foram adicionadas mais tarde. Para fins deste estudo iremos trabalhar com as quatro primeiras Mini Teorias de Deci e Ryan, as quais estão expostas na figura 2.

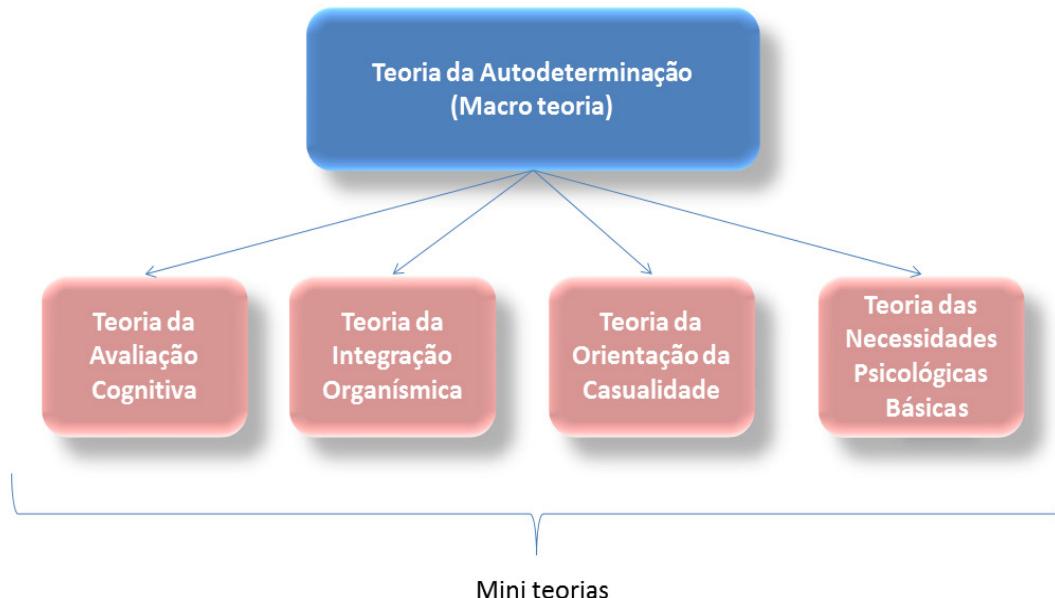


Figura 2 – A Macro Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias;

Fonte: Elaborada pelos autores.

A seguir, serão apresentadas cada uma delas, com mais detalhes.

- Teoria da Avaliação Cognitiva

A Teoria da Avaliação Cognitiva foi criada com o intuito de identificar se fatores externos, tais como prêmios, recompensas, feedbacks, reconhecimentos etc influenciam na motivação intrínseca do indivíduo. De acordo com os estudos de Deci e Ryan (2000), verificou-se que, ao introduzir recompensas externas, o rendimento do indivíduo tende a cair. Já com reforços ou feedbacks construtivos, o indivíduo tende a gerar maior motivação intrínseca.

Torna-se nítido em uma sala de aula o uso de contingências controladoras, principalmente acerca da autoridade e controle do professor para com o aluno quando se propõe uma atividade. Nesta relação, também percebe-se que pode haver recompensas ou punições de acordo com o comportamento do aluno.

Para promover uma maior motivação intrínseca a partir da valorização das competências individuais do aluno, é importante que existam feedbacks construtivos que

o estimulem a se autodeterminar e a se sentir capaz de realização e êxito das tarefas.

Para Vallerand e Reid (1984), um ambiente que oferece oportunidades de desafios em nível adequado de dificuldade, feedbacks informacionais, liberdade para conduzir avaliações foi identificado como promotor e facilitador da motivação intrínseca.

- Teoria da Integração Organísmica

Para os autores Deci e Ryan (2000), a grande questão se dá em como a motivação extrínseca conduz e mantém o indivíduo em suas ações, sabendo que seu comportamento pode ser engajado por inúmeros fatores, às vezes independentes de sua atividade-fim.

O meio no qual o indivíduo está inserido também influencia a motivação extrínseca. O mesmo também pode promover a internalização e a motivação intrínseca quando há satisfação pela realização do desafio proposto. Portanto, a identificação com as ações solicitadas é uma das melhores formas de internalização e querer do indivíduo.

Existem quatro tipos de regulação (figura 3) que influenciam a motivação extrínseca: externa, introjetada, identificada e integrada, todas variando em um continuum entre os comportamentos de não regulação e desmotivação até a regulação e motivação intrínseca.



Figura 3 – Motivadores extrínsecos;

Fonte: adaptada de Deci e Ryan (1985).

Deci e Ryan (1985) atribuem à *Teoria da Integração Organísmica* seis níveis de *Motivação*, que vão desde a amotivação (ausência de motivação), passando pelo *continuum* da motivação extrínseca, até chegar à intencionalidade e motivação intrínseca.

A relação entre os fatores motivacionais extrínsecos e intrínsecos se torna mais complexa pelo fato de existir o *continuum* da Autodeterminação, conforme pode ser visualizado na figura 4.

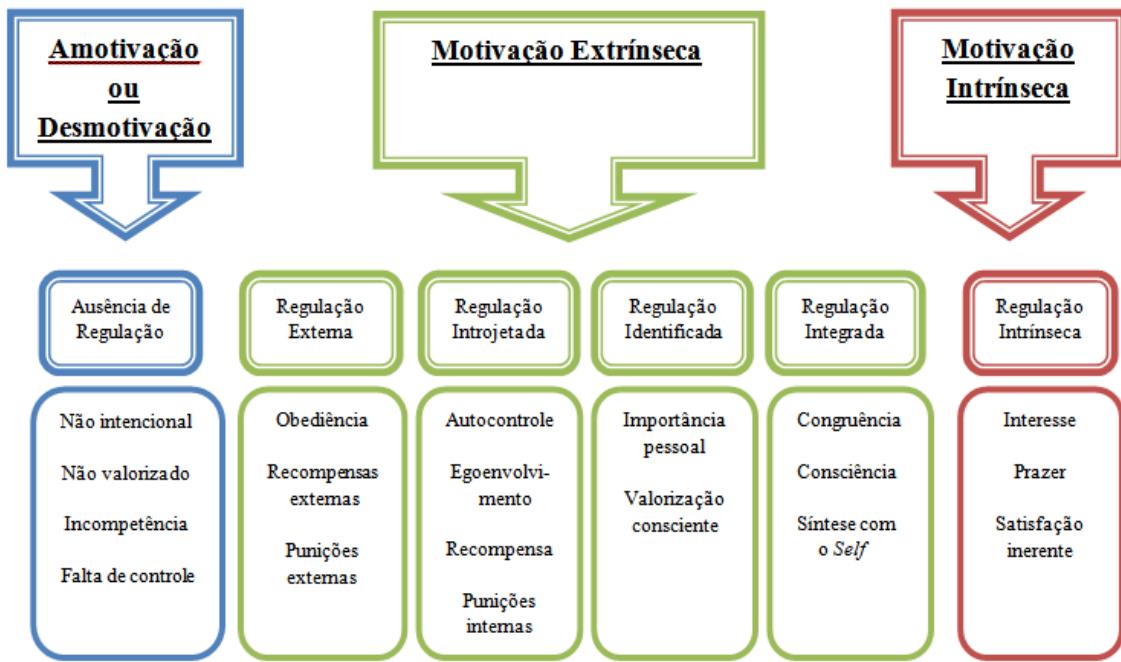


Figura 4 – O continuum da autodeterminação, com os tipos de motivação, seus estilos de regulação e os processos correspondentes; Fonte: adaptada de Deci e Ryan (2000).

Na amotivação ou desmotivação, o indivíduo não possui nenhum tipo de estímulo ou interesse para desenvolver qualquer atividade proposta.

Já na motivação extrínseca com regulação externa, existe uma certa obrigação para o desenvolvimento da atividade e o indivíduo procura a realização para obter recompensas ou, então, evitar castigo ou punições.

A motivação extrínseca com regulação introjetada parte da consciência e da pressão internas, porém evitando sentimentos negativos ou de incapacidade, promovendo uma autoaprovação em relação ao seu êxito.

No que diz respeito à motivação extrínseca com regulação identificada, a mesma é intensificada através de uma recompensa consciente e de identificação com o objetivo proposto.

Por sua vez, a motivação com regulação integrada se dá de forma congruente com outras necessidades e já faz parte da vida e da motivação do indivíduo.

Por fim, a motivação intrínseca está diretamente ligada com o interesse, desejo, prazer e vontade do indivíduo em relação às tarefas e objetivos, sendo uma vontade por satisfação pessoal e não por pressão de terceiros.

- Teoria da Orientação da Causalidade

O objetivo da *Teoria da Orientação da Causalidade* de Deci e Ryan (2002) é descrever de forma mais global os recursos internos empregados pelo indivíduo em sua interação com o contexto social. Existem três fatores individuais que impactam diretamente na relação com o ambiente social, os quais diferem em relação à autodeterminação: orientação para autonomia, controle e causalidade impessoal.

Na orientação para autonomia, o aluno orienta seu comportamento com base na autodeterminação, ou seja, age em relação aos seus interesses, desejos e necessidades. Pode-se dizer que, em relação ao seu comportamento e ao seu interesse, a motivação se conduzirá para motivação intrínseca ou extrínseca no *continuum* de Regulação Integrada e Identificada.

Na orientação controlada, os estudantes são regulados por incentivos sociais e externos, sendo indicada e conduzida a direção que os mesmos devem seguir. Neste caso, sua motivação será regulada de forma externa e introjetada.

Por fim, na orientação impessoal, percebe-se uma relação negativa entre vários aspectos na personalidade do aluno, relacionada com indicadores que reforçam a ineficácia e insucesso do mesmo, estando vinculada à autodepreciação, baixa autoestima e quadros depressivos.

- Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

Segundo Deci e Ryan (2000, p. 78), “a *Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas* procura explicar a relação da motivação e das metas de saúde e bem estar, e os estilos reguladores da saúde psicológica”. Esta teoria procura mostrar que elementos sustentam a motivação intrínseca e o que faz o indivíduo realizar de forma independente, motivada e autônoma suas ações, visto seus desejos e ambições. A teoria baseia-se em três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento.

Identifica-se a necessidade da competência como fatores de suma importância para o indivíduo, pois o mesmo passa a se sentir ativo e responsável pelas suas conquistas e seu desenvolvimento. A competência gera motivação por ser considerada como um desejo para realização de determinada tarefa ou a percepção de sucesso e êxito na concretização da atividade.

Já a necessidade da autonomia se dá pelo poder de escolha e de autodeterminação, ou seja, mesmo que as ações sejam oriundas do meio externo, o sujeito autônomo identificará seu comportamento como uma expressão de seu próprio EU, se tornando agente principal de sua ação.

O pertencimento se dá pela necessidade do indivíduo em estabelecer vínculos interpessoais seguros que lhe garantam proteção. Segundo Baumeister e Leary (1995), existem dois fatores importantes na necessidade do pertencimento: o primeiro é que o ser humano necessita estabelecer e manter interações e contatos frequentes com outros, principalmente se estas relações forem positivas; o segundo é a necessidade que estes contatos e interações se tornem estáveis, garantindo sua permanência no futuro. Pode-se dizer que muitas atividades são desenvolvidas pelas pessoas para que elas consigam pertencer e permanecer no ambiente que desejam.

Do exposto, pode-se confirmar a complexidade das interações e processos motivacionais, tanto intrínsecos quanto extrínsecos, que envolvem os indivíduos quando

o assunto é motivação.

RELAÇÃO ENTRE AS CINCO CATEGORIAS OBTIDAS NA SÍNTESE HISTÓRICA E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E SUAS MINI TEORIAS

Após pesquisar e analisar o tema *Motivação* e o que foi discutido sobre o mesmo ao passar dos anos pelos teóricos anteriormente citados, nota-se uma relação de continuidade e intersecção também com os conceitos trazidos na *Teoria da Autodeterminação* e suas *Mini Teorias*. Vale ressaltar que aqui se deu destaque à teoria de Deci e Ryan por ela tratar os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos conjuntamente, estabelecendo entre eles relações de maior dependência do que o que se pode constatar nas demais teorias.

Comparando as categorias elaboradas a partir da síntese histórica com a Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias, verifica-se novamente uma intersecção em relação às categorias agrupadas nos fatores motivacionais “ter prazer e ver sentido em suas ações” e “obter consequências positivas em suas ações”. Um esquema didático aparece a seguir, na figura 5.

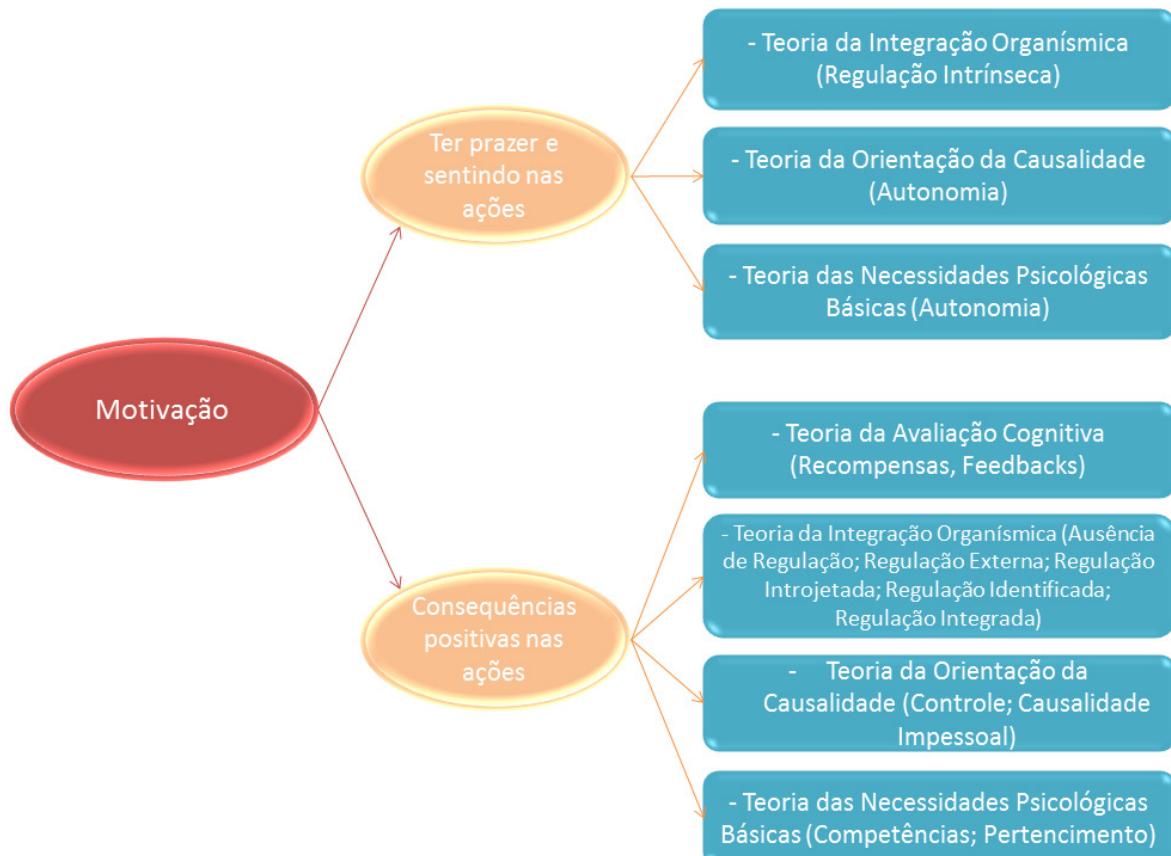


Figura 5 – Intersecção da Teoria da Autodeterminação com os pensamentos de outros teóricos e teorias sobre Motivação; Fonte: elaborada pelos autores.

No que se refere a “ter prazer e ver sentido nas ações propostas”, consegue-se ver relação com o que diz a *Teoria da Integração Organísmica*, quando refere-se à Regulação Intrínseca, pois o indivíduo só será capaz de se autorregular se sentir prazer e notar sentido em suas ações. Da mesma forma acontece na *Teoria da Orientação da Causalidade* no que se refere à questão da Autonomia, na qual o indivíduo age em relação aos seus interesses, desejos e necessidades. Por fim, relaciona-se com a *Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas*, também na questão Autonomia, em que o indivíduo, ao ver sentido no que lhe é proposto, se torna agente principal da ação.

Já no que se refere a “obter consequências positivas nas ações”, consegue-se ver uma intersecção com a *Teoria da Avaliação Cognitiva*, a qual fala que o indivíduo se motiva através de aspectos externos como recompensas e *feedbacks* favoráveis, e com a *Teoria da Integração Organísmica*, no que se refere às questões da Desmotivação, Regulação Externa, Introjetada, Identificada e Integrada, uma vez que todas precisam de fatores externos positivos para que o indivíduo faça a transição da desmotivação até a motivação.

Considerando-se a *Teoria da Orientação da Causalidade*, nos quesitos Controle e Causalidade Impessoal, o primeiro diz que o indivíduo precisa de incentivos sociais e externos, o qual precisa ser positivo para motivar o mesmo, enquanto que o segundo vincula-se à ineficácia e ao insucesso do sujeito, estando vinculada à autodepreciação, baixa autoestima e quadros depressivos. Também se estabelece uma relação com a *Teoria das necessidades Psicológicas Básicas*, nos quesitos Competência e Pertencimento, uma vez que o primeiro gera motivação pela percepção de sucesso e êxito na concretização da atividade, enquanto que, no segundo, o indivíduo precisa de vínculos interpessoais seguros e que estas relações sejam fortes e positivas, lhe trazendo proteção.

Portanto, pode-se perceber que, ao passar dos anos, muitos teóricos, teorias e conceitos foram surgindo sobre o tema *Motivação*. Contudo, este exercício de mapeamento sobre o tema conseguiu, ao final, entrelaçar as cinco categorias obtidas através da análise feita na síntese histórica sobre o conceito *Motivação* com o que é apresentado pela teoria de Deci e Ryan.

A última etapa deste processo de mapeamento, a qual consistiu na interligação destes pensamentos, corrobora que cinco fatores são essenciais para a motivação do indivíduo: ter objetivos ou desejos bem definidos; suas necessidades básicas serem contempladas ou as que dizem respeito à sua subsistência; as ações não ferirem valores pessoais; ter prazer e ver sentido em suas ações; e ter consequências positivas em suas ações (nas duas últimas estão inseridas os elementos da Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias). Essa síntese fica bem representada na figura 6, que será mostrada a seguir.

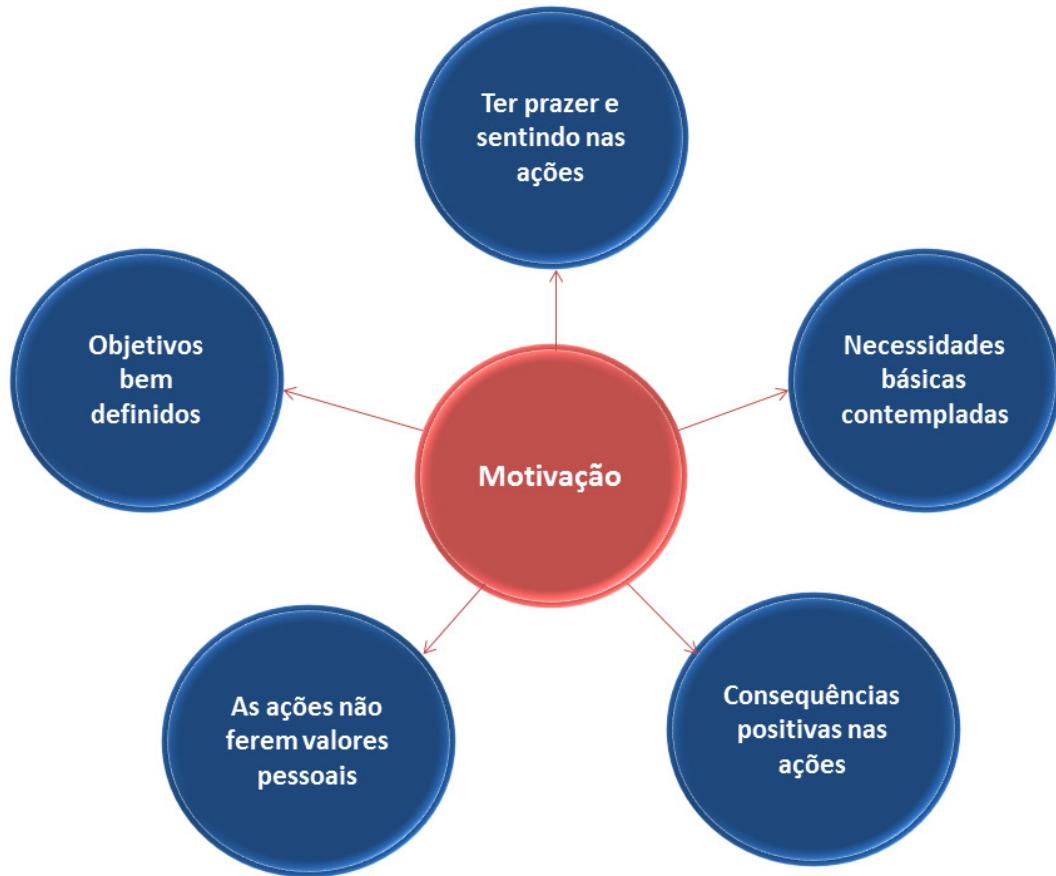


Figura 6 – Intersecção dos principais conceitos sobre o tema Motivação ao longo dos anos; Fonte: elaborada pelos autores.

Esta última figura é o resultado do mapeamento. Nela estão englobados todos os elementos, extrínsecos e intrínsecos, que interferem na motivação das pessoas (e, portanto, dos alunos).

Então, para atender ao objetivo deste artigo, apresenta-se o resultado do mapeamento exposto na figura 6 dividindo-o entre os indicadores estabelecidos: *Motivação Intrínseca e Extrínseca*, que aparecem na figura 7.

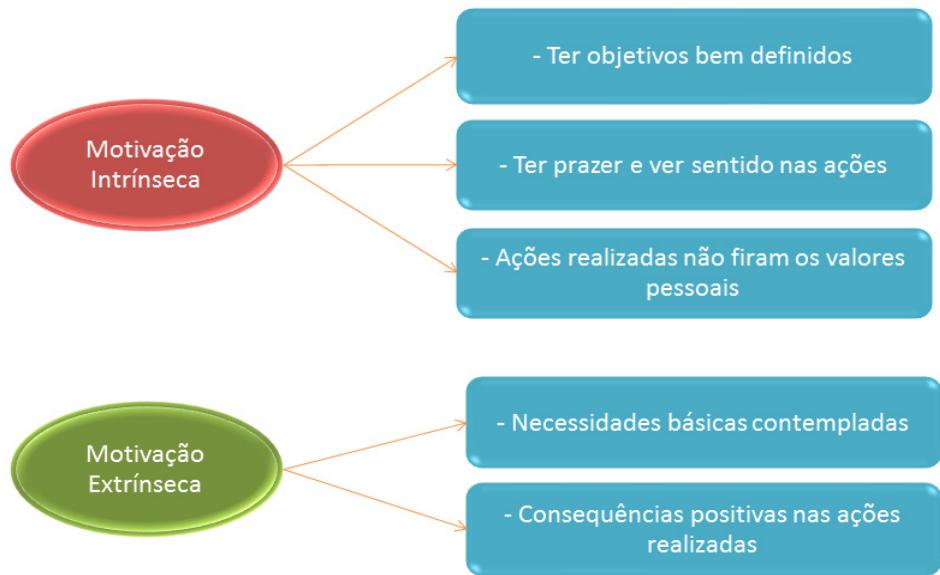


Figura 7 – Indicadores e categorias da pesquisa segundo a Análise de Conteúdo; Fonte: elaborada pelos autores.

Analizando, cruzando e interligando o exposto acerca do tema *Motivação* com a *Teoria da Autodeterminação e suas Mini Teorias*, percebe-se cinco importantes categorias que interferem no processo de motivação do aluno, as quais precisam ser melhor consideradas no processo educativo. São elas o resultado deste mapeamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito no começo deste artigo, atualmente vários discursos e pesquisas ligados à educação abordam a questão de como a motivação interfere diretamente na aprendizagem, mas para que o tema não seja comentado de maneira superficial e idealizada, era preciso pesquisar *o que* é capaz de motivar o indivíduo e, também, *por que* algumas coisas o motivam e outras não.

A síntese aqui construída apresentou cinco categorias. É preciso assumir que, se outros percursos teóricos tivessem sido feitos, talvez houvesse mais ou diferentes categorias. Entretanto, estas cinco dão conta de uma temática que anteriormente permanecia na penumbra; olhando com atenção para elas, as pessoas envolvidas no processo educativo podem jogar algumas luzes sobre a relação professor-aluno-escola-aprendizagem e pensar como as trabalhar para que se crie um ambiente que desperte mais a motivação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. da C. Um alpendre lilás para a educação. In: FARIA, C. A. *Alfabetos da alma: histórias da tradição na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ALMEIDA, M da C. *Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. Psychological Bulletin, v. 117, n.3, pp. 497-529, 1995.

BERGAMINI, C. W. *Motivação nas organizações*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 164 p.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F; OLIVEIRA, G. de; FINI, L. D. T. (Org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CURI, A. *20 regras de ouro para educar filhos e alunos*. São Paulo: Planeta, 2017.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, v.11, n.4, pp.227-268, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Org.). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

FERREIRA, A. B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

FERREIRA, E. E. B. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2010.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego (1921). In: FREUD, S. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v.18, pp.77-154. Edição Standard Brasileira.

GOMÉZ, P. A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HERZBERG, F. *A motivação para trabalhar*. Nova York: Wiley, 1959.

HOBSBWA, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MASLOW, A. H. *Motivação e personalidade*. New York: Harper, 1954.

MACHADO, N. J. *O conhecimento como um valor: ensaios sobre economia, ética e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

- MATOS, M. Z. S. *Cultura e cotidiano: história, cidade e trabalho*. Bauru: EDUSC, 2002.
- McCLELLAND, D. C.; BURHAM, D. H. O poder é o grande motivador. In: VROOM, V. H. (Org.). *Gestão de pessoas, não de pessoal*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- McGREGOR, D. *O lado humano da empresa*. New York: McGraw-Hill, 1960.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- PERROT, M. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- REEVE, J. M.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Tradução parcial para uso em sala de aula de Sueli Edi Rufini Guimarães. Connecticut: Age Publishing, 2004.
- SACRISTÁN, G. J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SILVA, J. W. da. *A tripartição da alma na república de Platão*. 2011. 144 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder. (Trabalho original publicado em 1968).
- SOBRINHO, A. F. *O aluno não é mais aquele: e agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação*. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. Anais do I SEMINÁRIO NACIONAL. Belo Horizonte: 2010.
- THORNDIKE, E. L. *Inteligência animal*. New York: Macmillan, 1911.
- TORRES, A. da R. *Gestão motivacional na instituição de ensino: uma ferramenta capaz de proporcionar o envolvimento de todos por um aprendizado melhor*. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2015.
- VALLERAND, R. J.; REID, G. On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, v.6, n.1, pp.94-102, 1984.
- VERGANI, T. *A surpresa do mundo: ensaios sobre cognição, cultura e educação*. Natal: Editorial Flecha do Tempo, 2003.
- VROOM, V. H. *Trabalho e motivação*. New York: Wiley, 1964.
- WARNIER, J. P. *A mundialização da cultura*. Bauru: EDUSC, 2000.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1940.

AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO SMARTPHONE PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Janine Heckler da Cunha

Universidade Federal do Pampa, Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências
Bagé – Rio Grande do Sul

Fernando Junges

Universidade Federal do Pampa, Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências
Bagé – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho iniciou-se a partir da constatação de que o acesso dos estudantes aos dispositivos móveis (*smartphones*) oportuniza a inserção desses na educação e não é possível impedir essa inclusão. Esses dispositivos, por meio da instalação de aplicativos adquirem diferentes funcionalidades, possibilitando o uso deles em diversas atividades. Os aplicativos são potenciais materiais educacionais, que viabilizam a prática da aprendizagem com mobilidade (*mobile-learning*). O trabalho foi desenvolvido de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel com o objetivo de analisar a receptividade e a influência da utilização de jogos eletrônicos didáticos através de apps - Dalton e Lewis Dots - para apoiar as aulas sobre ligações químicas e verificar se a utilização destes pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos. A

aplicação foi realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual. A metodologia utilizada neste trabalho foi o método de aprendizagem ativa, pois engloba vários métodos e técnicas que colocam o aluno como protagonista. Os procedimentos de análise desta pesquisa foram de natureza quantitativa, pois após a aplicação dos jogos foi aplicado um questionário e os dados foram coletados foram analisados de forma objetiva a fim de responder numericamente aos objetivos elencados. Conclui-se que o dispositivo sozinho não garante a aprendizagem, é necessário que seja utilizado numa perspectiva que leve em consideração a motivação para aprender, os conhecimentos prévios dos alunos e, desta forma é possível contribuir para o aumento da motivação dos alunos,

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativos para *smartphone*; jogos didáticos, motivação para aprendizagem.

ABSTRACT: This work started from our finding that students access to mobile devices (*smartphones*) allows their inclusion in education and it is not possible to prevent this inclusion. These devices, through the installation of applications acquire different functionalities, enabling their use in various activities. The apps are potential educational materials that enable

the practice of mobile learning. The work was developed according to the David Ausubel's meaningful learning theory with the objective of analyzing the receptivity and influence of the use of didactic electronic games through apps - Dalton and Lewis Dots - to support the classes on chemical bonds and to verify if their use can contribute to increase of the students motivation. The application was carried out in a 9th on the Elementary School of a public school. The methodology used in this work was the active learning method, as it encompasses several methods and techniques that place the student as protagonist. The procedures of analysis of this research were of quantitative nature, because after the application of the games a questionnaire was applied and the data were collected were analyzed objectively in order to numerically answer the objectives listed. It is concluded that the device alone does not guarantee learning, it must be used in a perspective that takes into account the motivation to learn, the previous knowledge of the students and, thus, it is possible to contribute to the increased motivation of the students.

KEYWORDS: Smartphone apps; didactic games; motivation for learning.

1 | INTRODUÇÃO

É bem comum encontrarmos estudantes que não gostem de Química, isso pode ser atribuído a forma de como as aulas são ministradas na escola e, para recuperar o interesse dos alunos, é necessário que o professor utilize novos métodos que o apóie durante o processo de ensino.

Mesmo na presença de várias ferramentas novas na área da educação, tais como: a inserção da informática e a influência da internet, a popularização dos *smartphones* e diversos aplicativos para dispositivos móveis sendo sua presença tão importantes hoje em dia, o professor ainda tem muitas dificuldades em sala de aula, tanto no que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem quanto na dificuldade de trabalhar os conteúdos de Química.

Atualmente os jogos pedagógicos eletrônicos têm sido desenvolvidos e utilizados como sugestão favorável para o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais agradáveis e estimulantes. Com a utilização destes jogos, os estudantes ficam mais motivados, pois o processo de aprendizagem torna-se mais interessante e divertido. O jogo tem a capacidade de atrair os indivíduos e constitui uma estratégia em que os alunos aprendem brincando; contudo, deixa-se claro que os jogos devem ser vistos como apoio, contribuindo no processo educativo e não como uma fórmula mágica.

Conforme Souza et al. (2010) para a utilizar jogos eletrônicos como ferramenta educacional deve-se ter o cuidado de primeiro averiguar a sua aplicabilidade e desenvolver utilidades que combinem as características dos jogos, e que potencialize o lado cognitivo dos alunos, com atividades adequadas a construção de aprendizagem significativa.

Atualmente, jogos para *smartphone* deixaram de ser vistos apenas como meios

de recreação, passando a ser compreendidos como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, utilizados como recursos com capacidade de aumentar a motivação os estudantes. E fundamentado nesta premissa que foi proposta a aplicação de dois jogos eletrônicos educativos a partir de aplicativos (apps) para *smartphone* como instrumento para a promoção de uma aprendizagem significativa em ligações químicas.

Estão surgindo cada vez mais apps com inúmeras possibilidades e uma delas é a pedagógica, ou seja, trabalhar algum conteúdo escolar em busca de melhora nos processos tanto de ensino como também de aprendizagem.

A abundância de aplicativos móveis educacionais deve-se principalmente ao desenvolvimento da *mobile learning (m-learning)* - aprendizagem móvel – já que ela é portátil, colaborativa, interativa, e traz como proposição principal que o conhecimento pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, podendo se apoiar as diferentes formas de aprendizagem, com grande possibilidade de transformar a forma de se oferecer educação.

Só que não se pode esquecer que a aprendizagem, conforme enfatiza Souza et al (2016), se realiza com base em “conhecimento já construído, que serve de andaime para a formação de conhecimento novo”. E os smartphones e apps podem servir como estes “andaimes”, e facilitar a aprendizagem ou alicerçar um conteúdo trabalhado em sala de aula desde que saibamos utilizar esses recursos. Em plena era tecnológica, é importante refletir e integrar as novas mídias na escola, pois permitem mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto além de verificar o novo papel destas na formação dos alunos em tempos de constante evolução tecnológica.

O uso de apps na sala de aula traz muitos pontos positivos e, entre eles menciona-se que estimula o interesse dos alunos, desperta a motivação para aprender e transforma o aluno em um agente protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo analisar a receptividade e a influência da utilização de jogos eletrônicos didáticos através de apps - Dalton e Lewis Dots - para apoiar as aulas sobre ligações químicas, além de verificar se a utilização de apps pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos.

A utilização de aplicativos pode propiciar a aprendizagem significativa. Que precisa de interação entre os indivíduos. Assim diferenciado a forma mecanizada de se aprender, que segundo Ausubel (1980), ocorre pela utilização de organizadores prévios que atuam como mediadores entre aquilo que o aluno conhece e aquilo que ele busca conhecer.

Justifica-se a importância de se utilizar os apps porque é necessário inovar as aulas e utilizar métodos ativos que estimulem o aluno a buscar respostas e, o uso de tecnologias é uma ferramenta muito útil para essa inovação além de tornar a aula mais interessante motivando o aluno para a construção de seu conhecimento.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi o método de aprendizagem ativa, pois engloba vários métodos e técnicas que colocam o aluno como protagonista e de acordo com estudos de Rosso e Taglieber (1992) esse processo ocorre quando o estudante interage de forma dinâmica com objetos em “experiências significativas” que oportunizem construção de conhecimentos e abstrações, além dos métodos ativos se caracterizam por práticas “marcadas por um clima de pensamento original e criativo fruto da interação ativa com o objeto de estudo”. Na metodologia ativa procura-se dar mais autonomia ao aluno, desafiando-o a perguntar, a ser curioso em vez de lhe dar respostas prontas, desta forma consegue-se maior empenho, concentração, entusiasmo e motivação, e com isso uma melhoria na aprendizagem.

Os jogos foram aplicados em uma turma de nono ano do ensino fundamental com 35 alunos em uma escola estadual localizada na região de fronteira entre o Rio Grande do Sul e Uruguai durante o segundo trimestre do ano letivo.

Ambos os jogos trataram sobre o tema das ligações químicas; sendo o primeiro jogo desenvolvido da seguinte forma:

Com antecedência foi solicitado a turma que os alunos trouxessem seu *smartphone* em data marcada já com download do app Dalton.

Na aula combinada os alunos abriram o app em seus *smartphones* e tinham o objetivo de formar maior número de moléculas possíveis no tempo determinado pelo jogo, após esse período pediu-se que escrevessem quais elementos estavam envolvidos no jogo e que tipo de ligação química foi realizada.

Depois foi realizada uma roda de conversa para verificar os resultados e fazer as discussões sobre o app. Os alunos pediram para jogar novamente porque gostaram muito da dinâmica, mas desta vez fizeram uma disputa entre duplas, foi muito divertido e estimulante favorecendo a aprendizagem colaborativa que configura-se um dos princípios da aprendizagem significativa.

Solicitou-se que para a próxima aula trouxessem no *smartphone* o app Lewis Dots ou Lewis Lite para utilizarmos em sala de aula.

Estes apps desenham as estruturas de Lewis de uma ligação química através da seleção de átomos da parte inferior da tela. É possível desfazer e excluir átomos e, ainda fazer o desenho com moléculas fáceis. No caso destes apps as moléculas ficam gravadas na tela e por isso percebeu-se um clima de competição desde o início da atividade. Ao final do tempo estabelecido chamou-se os alunos para registrarem no quadro as moléculas encontradas e discutiu-se as possibilidades apresentadas verificando quais estavam corretas, os tipos de ligação que possuíam e quais alunos conseguiram construir o maior número de moléculas. Foi possível verificar que estes apps não foram tão estimulantes como o aplicado na aula anterior, pois o interesse e participação foi bem menos intensa

durante esta aula.

A avaliação buscou responder alguns questionamentos, tais como:

- O aluno identificou os conteúdos trabalhados aula na perspectiva dos jogos?
- O aluno motivou-se durante os jogos?
- O aluno aprovou o emprego de jogos como reforço aos estudos em sala de aula?
- Utilizar a mobilidade foi interessante para os alunos?

Para chegar às respostas destas questões, ao final dos jogos, foi utilizado um questionário individual com perguntas fechadas aos 35 alunos da sala, conforme descrito na tabela 1.

Podem-se definir os procedimentos metodológicos utilizados na execução desta pesquisa quanto à sua natureza como quantitativa, pois os dados foram coletados a partir de um questionário e a análise foi objetiva, exata e conclusiva com propósito de responder numericamente aos questionamentos elencados e ao objetivo predeterminado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a utilização dos apps e das discussões realizadas em sala de aula, os alunos receberam um questionário com perguntas estruturadas que responderam de forma individual e eles escolheram as opções discordo totalmente (DT), discordo parcialmente (DP), indiferente (I), concordo parcialmente (CP) e concordo totalmente (CT). Os resultados estão apresentados na Tabela 1 e tabulados na Figura 1.

Os resultados obtidos após utilização de questionários mostram que 65% dos alunos responderam de maneira positiva sobre a facilidade de se utilizar os jogos, conforme se verifica somando as respostas CP e CT na questão 2, pois concordaram que os mesmos reconheceram seus movimentos de forma correta e a primeira questão apresentou satisfação de 65% ao interagir com a aplicação dos jogos

A maioria dos alunos, 85% concordou que conseguiram identificar os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores nos jogos. Esta resposta é bem significativa, pois mostra que o aluno conseguiu entender os conteúdos trabalhados na sala de aula e usá-los sob um formato diferente. Além de que 65% disseram que os jogos auxiliaram na melhor compreensão dos conteúdos, isso significa que foi aprovada a utilização de jogos como complemento aos estudos dos conteúdos de aula.

O que nos chama bastante a atenção é em relação a motivação dos alunos, já que muitos concordaram que se sentiram motivados e interessados à medida que foram avançando pelos estágios, que os jogos foram atrativos, que foram divertidos e interessantes (nas questões 4, 5 e 6).

PERGUNTA	DT	DP	IN	CP	CT
1. Entendi rapidamente o que deveria fazer para interagir com os jogos?	-	-	12	10	13
2. Os jogos reconheceram corretamente meus movimentos (toques)?	-	2	-	13	20
3. Compreendi facilmente as instruções?	-	5	-	18	12
4. Senti-me motivado para avançar pelos estágios?	-	-	5	10	20
5. Os jogos foram atrativos e interessantes?	-	-	8	7	20
6. Os jogos me deram prazer e alegria: foram divertidos?	-	1	-	10	24
7. Instalaria esses jogos no meu <i>smartphone</i> e recomendaria aos amigos?	-	20	-	5	10
8. Conseguí identificar os assuntos dados em sala de aula?	-	-	5	8	22
9. Tentei resolver a etapa, mesmo quando ela sendo difícil para mim?	-	3	-	8	24
10. Os jogos me auxiliaram a entender o conteúdo trabalhado?	-	-	12	20	3

Tabela 1 – Resultado do questionário entregue aos alunos

Fonte: Neves e Boruchovitch, 2007; Barbosa Neto e Souza, 2013; o autor, 2018.

DT – discordo totalmente; DP – discordo parcialmente; IN – indiferente; CP – concordo parcialmente; CT – concordo totalmente

Os resultados também apontaram que a maioria dos alunos aprovou o apoio da mobilidade na utilização de jogos educativos digitais, por facilitar a utilização, pois não precisava estar fixo a um lugar específico para poder utilizar o jogo.

Por último, analisamos que a maioria alunos não concordou que instalaria esses jogos em seus dispositivos, realizamos um diálogo informal em sala de aula para verificar o porquê dessa resposta e os alunos colocaram que os aparelhos já possuem a memória bastante preenchida com redes sociais e outros aplicativos, caso contrário iriam instalar.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, é possível concluir que os jogos pedagógicos utilizando *smartphones* e apps, se forem utilizados corretamente, são boas ferramentas para uma educação inovadora e de melhor qualidade principalmente porque desafia o aluno a utilizar os conhecimentos prévios para resolver os jogos e para argumentar seus resultados.

Ao utilizar tecnologias em sala de aula pode-se contribuir para o aumento da motivação dos alunos, visto que se a aula é interessante e agradável ele tem prazer em estar ali e participar das atividades e a cada dia que passa é maior o número de alunos com acesso à internet, *smartphones* e apps.

De acordo com a análise dos resultados pode-se concluir que o objetivo deste trabalho foi alcançado, visto que a utilização de jogos eletrônicos didáticos através de apps foi recebida com entusiasmo pelos alunos, já que eles se motivam muito quando as aulas saem do tradicional e abrangem um tema tão estimulante para eles como é o caso

da utilização de *smartphones*.

Além de que ao utilizarem os jogos com apps revisaram o conteúdo e, desta forma foi propiciada uma melhor compreensão dos conteúdos favorecendo a aprendizagem significativa (Ausubel, 1980) já que foi utilizado um material potencialmente significativo, o aluno teve vontade de aprender e abandonou-se, neste momento, a aprendizagem mecânica.

Outro fato levantado neste trabalho é a importância da m-learning, já que os *smartphones* permitem realizar diversas atividades no local e momento que forem mais convenientes e estes aparelhos estão cada vez mais presentes nas mãos dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana , 1980.

SOUZA, Fladmy Alves de. *et al.* Calangos: O Desenvolvimento de um Jogo Educacional para o Ensino de Ecologia e Evolução. **Anais da X Escola Regional de Computação Bahia-Alagoas-** Sergipe, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/Z9DdKR>. Acesso em: 11 set. 2018

BARBOSA NETO, José Francisco; SOUZA, Fernando da Fonseca de. Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/41623>. Acesso em: 10 set. 2018

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. Scale for evaluation of motivation to learn for elementary school students (SML). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000300008&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 10 set. 2018.

ROSSO, Ademir José; TAGLIEBER, José Erno. Métodos ativos e atividades de ensino. **Perspectiva**, v. 10, n. 17, p. 37-46, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/576/showToc>. Acesso em: 11 set. 2018

SOUZA, Andre Luiz *et al.* Tecnologia ou metodologia: aplicativos móveis na sala de aula. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10551. Acesso em: 11 set. 2018

ALIENAÇÃO E A PRÁXIS DOCENTE: ANÁLISES A PARTIR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Thayná Costa Marques

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação, e-mail: thaynacosmarques@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa em construção pretende compreender a práxis docente nas escolas estaduais de educação profissional considerando os aspectos que revelam uma atividade docente direcionada aos filhos da classe trabalhadora se desenvolvendo de forma alienada como reflexo de um processo de formação docente fragilizado. A técnica bibliográfica-documental desta investigação se sustentou no método onto-marxiano para colhimento de dados que têm nos aproximado da constatação de uma práxis docente estranhada, enquanto resultado de um processo formativo distante da perspectiva crítica da dinâmica social, reproduzindo, portanto, o estranhamento dos alunos enquanto ensinam reverberando a barbárie educacional no contexto atual da sociedade capitalista em crise.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis docente. Alienação. Escola Estadual de Educação Profissional.

1 I INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em curso vem se construindo a partir da compreensão da práxis docente nas escolas estaduais de educação profissional considerando os aspectos que revelam uma atividade docente alienada realizada nessas instituições públicas de ensino direcionado para os filhos da classe trabalhadora.

A investigação da categoria alienação é crucial para os estudos marxistas centralizados na lógica sociometabólica vigente. A partir da compreensão sensata do tema da alienação (ou estranhamento), é possível elaborar críticas pertinentes às metodologias de domínio do metabolismo social propagadas pelo capital, o qual, conforme Mészáros (2008), precisa impor nos seres humanos sua forma personificada através da alienação de mediações de segunda ordem. E, ainda, crescem, com o aprofundamento dos estudos, as possibilidades históricas de emancipação do homem nas atuais condições de barbárie.

A avançada crise do sistema escolar advém da crise estrutural do capital, a qual atinge todos os complexos sociais. Portanto, a educação, como um desses complexos,

precisa caminhar conforme o controle do Estado, o qual tem se mostrado cada vez mais comprometido com uma educação a serviço do setor privado ao fomentar uma prática educativa que fortaleça o sistema de mercado, a propriedade privada e a sociedade de classes, para atender aos interesses da ideologia dominante. Segundo Costa (2009), “o que se tem em vista, especificamente, são as necessidades de mercado de trabalho capitalista, cambiante e subordinador da educação ao mundo do trabalho” esclarecendo sobre a necessidade emergencial da ruptura entre educação e a lógica desumana do capital.

Ao se tratar da processualidade ontológica e da historicidade do ser, é de fundamental importância destacar a categoria do trabalho como elemento fundante da práxis humano-social e, portanto, das relações sociais conforme Lukács (2013). É a partir do trabalho que o homem conquista a capacidade de se destacar diante das outras espécies por meio da sua relação com a natureza, transformando-a, atuando sobre ela por meio do seu pôr teleológico. Ao desenvolver cada vez mais suas capacidades, ou seja, ao realizar o salto qualitativo que parte da esfera inorgânica para a biológica até que se defina como o novo ser em si, distancia-se dessa mesma natureza, universaliza-se, reproduz-se socialmente, proporcionando, também, a universalização da sua objetivação. O trabalho, então, torna-se a categoria fundante da especificidade ontológica da reprodução social.

Portanto, a gênese do trabalho é o processo fundante da complexa explicitação da essência humana, do devenir humano dos homens. É o início da autoconstituição da humanidade enquanto gênero, e o momento fundante da generidade em-si. Nesse exato sentido, a gênese da categoria do trabalho e a gênese do ser social (LESSA, 1992, p. 43).

Como aprofundamento de estudo que tem se desenvolvido sobre as experiências de algumas escolas públicas de ensino médio profissional em Fortaleza, estamos realizando, a partir do diálogo com as obras *Manuscritos econômicos – filosóficos* de Marx (2010) e *Para uma ontologia do ser social II* de Lukács (2013), uma investigação que revela os aspectos que caracterizam a categoria alienação (*Entäusserung*) a partir da práxis dos professores nessas escolas.

Buscamos compreender a positividade ontológica difundida por Lukács em relação a essa importante categoria, por afirmar a *generidade* – aspecto resultante da ação alienada do homem que o potencializa no processo de objetivação das suas intencionalidades – sem negligenciar a inerente negatividade que o autor aponta como estranhamento (*Entfremdung*) em proximidade ao pensamento de Marx ao considerar que o estranhamento impede o desenvolvimento do ser-em-si do homem. Esses termos – generidade e estranhamento – estão inerentes à ação do trabalho na sociedade capitalista e assumem, como vimos, conceitos distintos.

No momento em que a propriedade privada se materializa no mundo das relações sociais, ela traz consigo a divisão da sociedade em classes. O interesse coletivo é

substituído pelo interesse individual. A classe que se apropria dos meios de produção se sobressai perante os subjugados. A efetivação do trabalho se tornou, portanto, a própria desefetivação do trabalhador segundo Marx (2010). O trabalhador produz a riqueza ao mesmo tempo que dela se distancia, torna-se, ao realizar o trabalho assalariado, privado dos meios de vida.

Seguindo de forma mais específica esse pensamento, Mészáros (2008) enfoca a *alienação do trabalho* como sendo a raiz de todo estranhamento na obra de Marx (2010) ao destacar que “encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada alienação do trabalhador: um processo de *autoalienação escravizante*” (p. 60).

O grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Estas mediações de segunda ordem destacadas pelo autor são interpostas nas relações entre os indivíduos, assim como entre esses e seus anseios, de forma que os indivíduos se tornam seres subordinados às suas aspirações, aos imperativos fetichistas do sistema do capital. Estas mediações, portanto, afirmam uma forma alienada de mediação a humanidade.

Aproximando estas concepções da categoria alienação/estranhamento e a atividade alienada ao contexto atual de educação em crise, percebe-se a importância de compreendermos o que aproxima ou distancia a práxis docente no seio da sociedade moderna a partir processo de autoalienação escravizante realizada pelo próprio professor.

Pretendemos alcançarmos esclarecimentos precisos sobre o papel desse docente em reproduzir o capital enquanto produz sua própria alienação/estranhamento destacando o que impulsiona sua atuação, a forma como ela se desenvolve e os efeitos gerados dessa processualidade para si e para os filhos da classe trabalhadora, aos quais a modalidade de ensino profissional está direcionada.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa foi estruturada a partir do método de Marx – onto-método – o qual foi considerado o método que melhor contempla realização de pesquisas que possuem como objeto de estudos os elementos econômicos, políticos e sociais.

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1992, p. 15). Mas, a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel quanto sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 21, grifos do autor).

Para a análise de nosso objeto de estudo, estamos realizando uma pesquisa teórico-bibliográfica, na qual temos revisitado o arcabouço categorial que está na base das relações onto-históricas entre trabalho e alienação, práxis docente e educação sem lançar mão do teor revolucionário que prima pela emancipação humana. Para tanto, recorremos à fonte de onde emana a própria ontologia do ser social: Marx, Engels e Lukács (*Ontologia do Ser Social. Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx*, 1979). Contudo, nosso percurso metodológico teve sua continuidade no estudo da obra de Lukács, em especial em sua composição máxima, *A Ontologia do Ser Social II* como também *Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social* para melhor elucidação de sua teoria. A partir dessas, prendemo-nos à tarefa de desvendar a compreensão do autor húngaro sobre a sua análise do movimento do real e sua relevante interpretação das categorias articuladas por Marx – alienação, objetivação e estranhamento.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema, que está em processo de investigação no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará, constitui um desdobramento de estudo realizado no curso de especialização em gestão escolar, o qual assumiu como objetivo central analisar a experiência das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP no Ceará, à luz da visão dos gestores.

A partir das análises iniciais, pudemos perceber que a proposta de educação profissional caminha, desde o início, em consonância com uma pedagogia de mercado, centrada na ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, atribuindo, portanto, ao trabalhador a responsabilidade tanto pelas suas conquistas quanto pelas suas derrotas. E, ainda, eximindo o sistema de toda a sua responsabilidade com relação à reprodução da força de trabalho.

Pretendemos chegar à conclusão desta pesquisa atingindo o objetivo de compreender os fatores específicos que conduzem os professores a exercerem funções pedagógicas diárias estranhadas a considerar a lógica do capital e, portanto, o complexo educacional nas amarras da economia política. Pois, acreditamos que os resultados servirão como evidência de que o sistema do capitalista tem fomentado uma práxis docente reproduutora do capital através da modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio nas escolas públicas estaduais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de reação conservadora, de retirada de direitos, de ataques às políticas sociais e, em especial à educação e, neste âmbito, ao ensino médio, com a tentativa de torná-lo cada vez mais tecnicista, é fundamental a elaboração de análises críticas que se revelem também formas de resistência à destruição da educação pública, gratuita, laica. Diante disso, concluímos através das palavras de Meszáros (2008):

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. A esse respeito, dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: *a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra (MÉSZÁRO, 2008, p. 65) (Grifos do autor).

Não pretendemos desconsiderar a importância do fazer educativo formal para a construção do pensamento crítico, mesmo compreendendo os constantes ataques à autonomia escolar encabeçados pela lógica reprodutiva do capital. A escola é um instrumento fundamental para a construção do formato societário que almejamos: uma sociedade para além do capital. Porém, há muito a se trilhar no caminho da construção de uma educação formal apta a desenvolver uma sociedade verdadeiramente emancipada. Nesse interim, não cessaremos na busca pela efetivação de um modelo educativo universal, gratuito, público, laico e de qualidade.

REFERÊNCIAS

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação do trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: _____; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor:** neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

LESSA, Sérgio. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação.** Publicado em 1992. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731992000100002. Acesso: 18 de fevereiro de 2017.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social**, v. II. Tradução: Nélia Schneider. Ivo Tonet, Ronaldo Viemi Fortes. 1^a ed. SP: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questão de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** Tradução: Lya Luft e Rodney Nascimento. 1^a ed. SP: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Gyorgy. Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Education beyond capital. 2^a ed. SP: Boitempo, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** Expressão Popular - 1^a ed. São Paulo: 2011.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PSICOMOTRICIDADE E ASPECTOS PSICOSSOCIAIS NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Silvia Helena de Amorim Martins

Graduação em Processos Gerenciais. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Discente do curso de Bacharel em Psicologia da Universidade de Fortaleza. Bolsista de Iniciação Científica da Universidade de Fortaleza.

Universidade de Fortaleza – Unifor – Ceará

Ana Luísa Leite Lima

Discente do curso de Bacharel em Psicologia da Universidade de Fortaleza.
Universidade de Fortaleza – Unifor – Ceará

Francisca Bertilia Chaves Costa

Enfermeira. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza. Docente do Centro Universitário FAMETRO.

Universidade de Fortaleza – Unifor – Ceará

Sabrina Serra Matos

Psicóloga. Mestre em Saúde Pública pela UFC. Docente do curso de Bacharel em Psicologia da Universidade de Fortaleza.
Universidade de Fortaleza – Unifor – Ceará

Luiza Valeska de Mesquita Martins

Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza.
Universidade de Fortaleza – Unifor – Ceará

Ana Maria Fontenelle Catrib

Pedagoga. Pós-Doutorado em Saúde Coletiva pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade

de Fortaleza.

Universidade de Fortaleza – Unifor – Ceará

RESUMO: O desenvolvimento infantil é um processo psicogenético que permeia de maneira complexa e multifatorial o sujeito. Nesse sentido, destacam-se o envolvimento psicomotor e psicossocial como elementos presentes nesse processo. Objetivou-se descrever como se deu o processo de identificação de elementos do desenvolvimento infantil por meio de instrumentos mediadores do aprendizado psicomotor e psicossocial no ambiente escolar. Trata-se de um relato de experiência, realizado a partir de uma vivência em uma escola pública de ensino infantil e fundamental, que assiste crianças de três a 12 anos, localizada em uma cidade do Estado do Ceará. A experiência disposta neste relato ocorreu nos meses de setembro a outubro de 2018, durante uma disciplina prática que consistia em identificar por meio da observação não participante as grandes áreas do desenvolvimento humano: psicomotora e psicossocial de um grupo de crianças da educação infantil IV ao quinto ano do ensino fundamental, durante as aulas de educação física, artes, literatura, pintura e música. No total foram realizadas seis visitas a

essa escola, tendo a observação a duração de três horas em cada. As observações realizadas apontam que os aspectos psicossocial e psicomotor do desenvolvimento estão entrelaçados de maneira indissociável, influenciados e ao mesmo tempo influenciando o aprendizado da criança. Enfatiza-se ainda o brincar como atividade potencializadora de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Educação.

ABSTRACT: Child development is a psychogenetic process that permeates the subject in a complex and multifactorial manner. In this sense, we highlight the psychomotor and psychosocial involvement as elements present in this process. The objective of this paper was to describe how the process of identifying elements of child development took place by means of psychomotor and psychosocial learning mediators in the school environment. This is an experience report, made from an experience in a public elementary and elementary school, which assists children from three to 12 years old, located in a city of Ceará State. The experience presented in this report took place from September to October 2018, during a practical discipline which consisted of identifying through non-participant observation the major areas of human development: psychomotor and psychosocial of a group of children from kindergarten through fifth. elementary school year during physical education, arts, literature, painting and music classes. In total, six visits to this school were made, with the observation lasting three hours each. Observations indicate that the psychosocial and psychomotor aspects of development are inseparably intertwined, influencing and at the same time influencing the child's learning. It is also emphasized that playing as a potential learning activity.

KEYWORDS: Child Development, Psychology Developmental, Education.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é influenciado por uma série de fatores, dentre os quais encontram-se entrelaçados aspectos cognitivos, afetivos, motores e psicossociais, caracterizado como um processo que se dá ao longo da vida (ROSA NETO, 2002.) Todavia, o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico influenciado por diferenças individuais e pela maneira inconsistente em que se dá a aquisição de habilidades (SIGOLO; AIELLO, 2011, p. 57). Nesse sentido, por se tratar de um processo psicogenético, a criança deve ser vista como um ser integral, devendo ser percebida em seus aspectos, afetivos, biológicos e intelectuais (OLIVEIRA; ESPERIDIÃO; SORIA, 2012).

É importante destacar como as dinâmicas significativa e expansiva do envolvimento psicomotor e psicossocial encontram-se presentes dentro desse processo e percurso.

Nesse contexto, a psicomotricidade compreende o movimento como elemento essencial e com relação direta na expressão e articulação com o pensamento consciente e inconsciente. Na criança, esse ato vai além da contração muscular, e “quase sempre está dirigido ao outro, seja como solicitação ou manifestação, impregnadas de emotividade”

(GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 38). Ou seja, tais movimentos, que atuam como forma de expressar pensamentos conscientes e inconscientes, podem impactar diretamente no desenvolvimento infantil, modificando sua dinâmica psicossocial por meio de demandas específicas e complexas (WALLON, 1995; PIAGET, 2004).

Já a dinâmica psicossocial perpassa por relações que envolvem a socialização. Tais afinidades acontecem de forma objetiva e subjetiva, podendo modificar o sujeito ao passo que elas possibilitam imitação, identificação e/ou conflito, elementos comuns na formação de grupos (ZANELLI; BORGES-ANDRADE; BASTOS, 2014).

Assim, a infância está diretamente relacionada com o desenvolvimento psicomotor e psicossocial, possibilitando diferentes formas e configurações no desenvolvimento infantil. Para Erikson (1976) as dimensões biológica, histórica e sociocultural estão em constante interação, perpassando continuamente o desenvolvimento do indivíduo.

Acreditando que a infância seja um momento crucial para o desenvolvimento infantil, esse deve ser rigorosamente monitorado e avaliado em ambiente escolar. Dentro desse contexto, as autoras observaram de forma não participante alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental em atividades escolares. Essas crianças foram observadas com ênfase na psicomotricidade e no psicossocial, pois os processos são de extrema relevância para o desenvolvimento infantil.

As crianças aprendem por meio do movimento, do brincar e das relações sociais desenvolvidas em diversos ambientes. Portanto, o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar (DANTAS, 1992).

Assim, objetivou-se relatar a experiência das autoras, diante da observação não participante, de descrever o desenvolvimento infantil por meio de instrumentos mediadores do aprendizado psicomotor e psicossocial no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência o qual apoderou-se do modelo qualitativo para embasamento metodológico, apresentando como técnica de investigação a observação não participante. As pesquisas qualitativas ganham destaque porque “fornecem dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Já a observação “é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação do objeto examinado” (RICHARDSON, 1999, p. 259). Caracteriza-se também pela forma de olhar para o fenômeno que está sendo examinado e descrever e/ou registrar exatamente aquilo que se observa, de modo total ou parcial. Nela, “o investigador não toma parte nos conhecimentos do objeto de

estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento” (RICHARDSON, 1999, p. 260).

O presente relato é proveniente de uma vivência em uma escola pública da cidade de Fortaleza/Ceará durante os meses de setembro a outubro de 2018.

O público-alvo foram crianças da educação infantil IV ao quinto ano do ensino fundamental, por serem caracterizadas pelo estágio do desenvolvimento infantil, de zero a 12 anos. A inclusão dessa escola caracterizou-se pelas políticas públicas de assistência social e desenvolvimento humano em zonas de risco e vulnerabilidade social.

Esses alunos foram observados durante a realização de suas atividades durante o período em que estavam no ambiente escolar. As atividades observadas foram: educação física, artes, literatura, dança, pintura e música.

A observação ocorria dentro da sala de aula ou na quadra de esportes e, em virtude de a observação ser não participante, nos posicionávamos de forma discreta no canto da sala, sentadas, registrando as anotações no diário de campo.

No total foram realizadas seis visitas a essa escola, tendo a observação a duração de aproximadamente três horas em cada visita.

Destaca-se que, para o desenvolvimento deste modelo metodológico, as observações foram registradas por meio de blocos de anotações em diário de campo em dispositivos móveis, em seguida transcritas para análise de conteúdo e elaboração de resultados.

A apreciação dos achados deu-se sob a ótica da análise de conteúdo, que segundo Bardin(2009) se apodera de técnicas na investigação psicossociológica e em estudos de comunicação em massa. Os métodos e técnicas incluíram: a organização da análise; a codificação de resultados; as categorizações; as inferências; e, por fim, a informatização da análise das comunicações. Sucedeu-se a aplicação coerente de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados como ponto de partida para a organização. As fases da análise de conteúdo, neste estudo, organizam-se em torno de três polos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009).

Destaca-se que a pesquisa foi baseada em princípios éticos que objetivaram o respeito e a promoção da liberdade, dignidade, igualdade e integridade do ser humano, apoiada nos valores que embasam na Resolução 466/12, atualmente em vigor no Brasil para pesquisa com seres humanos. Foi fundamento ético respeitar o sigilo profissional por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações a que se tenha acesso no exercício profissional (BRASIL, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os achados obtidos, foram estruturados três tópicos que fundamentam o sentido deste relato de experiência: (1) desenvolvimento infantil, (2) desenvolvimento

psicomotor e (3) desenvolvimento psicossocial.

Desenvolvimento infantil

Inicialmente observou-se que algumas atividades incluíam o reconhecimento de números e contagem, além da escrita de certas palavras. Depois de realizada cada atividade, a professora solicitava que as crianças pegassem os lápis de cor para colorir desenhos presentes nas atividades como preferissem. Tais práticas representaram resolução significativa, de modo que as crianças estavam compreendendo as questões, ancoradas com o momento de desenvolvimento infantil e capacidade reflexiva. Logo, a possibilidade de escolha no processo de coloração da imagem permitiu a reflexão das crianças a partir das possibilidades ofertadas. Dessa maneira, os estudantes refletiram e optaram por cores de acordo com o desejo e a compreensão do mundo que lhes foi apresentada.

Para Vygotsky (1998), existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real diz respeito às “funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 111), compreendendo o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, caracterizando seu desenvolvimento mental. Já o desenvolvimento potencial é um “conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas para resolver ela realiza” (ZANELLA, 1994, p. 98), proporcionando, assim, seu desenvolvimento mental.

Esses conceitos puderam ser observados em diversas atividades realizadas pelas crianças, por exemplo, quando elas estavam escrevendo seus nomes no espaço indicado na página do livro, antes do início da atividade, o preenchimento de pinturas. Com isso, há um movimento evolutivo reflexivo, que pode ser caracterizado como sendo adequado para a idade do público estudado, com as atividades desempenhadas.

Desenvolvimento psicomotor

No desenvolvimento psicomotor destacam-se os instrumentos mediadores dos processos de aprendizado da criança e sua implicação com os aspectos psicossocial e psicomotor. Elas estavam em contato constante com objetos mediadores de suas ações, como lápis, cadernos, livros, borrachas, apontadores, pincéis, tintas e instrumentos musicais. Logo, a sala de aula era um dos espaços nos quais as crianças entravam em contato com os instrumentos que lhes permitiam ser protagonistas dos aprendizado. Contudo, uma criança com um lápis e um caderno brinca de aprender e de criar de maneira subjetiva o entendimento sobre o mundo. Assim, a criança produz no papel algo oriundo de sua imaginação influenciada pelas relações produzidas pela sociedade, família, escola e demais espaços de educação não formais. Portanto, na aula de artes as crianças, por meio de tela, pincel e tinta, pintam seus sonhos, seu cotidiano e de maneira lúdica

desenvolvem a sensibilidade de perceber o mundo interno e externo e expressá-lo através da arte. De acordo com as observações, as aulas de arte e música eram as preferidas das crianças. Todavia, nas aulas de música as crianças conheciam os instrumentos musicais e aprendiam a tocar músicas e a expressar mediante instrumento musical algo presente no seu mundo interior. Logo, as aulas de artes e música fortaleciam o grupo, as crianças se reuniam em círculos e experienciavam o aprendizado através da prática em grupo. Para Leontiev (2004) o instrumento não é apenas um objeto que possui propriedades próprias, mas igualmente “um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (p. 287).

No entanto, os instrumentos não são utilizados passivamente na realização de atividades, mas solicitam uma apropriação ativa de seu modo de funcionamento, que afeta o próprio desenvolvimento psicomotor. Citam-se exemplos observados, como as formas com que as crianças seguravam o lápis nos momentos de escrever e colorir. Nessas situações, estão envolvidos diversos aspectos psicomotores, como coordenação motora fina, organização espacial e percepção visual (BUENO, 2014).

Destaca-se ainda que o recreio não é apenas um momento em que as crianças podem brincar, mas um momento idealizador de aspectos psicomotores. Fernández (2001) destaca que o brincar possui um papel fundamental na aprendizagem, e sua função principal é propiciar ferramentas e espaço adequado (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento.

Desenvolvimento psicossocial

Quanto ao aspecto psicossocial, sua presença foi percebida nas atividades realizadas que necessitavam de interação e colaboração para o cumprimento de atividade. No recreio, por exemplo, os alunos do infantil V brincavam com alunos do primeiro ano no parquinho, no chão de areia e com diversos aparelhos nos quais as crianças podiam correr, pular, se balançar, escalar, escorregar e se equilibrar. Percebeu-se a importância do recreio para o desenvolvimento da criança nos aspectos psicossocial e psicomotor, pois é um momento que favorece a interação grupal, abrangendo “as dimensões motora, afetiva e intelectual, favorecendo o desenvolvimento da pessoa” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 120). As crianças interagem entre si e aprendem umas com as outras em um contexto lúdico, criando brincadeiras que possuem regras próprias e onde cada uma tem um papel a realizar.

Destaca-se que os aspectos psicossociais perpassam o contexto sociocultural das crianças e, consequentemente, seu desenvolvimento. Uma das atividades realizadas pelas crianças foi a de desenhar sua profissão futura, chamando a atenção para as profissões escolhidas. Apareceram: “jogador de futebol”, “polícia”, “dançarina”, “bombeiro”. Observou-se que as escolhas profissionais feitas pelas crianças estavam relacionadas ao contexto familiar e social. Dessa forma, torna-se imprescindível que, ao falar do desenvolvimento

infantil, se conheça “a criança em suas variadas dimensões: o tipo de relação que trava com o meio, suas condições de vida, interesses, os grupos aos quais pertence” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 116).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que as observações realizadas apontam que o desenvolvimento infantil apresenta uma teia complexa de informações e dinâmicas no cotidiano, diante do convívio familiar e social, transbordando configurações na estrutura do sujeito. Além disso, as observações apontam que os aspectos psicossocial e psicomotor do desenvolvimento estão entrelaçados de maneira indissociável, influenciando e ao mesmo tempo sendo influenciados pelo aprendizado da criança, enfatizando o brincar como atividade potencializadora de aprendizado.

As indagações que emergiram permitirão a realização de novos estudos, com enfoque na formação do professor, visão do desenvolvimento infantil, processo de aprendizado da criança e o contexto em que ela se encontra inserida, possibilitando investigações que aprofundem as consequências do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BUENO, J. M. **Psicomotricidade: teoria e prática – da escola à aquática**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº. 466/2012, de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União [da república Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 12, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. 13 de junho de 2013.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- ERIKSON, E. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- LANE, S. T. M. A dialética da subjetividade versus a objetividade. In: FURTADO, O. O.; GONZÁLEZ-REY, F. [Eds.]. **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. Os processos de aprendizagem nas psicologias de Vygotsky e Wallon. In: NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA L.C.F., ESPERIDIÃO N., SORIA A.C.S., organizadores. A educação e suas múltiplas leituras: psicanálise, psicologia e filosofia. São Paulo: Globus; (Coleção Cultura e Educação, livro 1, p.56), 2012.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense; 2004.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3^a ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1999.

ROSA NETO, F. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil. **Paidéia** jan./abr. 2011, Vol. 21, No. 48, 51-60. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3054/305423781007.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZANELLA, A. V. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994.

ZANELLI, J. BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OFICINA DE REGADORES RECICLÁVEIS COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karine Kévine da Rocha Sousa

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Itapipoca – Ceará

Cláudia Jane Pinto Gomes

Instituto Federal do Ceará - IFCE

Itapipoca – Ceará

Robson Rabelo Rangel

Universidade Federal do Ceará - UFC

Itapipoca - Ceará

Karyna Régia Teles Alves

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Itapipoca - Ceará

da natureza e de comprometimento com o bem-estar socioambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Oficina de Educação ambiental. Estágio em Educação Infantil.

ENVIRONMENTAL EDUCATION:

WORKSHOP OF RECYCLABLE WATER

CANS WITH PRESCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The Environmental Education and Supervised Internship disciplines in the Pedagogy Course of the Faculty of Education of Itapipoca (FACEDI/UECE) offer great significance for the training of qualified teachers, in which, a kindergarten classroom experience III at José Lins de Albuquerque School, annex SOPRAFI. Given the gaps in the curriculum, regarding the knowledge of environmental education, an assessment of teaching techniques and methods is extremely necessary. Thus, this objective experience study analyzes how a project put into practice at the School of Mathematics helps to contribute to a conscious practice within an ethic of nature preservation and commitment to social and environmental well-being.

KEYWORDS: Initial formation. Environmental Education Workshop. Internship in Early

RESUMO: As disciplinas de Educação Ambiental e Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI/UECE) têm proporcionado grande significância para a formação docente, na qual, permitiu uma vivência na sala do Infantil III na Escola José Lins de Albuquerque, anexo SOPRAFI. Diante das lacunas existentes no currículo, no que diz respeito aos conhecimentos da educação ambiental, se faz extremamente necessária uma avaliação das técnicas e métodos de ensino. Desta forma, este relato de experiência objetiva analisar como um projeto posto em prática na referida escola pode contribuir para a atuação consciente dentro de uma ética de preservação

1 | INTRODUÇÃO

Educação Ambiental é uma ferramenta para formação de uma sociedade responsável. Kloetzel (1998) define Meio Ambiente como “conjunto de soluções, leis, influencias e infraestrutura de ordem física, química, biológica e psíquica, que permite, abriga e rege a vida”.

São com essas ideias em que surgiu o interesse de criar e aplicar um Projeto intitulado “Despertando uma Consciência Ecológica”. O referido projeto partiu da proposta curricular das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Educação Ambiental, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), sendo desenvolvido na sala do Infantil III na Escola José Lins de Albuquerque, anexo SOPRAFI. O principal objetivo traçado para a aplicação da atividade foi a construção de estratégias para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na preservação socioambiental de um modo comprometido com a vida e bem-estar da natureza. A proposta da intervenção é de despertar nos alunos a consciência de reutilização de materiais e preservação do meio ambiente.

Desta forma, foram aplicadas atividades que visavam construir ações de conscientização, reaproveitamento e uso consciente de materiais. As estratégias e ensino e aprendizagem foram desenhadas a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Educação Ambiental, cursada na Faculdade de Educação de Itapipoca, na Graduação em Pedagogia. As atividades desenvolvidas durante as observações, regências e os resultados alcançados durante o estágio, serviram como base para a elaboração deste relato de experiência.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada desse projeto de intervenção, na qual, se valeu de suporte teórico fundamentado na Educação Ambiental e na prática através de atitudes valorativas ao meio ambiente. Ele foi executado em **três etapas**:

A primeira etapa teve como recurso a exibição de vídeos educativos que tratavam sobre educação ambiental. A partir disso, foi realizada uma roda de conversa sobre o vídeo associando ao tema Consciência Ecológica.

A segunda etapa foi facilitação de rodas de conversa e a realização de uma Oficina com garrafas de plástico com o objetivo de reutilizá-las, transformando-as em Regadores recicláveis, confeccionadas pelos alunos do infantil III.

A terceira etapa foi a utilização dos regadores para molhar as plantas que estavam na área de lazer da escola, ensinando o cuidado e a importância desse tipo de atividade

para a sobrevivência das plantas, bem como resgatando a necessidade do uso consciente de materiais recicláveis e a redução da produção de lixo.

Através das atividades desenvolvidas, podemos entender “oficinas” como um procedimento didático, caracterizado pela vivência da relação da teoria e prática, possibilitando aos alunos um processo de aprendizagem compartilhada, em que as experiências prévias constituem-se à base da ampliação e produção de novos saberes, sob a mediação do professor, numa perspectiva crítica e criativa. A oficina extrapola o estudo da fundamentação teórica e potencializa os sujeitos nas suas capacidades emocionais, intelectuais, possibilitando a produção de bens culturais. Esse procedimento metodológico de trabalho é uma forma da realização do processo ensino - aprendizagem, privilegiando a interação dos sujeitos entre si e com o contexto, bem como, o exercício de habilidades: autonomia, flexibilidade, expressão oral, criatividade, relação inter e intrapessoal, trabalho em grupo, entre outras, imprescindíveis aos homens e mulheres que atuam em diferentes espaços no mundo contemporâneo (TEIXEIRA, 2012).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas devem sempre guardar sintonia com os objetivos propostos de forma a construir conhecimentos e serem efetivadas ações que promovam a aprendizagem dos conteúdo e mudanças no comportamento dos alunos. O ensino de conteúdos sobre o meio ambiente tem a dupla função de conscientizar e de garantir mudanças na sociedade, pois as crianças influenciadas por essas práticas, podem se tornar multiplicadoras para as suas famílias, principalmente quando as mesmas entendem a finalidade da atividade e a repercussão que as suas ações podem desencadear.

Dias (2004), corrobora com essa ideia afirmando que:

As mudanças devem começar dentro de cada um de nós. Após uma revisão de nossos hábitos, tendências e necessidades podem de certa forma, através de adoção de novos comportamentos, dar a nossa contribuição para a degradação ambiental, e para a defesa e promoção de qualidade de vida. (DIAS,2004, p.238)

Ao aplicarmos a primeira etapa do projeto foi realizada uma roda de conversa no qual fizemos discussões sobre o tema de uma forma geral, que tratava a importância de cuidar do meio ambiente.

Observamos o envolvimento dos alunos e a maioria demonstrava interesse, alguns possuíam conhecimento acerca do assunto, e de uma forma ou outra tentavam participar através de seus conhecimentos prévios.

Adiante, discutimos sobre a relevância de reutilizar materiais. No caso deste trabalho, usar embalagens de amaciante para fazer regadores recicláveis para aguar as plantas.

Foi perguntado aos alunos se os seus familiares possuíam algum tipo de cuidado com o meio ambiente e principalmente com as plantas. Alguns discentes disseram que

seus pais regavam, outros disseram que não sabiam.

Na segunda etapa dividimos as crianças em grupos de 4 alunos e cada membro da equipe de estagiários ficou responsável por auxiliar seus respectivos grupos. Utilizou-se tinta guache, E.V.A picotado, e as embalagens de amaciante/desinfetante, no qual as crianças confeccionaram o regador. Durante este processo, foi explicado a importância de reutilizar estes materiais em casa para contribuir com a preservação da flora.

No terceiro momento os alunos foram levados para a prática. Com os regadores já confeccionados e prontos para serem utilizados, as crianças foram divididas nos mesmos grupos que foram feitos anteriormente, cada grupo de aluno sendo auxiliado por um membro da equipe de pesquisadores, assim como foi feito na confecção dos regadores. Com o auxílio da professora da turma, levamos as crianças para o pátio, lugar que se encontram as plantas e seria realizada a atividade proposta. Notamos que as crianças apresentaram grande entusiasmo durante a ação desenvolvida, algumas até trouxeram experiências de suas vivências, como, por exemplo:

“Lá em casa temos muitas plantinhas, que nem aqui” e

“Tia, eu ajudo minha mãe a regar as plantas”.

Após a realização da atividade prática, retornamos com os alunos para a sala. Foi perceptível o quanto eles estavam felizes e satisfeitos por terem vivenciado esse momento, notou-se nas próprias falas, como a maioria falou: *“Tia, eu reguei as plantinhas”*.

A avaliação desse projeto aconteceu de forma contínua durante toda a realização do mesmo com base nos conteúdos atitudinais que tratavam de aspectos de sensibilização dos alunos nos quais é possível citar:

- A conscientização de preservação da flora;
- Conteúdos conceituais, que foram em determinado momento explicados. As etapas envolveram os conceitos relacionados ao tema;
- E por fim, os conteúdos procedimentais, que foram o momento prático em que os alunos confeccionaram os materiais (regadores artesanais) e também regaram as plantas.

Com base nestes pontos, foi possível observar a participação e o envolvimento dos alunos neste trabalho.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que envolvem o meio ambiente estão no cerne das preocupações de educadores, ambientalistas, profissionais de saúde, políticos etc. A nossa sobrevivência do mundo depende de mudanças conceituais significativas que permitam reestruturação de idéias sobre as práticas mais elementares para a manutenção do meio ambiente, como a redução, reuso e reciclagem. A atividade desenvolvida possibilitou a semente

de uma conscientização de que os recursos planetários são escassos e que existe uma necessidade de cuidado com o meio ambiente. Mesmo as ações de pequeno porte devem ser vistas como sementes de mudança, principalmente quando há condições de tornar os participantes multiplicadores.

Diante do que foi vivenciado, é notório que todo esse processo de observação e prática ajudou os pesquisadores a entender o quanto é importante a escola aderir à temática ambiental, com o intuito de formar sujeitos críticos e conscientes sobre a necessidade de preservar o meio, proporcionando assim, a formação do pensamento ecológico.

Como educadores, devemos contribuir para a formação de uma geração consciente em relação ao seu papel como cidadão voltado para uma valoração ética, social, econômica e ambiental, além de pensar numa escola que promova esse aprendizado, com a finalidade de ensinar a importância de atitudes de preservação para que as gerações futuras não sofram com a destruição ambiental. Portanto, o projeto teve a contribuição de desenvolver nas crianças uma cultura de preservação da flora e da reutilização de materiais recicláveis. Como sugestão outros projetos como esse podem estar sendo desenvolvidos em outras escolas, assim como outras etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 174p.
- KLOETZEL, K.O. **O que é meio ambiente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (coleção primeiros passos).
- TEIXEIRA, Elisabete De Belém Guedes; **Importância Das Oficinas**. 2012.Trabalho de Dissertação de (Mestradoem Ciências da Educação) no Curso de Mestrado em Educação Especial, [Orientador:] Prof. Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva,da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa.

EXPERIÊNCIA COM ARTE: APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréia Oliveira Ferreira dos Santos

RESUMO: Este artigo visa relatar estudo sobre a prática pedagógica de uma professora com o uso da Arte na educação infantil, na escola pública de São Paulo, situada na região da Zona Sul, no ano letivo de 2018, com o objetivo de usar das Obras de Arte para trabalhar a autonomia, protagonismo infantil e sustentabilidade. Portanto foi realizado um levantamento teórico, em que o Ensino de Arte constitui um relevante meio para o desenvolvimento da criança, estudo de cunho qualitativo, cujo necessita-se que a prática pedagógica seja revista para que haja situações de aprendizagens significativas, dialógicas, proporcionando o protagonismo infantil e desenvolvendo da autonomia. Tendo como referências as elaborações teóricas de Barbieri (2012), Freire (1986), conceitos de Arte com Barbieri e aprendizagem dialógica e direito de voz de Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, ensino de arte, protagonismo infantil, autonomia.

INTRODUÇÃO

Este artigo contempla apresentar prática pedagógica na educação infantil, frente minhas

inquietações sobre a utilização da Artes Visuais para protagonismo infantil. Em observação as práticas pedagógicas dos professores de creches públicas na cidade São Paulo, causou uma certa inquietação devido à importância com a estética das atividades realizadas pelas crianças com uma certa perfeição e devido assumir uma turma de minigrupo II A, com 25 alunos, crianças que apresentavam agitação, intolerância entre eles, sendo agressivos. Iniciei estudos na licenciatura de Artes Visuais, que proporcionaram embasamento teórico, mas em observação percebi uma lacuna entre a teoria e prática. Mesmo já sendo formada em Pedagogia, psicopedagogia, Mestre em Educação, senti a necessidade de estudar sobre as Artes Visuais, já que na docência em Educação Infantil a Arte é muito presente de forma implícita. A Educação Infantil tem em seus pilares desenvolver a autonomia, identidade, protagonismo, importante para desenvolvimento e crescimento, sendo preparados para sua vida acadêmica, portanto a primeira etapa da infância é muito significativa sua preparação emocional e o eu no mundo. Em uma sala de minigrupo II com 25 crianças através da metodologia ativa (projeto), foi desenvolvido a prática de Arte de

forma interdisciplinar para atender o currículo da educação infantil e a necessidade da turma.

Da Experiência no espaço escolar.

Esse projeto desenvolvido foi importante para as crianças e para a escola, como espaço de transformação social, a utilização da Arte foi essencial para construção da aprendizagem dialógica e a escuta infantil.

Em reflexão sobre nossas práticas na educação infantil, devemos pensar nesses espaços de construção da Arte, por nós compartilhado, logo nos vem à mente a indagação do que vem a ser Arte, que concepção temos presente em nossas mentes. Conforme Santos (2006) de que:

A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo (p. 7).

Santos (2006) ressalta sobre a importância da Arte como um bem universal que tem como fundamento comunicar e expressar de forma objetiva toda uma história social, uma ferramenta comunicativa, portanto, no sentido de fazer conhecer um dado histórico e cultural que foi moldado por uma cultura específica.

Através da Arte a criança pode se expressar, expor seus sentimentos e ideias, ampliar sua relação com o mundo ao seu redor. Assim sendo, ele utiliza as Artes Visuais como uma forma de expressão, adquire sensibilidade e competência para lidar com formas, cores, imagens, gestos, sons e demais expressões.

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudos; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.9)

Essa prática contribui de maneira significativa para uma educação de qualidade no Ensino de Arte, mostrando o importante papel do professor na Educação Infantil. Por isso, este trabalho deve ter início na infância, por meio de atividades artísticas que auxiliem na formação e expressão do aluno, despertando sempre o interesse da criança, contribuindo dessa forma, para o processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhar com Arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de intervenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer. (BARBIERI, 2012, p.18)

Conforme a Barbieri, 2012, “No universo escolar, a arte possibilita o entrecruzamento de diversas áreas do conhecimento”, sendo assim, preparar essa criança para protagonismo e autonomia, sempre visando o seu desenvolvimento integral para integração e convivência,

preparando para seu contexto social, de uma forma a questionar o mundo em sua volta.

Conforme Freire (2011), a essência da educação é a sua prática para liberdade, sendo prática o diálogo, neste processo educacional, a criança deve ter sua escuta e direto de expressão, desenvolvendo sua criticidade e questionamentos, importantes para sua formação, quanto indivíduo e sujeito social. Nossas crianças são herança, e a projeção de uma sociedade, mas crítica e atuante em prol dos seus direitos e deveres.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p.109)

Consideramos que a avaliação de contexto social para compreender a criança em sala de aula, pode favorecer uma formação conectada com o cotidiano real, com suas condições estruturais de trabalho, com a dialogicidade característica do fazer pedagógico com as crianças, com os dilemas sentidos na relação institucional com a equipe profissional e com as famílias. Logo, no contexto, a prática pedagógica deve se contemplar as vivencias infantis. Neste sentido, acreditamos ser fundamental que alguns itens sejam avaliados, refletidos, estudados, replanejadas na Educação Infantil, para uma aprendizagem dialógica, e uma educação libertária.

Sala de aula uma porta para mundo e escuta Infantil:

O projeto nasce da minha inquietação sobre minha prática em sala de aula, e como desenvolver a autonomia e protagonismo, das crianças, sendo que meu contexto, não tinham disciplina para ouvir e até mesmo falar. Apresentavam uma agitação e entre eles agressividade, falta do diálogo, sempre reagiam muito choro a negatividade, no momento de concentração. Esse era o contexto que tinha para iniciar o desenvolvimento do Currículo Infantil, entre as minhas dificuldades, mesmo tendo formação, procurei pesquisar mais sobre esse universo infantil. Também procurei pesquisar sobre essas famílias, compreender o contexto social em que estava atuando. A escola oportunizou encontros com essas famílias para dialogarmos sobre a importância da educação oferecida nesse espaço escolar.

O projeto foi apresentado às famílias, com intuito da participação da comunidade, na apresentação do produto construído pelas crianças e exposição da sua aprendizagem.

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. (PCN- Arte, 1997, pag.26)

Na sala de aula iniciei conversando sobre as emoções, através do uso de emojis para representar o que sentem, na escuta dessas crianças, foi surpreendente suas falas:

"Fico triste porque minha mamãe me deixou aqui e foi embora, minha mamãe vai voltar".

Criança 1, 2018.

"Eu escolhi o e-mojis do coração, pois eu amo minha mãe"

Criança 2, 2018.

"Prô, escolhi da carinha pensando, quando irei comer"

Criança 3, 2018.



Sensibilização - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na sequência didática do projeto, conversamos sobre sentimentos, sobre pessoas na sociedade que utilizam as palavras para expressarem o que sentem, outras utilizam das imagens, dos desenhos, usando as falas do universo infantil para entenderem a proposta, para interagirem durante o desenvolvimento, sendo que foco maior era a participação das crianças. Sempre no desenvolvimento das experiências na sala, ressaltava os combinados, a importância da atenção, de falar e interagir nas atividades.

Após esse momento de sensibilização das crianças foram apresentados algumas Obras de Arte, sempre seguindo uma sequência, a organização da roda de conversa para relembrarem os combinados, utilização da música para ambientação, contato com os materiais serem usados, (pincel, tintas, papelão, caixas, sucatas), para sentirem, conhecerem, ter o primeiro contato.

Para que o professor trabalhe com a apreciação de Obras de arte com as crianças, é preciso que ele investigue o assunto com a qual vai trabalhar. E, acima de tudo, que

esteja atento para a investigação das crianças. Sabemos que é fundamental que as informações tenham significado para quem aprende, ou seja, que estejam relacionadas com o que a pessoa já sabe e sobre o que se pergunta. Por isso, perceber por meio da observação e da escuta o que as crianças já sabem e o que (conteúdo) e de como (didática, estratégia) apresentá-lo às crianças. (BARBIERI, 2012, p.129)

Segundo Barbieri, 2012, o contexto é importante, a escuta das crianças, a explanação sobre a Biografia dos artistas para enriquecimento do trabalho junto as crianças.

As Telas e seus artistas

Nas apresentações das Obras de Artes, para apreciação. Em cada momento de apreciação das telas realizava a sensibilização através de roda de conversa e musicalização.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14)

A primeira Obra apresentada foi do artista plástico Romero Britto, identificaram as cores, os formatos, observaram, apreciaram. Realizaram a releitura das Obras “O coração de asas” e “A flor”, com utilização de bandejas de isopor, virou uma mini tela, usaram as cores de tintas que mais gostavam para pintar, cada um fez sua tela, em meio a escuta e vivência, teve uma fala interessante:

“Eu quero ser artista plástica, quando crescer, também quero desenhar o mundo.”

Sarah, 2018.



Oficina de arte - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Oficina de arte - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

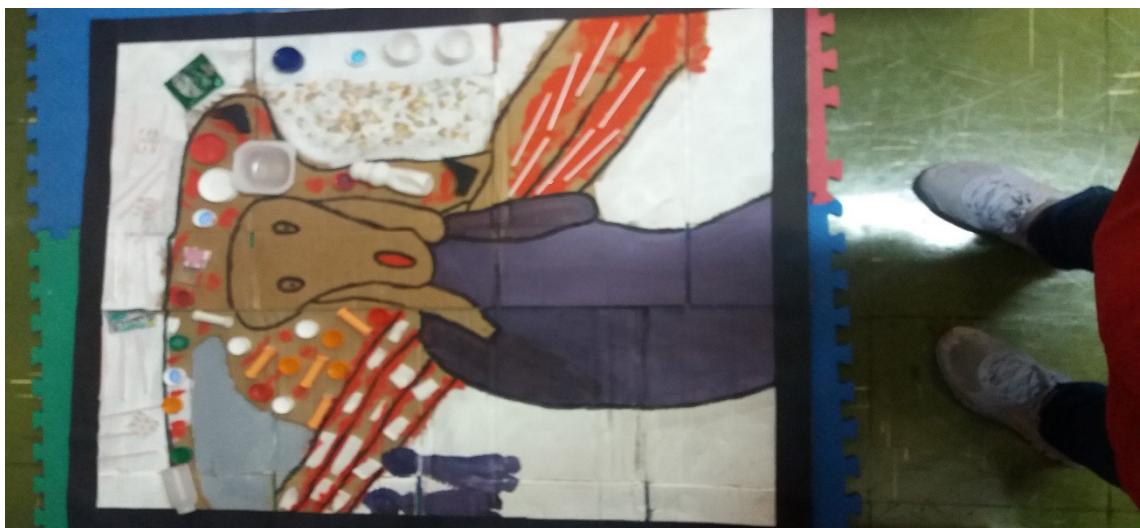
Segunda Obra, foi Os Girassóis de Vicent Van Goh, uma construção da coletiva com caixa grande de papelão que tornou se uma grande Tela, em roda conversamos sobre o artista, sua expressão, as cores que usou, e o sentimento da turma ao ter contato com a Tela, mesmo processo escolheram as cores de tintas que iriam usar, e tiveram a paciência de esperar o amiguinho pintar dando a vez para cada um participar, nesses momentos observei a atenção, concentração, e a mudança de comportamento em sala, aquela sala que era agitada, estava mais tranquila, e participativos em todas as atividades propostas. Quando chegavam em sala comentavam, “*Prô, vamos pintar hoje*”.



Oficina de arte- 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Terceira Obra apresentada foi muito interessante, foi de Edward Munch- “ O grito”, demonstraram interesse ao terem contato á Tela, fizeram várias colocações, “*nossa ele está triste*”, “*porque ele está assim, será que apanhou*”, “*ele deve estar assim porque viu muito lixo*”, “*ele está com medo*”.



Exposição na Mostra Trabalhos - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Oficina de arte - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A releitura foi feita em cima das observações, falas das crianças, utilizando as sucatas e lixos, escolheram o que queriam colar e as cores escolhidas foram o branco e preto para pintura, seguindo de uma construção coletiva.

Nessa construção com as crianças teve um redirecionamento da escolha das Obras, devido um fala de uma criança, “*prô, só existe homem, que desenham, como a Sarah será artista*”.

Então apresentei as Obras de Tarsila do Amaral, “O manacá”, ficaram encantados, novamente a construção foi coletiva, escolheram as cores das tintas, sempre usando papelão para pinturas das Telas, que foram em formatos grandes.



Oficinas de arte - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Exposição na Mostra Trabalhos - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A última obra apresentada foi de Rafael Murió, “O Vaso de flores”, construção coletiva, conforme as Telas ficavam prontas, começaram a escolher qual levariam para casa após a exposição à comunidade escolar e famílias.



Exposição na Mostra Trabalhos - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Exposição na Mostra Trabalhos - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Exposição na Mostra Trabalhos - 2018.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As famílias participaram do projeto, na apresentação das produções das crianças, foram convidados a realizarem a pintura de uma mini tela, do “gato” de Rafael Murió, junto com seus filhos. As crianças mostraram o que fizerem, o que eram os trabalhos expostos, valorizando o seu trabalho.

Expor os trabalhos das crianças possibilita, de fato, que haja interação e trocas entre elas. Ao mesmo tempo, valoriza suas produções e possibilita que façamos relações entre o que está exposto e obras de arte, elementos da natureza, entre outros inúmeros tipos de imagens. Nesse aspecto, o professor de artes extrapola o papel de observador para também decifrar imagens da produção coletiva. (BARBARIE, 2012, p.132).

Com a exposição observei a alegria das crianças de verem seus trabalhos e a participação da família nesse momento, sempre importante a comunicação com a família para acompanhamento pedagógico da criança, sendo apresentado com mais evidência pelos próprios protagonistas da sua aprendizagem.

A meu ver, os professores das áreas populares, no Brasil, precisam, em primeiro lugar, dar a seus estudantes demonstração de que respeitam a linguagem do povo. Em segundo lugar, tem que mostrar que a linguagem do povo é tão bela quanto a nossa. (FREIRE, 1986, p.90).

Na construção do conhecimento o protagonismo infantil, é a forma de comunicação mais significativa, o professor é o mediador dessa construção.

Creio que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos. Claro que, neste processo, pode ser que o educador tenha estado no mundo muito anos mais do que os educando, e, assim, por muitas razões, o educador não é a mesma coisa que os estudantes. É diferente, tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade. (FREIRE, 1986, p.64).



Encontro com as famílias – 2018

Fonte: arquivo pessoal da autora

Conforme o Currículo da Cidade de São Paulo, a educação é o bem público e direito de todos, direito à uma educação de qualidade e para equidade com a visão e foco de uma educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se ao longo do projeto sobre a importância do protagonismo na Educação Infantil, que a educação através da Arte contribui no desenvolvimento da autonomia, do diálogo e aprendizagem. Despertando a criatividade e criticidade sobre o mundo que rodeia, sobre o eu, o outro e nós, proporcionando possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Sendo que o projeto nasce de uma inquietação sobre a agitação, agressividade e intolerância da turma e a preocupação de prepará-los para transição de minigrupo II para ingressar no EMEI.

A Artes Visuais na educação infantil é de muita relevância para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético. Considerando que professor observe a sua própria pedagógica e expansão que pode atingir de forma positiva ou negativa, sendo essencial que a mesma

atinge a formação humana na base, vista que a primeira infância é construída através das experiencias e vivencias no seu cotidiano.

Percebe-se a relevância, pois é vivenciando a Arte desde cedo que se aprende a valorizar a cultura de uma sociedade. Sendo assim, que seja levada para sala de aula o contexto social da criança, não seja dissociada na construção do conhecimento.

Através do presente estudo sobre minha prática pedagógica, fica notável que uma das grandes dificuldades encontradas é utilizar no ensino de Artes Visuais de forma interdisciplinar, valorizando a escuta e autonomia infantil, a compreensão da comunidade escolar que abrange muito mais que colorir, é interdisciplinar, tem um alcance maior nos seus objetivos, é relevante acentuar que o professor como principal sujeito mediador da aprendizagem, deve interagir com as crianças, motivando-as a ter participação nas atividades, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades. Constatou-se, durante o desenvolvimento do projeto, que é fundamental a importância na formação das crianças em seus aspectos: emocionais, sociais, culturais, cognitivos e intelectuais. Evidenciando a necessidade de revermos nossas próprias práticas educativas, assim como, compreender o contexto social da criança, não ignorar, para que possam ser trabalhadas a compreensão do meio e seu entendimento e leitura de mundo, e desenvolvimento da aprendizagem dialógica.

Uma evidência da relevância do projeto, foi as crianças terem mais seriedade, concentração. Na preocupação com a preparação para transição ao EMEI, em uma visita feita com as crianças no espaço do EMEI, a professora titular desse espaço e grupo, fez uma observação após passar a manhã conhecendo a rotina desse seguimento, que as crianças estavam estimuladas a vencerem os novos desafios.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**-São Paulo: Blucher, (Coleções Interações), 2012.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p
- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF, 2000.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires, dos. **Educação, arte e jogo**. RJ: Vozes, 2006.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil** – São Paulo: SME – COPED, 2019.

A INSERÇÃO DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM UM CONTEXTO ESCOLAR NÃO INDÍGENA

Clotildes Martins Moraes

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Ciências Humanas
Dourados-Mato Grosso do Sul

Antonio Dari Ramos

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Ciências Humanas
Dourados-Mato Grosso do Sul

Maristela Aquino Insfram

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Ciências Humanas
Dourados-Mato Grosso do Sul

Cajetano Vera

Secretaria Municipal de Educação
Dourados- Mato Grosso do Sul

Obonyo Meireles Guerra

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Ciências Humanas
Dourados-Mato Grosso do Sul

da rede municipal de ensino de Dourados/MS. A partir da observação participante no cotidiano escolar, buscou-se interpretar as teias de relações estabelecidas entre estudantes indígenas, estudantes não indígenas, professores, gestores e demais funcionários da escola, com o intuito de perceber se as diferenças culturais coexistente no ambiente escolar, refletem ou não no processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas. A partir da realização da pesquisa, constatou-se que o contato das crianças indígenas com um ambiente escolar, cuja cultura é diferenciada da sua, influencia tanto na sua interação quanto na sua aprendizagem. Com as reflexões propostas neste trabalho, esperamos contribuir para a construção de um modelo de educação escolar intercultural, pautada no respeito e na valorização das diferentes culturas coexistente nas escolas do nosso contexto local e da nossa sociedade em geral.

PALAVRAS-CHAVE: sociabilidade, interculturalidade, kaiowá, guarani, aprendizagem.

RESUMO: Este artigo aponta reflexões e discussões elencadas a partir da realização de um trabalho etnográfico, sobre a sociabilidade de crianças indígenas, inseridas em um contexto escolar não indígena. A pesquisa refere-se a um “estudo de caso”, tendo como protagonistas, crianças indígenas das etnias guarani e kaiowá, cursando as séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola não indígena,

CONTEXT

ABSTRACT: This article points out reflections and discussions based on ethnographic work on the sociability of indigenous children, inserted in a non-indigenous school context. The research refers to a “case study”, whose protagonists are indigenous children of Guarani and Kaiowá ethnic groups, attending the initial grades of elementary school, in a non-indigenous school, of the municipal school system of Dourados / MS. From the participant observation in the school daily, we sought to interpret the relationships established between indigenous students, non-indigenous students, teachers, managers and other school staff, in order to understand if the coexisting cultural differences in the school environment reflect or not in the process of teaching and learning of indigenous children. From the research, we conclude that the contact of indigenous children with a non-indigenous school, whose culture is different from their own, influences both their interaction and their learning. With the reflections proposed in this paper, we hope to contribute to the construction of a model of intercultural school education, based on respect and appreciation of the different cultures that coexist in the schools of our local context and our society in general.

KEYWORDS: sociability, interculturality, kaiowá, guarani, learning.

1 | INTRODUÇÃO

Na cidade de Dourados/MS, observa-se a presença de uma população indígenas, etnicamente diferenciada. Muitas famílias indígenas vivem em aldeias, áreas de retomadas/assentamentos ou na zona urbana da cidade. Frente ao contexto educacional, verifica-se, que nas comunidades indígenas, existem diversas escolas que oferecem a educação escolar indígena, voltada para o atendimento das particularidades culturais dos indígenas, contudo, muitas famílias que vivem nas aldeias, têm procurado matricular os seus filhos, em escolas não indígenas, localizadas na zona urbana da cidade.

Atuando como profissional da educação, tive a oportunidade de trabalhar em uma escola não indígena, onde estudavam também, alunos indígenas. Chamou-me a atenção a forma como os alunos indígenas e não indígenas se relacionavam. No contexto escolar não existia uma relação de afetividade e socialização em nenhum momento, os alunos formavam grupos isolados, ou seja, os alunos indígenas somente se agrupavam com indígenas e alunos não indígenas, se relacionavam, somente entre si.

Frente ao trabalho pedagógico, os professores, que eram todos não indígenas, demonstravam não compreender a oralidade e a escrita dos alunos indígenas, assim como, os alunos indígenas não comprehendiam as orientações dos professores. No cotidiano escolar, os alunos indígenas eram rotulados como “relaxados e “desorganizados”, porque na visão dos professores, os indígenas não tinham organização e higiene com os seus

materiais escolares.

As famílias dos alunos indígenas, eram consideradas negligentes, porque não acompanhavam os alunos nas tarefas, na organização dos materiais escolares e na higiene física das crianças. Diante deste cenário escolar, a maioria dos alunos indígenas se evadiam da escola no decorrer do ano letivo e diante disto, a escola simplesmente atribuía o conceito “desistente” ou “reprovado por faltas”, aos alunos indígenas no final do ano letivo.

As questões de marginalização e discriminação coexistentes em diferentes espaços escolares nos levam a refletir sobre algumas questões: Como a escola tem trabalhado as diferenças culturais dos alunos? Como os alunos indígenas, se veem e são vistos, inseridos em uma escola não indígena? Quais os motivos que levam as famílias indígenas a matricular seus filhos em escolas não indígenas?

Ramos e Knapp (2013), nos afirmam que “é somente no âmbito de uma ética intercultural que se poderão realizar as análises dos conflitos inter e intraculturais. [...], tendo em vista que a globalização põe em contato grupos e pessoas com escalas valorativas bastante discordantes, ao final, o desafio é um só: fazer com que a interculturalidade dê conta de, via compreensão do outro, minimizar as assimetrias entre grupos e pessoas, tanto na escala global quanto local”.

As situações vivenciadas, em diferentes contextos escolares, envolvendo estudantes indígenas e não indígenas, me levaram a pesquisar sobre a sociabilidade de crianças indígenas, inseridas em uma escola não indígena.

2 | APRESENTANDO A PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de ensino de Dourados, cujos interlocutores foram estudantes indígenas, cursando as séries iniciais do ensino fundamental. A partir do trabalho etnográfico, buscou-se observar, refletir, descrever e interpretar, as teias de relações estabelecidas entre os estudantes indígenas, com os estudantes não indígenas, com os professores, gestores e demais funcionários, no cotidiano escolar, como forma de perceber se as diferenças culturais existentes no contexto escolar, interferem ou não, na interação e na aprendizagem dos estudantes indígenas, protagonistas da pesquisa.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, nos apropriamos do método etnográfico. A observação participante e a pesquisa documental, foram de fundamental importância para a compreensão dos fenômenos socioculturais coexistentes no cotidiano escolar. Como fundamentação teórica, nos apropriamos dos estudos de pesquisadores.

A partir do trabalho de campo, procuramos interpretar a maneira como os estudantes indígenas se socializam no contexto escolar, assim como, evidenciar os possíveis desafios que a escola enfrenta para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de estudantes

com diferentes culturas, inseridos no mesmo espaço escolar. Por se tratar de um trabalho etnográfico, cujos principais interlocutores, são crianças, para alcançar os objetivos pretendidos na pesquisa, em diferentes momentos da pesquisa, propomos atividades e metodologias a partir de brincadeiras, jogos, desenhos, pinturas, música, dança, etc.

Para contemplar os objetivos da pesquisa, foi de fundamental importância estabelecer uma relação dialógica com a comunidade escolar interna e externa, ou seja, uma interação com os estudantes, professores, gestores, pais e demais funcionários da escola. Neste sentido, com a colaboração das coordenadoras pedagógicas e da diretora da escola, antes de iniciar a observação participante, no cotidiano escolar, foi feito um plano de ação, com atividades e metodologias de pesquisa diferenciadas, envolvendo: conversas informais, questionários semiestruturados, análise de documentos, observação participante nas salas de aulas e em outros espaços da escola, desenvolvimento de atividades lúdicas e visitas na comunidade indígena, onde vivem os estudantes indígenas, interlocutores da pesquisa.

Com as discussões e reflexões, elencadas neste trabalho, esperamos contribuir para desconstrução dos estereótipos sociais que historicamente são atribuídos à população indígena, assim como, contribuir para a efetivação de projetos educacionais, comprometidos com o respeito e a valorização cultural dos diferentes grupos étnicos que lutam pelo reconhecimento da sua identidade cultural.

Ao se propor reflexões sobre a inserção das crianças indígenas, em escolas não indígenas é de suma importância fazer uma contextualização sociocultural da Reserva Indígena de Dourados (RID), espaço onde vivem a maioria das crianças indígenas, interlocutores da pesquisa.

A Reserva Indígena de Dourados é formada pelas aldeias Bororó, Jaguapiro e Panambizinho. É considerada o segundo maior contingente populacional indígenas do país, com cerca de 18 mil indígenas, ocupando uma área de 3.500 hectares (BENEDETTI, 2013). Nas aldeias indígenas, a divisão de lotes por família é desigual. Poucas famílias, detém uma grande parte do territorial da reserva indígena, enquanto que a maioria da população indígena, possuem apenas um pequeno pedaço de terra, somente para moradia, não havendo espaço para produção de alimentos para a sua sustentabilidade. Devido ao aumento populacional, os indígenas vivem em condições de vulnerabilidade social, falta moradia, água tratada, alimentos e também, vagas nas escolas das aldeias para atender a demanda de alunos indígenas, em fase de escolarização, que lá vivem.

Em relação ao contexto educacional, existem na Reserva Indígena, seis escolas indígenas: Escola Municipal Indígena Tengatuí Maracatu, Escola Municipal Indígena Araporã, Escola Municipal Indígena Agostinho, Escola Municipal Indígena Ramão Martins, Escola Municipal Indígena Lacu” y Isnard e Escola Municipal Indígena Pay” Chiquito. Nestas escolas, estudam alunos de três etnias: Kaiowá, Nhandéva e Terena. São cerca de 3.500 alunos, matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Os professores

são majoritariamente, indígenas, falantes da língua materna. No currículo escolar, são oferecidas disciplinas da Base Nacional Comum, assim como, disciplinas que atendem as particularidades da cultura indígena.

Observa-se, que mesmo havendo nas aldeias, diversas escolas indígenas, muitos alunos indígenas estudam em escolas não indígenas. As famílias indígenas, percorrem diariamente, cerca de dez ou mais quilômetros de distância, a pé ou de bicicleta, para levarem seus filhos, em escolas não indígenas, localizadas na zona urbana da cidade. Na pesquisa procuramos interpretar os motivos que levam as famílias indígenas a matricular seus filhos em escolas não indígenas, localizadas tão distante de suas moradias.

3 I OS DIFERENTES PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Em diferentes momentos histórico, a construção da sociedade brasileira, sempre esteve marcada pela ação do colonialismo, da globalização e das políticas neoliberais, a partir de ideários que afetaram e ainda afetam a vida de pessoas com características socioculturais diferenciadas, que lutam contra diferentes formas de exclusão social, convivendo em um contexto social etnocêntrico. A questão multicultural, foi um dos elementos determinantes frente à construção de diversas propostas educacionais, que se formulou em diferentes momentos históricos em nossa sociedade, tendo em vista que, ideologicamente, buscou-se justificar a desigualdade social em relação à diferentes grupos étnicos, que resistiram à dominação dos colonizadores.

Oliveira (2002), concebe as representações sociais, enquanto processo de significação histórica, resultantes de um conjunto de relações de poder, que são capazes de produzir e reproduzir identidade sobre o outro, que possibilita a discriminação e a marginalização de alguns grupos, como é o caso dos povos indígenas. No processo de construção humana é inevitável a convivência e a sociabilidade entre os diferentes grupos sociais, que estão sempre em busca da igualdade de direitos.

Interpretar o processo de sociabilidade de crianças indígenas e não indígenas, nos remete a refletir sobre os diferentes aspectos culturais dos grupos em que elas estão inseridas. A aquisição de conhecimento se constrói a partir das relações estabelecidas em diferentes espaços sociais, como na família, na religião, na política, no mercado de trabalho, através das mídias e principalmente na instituição escolar, onde os estudantes manifestam os seus valores éticos, morais e sociais.

Candau, (2002), afirma que as teias de relações construídas entre grupos com diferentes culturas, são marcadas violentamente por representações sociais, que sustentam o ideário dos grupos dominantes, que marginalizam de forma física e ideológica, as minorias, através da negação de sua alteridade.

A família, sempre foi a base dos processos de sociabilidade, tanto na cultura

indígenas, quanto na cultura não indígena, contudo, frente ao processo de formação pessoal, as teias de relações estabelecidas entre diferentes grupos, são determinantes para a construção da identidade pessoal e social.

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo a sua volta (BERGER; LUCKMANN, 1987).

Na cultura não indígena, percebemos que devido a necessidade de inserção e de sobrevivência das famílias no modelo social vigente, o processo de sociabilidade da criança, na maioria das famílias, está sendo deixada sob a responsabilidade de prestadores de serviços, tais como, babás, creches, escolinhas ou hotelzinhos. O cuidar e o educar das crianças, tem sido, um projeto voltado mais para a sustentação dos princípios do capitalismo, do que para a construção de uma identidade humana, com base nos princípios éticos e morais das famílias, pois estas, constituem-se cada vez mais, ausentes da educação e da vida das crianças.

Na cultura indígena, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, em relação às necessidades básicas de sobrevivência, ao qual os povos indígenas, historicamente foram submetidos, como moradia, alimentação, trabalho, saúde e segurança, percebemos que as tradições culturais se mantêm bastante presente nas famílias e nas comunidades indígenas. A primeira educação ou socialização da criança indígena se dá no ceio da família e/ou da parentela, onde o conhecimento é transmitido dos mais velhos, para os mais novos, a partir da observação e do fazer prático, no cotidiano familiar e social.

A cultura indígena é ensinada e aprendida a partir de uma socialização integrante, onde os educadores são as famílias e os membros mais velhos da comunidade, que se utilizam da vida prática, para transmitir o conhecimento para os mais novos (...) a educação indígena, acontece de forma natural no cotidiano das famílias e dos grupos, como forma de atender às necessidades do coletivo (MELIÀ, 2008).

Interpretar a diferença cultural, existente no contexto de uma escola, onde os estudantes indígenas são a minoria, faz-se necessário uma interpretação crítica dos diferentes elementos culturais presente no comportamento dos estudantes indígenas e dos não indígenas, inseridos no mesmo espaço escolar.

Em nossa perspectiva, a diferença, não constitui uma forma de emancipação cultural ou a substituição de uma determinada cultura, por outra. A categoria diferença, é interpretada enquanto princípio fundamental, para a construção de uma sociedade democrática, justa e humana. Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa fez-se necessário, a construção de uma relação dialógica e democrática, levando em consideração as diferenças culturais de todos os estudantes, manifestadas nas falas, nos olhares, nos desenhos, nas mensagens escritas, nas brincadeiras, nos silêncios, enfim, nas diversas formas de ser e viver das crianças indígenas e não indígenas.

Ao discutir sobre a sociabilidade e sobre a aprendizagem das crianças indígenas e não indígenas, inseridas em um mesmo contexto escolar, procuramos refletir sobre o conceito de “criança”, na ótica da cultura indígena e também da cultura não indígena, como forma de interpretar as diferentes manifestações comportamentais das crianças no espaço escolar.

Kramer (2006) afirma que dependendo do tipo de organização social, as crianças assumem diferentes papéis nos grupos em que estão inseridos. O conceito que temos hoje de infância e de criança, é fruto da educação de uma sociedade, que ao longo do processo histórico, sempre esteve baseada em um modelo capitalista, urbano-industrial. Na cultura não indígena, a visão que se tem da criança, é que a criança passa por etapas de desenvolvimento físico, psicológico e intelectual, que as impedem de terem autonomia para realização de determinadas atividades, pois elas são indefesas e incapazes sendo que, a responsabilidade e a educação das crianças, estão pautadas nas perspectivas dos adultos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente conceitua como criança, os indivíduos de zero até os doze anos e onze meses de idade, porém, cabe nos refletir sobre tal conceito, estabelecido na legislação visto que, em nossa sociedade, existem diferentes grupos étnicos, com aspectos culturais e modos de vida, bastante diferenciados, como é o caso dos povos indígenas.

As crianças kaiowá e guarani acompanham as suas mães em todos os espaços por elas frequentados, ajudando-as nas diferentes atividades por elas desenvolvidas, ou seja, nas conversas informais, nas visitas a parentes e nas atividades do cotidiano como: cuidar de animais, buscar água, coletar lenha, plantações de alimentos, etc. O mundo da criança, não se dissocia do mundo do adulto, as crianças aprendem a fazer a partir da oralidade, da observação e da prática com o adulto, tornando-se bastante independentes e autônomas no seu convívio familiar e social (NASCIMENTO; VIEIRA, 2011).

As reflexões e discussões sobre a temática “criança/ infância”, muitas vezes foi deixado para as ciências da Psicologia e da Educação, contudo, alguns pesquisadores da Antropologia, vem oportunizando significativos debates sobre o protagonismo social da criança. Na obra, “Antropologia da criança”, Cohn (2005) nos leva a refletir sobre a possibilidade de ressignificar e reinterpretar o papel da criança e interpretá-la não somente como uma criança, no sentido homogêneo de infância, mas sim, como um sujeito histórico e social, com particularidades culturais específicas, que precisam ser respeitadas. A autora nos afirma que é preciso promover a comunicação entre o mundo do adulto e o mundo da criança, tendo em vista que, na nossa sociedade, estes dois mundos são descontínuos. As proposições infantis, por absurdas que possam parecer, têm muito a ensinar ao adulto.

Considerando que os interlocutores da pesquisa, são estudantes com diferentes características socioculturais, pensamos ser de fundamental importância fundamentar teoricamente a pesquisa, na interculturalidade crítica, na qual comprehende a “cultura”,

enquanto construções sociais, que vão além do contato entre grupos com diferentes modos de viver.

Ramos e Knapp (2013), Lima (2014), Tubino (2004) Walshs (2009), dentre outros, corroboram para a distinção entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica. A interculturalidade funcional refere-se a um instrumento de dominação de uma cultura sob a outra, é adotada no discurso politicamente correto sustentando assim os resquícios coloniais, enquanto que a interculturalidade crítica, é compreendida como um ato político de descolonização e transformação em busca de novas perspectivas e transformação da realidade social

4 | A APRENDIZAGEM E DA INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR NÃO INDÍGENA

A partir da realização da pesquisa, constatou-se que o contato das crianças indígenas com um ambiente escolar, cuja cultura é diferenciada da sua, influencia tanto na sua interação quanto na sua aprendizagem. Neste sentido apontamos situações presenciadas no cotidiano escolar, que sustentam as nossas constatações, após a realização do trabalho etnográfico.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciou-se que os professores explicavam as atividades de forma generalizada e frente às suas explicações, geralmente os estudantes indígenas se mantinham em silêncio, não demonstravam se estavam entendendo, ou não, os conteúdos trabalhados. Em algumas salas de aulas, observou-se que mesmo quando os professores percebiam que os estudantes indígenas não estavam fazendo as atividades, eles não realizavam intervenções pedagógicas, de forma individual, aos estudantes indígenas, apenas perguntavam: você já terminou? Não vai fazer? Diante disto, as crianças indígenas continuavam em silêncio, olhando para os professores.

A reprodução de formas tradicionais de difusão de conteúdo e de metodologias de ensino, ficou bastante explícitos, na organização e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola. Na transmissão do conhecimento, prioriza-se a explicação verbal do professor e a cópia de conteúdos da lousa ou do livro didático.

Em relação à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, são priorizadas a avaliação escrita, onde é atribuído “notas” aos estudantes, de acordo com o seu “suposto” conhecimento.

Em todas as salas de aulas observadas, a maioria dos estudantes indígenas, se mantinham sempre em silêncio, sentavam isolados, não participavam das conversas ou questionamentos suscitados em relação aos conteúdos trabalhados. Não conversavam muito com os demais estudantes não indígenas. Muitas vezes os professores questionavam se eles haviam entendido as explicações e mesmo diante dos questionamentos dos

professores, os estudantes indígenas apenas balançavam a cabeça indicando “sim” ou “não” e mantinham-se sentados em suas carteiras, até que os professores fossem até lá para lhe ajudarem nas atividades e se isto não acontecesse, os estudantes indígenas não concluíam as atividades propostas. Os professores demonstravam estar acostumados com o jeito dos estudantes indígenas se comportarem em sala de aula, ou seja, o seu silenciamento parecia ser algo natural. Diante desta realidade, faz-se uma indagação: Como formar estudantes autônomos e críticos, quando inseridos num espaço escolar com práticas opressoras e autoritárias?

Concluímos a partir da pesquisa que, para os estudantes indígenas, a organização escolar e as metodologias de ensino aplicadas, tem grande influência no seu processo de ensino e aprendizagem, sendo um dos fatores que implicam na reprovação e na evasão escolar dos estudantes indígenas.

As dificuldades enfrentadas pelas famílias indígenas para manterem seus filhos em escolas não indígenas são muitas, porém evidenciou-se que muitas famílias, optam em matricular as crianças em escolas fora das aldeias, por acreditarem que o “ensino” nas escolas não indígenas, é melhor, tendo em vista que as crianças irão aprender a “língua portuguesa” e com isto, futuramente, terão condições e oportunidades de ingressarem no mercado de trabalho ou na universidade.

Em relação à interação, a partir das atividades realizadas no pátio da escola, foi possível interpretar as teias de relações estabelecidas entre os estudantes indígenas e não indígenas, principalmente quando eles estavam distantes dos “olhares dos professores”, como acontecia nas salas de aulas. Interpretamos que a socialização entre os estudantes indígenas e não indígenas, quando estão em espaços livres, como no pátio, no momento do recreio, é bastante diferente do comportamento que eles têm, quando estão em “espaços fechados”, como nas salas de aulas ou em outros espaços destinados à realização de atividades sistematizadas ou dirigidas.

Os estudantes indígenas, fora das salas de aulas, demonstravam estar bastante à vontade para realizar diferentes atividades lúdicas. Eles brincavam em diferentes grupos. As brincadeiras preferidas por eles, eram brincadeiras de correr como: pega-pega, colacola, barata, jogar bola e subir em árvores e ficar “pendurados” com os pés nas árvores e a cabeça para baixo. Estamos convictos de que os estudantes indígenas, frente as brincadeiras escolhidas, expressavam de forma natural, no contexto escolar, elementos da sua cultura e do seu modo de viver.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As implicações frente ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes indígenas, estão relacionadas aos fatores socioculturais por eles vivenciados, assim como, às práticas pedagógicas contempladas na escola.

As metodologias de ensino trabalhadas pela maioria dos professores, não contemplam às particularidades culturais dos estudantes indígenas frente as suas dificuldades de aprendizagem.

Observou-se que a questão da “língua” é um dos fatores que implicam na aprendizagem das crianças indígenas, tendo em vista que, antes de iniciarem a vida escolar, em suas famílias e na sua comunidade, as crianças indígenas se comunicam através da língua materna e quando chegam na escola, não tem a compreensão total da língua portuguesa.

Neste sentido, os “termos” utilizados pelos professores nas explicações dos conteúdos, ou contidos nos enunciados dos livros didáticos, muitas vezes não eram compreendidos pelos estudantes indígenas, porque são termos desconhecidos na sua língua materna.

As dificuldades socioculturais vivenciadas pelos estudantes indígenas, como, a distância percorrida de suas moradias até à escola, é outro fator que interfere no processo de ensino e aprendizagem.

Por não ter ônibus coletivo circulando no trajeto que liga as aldeias até à zona urbana, as famílias indígenas se utilizam principalmente de bicicletas, de carroças ou vão a pé, de suas moradias, até à escola, quando chove, os estudantes indígenas faltam nas aulas diversos dias seguidos. Desta forma são prejudicados na aprendizagem, pelo fato de não terem como ir à escola nos dias chuvosos, por viverem em local de difícil acesso.

Em diversos espaços da escola, exteriores às salas de aulas, observou-se que os estudantes indígenas e não indígenas realizavam diferentes atividades lúdicas, de forma prazerosa. As atividades escolhidas e as regras estabelecidas eram aceitas por todos os estudantes, tranquilamente, eles interagiam muito bem, sem brigas, ofensas verbais ou qualquer outra forma de violência simbólica ou física.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, L. A. L. Informação e Comunicação: desafios para o cenário indígena ou a descoberta do “admirável mundo novo”. In: Maria Ceres Pereira. (Org.). **Tetã-Guarani: pelos campos sul do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Life, 2013, v. 1, p. 149-178.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento)**. 7^a.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Zahar. 2005. 59p

DE OLIVEIRA, T. S. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, p. 25-34, 2003.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LIMA, S. DAS G. DE. **Antropologia e educação: Uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MÉLIA, B. **Educación indígena y alfabetización. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”**. 2008.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: Experiência emancipatória de educação indígena. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo - Sp. Anais [...]*. São Paulo - SP: ANPUH, 2011. p. 1 - 11.

RAMOS, A. D.; KNAPP, C. Para uma interculturalidade efetiva: um diálogo a partir dos estudos descoloniais. *In: TEDESCHI, L. A. (Org.). Leituras de gênero e interculturalidade*. Dourados: UFGD, 2013. p. 523-543.

TUBINO, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. *In: Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz*). 2009.

UM RETRATO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA NOÇÃO DE 'ESTRUTURA DE SENTIMENTO' DE RAYMOND WILLIAMS

Nádia Narcisa de Brito Santos

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação,
Ciências e Letras do Sertão Central, Campus de
Quixadá, Ceará.

Isaíde Bandeira da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Educação,
Ciências e Letras do Sertão Central, Campus de
Quixadá, Ceará.

José Petrucio de Farias Júnior

Universidade Federal do Piauí, Campus Senador
Helvídio Nunes
de Barros, Picos – PI.

RESUMO: Os significados que atribuímos ao mundo e à nossa própria existência são fluidos, já que se delineiam a partir dos múltiplos campos de experiências culturais a que nos submetemos ao longo da vida e que contribuem, por extensão, para a construção de visões de mundo e expectativas sobre a vida, sempre em constante processo de ressignificação. A respeito dessa fluidez que compõe o universo simbólico de cada indivíduo, Raymond Williams (1979) comprehende essa cinesia do ser por meio do conceito de 'estrutura de sentimento'. Posto isso, propomo-nos problematizar o indígena brasileiro por meio das iconografias – ilustrações,

fotografias e pinturas – presentes na coleção História, Sociedade & Cidadania, a partir do conceito de 'estrutura de sentimento', por meio do qual analisaremos as imagens do indígena brasileiro no livro didático de História. Sendo assim, o presente estudo parte da noção de 'estrutura de sentimento' de Raymond Williams, a fim de compreender o que é dominante, residual e emergente no modo de perceber tais sujeitos. Concluímos que as iconografias oferecem uma percepção reducionista ou simplificadora dos povos indígenas, como se todas as etnias fossem iguais e partilhassem da mesma cultura, sem historicizá-la ou mostrar seu caráter multifacetado e dinâmico.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Indígena; Estrutura de Sentimento.

A PORTRAIT OF THE ABORIGINAL IN THE
DIDACTIC BOOK: A BOARDING FROM THE
'FEELING STRUCTURE' DE RAYMOND
WILLIAMS

ABSTRACT: The meanings that we attribute to the world and to our own existence are fluid, because it outline from various fields of cultural experiences that we subject during the life and that contribute, by extension, to the construction

of worldviews and expectation about life, always in a constant process of resignification. Regarding this fluidity that makes up the symbolic universe of each individual, Raymond Williams (1979), understands this kinesia as the medium of the concept of 'structure of feeling'. According to this, we suggest question the Brazilian indigenous through iconographies – illustrations, photographs and paintings – present in the textbook's collection named 'História, Sociedade e Cidadania', from the concept of 'structure of feeling', in which we analyse images of Brazilian indigenous. Thus, the present investigation come from Raymond Williams' notion of 'structure of feeling', to understand what's dominant, residual and emerging in the way of perceiving these behaviors. We conclude that the iconographies offer a reducing or simplifying perception of the indigenous groups, as all the ethnicities shared the same culture, without realizing historical particularities or showing their diversity and dynamic character.

KEYWORDS: Didactic book; Aboriginal; Structure of Feeling.

1 | INTRODUÇÃO

No caminhar do tempo o ser humano movimenta-se dinamicamente, criando e recriando práticas sociais e novos sentidos em seu viver. Assim, a materialização cultural dos significados e valores de uma sociedade é perceptível na fluidez da vida dos sujeitos históricos. Raymond Williams (1979) comprehende a cinesia do ser por meio do conceito de 'estrutura de sentimento'. Posto isso, propomo-nos problematizar o indígena brasileiro por meio das iconografias – ilustrações, fotografias e pinturas – presentes no livro didático de História, a partir do conceito de 'estrutura de sentimento'.

A finalidade desse estudo é analisar como os povos indígenas do Brasil, em sua complexidade cultural e social, são apresentados no livro didático de História por meio das imagens. O presente estudo tomou como aporte conceitual a estrutura de sentimento de Raymond Williams (1979), em vista a compreender o que é dominante, residual e emergente no modo de perceber tal sujeito. Nesse sentido, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Como é apresentado o indígena brasileiro no livro didático por meio das iconografias? Que aspectos destas iconografias possibilitam enxergar características dominantes, residuais e emergentes da cultura e da sociedade dos povos indígenas do Brasil?

Essa proposição torna-se relevante, tendo em vista que a mentalidade do educando acerca da sociedade e de sua identidade é constituída durante o ensino escolar, e nessa trajetória se constroem interpretações acerca, dos povos indígenas, que é apresentada na escola, primordialmente, por meio do livro didático (CHOPPIN, 2004, p. 6).

Analisamos os três livros de História da coleção História Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, seleção justificada por ser a coletânea mais adotada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de acordo com os dados estatísticos disponibilizados

pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE)¹. Sendo assim, a escolha dos livros do PNLD para o triênio 2018-2020, no âmbito do Ensino Médio se fundamenta por serem analisados, comprados e distribuídos pelo Governo Federal, investimento que representa um importante capital das finanças públicas, bem como por esse referido material ser entregue para a maior parte dos estudantes brasileiros (CASSIANO, 2007).

Organizamos esse texto em tópicos, a saber: 1º Estrutura de sentimento em Raymond Willians: apontamentos de uma compreensão, cuja finalidade é elucidar algumas considerações acerca do conceito de estrutura de sentimento; 2º Um retrato do indígena no livro didático: uma abordagem a partir da estrutura de sentimento de Raymond Williams; nesse último item o objetivo é problematizar, de maneira pontual, as imagens do indígena brasileiro no livro didático de História, a partir do conceito de estrutura de sentimento.

2 | ESTRUTURA DE SENTIMENTO EM RAYMOND WILLIAMS: APONTAMENTOS DE UMA COMPREENSÃO

Na Inglaterra, no ano de 1921, nascia em País de Gales Raymond Williams, filho de uma dona de casa e um assalariado pertencente ao partido trabalhista. Vivera a infância e adolescência marcadas pelas duas grandes Guerras Mundiais; serviu ao exército durante a Segunda Guerra, estudou em Cambridge e enveredou pelo mundo das Letras. Foi membro do Partido Comunista Britânico e um dos fundadores da *new left* britânica. Em meio aos acontecimentos políticos, religiosos, econômicos e sociais propiciados pelas guerras, Williams reflete acerca do ser social e cultural, tecendo o conceito de estrutura de sentimento, por meio do qual dar a ver “às gerações posteriores ao entendimento de um sentimento sociocultural não fixado em um saudosismo, mas, sim a um sentimento que vive em constante transformação.” (TEIXEIRA, 2013, p. 98).

Para Raymond Williams (1979), o indivíduo é um ser complexo, singular e mutável, elementos perceptíveis em todas as atividades e produções humanas. Todavia, o mesmo autor assevera a existência de estudos que apresentam um distanciamento entre o ser e o social. Tais reflexões não permitem a visualização do sujeito como componente e compositor da sociedade. Nesse sentido, o contexto sócio-histórico é tomado como fixo para o qual é atribuída uma nova forma, sobrepondo-se às condições específicas; assim, o social se enquadraria na categoria de passado estático. De acordo com Williams (1979), a sociedade e a cultura estão sempre em formação num presente específico, uma vez que são os sujeitos que atribuem significação ao vivido.

Como apontamentos da compreensão de estrutura de sentimento em Raymond Williams (1979), é preciso, *a priori*, analisar as partes que integram este conceito. Entendemos estrutura como algo organizado de maneira sólida, fixada numa determinada

1. A coleção História, Sociedade & Cidadania teve os seguintes números de tiragens no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, respectivamente: 657.825, 539.643 e 469.999 (FNDE – Serviço de Informação ao Cidadão).

época com um contexto particular, “como uma série, com relações internas específicas, ao mesmo tempo engrenadas e em tensão.” (WILLIAMS, 1979, p. 134). Compreendemos sentimento como uma maneira de perceber o mundo pelo viés sensível, “elementos especificamente afetivos da consciência e das relações” (WILLIAMS, 1979, p. 134).

Dessa forma, uma estrutura de sentimento caracteriza o sentimento de uma época e de uma cultura histórica, que se compõem em permanente mudança, mas mantêm determinados atributos, “[...] significados e valores tal como são vividos e sentidos” (WILLIAMS, 1979, p. 134), o que possibilita compreender o presente. Refletir acerca da estrutura de sentimento é olhar a dinamicidade do viver de maneira dominante, residual e emergente em um determinado momento histórico-social.

Os traços de dominância estão envoltos na cultura dominante que são repassados nas relações sociais como verdadeiro e, ao mesmo tempo, são articulados mecanismos de incorporação e reprodução dessas formas. De acordo com Cevasco (2003):

Os mecanismos de incorporação são fundamentais para a manutenção do sistema dominante: cada vez que surge algo que possa desestabilizar essa ordem, isso é combatido e, muitas vezes, adaptado ao sistema vigente. Instituições como a família, a escola e os modos preponderantes de organização do trabalho estão entre os principais agentes de transmissão das formas dominantes (CEVASCO, 2003, p. 126).

Nas formas residuais, é possível identificar vestígios de uma formação social dominante, aspectos de uma antiga estrutura de sentimento que pertence a uma tradição. Os contornos emergenciais envolvem a composição de novos aspectos ao social (CEVASCO, 2003). Nessa perspectiva, é relevante mencionar que os acontecimentos analisados em uma pesquisa estão em constante transformação, direcionadas pelo olhar e as interpretações dadas, uma vez que o ser que o analisa está em contínuo movimento.

A estrutura de sentimento é uma base de compreensão; sendo assim, não deve ser engessada e esta não é a proposta de Raymond Williams (1979). Igualmente à fluidez deste conceito, o pesquisador deve ser deixado conduzir pelo objeto pesquisado, estar aberto a notar o movimento do mesmo no tempo. No tópico seguinte problematizamos, as iconografias acerca dos povos indígenas do Brasil em uma coletânea de livro didático de História, a partir do conceito de estrutura de sentimento.

3 | UM RETRATO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA ESTRUTURA DE SENTIMENTO DE RAYMOND WILLIAMS

O livro didático é uma das principais ferramentas pedagógicas utilizadas por docentes e discentes no ensino básico; em algumas escolas públicas do Brasil é o único recurso disponível. Logo, este instrumento é impar na construção da imagem do outro, sobretudo de povos indígenas, africanos e afro-brasileiros (TELLES *apud* GRUPIONI, 1995). De acordo com Circe Bittencourt (2008), o recurso em questão tornou-se um

material de preparação de aulas em todos os níveis escolares, além de ser empregado como suporte de planejamento diário e letivo na sistematização de conteúdos e na construção de atividades. Para Choppin (2004), o livro didático possui função referencial, pois “[...] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Nesse sentido, o livro didático é portador de preceitos, cultura e ideologia, produzindo significados e valores que permeiam a sociedade na obra e a obra na sociedade (BITTENCOURT, 2008). Conforme Choppin (2004), a função ideológica e cultural do livro didático tende a aculturar as gerações de maneira explícita, sistemática, ostensiva, dissimulada, sub-reptícia ou implícita, mas não menos eficaz. Há uma relação de simbiose, na qual o social determina o que será proposto no livro didático e o mesmo determinará o corpus social. Isso ocorre uma vez que um conjunto de educadores e líderes políticos definem um currículo comum da educação básica, que toma forma em livro didático, e este mesmo material contribui com discentes e docentes na formulação de conceitos e visões sobre diversos assuntos e sujeitos.

Deste modo, as equipes editorias do livro didático materializam uma cultura escolar dominante, aceita e legitimada pelo Estado por meio do PNLD. Em tal cenário o livro didático detém, em conformidade com Choppin (2004), natureza complexa, que de acordo com Chris Stray (1993), “se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. (STRAY apud CHOPPIN, 2004 p. 563). Consequentemente, para Choppin (2004), o livro didático ainda assume função documental como receptáculo que comporta em si outros documentos, fonte fecunda acerca da cultura escolar e do ensino de História (CHOPPIN, 2004).

Em vista disso, o livro didático é a materialização cultural dos significados e valores de uma sociedade, objeto de legitimação de poder da cultura dominante e de visões sobre o outro (WILLIANS, 1979). Nesse ínterim, voltemo-nos para a abordagem do indígena no recurso em foco. A historiografia brasileira acerca do *índio*, segundo Manuela Carneiro Cunha (1992), no decorrer do século XVIII até meados do XIX tivera enfoque no extermínio ou na ideia de civilizar o indígena. Somente em escrita posterior passou-se a analisar a História do Brasil pelas lentes dos seus primeiros habitantes. Tais mudanças incidiram sobre a apresentação dos povos indígenas no livro didático de História.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, garante a presença de discussões acerca da diversidade brasileira no ambiente educacional. A Lei da Diretrizes e Bases da Educação de 1996, de modo específico, assegura que o ensino deverá considerar as contribuições das matrizes africanas, indígenas e europeias. Retratar a história e cultura indígena no âmbito da sala de aula passou a ser obrigatório a partir de 2008 com a Lei nº 11.645, que sistematizou em forma de conteúdo a presença indígena por meio do artigo 26-A da LDB, o que passou a determinar os temas acerca desse sujeito

histórico no material didático.

O próprio edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD de 2018 aponta, dentre os critérios de avaliação, a promoção positiva da cultura e história dos povos indígenas brasileiros, em vista a considerar a participação de tais sujeitos no processo histórico da construção do Brasil.

Nesse sentido, apresentamos a seguir uma lista com as iconografias dos indígenas encontradas na coleção História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, enviada para avaliação do PNLD em 2016 e é a mais adotada pelo mesmo Programa em 2018. Na tabela em questão tem-se: o número que atribuímos a cada imagem, a série do livro didático, a página e seção, e a posição da iconografia no material.

Ordem	Ano (Série)	Página/Seção	Posição
1	1º Ano	Página 261, seção <i>Cruzando Fontes</i> .	Parte superior da página
2	2º Ano	Sumário do livro.	Final da página
3	2º Ano	Página 12, abertura do capítulo 1.	Centro da página.
4	2º Ano	Página 22, capítulo 1.	Final da página lado esquerdo.
5	2º Ano	Página 22, capítulo 1.	Final da página lado direito.
6	2º Ano	Página 24, capítulo 1.	Centro da página.
7	2º Ano	Página 24, capítulo 1.	Centro da página.
8	2º Ano	Página 25, capítulo 1.	Parte superior da página.
9	2º Ano	Página 27, capítulo 1.	Canto direito da página.
10	2º Ano	Página 28, capítulo 1.	Final da página.
11	2º Ano	Página 53, capítulo 3.	Final da página.
12	2º Ano	Página 56, seção <i>dialogando</i> .	Canto esquerdo da página.
13	2º Ano	Página 75, seção <i>você cidadão</i> .	Canto direito da página.
14	2º Ano	Página 99, capítulo 5.	Canto direito da página.
15	2º Ano	Página 100, seção <i>Para Refletir</i> .	Canto esquerdo da página.
16	2º Ano	Página 135, seção <i>Você cidadão</i> .	Canto direito da página.
17	2º Ano	Página 207, capítulo 10.	Canto direito da página.
18	3º Ano	Página 144, abertura da Unidade 3 intitulada de <i>Movimentos sociais</i> .	Final da página.
19	3º Ano	Página 221, capítulo 11.	Canto direito da página.

Tabela 1 – O indígena brasileiro no livro didático de História, coleção História, Sociedade & Cidadania

Fonte: Produção da autora, 2018.

A coletânea de Boulos Júnior (2016) é composta de três livros didáticos de História, um para cada ano do Ensino Médio. Em toda a coleção contabilizamos 19 (dezenove) imagens entre ilustrações, pinturas e fotografias. Desse total, encontramos a presença de

17 (dezessete) índios e 12 (doze) índias; estas, por sua vez, em maioria eram crianças.

No que concerne ao posicionamento destinado(a) ao(a) índio(a) nesse recurso pedagógico, 8 (oito) imagens localizam-se no canto direito ou esquerdo, 6 (seis) no final da página, 3 (três) ao centro e 2 (duas) na parte superior das páginas. Notamos que a localização das imagens acerca do(a) índio(a) ainda pertence, preponderantemente, às dobras e ao final das páginas. Apenas 5 (cinco) imagens aparecem em seções dos livros didáticos. As seções são espaços que o autor destina para discutir e/ou apresentar questões sobre temas que se relacionam com o capítulo em debate. O fato de haverem imagens em seções do livro, em muitos casos, implicará na não utilização ou subutilização das mesmas, uma vez que, conforme Circe Bittencourt (2008), frequentemente o professor utiliza somente o texto principal do livro.

A mulher índia, quando apresentada, estava relacionada aos afazeres domésticos como, por exemplo, no ato de preparar alimentos. Compreendemos a presença da mulher índia como aspecto emergente – novo –, uma vez que, de acordo com Grupioni (1995), nos primeiros materiais didáticos destinados à Educação Básica sua presença era ínfima, embora ainda que de modo residual, a mulher índia esteja associada às atividades do lar, o que desconsidera a pluralidade das tribos indígenas e dos papéis sociais² (WILLIANS, 1979). É comum identificar, em livros didáticos, abordagens simplificadoras acerca das culturas indígenas, o que mantém a falsa percepção de que tais comunidades são homogêneas ou uníssonas em suas formações político-culturais. A própria terminologia de que fazemos uso, a saber: *índio* já se incube disso, se perpetua no imaginário brasileiro, o qual provoca a noção de que todo(a) índio(a) é da mesma tribo, fala a mesma língua ou que habita em apenas um lugar. Queremos dizer, com isso, que há uma imagem social do que é ser índio(a), que é apartada de sua complexidade, da fluidez e dinamicidade das ações e práticas sociais (WILLIANS, 1979).

O elemento dominante ainda prepondera na apresentação veemente do homem-índio neste material; o mesmo é retratado como cacique, guerreiro, construtor. Nesse contexto, entendemos que o livro didático tornou-se um mecanismo de reprodução e manutenção da forma dominante de visualizar o “índio brasileiro” (WILLIANS, 1979).

2. Podemos citar como exemplo a comunidade indígena Jenipapó-Kanidé que fica em Aquiraz, Estado do Ceará, e que tem por líder cacique uma mulher, a cacique Pequena. Ver mais: MARTINS, Daniel Valério Martins. **Comunidade indígena Jenipapó-Kanidé:** o processo de aculturação através da Educação Multicultural e Diferenciada utilizada como ferramenta para o desenvolvimento. Dissertação (Mestrado Interuniversitário em Antropologia Ibero-americana) Universidade de Salamanca: Faculdade de Ciências Sociais. Departamento de Psicologia e Antropologia Social, 2012.



Fotografia 1 – Fig. 1: construção de oca, Aldeia Kamayará, Parque do Xingu, Mato Grosso, 2014. Fig. 2: colheita da mandioca, povo indígena barasano, Manaus (AM), 2014. Fig. 3: mulher Kalapalo preparando beiju, Aldeia Aiha, também no Parque Xingu, 2011.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 22.

No livro do 1º ano do Ensino Médio tem-se apenas uma imagem que versa sobre o índio e índia, a ilustração foi posicionada no final do material, em uma seção localizada no penúltimo capítulo.



Ilustração 1 - A primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles, 1860.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 161.

Na representação da tela A primeira missa no Brasil, por Victor Meirelles, no ano de 1860, índios e índias parecem curiosos com o que os homens brancos realizavam. Na pintura em questão, os(as) indígenas são retratados(as) seminus(as), pintados(as), com cocar e uma pequena vestimenta de penas que cobre suas genitálias; essa é uma

concepção romântica e de exaltação ao nacionalismo, característica do século XIX.

O maior número de imagens a respeito do(a) índio(a) foi encontrado no livro didático do segundo ano. No capítulo 1 (um), intitulado de América indígena, o autor trabalha o índio em toda a América, ressaltando a priori os povos maias, astecas, incas e na sequência, o índio(a) brasileiro(a).

Posteriormente este sujeito aparece no capítulo 3 (três), que tem por título A América portuguesa e a presença holandesa, no qual é possível visualizar uma ilustração em que índios retiram recursos da natureza e entrega-os para o português. A partir de então, o índio(a) só aparece em seções, sendo apresentado(a) em situações de coleta de alimentos e pinturas corporais. Assim, após retratar o(a) índio(a) na colonização das terras brasílicas, tem-se esse sujeito no cenário do século XIX. Vejamos as imagens a seguir:

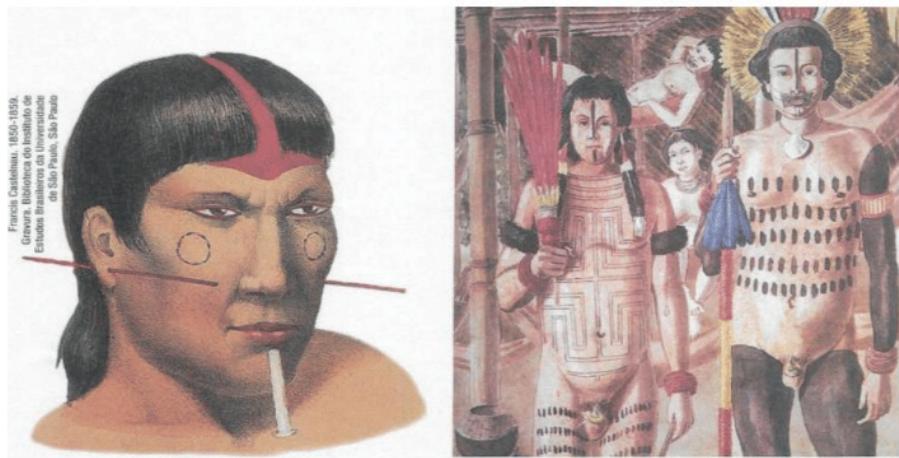


Ilustração 2 – O índio do Brasil no século XIX

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 22.

Até então há uma predominância do(a) índio(a) no passado, privilegiando os marcos europeus em detrimento dos indígenas. “Alie-se a isto o fato do livro didático constituir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra, com textos e imagens, como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais” (TELLES apud GRUPUONI, 1995, p. 486).

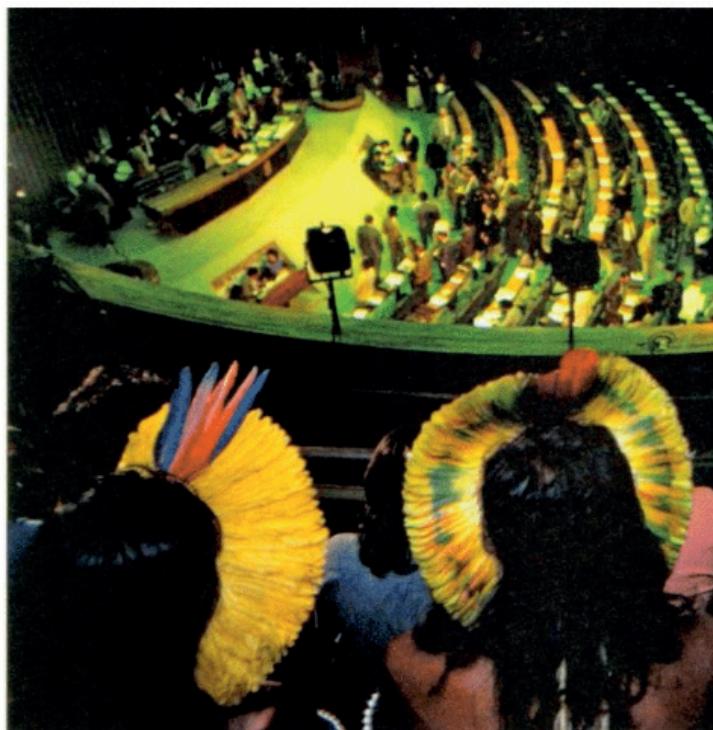
No livro do 3º ano, o índio aparece em uma abertura de unidade que é intitulada de Movimentos sociais, e em um capítulo denominado Regime militar, no tópico Constituição. A natureza emergente do índio consiste quando este aparece em um tópico que versa a respeito da Constituição de 1988, visto que em materiais didáticos anteriores, em especial do século XX, sua apresentação se restringia ao passado (GRUPUONI, 1995). O elemento residual é que o índio ainda precisa estar de cocar, sem camisa e pintar o corpo para ser reconhecido como índio no tópico em questão, e em todas as imagens da coleção.

Assim, prevalecem vestígios de uma formação social dominante, aspectos de uma antiga estrutura de sentimento que pertence a uma tradição, que enxerga a cultura do(a) índio(a) intacta, pura (WILLIANS, 1979). Observe as imagens referentes a tal afirmação:



Fotografia 2 – Indígenas de várias etnias em Brasília (DF), em manifestação contra a PEC 215, em 2013.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 144.



Fotografia 3 – Indígenas em Assembleia Constituinte em Brasília (DF), 1988.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 221.

Percebemos, pois, que as imagens do(a) índio(a) no livro didático não o reconhece

em sua complexidade. Sobressalta-se os elementos da cultura dominante que considera o *índio* “genuíno”, sem interferências de outras culturas, como o formador da nação brasileira. Para Choppin (2004), o livro didático possibilita a “construção das identidades nacionais ou do processo de sua preservação.” (CHOPPIN, 2004, p. 555), alimentando a nacionalidade, cultura e ideologia.

O *índio* “ideal” deve ser forte, bonito, deve andar nu, não pode falar português, não deve gostar de óculos escuros, nem beber Coca-Cola. Deve, ainda ter lindos dentes, andar com o corpo pintado e enfeitar-se com penas. Esse é o “índio de verdade”. Saindo desse padrão imaginário, criado muito distante de toda a complexidade de inúmeras situações a que são submetidos os povos indígenas brasileiros, os *índios* conhecidos não são “índios de verdade”, ou então são “índios civilizados”, “índios aculturados” (SILVA, 2014, p. 6).

Portanto, nessa estrutura de sentimentos, o livro didático é reproduutor de uma cultura histórica dominante, que se compõe com algumas mudanças, a exemplo do sujeito *índio* protagonista de sua luta, o que o leva a confrontar líderes políticos, mas que manteve determinados atributos, “[...] significados e valores tal como são vividos e sentidos” (WILLIAMS, 1979, p. 134), no qual o indígena é apresentado, com o passar do tempo, intacto, utilizando cocar e pintura corporal, sendo assim assimilados aos mesmos aspectos de outrora.

4 | CONSIDERAÇÕES

O livro didático é portador de estruturas hegemônicas disseminadas a grande maioria dos estudantes de um Estado. Ao tratar da imagem do(a) *índio(a)* brasileiro(a), a coletânea História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2016), apresenta este sujeito, por excelência, nas dobras e final das páginas, à margem de posição central na obra. A mulher *índia* é um dado novo na produção do material didático; ainda que, de modo residual, ela permaneça relacionada às atividades do lar, o que desconsidera a pluralidade étnica indígena e dos papéis sociais. A natureza emergente do *índio*, na condição de cidadão brasileiro autônomo e provido de direitos e deveres, aparece apenas em um tópico que versa sobre a Constituição de 1988, visto que em materiais didáticos anteriores a sua apresentação se limita ao passado histórico (GRUPIONI, 1995).

A natureza residual da imagem do(a) *índio(a)* nessa coleção consiste nesse sujeito precisar estar de cocar, sem camisa e pintar o corpo para ser reconhecido como *índio* ou *índia*, prevalecendo assim os vestígios de uma formação social dominante (WILLIANS, 1979). O elemento dominante prepondera, ainda, na apresentação veemente do homem-*índio* como cacique, guerreiro, construtor. “O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações [...]” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Nesse contexto, as imagens são reduzidas genericamente à categoria de *índio*, como se todas as etnias fossem iguais e partilhassem da mesma cultura. Apresenta-se uma

pureza cultural indígena que não permite vislumbrar a dinamicidade a partir dos contatos com outros povos, ao caminhar do tempo. Portanto, na coleção História, Sociedade & Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior (2016), as imagens dos povos indígenas no livro didático não o reconhece em sua dinamicidade político-cultural, sobressaltando-se os elementos da cultura dominante que considera o *índio* “genuíno”, sem interferências de outras culturas, como o formador da nação brasileira, o que colabora para construir e preservar uma identidade, nacionalidade, cultura e ideologia.

REFERÊNCIAS

- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & cidadania:** 1º ano do Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: FTD, 2016.
- _____. **História, Sociedade & cidadania:** 2º ano do Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: FTD, 2016.
- _____. **História, Sociedade & cidadania:** 3º ano do Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: FTD, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2011.
- _____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018.** Brasília: MEC, 2015.
- _____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. Brasília, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Introdução. In: _____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** Boitempo, 2003.
- CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CUNHA, Manuela Carneiro. Política indigenista no século XIX. CUNHA, Manuela Carneiro. (Org.) **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.
- GATTI JUNIOR, Décio. **A Escrita Escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus . Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Phábio Rocha da. **(In)visibilidade indígena no livro didático de história do ensino médio.** Anais do XVI Encontro de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. 2014. ISBN 978-85-65957-03-8.

TEIXEIRA, Edvaldo Rogério Santos. **Estrutura de Sentimento de Raymond Williams**: uma abordagem devocional do festejo do glorioso São José de Ribamar. Revista Diálogos, n.º 10, novembro de 2013.

WILLIAMS, Raymond. Estrutura de Sentimento. In: _____. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Vilhalva Dering

Professora de Ciências e Biologia na Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul
Pós-graduanda em Educação Científica pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
e-mail:si.dering@hotmail.com

Maikel da Silva Ferreira Luiz

Professor de Ciências e Biologia na Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul
Pós-graduando em Educação Científica pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
e-mail:maikelluiz@yahoo.com.br

Antonio Sales

Professor no curso de Pós-graduação em Educação Científica ,
Docente Sênior em Cursos de Pós-Graduação
Stricto Sensu da UEMS e Professor na
UNIDERP.
profesales@hotmail.com

e a nutrição sejam partes do currículo do ensino de Ciências da Natureza. A sequência didática teve como objetivo sensibilizar estudantes das séries finais do ensino fundamental, sobre a alimentação saudável, por meio de uma série de atividades em sua maioria em grupos e algumas individuais utilizando como referencial a tipologia de conteúdos proposta por Antoni Zabala. A metodologia adotada foi a dialogia proposta por Paulo Freire. Após a análise dos discursos dos alunos durante as aulas ficou evidente a necessidade de temas como esse serem frequentemente trabalhados no ambiente escolar e familiar, pois apesar de conhecerem os riscos de uma alimentação inadequada e muitas vezes terem consciência dos próprios erros alimentares, os estudantes revelaram ter dificuldade em mudar seus hábitos e em estabelecer uma rotina alimentar adequada.

PALAVRAS-CHAVE: Hábitos alimentares. Qualidade de vida. Educação científica.

RESUMO: O presente trabalho é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido no curso de Educação Científica com a finalidade de executar e avaliar uma sequência didática em sala de aula sobre alimentação saudável. Fundamentou-se nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a promoção do tema Transversal Saúde, e que abordagens sobre a alimentação

DIDACTICAL SEQUENCE ABOUT HEALTHY EATING IN THE FINAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The present work is part of a research project developed in the Scientific Education course which goal is performing and

evaluating a didactical sequence in the classroom about healthy eating. The present study is based on National Curriculum Parameters (PCNs) that guide the promotion of the transversal theme Health, where food and nutrition approaches are part of Natural Sciences teaching curriculum. Didactical sequence was aimed at sensitizing students in the final grades of elementary school about healthy eating, by means of a set of activities, mostly group activities, by using as reference the content typology of Antoni Zabala. The adopted methodology was the dialogical method proposed by Paulo Freire. Students' speech analysis show the need for themes being similar to the proposed in this work on a regular bases, because once they understand the risks delivered by an inadequate eating, and sometimes they are conscious about their own eating mistakes, students pointed their willing to habit changing and about establishing an adequate eating routine as well.

KEYWORDS: Eating habits. Life quality. Scientific Education.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase de forte pressão em relação ao corpo e aos modismos. Têm-se, em decorrência, casos de obesidade e sobrepeso. É também fase importante para a aprendizagem dos princípios da alimentação adequada, que poderão conduzir a uma vida adulta mais saudável. O tema alimentação faz parte do nosso cotidiano, no entanto, há uma enorme pressão da mídia para padrões estéticos e produtos, bem como uma enorme variedade de dietas acessíveis a todos desde crianças até adultos.

A sequência didática sobre alimentação saudável foi projetada no início do ano letivo de 2018 e realizada no final do mês de abril, com os estudantes do nono ano do ensino fundamental. Foram utilizadas duas semanas, num total de 8 horas-aula, para execução de atividades elaboradas segundo a tipologia de conteúdo de Zabala (1998). Essa tipologia consiste em classificar os conteúdos em factuais (fatos), conceituais, procedimentais e atitudinais. A metodologia didática utilizada para a análise dos resultados foi a prática dialógica de Paulo Freire.

Este trabalho surgiu como necessidade de melhorar o conhecimento sobre alimentos e práticas alimentares visando transformar os hábitos alimentares dos estudantes do ensino fundamental com a finalidade de produzir uma alteração atitudinal quanto aos hábitos mais saudáveis. Foram duas sequências: uma no município de Nova Alvorada do Sul e outra em uma Escola Estadual localizada em Campo Grande, ambas em Mato Grosso do Sul. No entanto, por serem parcialmente divergentes os resultados aqui abordamos resultados de apenas uma delas e a outra será tratada em outro trabalho.

PROBLEMA DE PESQUISA

Essa sequência desenvolvida na perspectiva da tipologia de conteúdos de Zabala

buscou produzir mudanças de atitudes em relação aos hábitos alimentares nos estudantes. Portanto, o problema consistiu em avaliar os efeitos da referida sequência.

O atual referencial disponibilizado para as escolas estaduais afirma que o estudante do ensino fundamental deve compreender o alimento como fonte de matéria e energia para o crescimento e manutenção do corpo, distinguindo os diferentes tipos de nutrientes e seus papéis na constituição e saúde do organismo, conforme suas necessidades (BRASIL, 1998).

A temática alimentação saudável está presente nos livros didáticos de Ciências aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e escolhidos pelos professores, e é trabalhado no oitavo ano do ensino fundamental, geralmente no primeiro semestre. É fato que os estudantes “esquecem” de muitos conteúdos desenvolvidos em anos anteriores. Por ser um dos requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde constitui-se em um dos direitos humanos fundamentais consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (FERREIRA, 2007).

É um tema relevante para a saúde dos estudantes e de toda sociedade, uma vez que as pessoas estão substituindo refeições principais por lanches. Os alimentos naturais estão dando lugar aos alimentos industrializados, geralmente estimulados pela mídia, que cada vez mais veicula alimentos calóricos e com baixo valor nutricional, como hambúrgueres, salgadinhos e guloseimas, induzindo principalmente crianças e adolescentes a substituírem frutas e verduras por estes (MELO et al, 2013). Nesse contexto retomar esse tema é necessário, e procurou-se sensibilizar os estudantes do nono ano do ensino fundamental, de forma a contribuir para que o conceito de alimentação saudável possa ser também um conteúdo “atitudinal”. E proporcionar a oportunidade de uma mudança de atitude. Tornar o estudante consciente de suas atitudes e hábitos alimentares. O comportamento alimentar é influenciado por fatores como orientação cultural, perfil socioeconômico e padrões biológicos. E é em casa que alguns hábitos são influenciados ou abolidos, mas na escola serão repetidos ou podem ser modificados, pois, a escola tem também uma função social. (TERÇO, 2016).

SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA

A escola exerce papel importante na formação dos hábitos de consumo alimentares, pois crianças e adolescentes passam boa parte do seu tempo nestes ambientes e podem ser influenciados pela merenda escolar, pela cantina, pelos colegas, por professores e funcionários, fatores que são potenciais estimuladores de hábitos alimentares saudáveis ou prejudiciais (PEREIRA et al, 2000).

O ensino de Ciências Naturais nas escolas muitas vezes, ainda acontece de forma tradicional, prevalecendo uma metodologia baseada na transmissão de informações conceituais que pouco contribui para a formação de um cidadão capaz de opinar de forma

crítica no meio em que está inserido. Outras vezes os fatos apenas são transmitidos e memorizados. Em ambas as situações, essa metodologia pouco contribui para desenvolver a capacidade de investigação e reflexão dos estudantes. Lemos (2009) diz que as escolas vêm ensinando a Ciência de uma forma simplificada e decorativa, comprometendo o entendimento por parte dos estudantes, e que a função da escola é de buscar métodos que permitam que os alunos assimilem da melhor maneira possível uma quantidade significativa da ciência de referência.

Mudanças nas metodologias utilizadas nas salas de aula, além de livros, permitem que os estudantes se desenvolvam de forma criativa, investigativa e crítica para que possam entender que o estudo de ciências está além das paredes da sala de aula, que o conhecimento adquirido no processo de ensino é de grande valia em seu viver diário. Melo (2013) verificou que os estudantes não estão se apropriando dos conhecimentos científicos de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los como instrumento para fazer conexões e integrá-los com a sua realidade.

A escola e o professor tem importância efetiva na educação para saúde e nutricional, pois juntos podem proporcionar a obtenção de conhecimentos científicos, por meio de abordagens atualizadas sobre os temas relacionados à saúde, alimentação saudável e prevenção de doenças, reforçando ou modificando as concepções prévias elaboradas pelas crianças, que desde a infância compartilham experiências e hábitos relacionados à saúde com familiares e amigos (MELO et al, 2013).

É necessário buscar situações de ensino-aprendizagem onde os estudantes possam ser instigados à reflexão sobre os seus próprios hábitos alimentares e a importância destes para uma melhor qualidade de vida. A sequência didática, neste contexto, teve a pretensão de ser uma estratégia em busca da melhoria da aprendizagem. A expectativa era, com essa sequência de atividades propiciar aos estudantes elementos que evidenciassem a necessidade de uma dieta diversificada para o bom funcionamento e desenvolvimento do organismo. E, ao discutir os riscos do excesso de consumo de refrigerantes, doces, frituras e *fast foods*, possibilitar que os estudantes fizessem uma escolha crítica dos alimentos e produtos consumidos no cotidiano.

TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS SEGUNDO ZABALA

De acordo com Zabala para determinar os objetivos da educação é necessário analisar as capacidades que se pretende desenvolver nos estudantes. Ele define a unidade didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes” (ZABALA, 1998).

As atividades que formam uma sequência didática no cotidiano escolar geralmente

restringem-se, aos conteúdos conceituais. Uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem nunca pode ser considerada acabada, pois existe a possibilidade de ampliação ou aprofundamento de conteúdos já apropriados (SOUZA, 2009).

Para Zabala (1998), atividades como tomar notas, síntese, memorização e técnicas de estudo, não devem ser consideradas como conteúdo de aprendizagem, pois são meios de memorização. No entanto, são procedimentos importantes, mas devem ser orientados para a construção de conceitos e valores que resultarão em atitudes. Esse autor classifica os conteúdos em quatro tipos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Nessa perspectiva o ensino contempla variadas dimensões da formação do estudante, a informação (conteúdos factuais), o saber (conteúdos conceituais), o saber fazer (conteúdos procedimentais) e o ser (conteúdos atitudinais).

Essa concepção mais ampla de conteúdo, e do que se precisa aprender para alcançar todas as capacidades e não somente as de alguns aspectos cognitivos, exige uma visão de educação e escolaridade que vai além da visão imposta e mantida pela forma usual de ensinar. O professor deve atentar para o fato de que o estudante aprende de forma ativa. Mesmo quando ouvinte, deve sê-lo de forma operante, ou seja, não apenas escutar e reproduzir o que professor diz, mas ser colocado em situação de mobilizar os seus conhecimentos prévios e com isso reordenar e reclassificar o que ele já sabe. (INFORSATO; ROBSON, 2011).

De acordo com Zabala os conteúdos factuais englobam o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. Os nomes dos alimentos a serem ingeridos, os dados de uma receita, os componentes de cada alimento, são exemplos de conteúdos factuais relacionados a esta sequência didática. São conhecimentos que podem ser esquecidos mais facilmente e sobre os quais pouca discussão se pode fazer. Pertencem ao âmbito da informação. (ZABALA, 1998).

Os conteúdos caracterizados como conceitos e princípios são mais abstratos, e para que um estudante aprenda efetivamente um conceito ele não deve ser apenas capaz de repetir a definição, mas utilizá-la para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; deve ser capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui. Ainda de acordo com esse autor:

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou correlação. (ZABALA, 1998, p. 42).

Alimentação saudável, por exemplo, é um conceito a ser construído pelo estudante a partir das atividades propostas na sequência didática e dos fatos a serem informados.

Zabala, afirma que conteúdos procedimentais apresentam um conjunto de ações ordenadas e com um fim, portanto, dirigidas para a realização de um objetivo. São

procedimentos: andar, discutir, desenhar, calcular, classificar, recortar, inferir, etc. A esses procedimentos acrescentou-se: escolher os alimentos e prepará-los devidamente, observar os rótulos, comparar produtos, higienizar adequadamente os alimentos a serem ingeridos cru, entre outros.

Conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas. Observa-se como exemplos de valores: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade e a valorização da saúde. São exemplos de atitudes: cooperar, ajudar, respeitar, cuidar da saúde e divulgar o conhecimento sobre alimentação saudável. No caso desta sequência, podem ser citados, por exemplo, a disposição para mudar o hábito alimentar, o cuidado na aquisição e no preparo. Já as normas são padrões ou regras de comportamento que deve ter para um grupo social. Considera-se que o estudante adquiriu um valor quando este é interiorizado e foram elaborados critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar positivo ou negativo. A atitude é demonstrada quando pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto ou situação, evidenciando o posicionamento do estudante. Aprendizagem de uma norma passa por três estágios: primeiro, por uma simples aceitação ou concordância; o segundo, implica certa reflexão sobre o que significa a norma; e o último é vivido quando interioriza a norma e aceita como regra básica de funcionamento da coletividade que a rege. (ZABALA, 1998). Uma norma importante sobre o tema em pauta diz respeito ao sentir-se responsável por cuidar da sua saúde e discutir sobre isso espontaneamente. Essa aquisição foi revelada pelos argumentos utilizados pelos estudantes durante as aulas dialogadas.

Que ter saúde é algo desejável para a maioria das pessoas é que possível, no nosso contexto socioeconômico, organizar produtos que contribuem para uma vida saudável, são fatos que contribuem para construção dos conceitos. De igual modo, é um fato que temos à disposição informações científicas em quantidade suficiente para que o estudante construa um conjunto de valores a respeito do conceito de alimentação saudável.

Alguns procedimentos necessários para que esses fatos contribuam para o tal conhecimento, são a leitura e discussão dos textos científicos, proceder à escolha de alimentos, quando no supermercado, que estão ao alcance de suas posses e que supram as suas necessidades e o cuidado na preparação desses alimentos. São alguns conteúdos procedimentais.

Como um dos objetivos é induzir o estudante a uma atitude de cuidado para com o seu bem-estar através da alimentação faz-se necessário discutir uma metodologia de trabalho que possa contribuir para isso.

O ENSINO DE CIÊNCIA E A PRÁTICA DIALÓGICA DE PAULO FREIRE

Conforme Leite e Feitosa (2011) o Ensino de Ciências está ligado a uma visão tradicional do ensino, de caráter enciclopédico e conteudista, semelhante ao que Paulo

Freire denominou como sendo uma educação bancária. Conforme Freire (1987), nessa forma de educação o professor aparece como o sujeito principal e detentor do conhecimento que não pode ser discutido. Sua função é depositar nos educandos os conteúdos de sua narração. Conteúdos que são partes da realidade e que não apresentam conexão com a totalidade a que se enquadram, desse modo perde sua significação. A palavra perde o poder de transformação.

No enfoque conteudista da educação o professor adquire seus conhecimentos que posteriormente são transmitidos aos estudantes por meio de uma narração, e cabe aos educandos apenas a memorização dos conceitos e fatos relatados. Tudo se reduz a conteúdos factuais. Não ocorre, portanto, preocupação com a construção do conhecimento, pois não há diálogo entre os envolvidos, são apenas transmissão de conceitos e fatos. Uma educação que ocorre de forma vertical, sem diálogo, nem criticidade, passiva e apolítica (LEITE; FEITOSA, 2011).

Para Freire (1996), o ensino e a aprendizagem exigem disponibilidade para o diálogo. A segurança do professor não deve estar pautada na quantidade de conhecimento que detém, mas na possibilidade de aprender com o outro, no caminho para continuar conhecendo. Não havendo razão para se envergonhar de não saber algo. Estar aberto ao diálogo é um saber necessário à prática educativa.

A base pedagógica para Freire é o diálogo. A relação dialógica deve existir entre o educador e educando e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura. Quando a educação acontece de forma mediada pelo diálogo promove a ampliação da visão de mundo. Ela não se configura em um monólogo, no qual o conhecimento fica a cargo de apenas uma pessoa, que se achando detentor do conhecimento deposita no que menos ou nada sabe (FEITOSA, 1999).

Portanto, na educação dialógica o ensino acontece pelo diálogo. Ela também considera a problematização coletiva dos saberes, a partir da vivência dos educandos. Desse modo, o conteúdo a ser trabalhado não é uma doação ou uma imposição, ou seja, um conjunto de ideias a serem depositadas nos estudantes. O conteúdo programado ganha valor e são abordados a partir das experiências sociais vividas no cotidiano dos estudantes. Essa tendência fortalece o papel que a escola deve exercer em mediar às vivências individuais e suas articulações com diferentes questões sociais e políticas no contexto de mundo ao qual estão inseridos (LEITE; FEITOSA, 2011).

Nota-se então, que a metodologia utilizada na sala de aula pode potencializar a aprendizagem dos estudantes e fortalecer a função do professor em seu papel como mediador, bem como prejudicá-la. É papel do professor, perceber e questionar a efetividade do método empregado em sua didática e, acima disso, se esse ele favorece o pensamento crítico e a autonomia para a vida em sociedade (FILADELFO; GURIDI, 2014). Pois, de acordo com Feitosa (1999), o aprendizado é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo estudante e só tem significado se

resultar de uma aproximação crítica de sua realidade.

É nessa perspectiva dialógica que foi discutida a alimentação saudável. Esse é um tema bastante debatido na sociedade atual, sabendo-se que a forma de alimentação da sociedade tem sido influenciada pela sua crescente modernização e os avanços nas ciências e suas tecnologias, gerando um quadro preocupante de doenças causadas por hábitos alimentares inadequados ou pouco recomendados. O ensino de Ciências da Natureza tem potencial para possibilitar a conscientização dos estudantes no que se refere a uma alimentação saudável, utilizando metodologias que desenvolvam a participação e criticidade do educando (FILADEFLO; GURIDI, 2014). Portanto, ganha importância a busca por metodologias no Ensino de Ciências que facilitem o alcance de uma construção de valores e significados, que permita fazer escolhas de forma participativa nas mais diferentes questões da humanidade. Dessa forma, apresentamos aqui a prática dialógica de Paulo Freire como opção metodológica da sequencia didática desenvolvida.

MATERIAIS E MÉTODOS

Antes de iniciar a sequência didática foi elaborada uma tabela para verificar os hábitos alimentares da turma em que seria desenvolvida. Foi entregue uma ficha simples uma semana antes para os estudantes contendo espaço para serem preenchidos. Essa ficha foi utilizada em sala na forma de grupos, onde os integrantes do mesmo grupo listariam dois ou três dos alimentos mais consumidos por eles em cada refeição, por grupo. Uma forma de analisar se apresentam indícios de uma dieta saudável.

De acordo com o guia alimentar da população brasileira (BRASIL, 2014), entre aqueles que utilizam alimentos *in natura* e minimamente processados, as três principais refeições do dia café da manhã, almoço e jantar, que oferecem cerca de 90% do total de calorias utilizados ao longo do dia, há um excesso de consumo em carne vermelha e baixo consumo em legumes.

Ainda de acordo com o mesmo guia, no café da manhã deve-se ter presentes café com leite e frutas e, de acordo com a região, uma variedade com preparações à base de cereais ou de tubérculos, ovos, tapioca, cuscuz, bolos, pães e queijos. No almoço a mistura de feijão com arroz deve prevalecer na mesa, com possibilidade de substituições como lentilhas, farinha de mandioca, preparações à base de milho (angu e polenta) acompanhadas de verduras ou legumes. Embora essa situação não seja comum no Brasil, é prescrição.

Para diversificar o consumo desses alimentos, diferentes tipos de verduras e legumes (alface, tomate, acelga, couve, repolho, abóbora, beterraba, quiabo, berinjela, jiló) podem ser preparados, crus em saladas ou em preparações cozidas ou refogadas. Carnes vermelhas (de gado ou de porco) normalmente estão restritas a um terço das refeições, apresentadas no guia, priorizando-se cortes magros e preparações grelhadas

ou assadas. Como sobremesa, ele cita frutas e doces caseiros e considera o uso de alimentos processados como ingredientes, mas não substitutos de preparações culinárias típicas.

Na grande maioria das refeições do jantar a combinação de feijão com arroz é encontrada. Há substituições, como macarrão, nesse caso servido com frango, sopas, peixe, ovos e vários tipos de preparações de legumes e verduras. Novamente a carne vermelha é presença marcante. Frutas aparecem como sobremesas ou como parte do jantar, como exemplo o açaí misturado à farinha de mandioca.

Crianças e adolescentes, por se encontrarem em fase de crescimento, normalmente precisam fazer uma, ou mais, pequenas refeições diárias, além das três refeições principais, mas para adultos em outras fases do curso da vida esse parcelamento é apenas uma recomendação. Frutas frescas ou secas são excelentes alternativas, bem como, leite, iogurte natural e castanhas ou nozes, na medida em que são alimentos com alto teor de nutrientes e grande poder de saciedade, além de serem práticos para transportar e consumir (BRASIL, 2014).

RODAS DE CONVERSA

A dialogia aconteceu em forma de rodas de conversas e nessas rodas foram propostas questões como: a) o que você entende por alimentação saudável? (conteúdo conceitual); b) Qual a importância da alimentação para o nosso organismo? (conteúdo conceitual); c) a sua alimentação atende os critérios de uma alimentação saudável? Por quê? (conteúdo conceitual e atitudinal) e d) Montem uma tabela sobre as principais respostas no quadro, onde serão elencadas as três principais respostas em comum entre os grupos. E após será apresentado um vídeo sobre a importância da alimentação (conteúdo factual e procedural).

Na segunda roda de conversa foi apresentada uma tabela com a classificação dos alimentos, com o objetivo de levá-los a confeccionar a pirâmide alimentar, utilizando os mesmos materiais da atividade anterior (conteúdo factual).

A análise de rótulos de alimentos industrializados fez parte do programa da terceira roda de conversa, cujo objetivo foi: analisar rótulos de alimentos industrializados relacionando a sua propaganda com a sua funcionalidade e criticar a razão das propagandas veiculadas (conteúdo procedural, conceitual e atitudinal).

Na quarta roda de conversa houve uma pesquisa sobre alimentação saudável com o objetivo de proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre o tema (conteúdo procedural e atitudinal).

A atividade incluiu um vídeo link: <https://www.youtube.com/watch?v=qUN9i3RCYI8> que é uma animação com a classificação de modo simples e objetivo sobre os tipos

de alimentos e ainda dicas de higiene e escolhas na alimentação saudável (conteúdos procedural e factual).

Na quinta roda houve a leitura e discussão de artigos científicos sobre alimentação saudável.

Na sexta e sétima rodas de conversa houve análise e discussão sobre músicas que falam sobre comidas e confecção de apresentações

O objetivo principal da atividade foi propiciar ao estudante a oportunidade de produzir um material de incentivo a uma alimentação saudável. E o procedimento adotado consistiu: em grupos produzirem uma apresentação, à sua escolha, para expor aos colegas.

DISCUSSÃO

A sequência didática aplicada em sala de aula como estratégia no ensino das ciências e foi realizada entre o mês de maio e junho de 2018, numa escola localizada em área urbana no município de Nova Alvorada do Sul (MS) com alunos do nono ano do ensino fundamental que tem entre 13 e 16 anos de idade. Neste trabalho os estudantes foram denominados Ei com i variando de 1 a n, independente do sexo biológico.

No início da sequência didática, quando questionados se tinham ou não uma alimentação saudável, apenas dois estudantes responderam positivamente. Um disse que acreditava ter alimentação saudável porque se alimenta bem e com alimentos variados, outro disse que hoje a sua alimentação pode ser considerada saudável e balanceada tendo em vista que recebeu orientações de nutricionistas para buscar este equilíbrio. Afirmou também que é adepto de atividades físicas, embora não goste muito de praticá-las. Como descrito a seguir: “Eu acho minha alimentação saudável porque como de tudo, frutas e verduras também”(E1). Outro estudante afirmou: “Hoje eu considero minha alimentação saudável, pratico exercícios, como de três em três horas, tenho horários para as refeições e faço acompanhamento com nutricionista” (E2).

A maioria dos estudantes da sala revelou que não se alimenta de forma saudável, pois come muitas “bobagens” termo usado por eles para refrigerantes, salgados, salgadinhos, *fast foods*, bolachas e outros. Também revelaram não ter horários para fazer as refeições e que comem quando sentem fome. Geralmente não tomam café da manhã. Uma constatação de um hábito que se perpetua tendo em vista que Bleil (1998) afirmou que as refeições feitas em conjunto, com horário determinado e um cardápio planejado, foram se tornando ocasiões cada vez mais excepcionais.

Sobre os principais hábitos alimentares, todos disseram gostar de refrigerantes e doces, e nem todos gostam ou comem frutas e legumes. A autora citada destaca que o refrigerante é um dos dez produtos alimentares mais consumidos, fazendo parte da cesta básica do brasileiro. Moreira et al (2015) afirmam que alguns estudos destacaram

que o grupo das frutas apresentou o maior percentual de pontuação zero devido à baixa ingestão desse grupo pela população brasileira, ou seja, encontra-se ausente na dieta da população.

Estima (2011) analisando hábitos alimentares de adolescentes afirma que o consumo alimentar destes é caracterizado pela presença de alimentos gordurosos e de alta densidade energética, lanches do tipo *fast food*, refrigerantes e um baixo consumo do grupo de frutas, legumes e verduras e de alimentos do grupo do leite. E que são frequentes a omissão de refeições e a troca das refeições tradicionais como almoço e jantar por lanches.

Há alunos para os quais não existe felicidade em quem come de forma adequada, equilibrada e saudável. Para esses os açucares dão sensação de prazer e felicidade. É caso do estudante que fez seguinte afirmação: “Eu como para ser feliz e não saudável!” (E3). Atualmente, está amplamente difundida a relação entre hábitos alimentares de um indivíduo ou população com seu estado de saúde (MOREIRA, 2015)

Na sequência foram discutidas em grupos as partes de um artigo sobre Efeitos Nocivos Causados por Bebidas Industrializadas (LIMA; MENDES, 2013) e de outro artigo sobre análise das propagandas de alimentos e a influência na obesidade infantil (FOGAÇA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014) e a partir deles emergiram falas reveladoras de fatos relevantes E de acordo com os estudantes os efeitos nocivos dos refrigerantes e do álcool eram conhecidos por eles, mas revelaram que não sabiam dos efeitos do álcool em mulheres gestantes e na formação dos bebês. Que uma lata de refrigerante do tipo cola contém cerca de sete a nove colheres de sopa de açúcar é um fato de conhecimento da maioria dos estudantes. No entanto, como revelou a pesquisa de Estima (2011) que o sabor é um dos principais os motivos pelos quais os adolescentes tomam refrigerante, a maioria dos estudantes afirmou ser o sabor o principal motivo. Setenta e cinco por cento (75%) da sala apresentou a mesma justificativa. É, portanto, um fato, como descrito na análise de Lima e Mendes (2013) que o consumo de refrigerantes por crianças e adolescentes é influenciado, principalmente, pelo sabor do produto, e no Brasil, nos últimos anos, o consumo de refrigerantes vem aumentando.

Na discussão sobre a obesidade infantil, a maioria garantiu conhecer crianças obesas se até citaram exemplos: “Minha irmã de sete anos é um exemplo e está com colesterol alto.” (E1). Esse fato é evidenciado na publicação de Ramos et al (2013) em que a Organização Mundial de Saúde (*OMS*) estima que, em todo o mundo, aproximadamente 17,6 milhões de crianças com menos de 5 anos possuem diagnóstico de sobrepeso e que a obesidade infantil vem aumentando, inclusive no Brasil. Possivelmente, influenciada por modificações no estilo de vida, que acarretam procedimentos inadequados como o aumento exagerado do consumo de alimentos ricos em gordura, e com alto valor energético, sedentarismo associado à redução da prática de atividade física, e atividades que não gastam energia, como assistir à televisão, usar videogames e computadores..

Os estudantes ao recordarem as propagandas exibidas quando crianças ou quando assistem desenhos e, ao serem questionados se a propaganda influencia as crianças, relataram que hoje percebem as propagandas enganosas, mas que na época também foram influenciados por elas e consumiram produtos pelos brindes ou pelo próprio “marketing”. Essas propagandas moldaram a atitude deles em relação à alimentação. Os valores desses estudantes com relação à alimentação são construídos a partir dessas informações midiáticas.

Quanto a isso Bleil (1998) já destacou que o alimento em nossa sociedade é uma mercadoria, e como tal, é explorada pela mídia, utilizando embalagens extremamente coloridas para atrair a atenção do consumidor. Os produtos fabricados incorporando enormes quantidades de açúcar, sal, gordura e aditivos químicos tornaram-se cada vez mais comuns. Freitas-da-Costa (2012) revela que na abordagem publicitária, em especial os comerciais de televisão, os apelos são direcionados às crianças e não mais tanto aos pais. E que as crianças insistem para que os pais comprem determinado produto, e a maioria destes cede quando há muita insistência por parte dos filhos, comprovando influência das crianças sobre os pais no momento das compras. Fato verificado neste relato: “Quando meu irmãozinho vai ao mercado ele abre os produtos e isso obriga meus pais a comprar aquilo.” (E4).

É importante lembrar que entre os motivos que levam as crianças a escolherem determinado produto, estas consideram primeiro a marca do produto, em seguida estão os produtos que contêm personagens e mascotes (FREITAS-DA-COSTA, 2012). Esse conceito de alimento como mercadoria foi percebido por eles após as discussões em sala de aula durante a sequência didática.

Para concluir a sequência didática os estudantes trouxeram algumas apresentações como paródias e apresentações em “Power Point”. Houve unanimidade no enfoque sobre a importância de uma alimentação saudável para uma saúde melhor, qualidade de vida e evitar doenças. Foram, inclusive, citadas doenças como diabetes, hipertensão e gastrite. Falaram também sobre a obesidade e outros riscos à saúde. Percebe-se que houve compreensão do conceito de alimentação saudável por parte dos estudantes, porém, o tempo de abordagem não foi suficiente para alterar valores, moldar procedimentos alimentares e construir uma atitude de mais cuidado para com a saúde mediante a alimentação. Ao serem questionados sobre a alimentação deles, em seus discursos os estudantes evidenciaram que não tem uma alimentação saudável, mesmo estando cientes dos benefícios da mesma. Há evidência de que conhecem o conceito de alimentação saudável, e conseguem estabelecer a relação entre os problemas de saúde decorrentes da sua ausência, mas os procedimentos adquiridos não foram alterados. Permanecem no primeiro estágio da aprendizagem: a concordância sem a devida adesão.

Bleil (1998) relata que os jovens apresentam uma tendência maior a incorporar novos hábitos alimentares. E que os estudos são unâimes em afirmar que a socialização

dos jovens, principalmente nas escolas e nas reuniões sociais, permite que eles, antes do restante da família, alterem seus hábitos em favor do novo meio social. Hábitos que acabam levando para família Lindeman (2016) destaca os seguintes fatores como dificuldades para uma alimentação saudável: falta de vontade (valores e atitudes não suficientemente trabalhados), falta de tempo e de recursos financeiros, o que transcende aspectos culturais. Porém, há que se trabalhar ainda mais a questão atitudinal relacionada à alimentação saudável, isto é, à construção de valores referentes à proteção da saúde e à qualidade de vida decorrente dessa mudança de atitude. Pois nesta sala apenas um estudante revelou ter o tipo de alimentação recomendado, como segue o relato.

Eu quero viajar no fim do ano e quero tirar fotos bonitas, por isso faço academia, mas percebi que a academia não melhorou minha saúde. Mas meninas um fato que descobri é que reduzir o açúcar e uma alimentação saudável e balanceada diminuiu as minhas cólicas, os transtornos menstruais e as até as minhas espinhas. (E2).

Pode-se perceber nesse relato que a preocupação com a aparência que é um valor construído socialmente e muito enfatizado nas redes sociais foi o fator causal da mudança de atitude, além de outros benefícios como aumento de disposição ou energia para as atividades do cotidiano. Inclui ainda benefícios como, melhora no cabelo, na pele e nos transtornos pré-menstruais (TPM). Revelou, porém, que encontra dificuldades em mudar seus hábitos alimentares porque a própria família possui hábitos inadequados e acrescenta que a influência dos amigos é um fator importante. Também “acha muito chato praticar atividade física, que nesse caso corresponde ir para academia”(E2). Lindemann et al. (2016) enfatiza que as mulheres são mais preocupadas com a saúde e a alimentação, muitas vezes por questões ligadas à estética. O que pode indicar ser necessário uma maior aproximação dos homens com os serviços de saúde, pois é provável que a percepção de dificuldades para ter uma alimentação saudável seja menor neles, em decorrência do menor conhecimento sobre o assunto e preocupação com questões ligadas, não só à alimentação saudável, mas à saúde como um todo. Outros fatores ou segmentos sociais (família, por exemplo) necessitam ser arregimentados para que se obtenha êxito nessa empreitada.

Ramos (2013) enfatiza que são necessários programas de intervenção na infância e na adolescência que envolvam mudanças no estilo de vida desses indivíduos, promovendo hábitos alimentares saudáveis, diminuindo atividades sedentárias e aumentando o nível de atividade física. E que essas mudanças não envolvem unicamente a criança ou o adolescente, e a família, a escola e todo o ambiente.

A grande maioria revelou que muitas vezes deixa de almoçar uma refeição mais completa com a família e prefere comer salgados ou salgadinhos na rua, ou preferem uma refeição rápida como o “miojo” (macarrão instantâneo). A pesquisa de Bleil (1998, p. 20) revelou que “as vendas de massas tradicionais caíram... enquanto as de massas instantâneas dispararam. ... a macarronada está sendo substituída pelo Miojo”. Este fato

pode ser evidenciado na fala destes estudantes. Ao longo da história pode-se perceber que o uso ou não dos alimentos obedeceu a códigos ligados ao prestígio deste ou daquele alimento afirma Bleil. Este elevado consumo de alimentos processados como macarrão instantâneo, *chips*, embutidos, *fast food*, refrigerantes e biscoitos industrializados contribui para o incremento do teor de sódio da dieta e o consumo aumentado de alimentos com alta densidade energética incrementando sobre peso e a obesidade (WENDPAP, 2014).

Outros alunos relataram que, como não preparam as refeições em casa, acabam sendo indiferentes a estas questões e comem o que tiver, sem se importar com os nutrientes presentes ou não. Santos (2005) afirma que na adolescência as práticas alimentares refletem valores apreendidos na família e entre amigos, além da influência da mídia. Esse autor também destaca que nessa fase, o adolescente está mudando o corpo e buscando a imagem corporal idealizada, e que uma alimentação inadequada pode levar a desequilíbrios nutricionais que podem interferir no crescimento e no estado de saúde destes. Este fato induz a pensar em um programa de educação familiar a ser desenvolvido pela secretaria de saúde em parceria com a escola.

Houve também um relato de que o aluno gostaria de ter uma alimentação saudável, pois é esportista (joga futebol), mas que nem sempre consegue por falta de condições financeiras. Não tem disponibilidade de ter sempre frutas, verduras e legumes à mesa. Ramos (2013) afirma que existe relação entre a condição econômica e alimentos saudáveis, e que quando a condição é melhor, existe maior acesso a alimentos saudáveis e informações relacionadas à saúde, mas a abundância de alimentos pode levar a um consumo exagerado. E que em populações menos favorecidas economicamente, há oferta restrita de frutas, legumes e verduras, e uma maior disponibilidade de alimentos calóricos e de baixo valor nutricional, mas uma quantidade para consumo menor. São fatos que merecem atenção por parte de elaboradores de políticas públicas.

Outro aluno revelou que mesmo sabendo dos benefícios de uma alimentação saudável comete alguns exageros e erros alimentares ingerindo muitos açucares e lipídios, ou seja, doces e alimentos gordurosos. Justificou que acha esses alimentos mais saborosos, mas que tem medo de fazer exames e ter que evitá-los. É o mesmo que revelou ter uma irmã menor que já faz dieta por estar obesa e com colesterol alto. Atualmente nos supermercados da maioria das cidades brasileiras é possível adquirir alimentos resfriados, congelados, temperados, preparados, empanados, recheados, em forma de hambúrguer, almôndegas etc., e a maior parte dos produtos tem como indicação de cozimento, a fritura. O que facilita o preparo e aumento a concentração energética (MENDONÇA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho revelou que a cultura de comer produtos industrializados tem aumentado, assim como a falta de uma rotina alimentar e que muitas vezes os estudantes mesmo que tenham consciência do que é saudável tem dificuldades em mudar seus hábitos alimentares. Fatos evidenciados também em outros trabalhos como o de Lindemann, por exemplo, que enfatiza alguns fatores para as dificuldades nestas mudanças comportamentais tão necessárias para uma melhor qualidade de vida destes adolescentes. Os fatores que influenciam na decisão de são: econômico (custo elevado), comportamentais (força de vontade insuficiente, necessidade de abrir mão de alimentos considerados não saudáveis) e os fatores relacionados à organização do dia a dia (falta de tempo, dependência de alguém que prepare o alimento) e à falta de informação (conhecimento insuficiente).

Portanto, são necessários mais trabalhos envolvendo hábitos saudáveis, e este assunto não deve ser restrito ao ensino de Ciências, mas multidisciplinar e deve envolver a família e toda a comunidade escolar, tendo a escola como o principal meio formador do cidadão. O tema necessita de maior ênfase.

Nossos resultados reforçam a afirmação de Melo quando afirma que a família, o meio social e a mídia influenciam diretamente nas concepções que os alunos têm sobre alimentos, saúde e doença, o que consequentemente interfere em seus hábitos alimentares e estes são dados presentes na literatura. Portanto, este trabalho evidenciou mais uma vez que escola tem como papel formar e orientar seus alunos sobre a importância da qualidade de vida relacionada a atitudes e hábitos alimentares saudáveis. Deve ampliar a discussão proporcionando mais conhecimento sistematizado e provocando mais reflexão sobre esse tema. Evidenciou também que esse trabalho deve ser contínuo, pois, caso contrário, dificilmente quebrará hábitos fortemente arraigados.

REFERÊNCIAS

BLEIL S. I. O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. Núcleo de Estudo e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP. **Revista Cadernos de Debate** 1998; 6:1-25. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3322764/mod_resource/content/1/o-padroao-alimentar-ocidental-consideracoes-sobre-a-mudanca-de-habitos-no-brasil.pdf> Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira** 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

ESTIMA, C. C. P. et al. Consumo de bebidas e refrigerantes por adolescentes de uma escola pública. **Rev. Paul. Pediatr.** 2011; 29 (1): 41-5.

FEITOSA, S.C.S. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de Educação**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FILADELFO, C.; GURIDI, V. M. **O ensino de temas relacionados com alimentação e nutrição através de atividades lúdicas.** V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas - SeLic: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Carlos, 23 e 24 de outubro de 2014. ISBN: 978-85-87837-25-7

FOGAÇA, L. M. P.; OLIVEIRA, D. S.; OLIVEIRA, T. Análise das propagandas de alimentos e a influência na obesidade infantil. **Rev. Interciênciam & Sociedade**, Vol. 3, N. 2, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREITAS-DA-COSTA, M.; LIMA, R. F.; SANTOS, P. J.. Comportamento do consumidor infantil: um estudo do consumo dos pais em supermercados através da influência dos filhos no momento da compra. **RAD** Vol. 14, n. 2, Mai/Jun/Jul/Ago 2012, p. 01-25

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9.

LEITE, R. C. M.; FEITOSA, R. **As contribuições de Paulo Freire para um ensino de ciências dialógico**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas-SP. Atas... Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0753-1.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

LEMOS, C.B. Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: 2009. (Dissertação de Mestrado em educação: ensino de Ciências e Matemática).

LIMA, C. M.; MENDES, D. R. Efeitos Nocivos Causados por Bebidas Industrializadas **Revista de Divulgação Científica Sena Aires** 2013; Julho-Dezembro (2): 165-177

LINDEMANN I. L. et al. Dificuldades para alimentação saudável entre usuários da atenção básica em saúde e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(2):599-610, 2016

MELO, E. A.; ABREU, F. F.; ARAÚJO, M. I. O. A nutrição e alimentação saudável em aulas de Ciências: Percepções de alunos do 8º ano do ensino fundamental. **Scientia Plena** volume 9, 059905 (2013).

MENDONÇA C.P.; ANJOS, L.A. Aspectos das práticas alimentares e da atividade física como determinantes do crescimento do sobrepeso/obesidade no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(3):698-709, mai-jun, 2004 .

MOREIRA, P. R. S. et al. Análise crítica da qualidade da dieta da população brasileira segundo o Índice de Alimentação Saudável: uma revisão sistemática. **Ciência & saúde coletiva** [online]. 2015, vol.20, n.12, pp.3907-3923. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152012.18352015>.

PEREIRA, M. G. et al. Aprender a Escolher: Promoção da saúde no contexto escolar. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. (S.I.), vol.1, n.5, 147-158. (2000).

RAMOS M. L. M.; et al. Sobre peso e obesidade em escolares. **Rev Bras Promoc Saude**, Fortaleza, 26(2): 223-232, abr./jun., 2013.

SOUZA, L. C. **Unidades didáticas: uma proposta metodológica humanista sobre alimentação e saúde no ensino fundamental**. 2009. 83f:il. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

TERÇO, J.S.; FREITAS, S.R.S. Educação e saúde na escola: aplicação de uma sequência didática sobre alimentação saudável. **Cadernos de Educação**, v.15, n. 31, jul.-dez. 2016

WENDPAP L.L. et al Qualidade da dieta de adolescentes e fatores associados. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 30(1):97-106, jan, 2014

ZOMPERO, A. F.; FIGUEIREDO, H. R. S.; GARBIM, T. H. Atividades de investigação e a transferência de significados sobre o tema educação alimentar no ensino fundamental **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 23, n. 3, p. 659-676, 2017

A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL: UM OLHAR A PARTIR DE FOUCAULT SOBRE AS UNIVERSIDADES CORPORATIVAS DO SÉCULO XXI

Luiz Alberto Borcsik

USF – Universidade São Francisco
Itatiba / SP

Carlos Roberto da Silveira

USF – Universidade São Francisco
Itatiba/SP

RESUMO: O mundo corporativo muda de forma constante buscando se adaptar às exigências do mercado e as organizações acabam enfrentando um grande desafio - a falta de profissionais qualificados. Lidar com a escassez de profissionais que não atendam às necessidades organizacionais é se deparar com um real descompasso entre o que cada profissional tem a oferecer e o que as organizações efetivamente necessitam - profissionais prontos para enfrentar novos desafios e se adequarem em um novo ambiente. Por outro lado, a formação acadêmica não consegue, muitas vezes abranger as mudanças organizacionais gerando um distanciamento entre as universidades com a sua forma de ensino e as organizações criando um afastamento do futuro profissional da realidade do mercado de trabalho. O século XXI vem se caracterizando por inovações transformacionais tecnológicas e presentes nos processos organizacionais,

nos modelos de negócio, que passam a exigir uma nova postura das universidades do século XXI frente a necessidade de preparar os profissionais para essa realidade do mercado. Nesse cenário, pesquisas, debates e seminários têm pautado um descompasso entre formação e realidade de mercado que tem como causa provável, um despreparo da mão-de-obra pela falta de conhecimentos técnicos e tecnológicos bem como, de atitudes e habilidades comportamentais. Dessa forma, pretendemos investigar como as organizações buscam uma nova abordagem de ensino que pode ser oferecido pelas universidades para que os profissionais em formação venham atender as exigências do mercado de trabalho. Este artigo é parte de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento tendo por aporte a teoria de Michel Foucault.

PALAVRAS-CHAVE: educação, universidade corporativa, biopolítica, poder.

**HUMAN AND PROFESSIONAL TRAINING:
A LOOK FROM FOUCAULT ABOUT 21ST
CENTURY CORPORATE UNIVERSITIES**

ABSTRACT: The corporate world is constantly changing to adapt to market demands, and organizations face a major challenge - the

lack of qualified professionals. Addressing the shortage of professionals who do not meet organizational needs is a real mismatch between what each professional has to offer and what organizations actually need - professionals ready to meet new challenges and fit into a new environment. On the other hand, academic education often fails to embrace organizational change creating a gap between universities with their teaching methodology and the professional life at organizations, as a consequence it became visible the a departure from the professional future from the reality of the job market. The 21st century has been characterized by technological innovations and present in organizational processes, business models, which require a new attitude of universities in the face of the need to prepare professionals for this market reality. In this scenario, research, debates and seminars have marked a mismatch between training and market reality that has as probable cause, an unpreparedness of the workforce due to the lack of technical and technological knowledge, as well as attitudes and behavioral skills. Thus, we intend to investigate how organizations seek a new approach to education that can be offered by universities so that professionals in training will meet the demands of the labor market. This article is part of a master's dissertation in development on Michel Foucault's theory.

KEYWORDS: education, corporate university, biopolitics, power.

1 | INTRODUÇÃO

Cada vez mais preocupadas com a qualidade da formação de seus empregados, as empresas vêm criando centros de estudos focados unicamente na geração de conhecimentos com o intuito de atender as necessidades mais específicas de suas atividades. As organizações disputam seu posicionamento no mercado e o seu diferencial competitivo fundamental nessa tarefa é o seu capital humano, assim ao buscar atender as suas exigências de qualificação e criar possibilidades de formação cada vez mais específicas, muitas decidem investir em centros especiais de formação, quer sejam em níveis de graduação, quanto em pós-graduação nas chamadas Universidades Corporativas.

Dessa forma, as Universidades Corporativas acabam tornam-se laboratórios de aprendizagem e são consideradas pelas organizações, como uma estratégia de desenvolvimento para seus empregados, bem como para seus clientes, fornecedores e membros da comunidade que tenham interesse em adquirir conhecimentos específicos sobre as suas áreas de atuação. (VERGARA, S.C., 2000, p.182).

As organizações que buscam um aprofundamento e ou uma especificidade de conhecimento para seus empregados, ou até mesmo uma certa sofisticação de conhecimentos e capacitação profissional, promovem a criação de uma universidade corporativa alinhando a essa capacitação profissional suas estratégias de negócio e suas competências organizacionais. Dessa forma, a educação corporativa vem sendo uma fonte formadora de indivíduos capazes de refletir de maneira crítica sobre a realidade organizacional e com isso se preparam para modificá-la de forma a que se mantenham

alinhas com o mercado e, mais que isso, competitivas através de um alto nível de desempenho de seus empregados.

Essa educação corporativa tem se tornado muito eficaz para o alinhamento e desenvolvimento dos talentos humanos nas organizações que entendem ser esta uma ferramenta mais efetiva para o alcance de seus objetivos e sucesso profissional.

2 | UNIVERSIDADES CORPORATIVAS

As Universidades Corporativas são conhecidas desde 1956, quando a General Electric instalou em Nova York, nos Estados Unidos, a *Crotonville Management Development Institute*, tendo formado todos os seus 12 presidentes dentro da companhia. A partir daí nasceu o interesse das organizações pela educação corporativa como complemento para a formação estratégica no gerenciamento do aprendizado e desenvolvimento dos empregados dentro de sua cultura e diretrizes organizacionais. Cerca de 400 organizações haviam investido em seus centros de estudo nos Estados Unidos entre 1980 e 1988. Esse número cresceu para 2.000 organizações por volta do ano de 1998, entre elas General Motors, Disney, Xerox, Motorola.

No Brasil temos a Accor Brasil, Algar, Amil, Azul, Brahma, Elma Chips, Ford, GE Crotonville Rio, Sabin, McDonald's, Grupo Fleury, Fiat, Fundação Bradesco, Embraer, Banco do Brasil, Petrobras, Caixa Econômica Federal e Companhia Paulista de Força e Luz entre outras, algumas pioneiras na implementação das universidades corporativas.

As organizações fundamentam que sentem a carência de uma forma de capacitação profissional que atenda sua missão (a essência de sua existência), sua visão (onde querem chegar no futuro), seus valores estratégicos, bem como uma acumulação de conhecimentos e competências específicas necessárias para o desenvolvimento de seus talentos organizacionais. Mais que isso, elas insistem no argumento de que as universidades tradicionais acadêmicas não acompanham a velocidade que os negócios exigem e, portanto, não conseguem se antecipar as mudanças impostas pelo mercado e suas inovações tecnológicas.

[...] demoram na disseminação das informações, muitas vezes defasadas. Não preparam o estudante para o dia-a-dia da empresa. (VERGARA, 2001, p.184).

Outro argumento que as organizações consideram como uma forte justificativa para a manutenção de uma educação corporativa é a da necessidade de uma teoria e prática integradas de forma constante e vivenciadas rapidamente, o que o ambiente organizacional propicia. Ao passo que um curso universitário, quando concluído, não garante aos formandos as competências necessárias para lidar com as mudanças e as exigências presentes no ambiente de negócios.

Assim, as organizações começaram a crer que não necessitavam mais das

instituições de ensino superior presenciais para desenvolver e qualificar sua mão de obra, seus talentos. Dessa forma, dependem de si mesmas para assegurar o seu futuro e seu sucesso, por isso criam em seu local de trabalho os centros de estudo, as universidades corporativas, com controles rígidos sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e vinculam de forma mais direta aos seus programas de aprendizagem e qualificação de resultados estratégicos reais.

As universidades tradicionais acadêmicas como conhecemos são entendidas como aquelas que oferecem um espaço físico com cursos presenciais e a distância (EaD), acolhendo estudantes em um sistema de ensino regulado pelo poder público.

A universidade corporativa é um conceito inspirado no tradicional conceito de universidade, é abrigado pelo ambiente empresarial e diz respeito ao desenvolvimento dos empregados da empresa. (VERGARA, 2000, p. 182).

Embora criem estruturas semelhantes aos cursos oferecidos pelas universidades tradicionais acadêmicas, no Brasil os cursos de pós-graduação e extensão oferecidos pelas universidades corporativas não são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) que em 2011 restringiu a oferta desses cursos *lato sensu* para as instituições não educacionais como sindicatos, Organizações Não-Governamentais (ONGs), conselhos de classe, hospitalares e universidades corporativas que até então tinham autorização e cursos reconhecidos.

Além da semelhança em relação às estruturas, muitas universidades corporativas contam com seu próprio espaço físico ou forma parcerias, utilizando assim as instalações de universidades tradicionais acadêmicas. (ALPERSTEDT, 2001, p. 158)

Alguns exemplos são a Motorola *University*, com instalações ao redor do mundo inclusive na cidade de Jaguariúna (SP). O mesmo acontece com o McDonald's e sua Hamburguer *University* que no Brasil está fisicamente instalada na cidade de Barueri (SP). Na cidade de Campinas (SP) temos as instalações da universidade Academia de Serviços Accor, a UniAzul – Universidade da Azul Linhas Aéreas e há também a rede varejista Balaroti na cidade de Curitiba (PR). A Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL) mantêm centros de treinamento em Americana, Araraquara, Ipaussu, Ribeirão Preto, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Erechim, Jaguariúna, Mococa, Leste Paulista, Sul Paulista e Santa Cruz com cursos de formação técnica, cursos de idiomas, informática, cursos de curta duração, pós-graduação, MBA e especialização em parceria com a Fundação Instituto de Administração (FIA), Fundação Dom Cabral, Faculdade Anhanguera de Campinas (FAC), Metrocamp e a consultoria Franklin Covey. São cursos oferecidos aos empregados do grupo CPFL e, em sua maioria, aos seus familiares.

É importante ressaltar que muitas universidades corporativas não contam com nenhum arranjo físico e dispõem apenas de uma estrutura virtual, apresentando seus cursos “online” – Ensino à Distância (EaD), reconhecidas por métodos avançados, servindo de referência a outras instituições, mas todas tem seu conteúdo alinhado com a

cultura e as diretrizes da organização que a patrocina. No Brasil temos como exemplo a Universidade Corporativa AmBev (UA) e a Escola Amil Educação Profissional.

[...] Outras estão num meio termo, mesclam algumas atividades presenciais com outras a distância. São inúmeras universidades corporativas que usam mídia eletrônica para promover algumas atividades de aprendizagem. É o caso da *Arthur Andersen Center of Professional Development*, da *Dell University*, da *Xerox Management Institute*, da *Oracle University*, da *University of Excellence* da Sprint, entre outras. (ALPERSTEDT, 2001, p.158).

3 | CORPO DOCENTE, CORPO DISCENTE, CLIENTELA E PARCERIAS

Algumas organizações entendem que o corpo docente de suas universidades corporativas deve ser formado apenas por professores universitários devidamente titulados, enquanto outras também utilizam seus executivos e gestores e até mesmo consultores organizacionais e especialistas de mercado. É possível encontrar também aquelas que se valem de profissionais próprios, que entendem estar devidamente qualificados em suas mais diversas áreas e funções, sendo preparados e treinados na aquisição das práticas didáticas e pedagógicas.

[...] Docentes de universidade corporativas podem ser professores universitários ou profissionais do ambiente empresarial, sejam executivos, especialistas, funcionários detentores de certas habilidades ou consultores externos. Normalmente, o principal executivo de uma universidade corporativa, tal como na tradicional, é designado por reitor. (VERGARA, 2000, p. 183).

Quanto ao corpo discente, o foco está naqueles que as organizações intitulam de “clientes internos” uma vez que são eles que conferirão, através dos resultados alcançados pelo atendimento das metas e objetivos estipulados pela organização e medidas após os processos de educação corporativa, o sucesso do conteúdo programático aplicado. Sendo assim, os programas educacionais mostram-se potenciais centros de lucros tornando-se uma forma alternativa de captação de recursos pela expansão deles aos *stakeholders* – clientes, fornecedores, franqueados, outras empresas, e até mesmo a comunidade do em torno da organização, uma nova clientela.

Quando falamos em partilhar riscos, reduzir custos, buscar economia de escala no ambiente de negócios estamos nos referindo a parcerias entre organizações que buscam se associar e com isso construírem juntas seus resultados. Tem se tornado comum as parcerias entre as universidades tradicionais acadêmicas e as universidades corporativas, no âmbito nacional ou no internacional, de forma que a universidade tradicional acadêmica entra com o seu quinhão, sua parcela de contribuição focada em sua experiência em identificar conteúdos relevantes para o desenvolvimento de competências específicas, na elaboração das ementas, na formatação didática e pedagógica, na indicação de bibliografia e de docentes, e na emissão de diplomas de conclusão de curso, principalmente

nos cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* (MBA, especialização e aperfeiçoamento). Por sua vez, as universidades corporativas colocam a disposição recursos financeiros, tecnológicos e humanos e muitas vezes, há uma troca em relação a utilização de espaço físico, no sentido do mais adequado de acordo com cada população de alunos.

4 | EDUCAÇÃO CORPORATIVA E O PROCESSO EDUCACIONAL

O trabalho nas organizações, desmembrado em suas tarefas, necessita ser estruturado em processos e através dos estudos feitos na busca das melhorias dos métodos de trabalho que podem determinar ganhos maiores ou menores em termos de eficácia organizacional. Através da produtividade é que é possível entender o sucesso de qualquer negócio e isso se dá através da relação homem x máquina, ou seja, os processos de produção utilizados, os equipamentos específicos, a matéria-prima adequada todos e adaptados aos indivíduos.

Os empregados não têm uma visão sistêmica do processo organizacional, conhecem e buscam dominar por sua vez, apenas a parte que lhes cabe de seu processo, de suas tarefas – esse domínio se dá através de um conhecimento mais amiúde de cada método de trabalho. A necessidade em conhecer todo o processo e com isso identificar as atividades e procedimentos necessários e desnecessários tornou-se fundamental para que a produtividade venha a ser incrementada através da eliminação de tarefas supérfluas, que não agregam valor ao processo como um todo. A universidade corporativa vem preencher essa lacuna atendendo de forma direta essa necessidade organizacional.

[...] O processo educacional em massa, zênite da Revolução Industrial, tinha como escopo preparar profissionais com habilidades razoáveis para evitar ociosidade e desperdício de tempo e matéria-prima. Tinha o propósito de atender a uma divisão social e técnica de trabalho sublinhada pela incontestável delimitação de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais, em decorrência das relações de classe bem definidas, que determinavam as funções a ser exercidas entre dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o que resultou em processos educativos que desagregavam teoria e prática. (FAVA, 2016, pg.117)

Com isso, a educação corporativa assumiu para si a responsabilidade da capacitação dos empregados de modo a buscar atender as necessidades de uma sociedade dividida pelas competências intelectuais de um lado (dirigentes e gestores) e as operacionais, caracterizadas pelas habilidades aprendidas, nos processos *on the job* (no trabalho).

Sob o olhar da educação corporativa, o controle que é exercido pela universidade corporativa quanto ao conteúdo oferecido aos discentes e a sua clientela, através da padronização e da especialização dos métodos de trabalho necessários para o sucesso organizacional e alinhados a uma cultura de poder, tem como resultado o que conhecemos atualmente entre os mais modernos e tecnológicos processos de análise e solução de

problemas organizacionais e de produtividade como o *lean manufacturing* (produção enxuta), processo Toyota de fabricação, técnicas de PDCA (*Plan* - Planejar, *Do* - Fazer, *Control* - Controlar, *Act* - Agir), Diagrama de Ishikawa (*fishbone*), Pareto (regra 80 – 20), entre outras, o que garante o ensino a muitos como se fossem uma só a necessidade da formação continuada.

O processo educacional tradicional acadêmico, por sua vez, está se dedicando a ser o responsável apenas pelo desenvolvimento intelectual e psicológico que leva os indivíduos a refletirem seu pensar, sentir e decidir, mas não o agir, e assim acaba se distanciando da geração de indivíduos flexíveis, produtivos, capacitados e qualificados, enquanto a educação organizacional forma os indivíduos para uma ação, habilitando e qualificando-os.

A educação organizacional, através da universidade corporativa, está “tomando as rédeas” do processo de ensino e aprendizagem com a preocupação centrada na empregabilidade, no atendimento das demandas de mercado, no rendimento da sociedade por meio de sua força de trabalho em favor da inoculação nos indivíduos dos dogmas de competitividade, qualidade, eficácia, eficiência, empregabilidade, estabilidade e rentabilidade.

[...] a demanda do mercado de trabalho....requer qualificação dos profissionais que atuem na prática apoiados por uma solida base de conhecimentos científicos-tecnológicos, que saibam controlar suas emoções, tenham empatia, sejam proativos e, ao mesmo tempo, acompanhem a dinamicidade dos processos, e consigam lidar com o estresse gerado pela pressão do dia a dia. (FAVA, 2016, p. 148)

Temos aqui a importância do pensamento foucaultiano, que exerce grande influência pela forma como ele se apropria de uma criticidade que, mesmo através de uma sistemática e minuciosa apuração, descarta as soluções possíveis e passíveis que não envolvam somente aquelas que buscam o que seria de melhor e mais satisfatório para todos. Foucault com essa forma de pensar, incita a uma prática de problematizar as questões contemporâneas, como a educação dentro das organizações.

Foucault (2010, p. 366), entende a educação, a instrução (pedagogia), como a transmissão de uma verdade que tem como aplicação básica beneficiar o sujeito abastecendo-o de atitudes, capacidade e saberes que esse sujeito não possuía, mas, que depois do processo educacional, depois dessa relação pedagógica, deverá dispor. Dessa forma, essa verdade, tem a finalidade de transformar a conduta do sujeito, além de dotá-lo das capacidades e competências das quais não dispunha. Com isso, o saber e o poder se apoiam e se constituem reciprocamente, como transmissores dos saberes tidos como verdades para o sujeito, a ele disponibilizado pela relação pedagógica.

[...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. ...Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os

procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p.10)

5 | O PODER DAS ORGANIZAÇÕES

O poder das organizações para Weber, M (apud Pagés, M. 1987) “é a capacidade de controlar indivíduos, eventos ou recursos, fazendo com que aconteça aquilo que a pessoa quer, a despeito de obstáculos ou oposições”, portanto a capacidade de influenciar decisões, pessoas e o uso de recursos. Dessa forma as organizações criam uma linguagem específica e seus empregados, quando aderem a essa linguagem é porque encontram princípios nos quais podem acreditar e que lhes permite dar um sentido a sua existência.

Essa linguagem específica reflete uma cultura de valores tradicionais como a noção dos sacrifícios, o respeito do indivíduo, a integridade, que são por vezes entendidos e ou confundidos com elementos fundamentais de sobrevivência como o espírito de competição, a eficácia e o individualismo refletido na competição. Temos dessa forma as organizações sendo entendidas pelo seu poder como um “sistema religioso” que detêm um conjunto de crenças que devem ser seguidas, as normas vistas até mesmo como “escrituras sagradas”, os ritos pondo em prática essas crenças e um sistema hierarquizado a ser celebrado, compartilhando essas crenças. (TAMAYO, A. et al, 2004)

Sob o olhar de Michel Foucault, o poder é analisado sob três mecanismos: os suplícios, as disciplinas e a biopolítica.

No regime dos suplícios, as punições impostas a todos os indivíduos que não respeitavam a ordem social se dava através de rituais sanguinários de tortura, humilhação e massacre públicos. Esses rituais tinham o objetivo de demonstrar que os erros cometidos e a punição imposta estavam ligados na forma de um cruel sacrifício público contra quaisquer transgressores.

[...] Na realidade, entretanto, o que até então sustentara essa prática dos suplícios não era a economia do exemplo,mas a política do medo: tornar sensível a todos, sobre o corpo do criminoso, a presença encolerizada do soberano. O suplício não restabelecia a justiça; reativava o poder. (FOUCAULT, 1987, p. 67)

Como essa disciplinarização pelo uso dos suplícios, que se deu no período das monarquias pré-capitalistas, em uma época em que as punições ocorriam através de ritos de degradação e humilhação pública, estes se transformavam em verdadeiras liturgias evidenciando que quaisquer erros cometidos por aqueles que viessem a infringir a ordem social, serviriam de exemplo, inibindo assim o desrespeito às leis. Na falta de uma vigilância que fosse mais constante e presente, era a forma usada para que as monarquias exprimissem sua força de poder para punir aqueles que a confrontavam.

As organizações através da educação corporativa, reforçam pela disciplinarização suas metas e objetivos que podem ser alcançados unicamente com uma qualificação específica que levará o sucesso para todos. É a evangelização onde as crenças e os

princípios são constantemente lembrados para o conjunto de empregados.

[...] O interesse do indivíduo, sua motivação não se obtém no fazer, mas no crer; não no presente, mas no futuro; não no concreto, mas na fantasia. O que conta não é a ação, menos ainda criação, mas o sucesso medido em termos contábeis. (PAGÉS, M. 1987, p. 108)

Aqueles que não alcançam os objetivos e as metas que podem levar todos ao sucesso ficam pelo caminho, é a seleção natural, a escolha da sobrevivência dos mais fortes, embora muitas vezes as organizações também propiciam uma possibilidade de carreira em um tempo diferente, em um ambiente de negócios menos hostil e onde se corre menores riscos de insucesso.

Por tudo isso, os empregados criam um sentimento para com a organização de fiel, indo da confiança à admiração, ao amor por aqueles que estão lhes dando a oportunidade do sucesso – o poder de vida e de morte. Para Foucault (1988, p. 130), “pode-se dizer que o velho direito de causar a morte ou deixar viver por um poder de causar a vida ou devolver à morte”. Esse regime de suplícios foi de forma gradativa, sendo substituído por um regime de biopoder que se apresentou com dois mecanismos essenciais: as disciplinas e a biopolítica.

Encontramos em Foucault (1988, p. 132) o uso da expressão disciplina com foco no poder, como uma coleção de técnicas em virtude das quais os mecanismos de poder têm como propósito e consequência a diferenciação e distinção dos sujeitos. É onde se procura governar ou gerir exercendo sobre os empregados controles precisos e ajustamentos constantes, uma forma eficiente e econômica de controlar e ao mesmo tempo maximizar sua força.

Ao tratar da biopolítica, Foucault (1988, p. 132) aborda a relação do sujeito com o poder salientando que ele, o poder, não tem a necessidade de tornar-se unicamente como uma forma de sujeição que irá confiscar todos os bens, patrimônios, riquezas e mesmo o corpo e o sangue desse sujeito biológico. Mas tem que se mostrar como um poder que se aloja, se insere nesse sujeito biológico que faz parte de uma população que será usada em seu todo, para produzir bens, riquezas e patrimônios, para outros sujeitos que fazem parte dela.

[...] deveríamos falar de biopolítica para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana.... (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Assim, enquanto o mecanismo do poder disciplinar passa a funcionar para os indivíduos no interior de um espaço fechado, atravessado por procedimentos de vigilância, levando a um adestramento dos indivíduos de forma a torná-los mais dóceis e submissos através da imposição de modelos e normas pré-estabelecidas de forma a padronizar os comportamentos, a biopolítica, diferentemente das disciplinas, tem sua ação sobre um conjunto de pessoas, agindo sobre os processos que compõem as ações e os objetivos

dessas pessoas, intervindo para ajustar e regular as suas eficiências e suas deficiências. Sua ação se dá nos processos populacionais (percentuais de nascimento e óbito, taxas de reprodução e natalidade, velhice, entre outras), intervindo na preservação da vida, acidentes, deficiências globais, gerando assim uma normalização que se dá através de mecanismos de regulação – não impõem como as disciplinas mas direciona com as suas normas de regulação e segurança.

Dessa forma todos os comportamentos considerados normais dessa população, dos empregados, são obtidos, analisados e direcionados de uma forma a receber e aceitar esse conjunto de ensino-aprendizagem que faz parte da educação corporativa dentro das universidades corporativas. Um olhar sistêmico sobre as características que trazem esses sistemas vemos nas escola e universidades que se encarregam de seguir forjando os estudantes, por sua vez as fábricas formando os trabalhadores, cada um incutindo suas verdades na sua população, atendendo suas necessidades específicas, mas criando sujeitos biológicos “aprisionados” a relações de poder.

Essa relação entre saber e poder traz uma ideia de que em todos os lugares onde se exerce o poder ao mesmo tempo é um lugar de formação do saber.

[...] Além disso, quando os saberes são criados, o que está sendo criado, concomitantemente, é um tipo específico de regime de verdade. Assim, a verdade não existe fora das relações de poder. Eles servem também para sustentar as relações de poder. (FOUCAULT, 1979, p.10).

O indivíduo forma seu histórico de vida pessoal e profissional a partir das relações de saber e de poder, por exemplo, as combinações das disciplinas e a forma com que são vivenciadas no ambiente de ensino-aprendizagem, quer na universidade tradicional acadêmica ou na universidade corporativa, vão produzindo os indivíduos, e a partir desse ponto cada um vai elaborando sua história de vida pessoal e profissional que vai sendo distribuída, com todas as suas particularidades de vivência, à outros indivíduos que fazem parte do mesmo espaço compartilhado gerando assim uma relação feita de controle de tempo e de ações uns com os outros – cada um vai criando sua marca individual e a população vai criando a sua cultura organizacional.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Foucault os saberes se constituem com base em uma ânsia pelo poder e acabam funcionando como se fossem correias transmissoras do próprio poder a que servem (Veiga-Neto, 2016, p. 115). São as relações de poder e saber que afloram e instigam o indivíduo a se diferenciar do meio.

A cultura organizacional que é a base para a formação e os direcionamentos estratégicos – missão, visão, valores, planejamento – se validam através do saber que vai sendo inculcado nos empregados, garantindo a sua perpetuação e com isso a busca

da perenidade organizacional.

A cultura se instala como forma de conhecimento e ocupação focados no preparar-se para a vida, para a velhice - o cuidado de si que implica as mais variadas formas de dominar a si mesmo, de transformar-se no que cada indivíduo crê ser o melhor para si, a agir sobre si e buscar viver a vida como arte. Como se a própria vida fosse um barro a ser modelado e cada indivíduo é seu próprio autor que, por vezes, permite que outro o ajude nessa tarefa.

[...] o homem moderno (...) é aquele que procura inventar a si próprio. Esta modernidade não libera o ser próprio do homem, ela o impele à tarefa de elaborar a si próprio. (FOUCAULT, 1994, p 571 apud PINHO, 2010)

O empregado ser reconhecido pelo resultado de seu trabalho é também uma forma de confirmar a dependência da organização ao lucro levando-o a interiorizar esse critério como fator referencial a ser considerado. Uma boa relação trabalho *versus* resultado *versus* lucro, são para aqueles que querem tornar-se “reis de seu cargo”. Para que o indivíduo se sinta seguro que vai vencer ele busca o saber onde quer que esteja e a universidade corporativa oferece isso com resultados rápidos, mais rápidos que a universidade tradicional acadêmica.

Cada universidade tradicional acadêmica é fruto da forma como seus educadores pensam e interagem. As regras, as políticas, as normas não são os causadores dos problemas que hoje se apresentam nas salas de aula e também não são novas regras, novas políticas e novas normas que vão eliminá-los, mas um possível caminho talvez seja uma reflexão sobre os tipos de modelos e as relações com as reais necessidades dos discentes, dos docentes e dos ambientes de aprendizagem.

[...] cada educador corporativo deveria ser obrigado, todas as manhãs, a preencher um quadro-negro, como na escola, escrevendo 100 vezes: Tenho que me preocupar com a educação. (FAVA, R. 2016 p.271)

Entendemos que, por sua vez, o educador da universidade tradicional acadêmica também deveria todos os dias inteirar-se da realidade do ambiente de negócios nos quais estão inseridas as organizações e levar essa preocupação de qualificação para a sua clientela.

Os indivíduos mudam no momento que desejam mudar, ou porque são induzidos por situações que fogem ao seu controle, como uma crise. Da mesma forma que as organizações se adaptam a novas realidades, as instituições de ensino necessitam de maior velocidade de adaptação a realidade, porque estão perdendo espaço nesse sentido para a educação corporativa.

No ambiente de trabalho muitas das vezes o saber cria a ilusão do poder que é paga com uma carga de trabalho considerável e produz a dependência e a submissão do indivíduo, que deixa de se pertencer, doando sua individualidade. Há que se entender que todos estamos condenados a vencer porque esse é o meio de sermos reconhecidos,

admitidos, aceitos no ambiente de trabalho, seja ele qual for - é o meio de ser acolhido pela organização.

Uma ideologia, seja ela da universidade tradicional acadêmica ou da universidade corporativa, só é eficaz porque vai de encontro e mobiliza aspirações profundas, valores que transcendem o interesse individual, dando um sentido à existência, o desejo de ser útil a uma coletividade, o desejo de criar e se apropriar do seu futuro.

REFERÊNCIAS

ALPERSTEDT, C. **Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição.** RAC, v.5, n.3, Set./Dez. 2001: 149-165. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5n3/v5n3a08.pdf>>. Acesso em:15/05/2017.

BITTENCOURT, L. P. **Foucault e a educação: liberação ou controle?** Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Número 6/7: maio/2006 – abril/2007.

BRANDÃO, G. R. **Gestão de pessoas e as universidades corporativas: dois lados da mesma moeda?** ERA. Vol.46. nº2. 2005

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador.** 2.ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014 – 1600p. (Coleção fronteiras da educação).

CASTRO, C. M. e EBOLI, M. **Universidade corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade.** RAE – Revista de Administração de Empresas – FGV-EAESP. V.53. n.4. julago2003 – 408-414.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital** – São Paulo: Saraiva, 2016.

FOUCAULT, M. **Verdade e poder.** In: MACHADO, R. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber,** tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si.** / tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. - 5^a ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Coleção Biblioteca de Filosofia)

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collége de France (1981 – 1982).** / edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. - 3^a. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Obras de Michael Foucault).

GALLO, S. **Repensar a educação: Foucault.** Educação e Realidade. 29(1):79-97, jan/jun 2004. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/25420-96642-1-PB%20(1).pdf – acessado em: 17/05/2017.

MOTTA, F.C.P (in memoriam) e ALCADIPANI, R. **O pensamento de Michel Foucault na teoria das organizações.** R.Adm., São Paulo, v.39, n.2, p.117-128, abr/maio/jun. 2004.

PAGÈS, M. **O poder das organizações.** Max Pagès ... (et al.); tradução Maria Cecilia Pereira Tavares, Sonia Sima Favatti; revisão técnica Pedro Aniba Drago – São Paulo: Atlas, 1987.

PINHO, L. C. **A vida como uma obra de arte: esboço de uma ética foucaultiana.** Luiz Celso Pinho, Pesquisador Apq-1 da Faperj, Departamento de Filosofia, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: Editora UFRJ, 2010.

TAMAYO, A. **Cultura e saúde nas organizações.** Organizado por Alvaro Tamayo. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 3.ed; 2. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VERGARA, S. C. **Universidade corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional.** RAP – Revista de Administração Pública 5/2000 - Rio de Janeiro 34(5):181-8, Set./Out. 2000 – disponível em:< <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6312/4902>> - Acesso em: 12/02/2018.

BASES FILOSÓFICAS DAS PSICOLOGIAS HUMANISTAS, FENOMENOLÓGICAS E EXISTENCIALISTAS: A IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PSICOTERAPEUTAS INICIANTES

Milena Pinheiro Duarte

Universidade Estadual do Ceará, Curso de
Psicologia
Fortaleza-Ceará

Mayara Rocha Coelho

Universidade Estadual do Ceará, Curso de
Psicologia
Fortaleza-Ceará

Layza Castelo Branco Mendes

Universidade Estadual do Ceará, Curso de
Psicologia
Fortaleza-Ceará

filosóficas na formação do psicoterapeuta. Os critérios de inclusão foram publicações no idioma português relacionadas à área de Psicologia no período de 1999 a 2019. Foram identificados sete artigos, os quais compuseram a amostra do estudo. Os resultados apontaram um número reduzido de publicações, demonstrando que o interesse dos pesquisadores acerca desta temática é recente. Ademais, percebeu-se que diversos fatores podem influenciar a apreensão desses conhecimentos – para além da grade curricular – tais como a diversidade de abordagens teóricas com fundamentos epistemológicos bastante diferentes, os conteúdos específicos de cada campo de atuação e a carga-horária curricular elevada. Compreendeu-se, então, a necessidade de estruturar ementas das disciplinas de teorias e práticas psicoterapêuticas de que enfatizem as bases filosóficas fenomenológicas e existencialistas, vislumbrando a formação de profissionais mais seguros e mais éticos em sua prática psicoterapêutica. Espera-se que esta investigação científica contribua substancialmente para novas reflexões referentes à formação profissional de psicólogos clínicos.

PALAVRAS-CHAVE: Bases filosóficas. Humanismo. Formação acadêmica.

RESUMO: A Psicologia Clínica estabeleceu-se no Brasil em meados de 1960. Durante décadas, tornou-se o campo de atuação com maior visibilidade. O crescimento da quantidade de cursos ofertados de Psicologia e, portanto, o aumento de psicoterapeutas é evidente. Um dos arcabouços teóricos e técnicos utilizados por esses profissionais é a abordagem dita humanista cujas bases filosóficas são as fenomenológicas e existencialistas. Objetivava-se, destarte, compreender o aprofundamento teórico de profissionais recém-formados e alunos-estagiários. Para tanto, realizou-se uma revisão integrativa da literatura a fim de verificar os periódicos que discorrem sobre as repercussões da compreensão das bases

RELATED PHILOSOPHICAL BASES OF THEORIES AND PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNIQUES OF HUMANISTIC PSYCHOLOGIES, PHENOMENOLOGICAL AND EXISTENTIALIST: THE UNDERSTANDING OF PSYCHOTHERAPISTS BEGINNERS

ABSTRACT: The Clinical Psychology established in Brazil in the mid-1960s. For decades, it has become the most visible field of activity. The growth in the number of courses offered in psychology and, as consequence, the increase in psychotherapists, is evident. One of the theoretical and technical frameworks used by these professionals is the so-called humanist approach which philosophical basis are the phenomenological and existentialist ones. Therefore, the objective is to understand the theoretical and technical deepening of the student-interns who work in the psychology services of the clinical school. For this, it was accomplished an integrative literature review to verify the academic journals that discuss the repercussions of understanding of the philosophical basis in the formation of the psychotherapist. The inclusion criteria were publications in the Portuguese language related to the area of Psychology from 1999 to 2019. Seven articles have been identified, which comprised the study sample. The results showed a small number of publications, demonstrating that the researcher's interest in this subject is recent. Moreover, it was realized that several factors could influence the perception of this knowledge - beyond the curricular grid - such as the diversity of theoretical approaches with quite different epistemological foundations, and as the specific contents of each field of action and the high curricular workload. It was then understood the need to structure menus of the disciplines of psychotherapeutic theory and practice that emphasize the phenomenological and existentialist philosophical basis, envisaging the formation of safer and more ethical professionals in their psychotherapeutic practice. This scientific research expects to contribute substantially to further reflections regarding the professional training of clinical psychologists.

KEYWORDS: Philosophical basis. Humanism. Academic training. Psychotherapy.

1 | INTRODUÇÃO

As práticas clínicas, que iniciaram nos anos finais do século XIX com Freud, e se consolidaram no Brasil na década 1960 (ANTUNES, 2006), têm se tornado popular e crescido acentuadamente (BASTOS e GOMIDE, 1989). Somado a isso, no Brasil, o número de cursos de Psicologia tem aumentado, por conseguinte, compreende-se que o número de profissionais que atuam como psicoterapeutas também.

Dessa forma, é imprescindível que o psicoterapeuta iniciante, desde o desempenho de seu papel de aluno-estagiário de Psicologia tenha como base em sua formação profissional o conhecimento teórico necessário para embasar sua práxis. Esses saberes

possibilitam atitudes mais seguras e éticas em suas ações profissionais tanto no início de suas vivências nas clínicas-escolas, como também para além da graduação.

Acerca disso, o pensamento de Lima (2008) sobre não se conceber "ser psicoterapeuta fenomenológico-existencial sem uma compreensão dos fundamentos que embasam tal prática" (p. 29), pode ser extensivo a todas as abordagens psicológicas. Nesse sentido, as psicologias humanistas, fenomenológicas e existencialistas têm uma tarefa talvez mais árdua do que outras abordagens, pois além de ter influência de teóricos oriundos da Psicologia, têm também uma forte sustentação na Filosofia. A seguir discorrer-se-á sobre a influência filosófica que essas abordagens receberam, em especial da Fenomenologia e do Existencialismo que, por sua vez foram influenciadas pelo Humanismo.

A Fenomenologia desenvolveu-se a partir de Edmund Husserl no século XX. Husserl buscou criar um sistema filosófico e metodológico que pudesse acessar o conhecimento em todos os âmbitos da ciência, seja ela da natureza seja ela do espírito. Para tanto, dois principais pensadores deram sustentação ao desenvolvimento dessa teoria, foram eles: Wilhelm Dilthey e Franz Brentano (HOLANDA, 2014).

Dilthey fornece imensas contribuições à Fenomenologia, uma vez que promove uma reflexão acerca das diferenças entre explicação e compreensão, distinguindo "[...] um "sistema de leis ou ciências", de um lado, de um "sistema de existências significativas e permeadas de valores" (visão de mundo), de outro" (Ibidem, p. 34). Brentano, por sua vez, desenvolveu o que ficou conhecido como psicologia do ato. Para ele, a consciência não era meramente um conteúdo, mas sim um movimento, uma ação que tendia para o objeto. Como Boris (2011) aponta "Brentano considerava a consciência um substrato sintético de representações, sensações, imagens, lembranças e esperanças, denominando-as todas de vivências de fenômenos psíquicos, e, portanto, intencionados. São atos mentais que se referem a objetos exteriores" (p. 195).

As ideias que embasaram o Existencialismo datam do século XIX com os escritos de Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Soren Kierkegaard (1813-1855). Para esses autores, o homem deve se responsabilizar por suas escolhas, visto que ele detém liberdade para optar. Nietzsche discorre sobre a construção dos valores e da moralidade, visando trazê-los para a esfera da experiência concreta do homem. O filósofo considerava que as pessoas deveriam fazer escolhas e implicar-se com elas (REYNOLDS, 2014).

Para Kierkegaard, liberdade e responsabilidade também são dimensões importantes do indivíduo quanto a suas escolhas. Ele assinala que há sempre uma experiência de temor na realização dessas escolhas. O pensamento desse filósofo influenciou Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre, importantes teóricos para a Psicologia existencialista. Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal (2013) destacam que para Kierkegaard "o ser do homem consiste em sua própria existência singular, sua subjetividade, que é pura liberdade de escolha [...]" (p. 365). Logo, percebe-se que Kierkegaard tem a compreensão de que a essência não prima sobre a existência. Tal perspectiva o torna o principal precursor do

existencialismo (*Ibidem*).

Diante da apresentação da contribuição da Filosofia para a construção de saberes e práticas da psicoterapia, deve-se compreender a formação profissional dos psicoterapeutas já graduados, bem como dos alunos-estagiários que escolhem as Psicologias Humanistas, Fenomenológicas e Existencialistas como delineamento teórico de suas práticas clínicas. Para iniciar essa compreensão realizou-se uma pesquisa bibliográfica.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, optou-se pelo método de revisão integrativa, uma vez que ele permite a busca e o levantamento de pesquisas já concluídas para que se possa refletir e identificar as lacunas a partir de um tema de interesse, visando um direcionamento para as futuras pesquisas (MENDES *et al*, 2008).

Na operacionalização dessa revisão, foi utilizado as seguintes etapas do método integrativo, segundo Mendes *et al* (2008): seleção de uma temática, estabelecimentos de critérios de seleção da amostra, explicação sobre as características da pesquisa original, análise e interpretação dos dados colhidos e apresentação da revisão.

Foi realizado uma pesquisa e levantamento na literatura pela internet, cujos dados foram obtidos pela BIREME, no banco de dados Lilacs (Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde), considerada como uma das principais da área de Saúde e de Psicologia. Primeiramente foi utilizando três grupos de descritores, considerados necessários para responder o questionamento central: Bases filosóficas (Philosophical Basis); Psicologia Humanista (Humanistic Psychology) e Psicoterapia (Psychotherapy).

Em seguida, foram definidos diferentes descritores e palavras de textos que descrevessem e ampliassem a abrangência destes três grupos de elementos. A combinação intra grupos foi feita utilizando o operador booleano OR, e a combinação intergrupos foi usado o AND: (filosofia OR filosófica OR filosófico OR humanismo OR existencialismo OR fenomenologia) AND (psicoterapia OR terapia) AND (aprendizagem OR ensino OR formação).

Os critérios utilizados para a seleção da amostra foram: artigos publicados em idioma português; artigos que abordem a temática das bases filosóficas; periódicos indexados nos bancos de dados Lilacs; artigos publicados de 1999 até 2019 e todo artigo, independente do método de pesquisa utilizado. A partir disso, foram identificados 7 artigos.

Foi desenvolvida uma tabela de coleta de dados que foi preenchida pelos artigos selecionados. Esta tabela possibilitou coletar informações sobre fonte, título, autor, local de publicação, tipo de estudo e ano. Os artigos encontrados foram dispostos por ordem de localização, e os dados foram analisados, segundo os seus conteúdos (BARDIN, 2011).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Psicologia Humanista teve seu início na década de 1950 e, de acordo com Ponte e Sousa (2011), emergiu como a terceira força da Psicologia, em contraposição ao Behaviorismo e à Psicanálise - fundamentalmente às suas posturas consideradas reducionistas, deterministas e mecanicistas - que, nessa época, eram as maiores forças da Psicologia.

Neste sentido, Amatuzzi (1989) afirma que as Psicologias Humanistas objetivam a ampliação dos espaços da Psicologia, a aplicação de métodos fenomenológicos nas atuações profissionais e o reconhecimento do homem como um ser existente, como uma totalidade em movimento. Ressalta-se que esses pontos se entrelaçam e se constituem mutuamente uma mudança na Psicologia com relação ao seu objeto.

Além do Humanismo, as Psicologias Humanistas foram influenciadas pelas Psicologias Fenomenológicas e pelas Psicologias Existencialistas. Disso, pode-se concluir que as Psicologias Humanistas sofreram influências também da Fenomenologia e do Existencialismo, reafirmando, assim, a profunda influência da Filosofia na constituição das Psicologias Humanistas. Como exemplos, citam-se as influências que Maslow recebeu de existentialistas norte-americanos (SAMPAIO, 2009) e as influências que as Psicologias Humanistas receberam da Fenomenologia de Franz Brentano (BORIS, 2011).

Dessa forma, é importante debruçar-se sobre a Filosofia Fenomenológica. De acordo com Amatuzzi (2009), comprehende-se a Fenomenologia como uma forma de fazer filosofia voltando-se prioritariamente para a experiência, para aquilo que foi vivido. Outro fato relevante acerca dessas Psicologias é que, de acordo com esse autor, o surgimento das Psicologias Fenomenológicas gerou significativas contribuições para a Psicologia e para a Psiquiatria.

Por essa razão, também se pode encontrar a terminologia "clínica fenomenológica" (GOMES; CASTRO, 2010). Nesse sentido, dentre os estudiosos que se destacaram, citam-se os psiquiatras Ludwig Binswanger, Medard Boss e Karl Jaspers (GOMES; CASTRO, 2010). Mas não foram apenas psiquiatras e psicólogos que contribuíram para a consolidação da Clínica fenomenológica, cita-se o interessante fato acerca de Martin Heidegger, filósofo que, ao longo de anos, participou como palestrante de seminários direcionados para tais profissionais - Seminários de Zollikon - abordando a Fenomenologia na perspectiva clínica (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011).

Passa-se agora à tarefa de destrinchar as Psicologias Existencialistas. Por Existencialismo comprehende-se, de acordo com Lima (2008), uma corrente da filosofia que vê o homem como ser-no-mundo, na qual passar a ser valorizado a subjetividade, a liberdade e suas responsabilidades de escolhas. Percebe-se aqui há grande semelhança das ideias do Existencialismo com as da Fenomenologia e as do Humanismo. Um exame pouco minucioso da expressão dessas características poderia facilmente emaranhar os

pensamentos, por isso, mais uma vez, ressalta-se a necessidade de aprofundamento teórico.

Para finalizar essa teia de argumentações, que ao fim pretendeu mostrar que as três Psicologias influenciaram-se mutuamente, uma vez que em todas se reconhece o homem como um ser em construção, em crescimento e atualização, além de valorizar seus valores e singularidades. Defende-se a ideia de que, quando os estagiários definem qual abordagem psicológica conduzirá suas ações profissionais, eles devem procurar aprimorarem-se nos conhecimentos acerca dessa abordagem. Porém, para além desses conhecimentos, esses acadêmicos devem também aprofundar acerca de outras perspectivas que tangenciam a abordagem de sua escolha, analisando aproximações, convergências e divergências.

Sabe-se que, em muitos cursos de Psicologia, algumas disciplinas organizam-se nesse sentido. Para exemplificar, é possível verificar que, em quase todos os cursos de Psicologia do país, já no primeiro semestre, existe a disciplina "Introdução à Filosofia" ou "Interface Filosofia e Psicologia", fato que se considera significativo para o entendimento da importância da Filosofia para a aquisição do saber Psicológico. Nos semestres seguintes, há disciplinas como "Teorias da Subjetividade", "Fundamentos Metodológicos das Ciências Humanas", Epistemologia e História das Psicologias", "Teorias e Técnicas Psicoterápicas" que podem costurar as perspectivas teóricas que possibilitam que o estudante tenha um maior contato com as bases filosóficas, sendo consideradas cruciais no processo educacional dos alunos que pretendem realizar estágios clínicos.

Percebe-se que, ao chegar aos semestres finais, momento do estágio obrigatório, o aluno pode ter tido oportunidades de adquirir embasamento teórico-filosófico acerca da abordagem psicológica que escolheu para conduzir sua prática clínica. Contudo, elencar-se-á uma série de fatos que, muitas vezes, prejudica a busca dos estudantes por aprofundarem-se nos conhecimentos acerca de determinados pensamentos psicológicos pelos quais venham a sentir-se inclinados.

Tendo os cursos de Psicologia cargas horárias altas, os alunos necessitam cursar muitas disciplinas por semestre, fato que os faz, muitas vezes, estudarem apenas para serem aprovados. Outro problema é a mistura, inevitável, de abordagens e perspectivas que muitas vezes há em um só semestre. Outra questão é a ansiedade, por vezes positiva, que eles possuem de conhecer tudo o que a Psicologia tem a oferecer de conhecimento, não restando tempo para aprofundamentos. Outro ponto é a própria vivência pessoal desses estudantes que entram nas universidades muito jovens e talvez ainda não suficientemente cônscios da necessidade de dedicarem-se de forma aprofundada a um tema de estudos.

Diante disso, ao chegar no período de estágio obrigatório, os estudantes passam por essas dificuldades diante da apreensão do conhecimento teórico necessário, ao sentirem-se desamparados quando precisam tomar decisões acerca de seus pacientes, de sua

relação com eles, de sua conduta ética etc. Soares (2009) relatou perceber sentimentos de ansiedade, medo, fantasias nos estudantes de Psicologia, quando eles estão no período de iniciação de seu papel de psicoterapeutas. Além disso, assinalou que há uma dificuldade perceptível no início dos atendimentos dos alunos de Psicologia nos serviços de atendimentos psicológicos gerada pela descontinuidade que há entre o aprendizado teórico adquirido nas salas de aula e a prática nesses espaços.

A perspectiva dos indivíduos que procuram os serviços de Psicologia também deve ser considerada, após essa apropriação acerca da ótica dos alunos-estagiários dos serviços de psicologia nas clínicas-escolas. Quando pacientes procuram os serviços das clínicas escolas de Psicologia, o fazem porque são espaços socialmente reconhecidos como referências de lugares que prestam atenção à saúde. Nesse sentido, compreende-se que os estagiários devem priorizar a realização de serviços de excelência, como acolher sujeitos em sofrimento psíquico, domínio eficiente dos conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos em seus processos educacionais e domínio eficiente a aplicação da técnica intimamente vinculada à teoria.

Dessa forma, quando estagiários esquivam-se da tarefa de aprofundar seus conhecimentos teóricos acerca das técnicas que utilizam, podem gerar riscos ao objetivo de cuidar de seus pacientes com excelência e riscos de falhar com o compromisso ético com seus pacientes. Lembra-se por meio do Código de Ética Profissional do Psicólogo que uma das responsabilidades do psicólogo é: "prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica []" (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 8).

Para ressaltar, em suma, a importância das Psicologias aqui focadas, não apenas para o cenário da Psicologia científica, mas para o desenvolvimento social no sentido mais amplo possível, as Psicologias Humanistas já validam-se como saberes sólidos e que contribuem para a disseminação e o fortalecimento da Psicologia enquanto disciplina científica independente e contribuinte do saber sobre o psiquismo. Suas teorias são embasadas em consistentes correntes filosóficas que não apenas influenciaram o desenvolvimento dessas citadas correntes psicológicas, como também fomentaram diversos outros movimentos científicos, sociais, culturais, influenciam comportamentos e fundamentam pensamentos éticos e políticos.

A partir dessa explanação teórica sobre o objeto da pesquisa, pode-se, então, partir para as análises dos artigos selecionados. Observou-se que em relação às fontes dos artigos, 85,7% são provenientes do Lilacs e somente 14,3% da SciELO, sendo que o artigo encontrado na SciELO constava na Lilacs também. Pode-se supor que a Lilacs é um índice de literatura científica mais abrangente e por isso contém mais artigos sobre esse assunto.

Em relação à titulação, a maioria dos autores são psicólogos docente (78,5%) e

possuem doutorado (57,1%), sendo que 3 dos autores não definiram totalmente sua titulação ou profissão atual. Percebe-se, portanto, que é mediante a docência que são realizadas as pesquisas em grupos, assim como são dadas as contribuições para o aumento da produção científica sobre esta temática.

A maior parte dos estudos foi desenvolvida na região sudeste (71,4%) com destaque para as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Campinas. Nesta região foram implantados os primeiros Programas de Pós-Graduação em Psicologia e hoje ainda concentra a maioria deles. Uma hipótese, para tanto, relaciona-se à diversidade socioeconômica e cultural entre as regiões do Brasil, uma vez que são os estados mais desenvolvidos economicamente, detendo mais recursos monetários e tecnológicos, e também melhor qualificação profissional (SILVEIRA & ZAGO, 2006). Além disso, as revistas que publicaram os artigos são de diferentes orientações, o que pode comprometer a atualização do conhecimento, visto que eles estão dispersos e não seguem uma linearidade.

Ao analisarmos os tipos de estudos, observa-se que grande parte é constituída por análises e reflexões filosóficas sobre as bases filosóficas das seguintes abordagens humanísticas: Psicodrama, Gestalt-terapia e Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Utilizou-se também uma abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, uma vez que gera conhecimentos sobre fenômenos subjetivos que constituem o foco do interesse dessa pesquisa, pois o objetivo é interpretar o fenômeno sob o ponto de vista daqueles que o vivenciam.

No tocante ao ano de publicação, os artigos selecionados foram a partir de 2007, pois é o início das publicações sobre essa temática, seguindo os critérios de inclusão estabelecidos. Acredita-se que esteja relacionado a uma crescente consolidação da Psicologia tanto como ensino quanto como profissão, o que contribui decisivamente para a construção do conhecimento voltado para as bases filosóficas. Considera-se também que foi a partir da consolidação citada anteriormente que se tornou perceptível a importância da filosofia dentro da Psicologia, contexto que promoveu a produção de obras que propusessem o resgate das bases filosóficas e epistemológicas das Psicologias Humanistas, Fenomenológicas e Existencialistas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendeu-se, portanto, a partir das publicações analisadas, que a pesquisa acerca desta temática ainda está em construção e sugere-se, assim, a realização de novas produções científicas, considerando como relevante a inclusão de boa parte das regiões brasileiras. Além disso, é extrema relevância a manutenção de constantes discussões acerca do incentivo de uma formação em Psicologia cada vez mais preocupada com as bases filosóficas e epistemológicas que compõem seus saberes, visando formar

profissionais mais seguros e mais éticos em sua prática psicoterapêutica.

REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, M. M. O significado da Psicologia Humanista, posicionamentos filosóficos implícitos. In: **Arq. bras. Psic.**, v. 41, n. 4, p. 88-95, 1989.
- ANTUNES, M. A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 22, p.79-94, jun. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, A.; GOMIDE, P. O psicólogo brasileiro: sua carreira e formação profissional. **Psicol cienc. prof.** Brasília, v. 9, n. 1, p. 6-15, 1989.
- BORIS, G. D. J. B. A. (pouco Conhecida) Contribuição de Brentano para as Psicoterapias Humanistas. In: **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 17, n. 2, p. 193-197, 2011.
- BRESCHIGLIARI, J.; JAFELICE, G. Plantão Psicológico: Ficções e Reflexões. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 225-237, Mar. 2015.
- CASTELO BRANCO, P. & CIRINO, S. Fenomenologia nas obras de Carl Rogers: apontamentos para o cenário brasileiro. **Revista de Psicologia**, v. 8, n. 2, 2017 (julho-dezembro).
- CELIDONIO, G. Vocês são quantos?: Daseinsanalyse e a formação em psicologia: reflexões sobre uma experiência com o ensino da disciplina tópicos especiais em psicoterapia. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 279, dez. 2007 .
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética do Profissional de Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- FARIA, N. O ensino da Gestalt-terapia em cursos de graduação em psicologia. **Rev. Bras. Psicoter.**, 14(2): 41-51, 2012.
- FONSECA, A. Gestalt-terapia: metodológica da atualização performática improvisativa da performance figura e fundo, performática da forma, performática da ação, do contato, performática da atualização. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, abr. 2009.
- GOMES, W. B.; CASTRO, T. G. de. Clínica Fenomenológica: Do Método de Pesquisa para a Prática Psicoterapêutica. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 81-93, 2010.
- HOLANDA, A. Fenomenologia e humanismo: reflexões necessárias. **Curitiba: juruá**, 2014.
- JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. História da Psicologia-Rumos e percursos [History of psychology: Directions and trends]. Rio de Janeiro, Brazil: **NAU Editora**, 2013.
- LIMA, B. Alguns apontamentos sobre a origem das psicoterapias fenomenológico-existenciais. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 28-38, jun. 2008.
- MAIA, J.; FREIRE, J.; OLIVEIRA, M. “Versando sentidos” sobre o processo de aprendizagem em gestalt-terapia. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 179-187, dez. 2012.
- MENDES, K.; SILVEIRA, R.; GALVÃO, C. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, Dec.

2008.

PONTE, C. R. S. da; SOUSA, H. L. de. Reflexões Críticas Acerca da Psicologia Existencial de Rollo May. In: Revista da Abordagem Gestáltica, v. 17, n. 1, p. 47-58, 2011.

REYNOLDS, J. Existencialismo. Tradução: Cesar Souza. **Petrópolis: Vozes**, 2013

SAMPAIO, J. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. In: **R. Adm.**, v.44, n.1, p.5-16, 2009.

SILVEIRA, C. & ZAGO, M. Pesquisa Brasileira em Enfermagem Oncológica: uma revisão integrativa. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2006 julho-agosto.

SOARES, L. L. M. A Gestalt-terapia na universidade: da f(ô)rma à boa forma. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 150-161, 2009.

SODELLI, M.; SODELLI-TEODORO, A. Visitando os "Seminários de Zollikon": novos fundamentos para a psicoterapia fenomenológica. In: **Psic. Rev.**, v. 20, n. 2, p. 245-272, 2011.

ZAMBONI, J. Os “dramas” de J. L. Moreno e a filosofia da diferença. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n.2, p. 261-270, Aug. 2014.

TRABALHOS INCLUÍDOS

Fonte	Título	Autor	Local de Publicação	Tipo de estudo	Ano
BVS	Os “dramas” de J. L. Moreno e a filosofia da diferença.	Jésio Zamboni; Sonia Pinto de Oliveira; Fabiana Davel Canal; Maria Elizabeth Barros de Barros; Poliana dos Santos Cordeiro.	Revista Psicologia & Sociedade.	Desenvolve uma crítica institucional, a partir de filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, com a gênese social dos dispositivos morenianos, para elucidar a formação das práticas de psicoterapia, existência, identidade e liberdade.	2014
BVS	Fenomenologia nas obras de Carl Rogers: apontamentos para o cenário brasileiro.	Paulo Coelho Castelo Branco, Sérgio Dias Cirino.	Rev. psicol.	Analisa a relação de Carl Rogers com a fenomenologia segundo as citações que ele faz aos filósofos de orientação fenomenológica e como no Brasil desenvolve-se um movimento pós-rogeriano de orientação filosófica fenomenológica.	2017
BVS	Plantão psicológico: ficções e reflexões.	Juliana Oliveira Breschigliari e Giovana Telles Jafelice	Psicol. ciênc. Prof.	Relato de experiência de plantão psicológico que apresenta reflexão sobre a formação do profissional em Psicologia, com destaque à fronteira com a psicoterapia. Articula-se vivência clínica e reflexões teóricas no âmbito da abordagem centrada na pessoa e na fenomenologia existencial.	2015

BVS	“Versando sentidos” sobre o processo de aprendizagem em gestalt-terapia.	João Vitor Moreira Maia, José Célio Freire e Mariana Alves de Oliveira.	Rev. abordagem gestál.	Estudo exploratório sobre como se dá o processo de facilitação da aprendizagem em Gestalt-Terapia no ambiente acadêmico. Detiveram-se pelos estudos sobre a formação do psicoterapeuta na Abordagem Gestáltica.	2012
BVS	O ensino da Gestalt-terapia em cursos de graduação em psicologia.	Nilton Júlio de Faria.	Rev. Bras. Psicoter.	Discussão sobre o humanismo e da psicologia humanista, além das diretrizes que regularizaram os cursos de graduação em Psicologia, a fim de descrever sobre como um ensino de psicoterapia não deve restringir ao tradicional, mas sim a utilizar instrumentos teóricos e metodológicos em consonância com as concepções de saúde contemporâneas.	2012
BVS	Gestal-terapia: metodológica da atualização performática improvisativa da performance figura e fundo, performática da forma, performática da ação, do contato, performática da atualização.	Afonso Henrique Lisboa da Fonseca.	Estud. pesqui. psicol.	Aborda sobre a questão da vivência fenomenológico existencial e como isso afeta na metodologia dialógica da relação com o cliente e/ou grupo.	2009
BVS	Vocês são quantos? - daseinsanalyse e a formação em psicologia: reflexões sobre uma experiência com o ensino da disciplina tópicos especiais em psicoterapia.	Gabriela Fortes Celidonio.	Rev. Brasília	Reflexão sobre a experiência de ensino da disciplina ‘Tópicos Especiais em Psicoterapia’ como um curso de introdução à terapia daseinsanalítica. O objetivo foi a introdução aos alunos de graduação em Psicologia, a postura investigativa da daseinsanalyse no contexto psicoterápico, tendo como referencial a fenomenologia de Martin Heidegger, refletindo sobre a formação em Psicologia de modo geral.	2007

Quadro 1 - Trabalhos Incluídos na Seleção Final. Fortaleza-Ceará-Brasil, 2019.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL: PANORAMA DOS DISCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Milena Pinheiro Duarte

Universidade Estadual do Ceará

Fortaleza-Ceará

Layza Castelo Branco Mendes

Universidade Estadual do Ceará

Fortaleza-Ceará

Acadêmica. Adoecimentos psíquicos.

ACADEMIC EDUCATION AND MENTAL
HEALTH: PANORAMA OF THE STUDENTS
OF THE STATE UNIVERSITY OF CEARÁ

ABSTRACT: The pressures of the contemporary world may result in psychic adoecimentos. The context of the university can leverage these phenomena, given that there are many demands of academia that add to the external demands. On this basis, the present work aims to discuss psychic adoecimentos and present a qualitative research conducted with students on this topic. Interviews were conducted semi-structured interviews with students of health sciences of the Universidade Estadual do Ceará. The results showed that the students felt anxious, stressed and discouraged. It was concluded that the university environment is devoid of spaces in which students are heard in their psychic demands that hinders their academic performance. From that, there is need for support services in universities.

KEYWORDS: Mental health. Education. Psychic illnesses.

RESUMO: As pressões do mundo contemporâneo podem resultar em adoecimentos psíquicos. O contexto da universidade pode potencializar esses fenômenos, dado que são muitas as exigências da academia que se somam com as demandas externas. Com base nisso, o presente trabalho visa discutir adoecimentos psíquicos e apresentar uma pesquisa de caráter qualitativo realizada com os discentes sobre esta temática. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com graduandos de ciências da saúde da Universidade Estadual do Ceará. Os resultados demonstraram que os alunos sentiam-se ansiosos, estressados e desmotivados. Concluiu-se que o ambiente universitário é carente de espaços nos quais estudantes sejam ouvidos em suas demandas psíquicas que atrapalham seu desempenho acadêmico. Logo, necessita-se de serviços de apoio nas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde Mental. Formação

1 | INTRODUÇÃO

O mundo atual tem exigido cada vez mais qualificações das pessoas. Essas cobranças surgem muito cedo e no contexto universitário tendem a se intensificar. A conjuntura contemporânea pressupõe um movimento incessante na busca da construção do papel profissional, visto que o indivíduo pode deparar-se com os obstáculos da instabilidade das circunstâncias e a concorrência do mercado de trabalho, na qual, vence quem possuir uma melhor qualificação, por exemplo. Cenários como esse, portanto, têm ocasionado processos que confrontam a saúde mental do indivíduo, provocando adoecimentos psíquicos.

Segundo Amaro e Sass (2013), o adoecimento psíquico está relacionado com a singularidade de cada indivíduo e, no contexto no qual se vincula o presente artigo, é quando esta particularidade é perturbada por uma lógica de padronização e hegemonização social. Diante disso, o indivíduo é impelido a escolher, de forma consciente ou inconscientemente, se adere ou não a esse processo. Caso resolva aderir, o indivíduo se adequa a sociedade, sendo ela determinante e esta exige que haja uma adaptação total aos seus objetivos, fazendo, assim, com que o sujeito perca grande parte da sua individualidade. Caso não resolva aderir, também haverá prejuízos, pois estaria ele indo contra a corrente, contra um discurso hegemonic, podendo ficar à margem da sociedade e sofrer retaliação.

No meio universitário também existem situações nas quais se provocam esse padecimento psicológico em que a individualidade é suplantada como, por exemplo, a relação professor-aluno, estrutura curricular e infraestrutura, avaliação do sistema (ACOSSI, 2015), entre outros, que são fatores possíveis de constituírem problemas durante a formação. Pode-se perguntar como tais situações podem afligir os indivíduos já que são circunstâncias rotineiras. Responde-se com alta prevalência de relações abusivas professor-aluno e submissão às estruturas curriculares engessadas. Para não deixar de aderir ao projeto social de qualificar-se o melhor possível deve-se submeter sem queixas a esses projetos sociais de alta qualificação.

Monzón (2007) corrobora que a universidade é como um conjunto de situações altamente estressantes, já que os universitários estão constantemente submetidos a um cenário que confronta a sua saúde mental, como estresses e cobranças - pessoais, familiares e sociais - para um bom desempenho nos estudos e para uma escolha profissional correta. Além disso, essas pressões resultam em um estado prejudicial ao desempenho acadêmico, visto que se o estudante estiver adoecido psiquicamente, poderá não apresentar um bom rendimento, como também resultará em uma defasada formação, se esta for voltada para a mera lógica qualificação alienante.

O cuidado em saúde mental, portanto, deve ser cotidiano. Contudo, quando se trata de estudantes universitários, essa demanda de atenção diária nem sempre é prontamente atendida devido a inúmeras dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Pode-se evidenciar

isso por meio de pesquisas que mostram que a prevalência e a gravidade dos problemas de saúde mental são superiores entre os estudantes universitários se comparados com os jovens da mesma faixa etária que não estão na universidade (CERCHIARI et al, 2005). Além disso, uma pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 2011 (apud ACCORSI, 2015, p.16) estabelece que cerca de 47,7% dos estudantes das instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passam por alguma dificuldade emocional. Desses 47,7% 11% utilizam-se de medicação psiquiátricas. Además, aferem que entre 10 e 20% dos estudantes de IFES estejam em processo agudo de crise, carecendo de apoio psicológico.

Logo, é necessário não apenas mais investigações sobre a temática da saúde mental de estudantes universitários, como também é preciso que essas investigações gerem ações efetivas de prevenção e acolhimento, pois como relata Accorsi (2015), a atenção em saúde mental do estudante universitário há algum tempo já é discutida no Brasil, mas ainda não se efetivou plenamente como prática. Dessa forma, considerando a relevância de se compreender as demandas e necessidades de cuidado em saúde mental desta parcela da população, o objetivo deste capítulo é discutir a saúde mental de estudantes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem como as possibilidades de acolhimento e prevenção de adoecimentos.

2 | METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa com alunos da UECE, na qual se levou em consideração o significado das experiências individuais, sociais e históricas. Para compor a pesquisa, delimitaram-se, inicialmente, os grupos, compostos por estudantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará - Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Medicina e Nutrição; além do curso de Psicologia, que faz parte do Centro de Humanidades. A pesquisa contou-se com a participação de 22 estudantes universitários dos cursos acima citados. Estes participantes apresentaram idades variando entre 18 e 26 anos, a maioria era do sexo feminino. Prevaleceram também dados como: ser solteiro(a), cursar o sexto semestre, não terem reprovações, não terem realizado trancamento de disciplina, não trabalhar, fazer alguma atividade extracurricular e não foi estudante de outro curso de graduação.

O campo empírico foi o campus do Itaperi, localizado em um bairro de Fortaleza. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários sociodemográficos e entrevistas semi-estruturadas, cuja aplicação está respaldada na resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre a investigação efetuada com seres humanos. Uma ação indispensável foi a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participação na pesquisa para cada um dos sujeitos. Para resguardar o sigilo dos participantes, foi utilizada a letra “A”, de aluno, seguida de números,

baseado no número de participantes, quando na escrita da pesquisa for necessário citar participantes. Documentos como estes têm o objetivo de auxiliar o sujeito da pesquisa e evitar situações desagradáveis de exposição, principalmente em pesquisas qualitativas em que esse cuidado ético deve ser mais aprimorado.

A análise dos dados foi efetuada por meio da hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur que abrange o caráter multidimensional dos fenômenos, percebendo os diferentes significados das experiências e compreendendo o sujeito em seu contexto. As falas dos sujeitos foram transcritas de forma integral, produzindo, como consequência, um grande volume de dados, que por sua vez, são excepcionalmente diversificados pelas singularidades dos discursos de cada um. Portanto, o objetivo foi construir conhecimento a partir da interpretação dessas respostas, um método hermenêutico, por assim dizer, identificando temas ou essências nos dados, buscando uma nova maneira de ver as coisas, fazendo uma explicação estrutural.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebeu-se que há um forte sentimento dos alunos, por estarem no ensino superior, de realização e de nesse momento poder ascender na construção de uma identidade social por meio da preparação para o papel profissional. Entretanto, alguns estudantes demonstraram ter dificuldades para acompanhar o ritmo das demandas de suas graduações e por essa razão, cobram-se em demasia, podendo ter percepções negativas sobre si mesmos. Logo, pode-se perguntar: por qual motivo uma conquista tão sonhada transforma-se em algo adoecedor?

Os discursos dos sujeitos mostraram diferenças sobre as razões as quais os fizeram escolher a graduação que cursam. Alguns motivos foram: pressões familiares, influências de boa relação com professores e a disciplina que eles ministram, mais oportunidades no mercado de trabalho, por exclusão entre outros. Acredita-se que as escolhas de curso superior se dão não apenas por meio dos interesses de natureza idiossincrática, mas também por questões relacionais e socioeconômicas. Questiona-se se algumas dessas razões podem ser adoecedoras, pois se imagina que quando atendem a demandas externas e não ao desejo pessoal, cria-se conflitos psíquicos. Ainda sobre motivação, avaliando-as não apenas para escolha do curso de graduação, mas para os estudos do semestre vigente, verificou-se desânimo, por meio de expressões como o desejo de que "o semestre acabe e que o próximo seja menos apertado e cheio de coisas" (A7). Situações como essas geram o desejo de concluir o mais rápido possível a graduação "porque esse sistema adoece (A13).

A seguir, discutir-se-ão alguns motivos que podem levar à quebra de expectativas e de motivação. Sujeitos da pesquisa citaram questões de burocracias institucionais como quebra de pré-requisitos, aproveitamentos e carga horária complementar; e políticas, como

greves universitárias. A quebra de pré-requisitos e aproveitamentos gera um desgaste emocional no estudante, pois faz com que ele pense em trancar ou abandonar o curso, visto que não irá acompanhar os seus colegas de sala, além de não se formar no tempo correto, o que nos remete às pressões externas ao ambiente acadêmico. De acordo com Tavares (2010), a contemporaneidade, que tem como característica a velocidade, estimula sentimentos como instabilidade, dúvida e incerteza, pois sua principal característica é a velocidade nas quais as coisas têm de acontecer, exigindo do indivíduo performances sucessivas.

Sobre greves, A18 afirma que "desmotiva ver as outras pessoas de outras faculdades se formando e você ficando para trás, já A20 relata que passa uma falsa ideia de férias, prejudicando, assim, o ritmo de estudos. Sobre essa temática, sabe-se que greves surgem com intuito de requerer mais atenção para a educação e por isso não são arbitrárias, contudo não deveria ser o primeiro caminho. Conforme Zarbin e Ferreira (2012), os investimentos em educação são fundamentais para o desenvolvimento de um país, visto que são a base de conhecimento e qualificação do indivíduo. Portanto, é necessário que haja um processo contínuo de investimentos nessa área, pois "não se produz ciência de alto nível sem investimentos continuados" (*Ibidem*).

Sabe-se que as greves, por vezes, reclamam também questões relativas às estruturas físicas e tal ponto recebeu destaque nos relatos dos alunos: "existe sim uma falta de preparação, acompanhamento e investimento por parte da universidade" (A16), visto que "não há materiais nos laboratórios, não há espaços adequados para a prática de determinadas disciplinas, corpos anatômicos sem qualidade e com partes faltantes e etc." (A16). Dessa forma, os sujeitos da pesquisa relataram que alguns estudantes vão para outras instituições de ensino por falta de estrutura da universidade. Segundo Simas (2012), o ambiente afeta a qualidade do ensino e do aprendizado estudantil, quando não adequado complica as atividades de alunos e professores e contribui para uma evasão de estudantes. Tais fatos podem gerar defasagens no tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão.

Sobre a matriz curricular, alunos expressaram insatisfação com o excesso de disciplinas por semestre: "sete cadeiras por semestre é muito sufocante [...] é muita coisa para dar conta" (A1). Contudo, o estudante não deixa de participar de outras atividades extracurriculares. Dados das entrevistas mostraram que cerca de 19 sujeitos participam de alguma atividade: "porque não adianta viver a universidade inteira e não se envolver em nenhum projeto de ensino, pesquisa ou extensão" (A1). De acordo com eles, a solução, às vezes, é não fazer todas as disciplinas obrigatórias, gerando, assim, atraso no fluxo curricular.

Alunos relataram procurar as coordenações de graduação de seus cursos diante dessas questões acima citadas, porém a maioria dos estudantes não se sente acolhida. Sobre a relação com as coordenações, há um dado que necessita ser destacado:

muitos alunos não sabem onde fica localizada sua coordenação e, se há alguma dúvida, perguntam para os colegas. "Não chegam informações para os alunos", disse A4 ao se referir sobre a comunicação com sua coordenação. Os estudantes expuseram que a buscam mais para resolver burocracias e reclamar das faltas dos professores, mas que, às vezes, não conseguem resultados. Perceberam-se também demandas por mais diálogos, visto que "as coisas são feitas pensadas na gente, mas não participamos, não temos uma representação" (A15). Em relação a isso, Pinto (2018) relata que o coordenador é o elemento chave para uma melhoria do ensino superior, pois é por meio e junto dele que se podem enfrentar os desafios da gestão educacional. Percebe-se que, no cenário da UECE descrito pelos alunos entrevistados, é preciso aproximação e diálogo das coordenações com os alunos.

Há também falhas na relação aluno-professor, sendo uma das principais queixas nas entrevistas. Os alunos relataram que há professores compreensíveis e próximos, porém, a maioria segue no caminho oposto, pois "são autoritários e individualistas, não demonstrando ter interesse na situação do curso, nem dos alunos" (A8). Surgiram também reclamações de faltas em demasia dos professores, defasagem na passagem de conteúdos e excesso de cobranças. Dessa forma, dados das narrativas mostraram que alguns estudantes preferem estudar por conta própria. Ainda de acordo com relatos, muitas vezes essa busca solitária afeta a saúde mental dos estudantes, pois gera ansiedade, estresse e, até mesmo, depressão. Cenários como esse geram, conforme Brandtner e Bardagi (2009), prejuízos no desempenho acadêmico, um menor interesse com a formação e dificuldades de relacionamentos.

Os alunos citaram também o excesso de responsabilidades como fator que interfere na saúde mental, visto que muitos possuem necessidades financeiras que os levam a procurar trabalho para conseguir garantir sua permanência na universidade. Sobre isso, sabe-se que o aluno da UECE pode ter acesso a bolsas estudantis como as de Iniciação Científica, de Extensão e ainda as que advêm do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária (PBEPU) que tem como objetivo o apoio financeiro aos estudantes com situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essas, porém, não são suficientes para abranger todos aqueles que precisam, chegando a atingir apenas cerca de 10% do percentual total dos estudantes, segundo a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis. Muitos alunos que não conseguem bolsas, então, buscam emprego para arcar com os custos pessoais. Todavia, surge a questão de conciliar atividades laborais com as acadêmicas, fato promotor de cansaços físico e mental, podendo acarretar mau desempenho acadêmico. Por meio dos dados da pesquisa, verificou-se que 3 sujeitos trabalhavam, entre os quais todos relatam considerar seu rendimento acadêmico mediano e justificaram ser por razão da escassez de tempo para dedicarem-se aos estudos.

Diante desses cenários que prejudicam a saúde mental de estudantes universitários, pergunta-se se um dos contrapontos das problemáticas discutidas poderia ser o lazer.

Entretanto, nas narrativas discentes, foi citado sobre o tempo para relaxar e a fala de um deles sobre isso é bastante preocupante: "a faculdade bota uma pressão que se a gente tiver descansando dessa pressão, a gente se sente mal" (A5). Muitas vezes, os alunos abdicam do lazer, fato que pode favorecer o surgimento de questões relativas a adoecimentos mentais. Reclamam, por exemplo, que é difícil conseguir tempo para reduzir a tensão, porque têm muitas tarefas para cumprir, chegando a um ponto de exaustão que quando se pergunta sobre o descanso, é relatado que "eu ia dizer dormir, mas lembrei que não durmo mais (risos)" (A4). Dessa forma, alguns alunos demandam um espaço de acolhimento, um exemplo disto é o relato do estudante descrito abaixo.

Eu vejo que diante do estresse que a gente enfrenta aqui, físico e emocional, falta um espaço de acolhimento mais preocupado com a saúde dos alunos. Falta um espaço para que o aluno se sinta mais acolhido dentro da universidade, até porque o meu curso é integral, e a gente passa o dia inteiro aqui, então você imagina a carga de estresse né. Então assim, você pode encontrar amparo da coordenação para resolver um problema, de alguma disciplina, mas não pro aluno se sentir mais acolhido, se preocupar com a saúde dos alunos, entendeu? E isso eu vejo que não é uma dificuldade só da enfermagem, por que tem outras questões, políticas, sociais, enfim, de organização da universidade, mas é uma questão de como o curso se organiza também. Inclusive eu acho que se organiza muito pro lado tradicional, científico, do tipo "ah, a gente vai vomitar tudo e vocês vão engolir o que a gente vomita, entendeu? (A20)

A partir disso, destaca-se que a saúde mental tem seu ápice na dimensão da relação entre sujeitos, na coletividade, pois de acordo com Leontiev (1978), o homem é um ser de natureza social e se constitui humano a partir da vida em sociedade. Logo, há uma necessidade de direcionamentos de atenção psicossocial para instituições coletivas, para que se tenha um suporte para enfrentamentos de situações de tristezas contínuas, desmotivações e desesperanças, que levam, por consequência, a um estado de mal-estar psíquico. O foco do presente artigo foi na dimensão institucional universitária, chamando a atenção para os adoecimentos ali surgidos e vivenciados e também para a abertura de possibilidades de enfrentamento dessas situações a partir da criação de projetos que visem a promoção e a prevenção de saúde psicossocial, já que acredita-se que se o problema é no coletivo, a resposta também sairá de lá.

Esses estímulos estressores que a universidade produz acaba por ser um círculo vicioso de fragilidades, pois desencadeiam desequilíbrio físico e emocional nos estudantes, como, por exemplo, baixa capacidade de concentração (MONTEIRO, 2007), que, por consequência, diminuem o rendimento acadêmico e a qualidade da formação profissional. Dessa maneira, é fundamental iniciativas para que a universidade tenha espaços de diálogos para se pensar em ações que visem mudança neste cenário e sabe-se que as extensões universitárias têm um enorme potencial para ações sociais de intervenções. Muitas das propostas são direcionadas para um público irrestrito externo à universidade, mas se fosse criado um projeto com o foco no público interno com o objetivo de aplicar os conhecimentos universitários para ações nos aspectos psicossociais da saúde do estudante universitário?

O Núcleo de Apoio Psicossocial à comunidade da UECE (Napsi) foi criado em 2017 por um professor psiquiatra do curso de Medicina junto e uma professora psicóloga do curso de Psicologia. O estímulo despertado pelo então coordenador do curso de Medicina que revelava perceber uma demanda alta de estudantes cada vez mais adoecidos psiquicamente. Com a entrada de discentes na extensão, foi realizada uma pesquisa, por meio de questionários qualitativos, com os estudantes do Curso de Ciências da Saúde (CCS), já que a demanda surgiu de lá, além da Psicologia, que faz parte do Centro de Humanidades (CH). A partir da análise de dados, percebeu-se que nos relatos dos alunos haviam demandas parecidas e estas foram transformadas em temas de intervenções grupais: "Meu Papel na Universidade", "Minhas Motivações" "Estresse e Ansiedade" e "Exigências do Mundo Contemporâneo". Formaram-se cinco grupos, um para cada dia da semana, com encontros semanais, aberto para participação de todos os cursos da Universidade Estadual do Ceará.

Nos grupos de apoio psicossocial, seguia-se como principal marco teórico o Psicodrama, que, de acordo com Ramalho (2011), são um conjunto de técnicas que fazem com que o sujeito atinja uma existência autêntica, espontânea e criativa, dando ênfase ao estudo do homem em ação como um ser biopsicossocial. É uma abordagem relacional, por isso trabalha-se com grupos, e isso é um diferencial, pois aprender a estar em grupos, principalmente na era da individualidade, é considerado um trabalho árduo. Logo, a proposta de Moreno, segundo Andaló (2001), é que o coordenador do grupo e os participantes tenham uma simetria, na qual o verdadeiro líder é o grupo, sendo, portanto, uma proposta com uma perspectiva horizontal. Então, o Psicodrama é um fundamental aliado ao lidar com fenômenos humanos e sociais (CAMOSSA, 2011), perpassando, também, o contexto de saúde mental, pois proporciona aos participantes a possibilidade de desenvolver um auto-conhecimento e uma autonomia psicológica, expressando, assim, sua subjetividade.

O Napsi realiza intervenções tanto no campus da capital, UECE-Itaperi e também nas cedes da UECE no interior do Ceará, como, por exemplo, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), em Quixadá, Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi) e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam), em Limoeiro do Norte, com apoio da Pró-reitoria de Políticas Estudantis (Prae-UECE) e da Pró-reitoria de Extensão (Proex-UECE).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, portanto, que o ambiente acadêmico é carente de espaços nos quais os estudantes sintam-se a vontade para expressar-se, bem como de serem ouvidos. Através das entrevistas, compreendeu-se a importância da avaliação de aspectos relacionados ao

bem-estar psíquico durante a graduação e da necessidade da criação de serviços de apoio aos estudantes. Assim, as ações do Napsi estão sendo importantes e transformadoras por provocar na academia um maior interesse em se discutir saúde mental, além de fornecer um suporte, aprofundamento e promoção da saúde mental dos estudantes, pois contribui na prevenção e posvenção em adoecimentos psíquicos.

O cuidado em saúde mental é importante, pois faz com que as pessoas mudem seu cotidiano, possibilitando uma compreensão de suas singularidades, auxiliando nas tomadas de decisões e incentivando um posicionamento ativo em seu ambiente, buscando conquistar cada vez mais seus direitos e espaços de diálogo, aumentando, assim, sua autonomia. Ademais, deve-se buscar a melhoria na qualidade de vida dos universitários para além de seus muros.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, M. **Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário:** Um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Florianópolis, 2015.

AMARO, F. & SASS, S. **Um estudo sobre a singularidade do adoecimento psíquico.** Rev. Horizonte Científico, vol. 7, nº 1, setembro de 2013.

ANDALÓ, C. **O papel de coordenador de grupos.** Psicol. USP, São Paulo , v. 12, n. 1, p. 135-152, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRANDTNER, M. & BARGADI, M. **Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em Estudantes de uma Universidade Privada do Rio Grande do Sul.** Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2 (2), 81 - 91, 2009.

CAMOSSA, D.; LIMA, N. **O psicodrama e sua contribuição para a saúde mental.** Revista de Ciências da Educação, [S.I.], set. 2011. ISSN 2317-6091. Disponível em: <<https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/105>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CERCHIARI, E.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. **Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública.** Revista Psicologia, cienc. prof. vol.25 no.2. Brasília, 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284.

MONTEIRO, C.; FREITAS, J. & RIBEIRO, A. **Estresse no cotidiano acadêmico:** O olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Esc. Anna Nery R Enfermagem, 2007.

MONZÓN, I. **Estrés académico en estudiantes universitarios.** Apuntes de Psicología, n.25, pag. 87-89, 2007.

PINTO, D. **Qual é o papel do coordenador de curso diante dos desafios da gestão educacional?** Blog Lyceum, 2018. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/qual-e-o-papel-do-coordenador-de-curso-em-uma-instituicao-de-ensino>. Acesso em 23 jun 2018.

SIMAS, A. **Estrutura precária afeta o ensino.** Área da educação do Jornal Gazeta do Povo: 2012. Disponível em: <[https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino](https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estrutura-precaria-afeta-o-ensino-)-

3fqqqdq2npmd0u7ym8mvdgbeq6>. Acesso em 02 jul 2018.

RAMALHO, C. **Psicodrama e dinâmica de grupo**. IGLU, 2011.

TAVARES, L. **Contemporaneidade e “mal-estar”**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

ZARBIN, A.; FERREIRA, V. **Greve nas Universidades Federais**. Quím. Nova, São Paulo, v. 35, n. 8, p. 1497-1498, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422012000800001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 jul 2018.

O SENTIDO DE VIDA E A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE DE PACIENTES ONCOLÓGICOS

Noely Cibeli dos Santos

Faculdade Adventista Paranaense

Ivatuba, Paraná

RESUMO: A vivência de uma pessoa com câncer é repleta de desafios, pois o tratamento muitas vezes agressivo traz repercussões em diferentes áreas do viver. Para que as ações do enfermeiro em Educação e Saúde sejam efetivas, é necessária uma concepção de saúde que contemple o ser humano em sua integralidade, na qual pode ser incorporado teorias como Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl, uma vez o pensamento de Frankl traz a concepção de um ser integral e sua responsabilidade pela própria vida. O objetivo desse trabalho é identificar as contribuições da Logoterapia e Análise Existencial nas ações de enfermagem de educação e saúde de pacientes oncológicos. A metodologia utilizada é o relato de experiência, adotando o método descritivo segundo as etapas sequenciais da realidade concreta. O Projeto Promovendo a Vida que faz parte das atividades práticas da disciplina Enfermagem Oncológica, é um exemplo de Educação para a Saúde, onde os conceitos de saúde integral e os princípios da Logoterapia e Análise Existencial são aplicados,

buscando o desenvolvimento de valores atitudinais e auxiliando o paciente na busca de uma vida plena. A atividade acontece na Rede Feminina de Combate ao Câncer, uma entidade filantrópica, que atende pessoas em situação de vulnerabilidade social acometidas pelo câncer. Os conceitos da Logoterapia qualificaram a ação do enfermeiro trazendo novos recursos para cuidar da integralidade do ser humano que poderão ser aprimorados e avaliados.

PALAVRAS CHAVE: Enfermagem oncológica, Educação em saúde, Qualidade de Vida

THE MEANING OF LIFE AND HEALTH EDUCATION OF CANCER PATIENTS

ABSTRACT: The experience of a person with cancer has many challenges, as the often-aggressive treatment has repercussions in different fields of life. Just so the nurse's actions in Education and Health are effective, it is necessary a conception of health that contemplates the human being in its entirety, in which theories such as Viktor Frankl Logotherapy and Existential Analysis can be incorporated, once Frankl's thought brings the conception of a comprehensive being and his/her responsibility for his/her own life. The objective of this paper is to identify the contributions of Logotherapy

and Existential Analysis in nursing education and health actions of cancer patients. The methodology used is the experience report, adopting the descriptive method according to the sequential steps of concrete reality. The Project Promoting Life, which is part of the clinical activities of the Oncology Nursing subject, is an example of Health Education, where the concepts of comprehensive health and the principles of Existential Analysis and Logotherapy are applied, seeking the development of valuable actions and helping the patient in search of a full life. The action takes place at the Women's Network to Fight Cancer, a philanthropic entity that serves people in socially vulnerable situations affected by cancer. The concepts of Logotherapy qualified the action of the nurse bringing new resources to take care of the integrality of the human that could be improved and evaluated.

KEYWORDS: Oncology Nursing, Health Education, Quality of Life

1 | INTRODUÇÃO

Para iniciarmos a nossa reflexão sobre a Educação para a Saúde, vamos resgatar alguns conceitos. Esta reflexão é fundamental, pois temos que ter claro qual concepção de saúde irá fundamentar e guiar as nossas ações.

Para Canguilhem (2006), não é possível reduzir o conceito de saúde a um termo científico, a medidas estatísticas ou pensar que podemos alcançar este conceito pela comparação entre organismos. O autor propõe que para definir saúde seria necessário partir da dimensão do ser, pois é neste contexto que ocorrem as definições do que é normal ou patológico. O que é considerado normal em um indivíduo pode não ser para outro, não há rigidez nesse processo. A saúde torna-se a capacidade que o ser humano tem de gastar e consumir a própria vida.

Cada vez que o indivíduo fica doente está reduzindo o poder que tem de enfrentar outros agravos, ele gasta o seu seguro biológico, sem o qual não estaria vivo. Entretanto, nem sempre o indivíduo consegue escolher a melhor forma de “consumir a vida” e nessa concepção é considerada que a vida não admite a reversibilidade, ela aceita apenas reparações. (CANGUILHEM, 2006)

O autor acrescenta que o normal é poder viver em meios às flutuações e aos novos acontecimentos. Não são as medidas estatísticas, mas sim as dificuldades do organismo para lidar com as demandas do meio e a consideração do sofrimento individual que nos possibilita tentar uma definição menos restrita do conceito de saúde.

A partir dessas reflexões podemos dizer que a definição de saúde é algo amplo e com múltiplos significados. Quando pensamos saúde apenas nos aspectos biológicos, ela se caracteriza como ausência de doença e parece muito mais simples, porém o processo saúde e doença é algo complexo e envolve todas as dimensões do ser humano.

Em relação às dimensões, alguns autores descrevem que o ser humano possui uma dimensão biológica que é influenciada por uma dimensão psíquica, que também sofre

influência da dimensão socioambiental e todas as dimensões influenciadas pela dimensão ética-espiritual. Então, nessa perspectiva, podemos dizer que saúde, na verdade, é o equilíbrio entre as dimensões, reconhecendo que é uma busca de equilíbrio, pois vivemos num mundo complexo onde um completo bem-estar, um completo equilíbrio parece impossível. Assim, a dimensão ético-espiritual acena com uma importância singular, uma vez que, é responsável pelo nosso querer, pela capacidade de administrarmos a nossa vida. (BRESCIANI, 2000)

Ainda nessa perspectiva de gerenciamento do viver, outra discussão interessante sobre saúde, é o conceito de Capital de Saúde proposto por Michael Grossman, que considera a saúde um capital duradouro que tem como produto tempo de vida saudável. O Capital de Saúde está relacionado com o conjunto de fatores que propiciam bem-estar psicológico, físico, social e ambiental e a capacidade de reagir às demandas do meio ambiente em condições desestabilizadoras. Nesse conceito o tempo de vida depende no máximo de 30% do patrimônio genético, 20% estão relacionados a condições históricas, socioeconômicas e o acaso e os 50% restantes estão sob a nossa responsabilidade de administração, ou seja, nossa capacidade de gerenciar o viver. (GROSSMAN, 1972)

Nesse sentido, não podemos olhar a saúde apenas numa perspectiva biológica e sim com um olhar amplo que considera todas as dimensões do ser humano. Mas por que será que temos tanta dificuldade de superar esse modelo biomédico?

Para a equipe de saúde é mais fácil cuidar de um órgão, cuidar de um ser humano é muito mais complexo e envolve maior conhecimento e envolvimento com cada situação vivenciada pela pessoa. Para o paciente e a população de um modo geral, é mais fácil tomar um remédio para dormir, ao invés de lidar com os problemas, é mais fácil fazer uma cirurgia ou tomar remédios e não controlar o apetite e mudar hábitos de vida para emagrecer.

Podemos refletir que a predominância desse modelo biomédico está relacionando com a nossa dificuldade de assumirmos o controle da própria vida, de aprimorarmos nossa dimensão ético-espiritual, buscar o equilíbrio entre as dimensões e ajudar outras pessoas a terem o controle da própria vida.

Para ter o controle da própria vida precisamos ter um sentido para vida, conhecer a razão do nosso viver e qual atitude tomamos em relação à vida.

Nesta concepção de saúde incorporamos os conceitos da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl como base para as ações de Educação para a Saúde, uma vez que as propostas de Frankl trazem a concepção de integralidade do homem e sua responsabilidade pela própria vida.

A Logoterapia de Frankl projeta sua atenção para o futuro e as potencialidades do ser humano, direcionando o paciente para a preocupação de estabelecer e perseguir um objetivo, um sentido que se apoia em três categorias de valores: criadores, vivenciais e atitudinais. Dessa forma, o autor em foco descobre no ser humano uma vontade de

sentido, considerado uma atração do ser humano para com os valores. (FRANKL, 2003)

A busca de sentido é o centro gravitacional da existência humana bem como o principal fator de proteção à saúde da dimensão psicofísica. Na medida em que comprehende a existência-espiritual humana como “auto transcendente”, Frankl (2003) deixa claro que a liberdade espiritual do ser humano, a qual não se lhe pode tirar, permite-lhe até o último suspiro configurar sua vida de modo que tenha sentido. A pessoa está colocada diante da decisão de transformar sua situação de mero sofrimento numa realização de valores.

A essência da existência está relacionada ao senso de responsabilidade de uma pessoa, fazendo-a pensar, entender e conscientizar-se que o passado ainda pode ser alterado e corrigido, procurando criar no indivíduo uma consciência plena de sua própria responsabilidade, para que opte pelo que, perante que, ou perante quem, ele se julga responsável. (FRANKL, 2008)

A atuação do profissional na orientação de seu paciente para encontrar um sentido é esclarecida pelo autor em linguagem figurada, quando diz que o papel do profissional é antes o de um oftalmologista que de um pintor. O pintor procura transmitir uma imagem do mundo como ele o vê; o oftalmologista procura capacitar a enxergar como ela é na realidade. O papel do profissional consiste em ampliar e alargar o campo visual do paciente, de modo que todo espectro de sentido se torne consciente e visível para ele.

Estes conceitos se tornam muito relevantes quando pensamos a Educação para Saúde, seja na comunidade para ações de prevenção ou para pacientes com doenças crônicas como o câncer.

Podemos encontrar diferentes pesquisas que apresentam o uso da Logoterapia e Análise Existencial na área de saúde mental, dependência química, resiliência, vazio existencial, ansiedade, estresse e grupos de autoajuda como base para realização de oficinas e outras estratégias nas diferentes fases do ciclo da vida (VERAS e ROCHA, 2014). Essas pesquisas confirmam a importância do sentido de vida e da espiritualidade como fator de proteção à saúde da dimensão psicofísica à medida que cria no indivíduo uma consciência plena de sua própria responsabilidade.

Geralmente pensamos a educação para a saúde em indivíduos saudáveis, mas os pacientes com câncer precisam dar sentido ao seu sofrimento, aprender a lidar com as mudanças e ter um movimento de adaptação. Para os que serão curados atitudes positivas em relação à saúde são fundamentais para se manterem saudáveis, evitando uma recidiva e os que não serão curados precisam plenitude para terminarem a vida. Frankl (2007) afirma que a espiritualidade imaculada, o Deus vivo na intimidade da pessoa, que pode ser o ponto de partida da fé que temos, é uma instância que cada pessoa tem e que a doença jamais pode atingir.

Mesmo na situação de doença grave, ou diante da morte, onde a pessoa encontra-se muito limitada, não podendo criar, mudar fatos ou vivenciar o que gostaria, ainda é possível ter atitude, aceitando o que não pode ser mudado e mudando-se perante tais

situações, pois a doença não tira a dignidade e os valores atitudinais pode ser alcançado. (FRANKL, 2011)

Estes conceitos servem como base para o que o enfermeiro qualifique a sua assistência, criando intervenção que favoreçam a busca para o sentido da vida para que jornada do paciente e sua família seja plena de vida e significado para que transformem o sofrimento em conquista.

2 | OBJETIVO

Identificar as contribuições da Logoteoria e Análise Existencial nas ações de enfermagem de educação para a saúde de pacientes oncológicos.

3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada é o relato de experiência, adotando o método descritivo segundo as etapas sequenciais da realidade concreta.

O Projeto Promovendo a Vida que faz parte das atividades práticas da disciplina Enfermagem Oncológica, é um exemplo de Educação em Saúde, onde os princípios da Logoteoria e Análise Existencial associados aos os conceitos de saúde aqui apresentados são aplicados, buscando o desenvolvimento de valores atitudinais e auxiliando o paciente na busca de uma vida plena.

Durante a formação, desde o primeiro semestre, o aluno do Curso de Enfermagem vivênciadas atividades teóricas e práticas sobre o cuidar integral fundamentadas numa visão ampliada de saúde e nos princípios da Logoteoria e Análise Existencial. No sexto semestre após a discussão dos princípios da oncologia, bases do tratamento e cuidados paliativos, o aluno aplica todo o conhecimento adquirido no Projeto Promovendo a Vida. O Projeto é organizado pelo docente e cada grupo participa de uma etapa do processo sempre sem deixar compreender todas as etapas.

A atividade acontece na Rede Feminina de Combate ao Câncer Regional Maringá, uma entidade filantrópica que atua por meio da realização de projetos nas áreas da assistência social, saúde e valorização humana, garantindo melhoria na qualidade de vida. Criada em 1983, tem como objetivo principal assistir usuários do SUS portadores de câncer. Atende duas categorias: os hospedados que usufruem da Casa de Apoio quando em Maringá para tratamento de quimioterapia e radioterapia, com 32 leitos disponíveis, e os cadastrados, moradores de Maringá e Sarandi adultos e crianças/adolescentes, que recebem apoio e benefícios de acordo com suas necessidades, todos comprovadamente em situação de vulnerabilidade social.

O Projeto é realizado com os pacientes da Casa de Apoio que permanecem de segunda-feira à sexta-feira na instituição e dependendo do esquema de tratamento

podem retornar até por oito semanas, possibilitando assim vínculo e acompanhamento nas diferenças fazes do tratamento.

Os pacientes têm idades variadas, mas a predominância é de idosos, moradores da zona rural e pouca escolaridade. Pacientes jovens trazem além das demandas do tratamento a necessidade de ajuste social e reorganização da vida, porém tanto idosos quanto jovens revelam pouco conhecimento sobre a doença e tratamento e ausência de suporte em todos as áreas do viver, sejam elas psíquicas, sociais, e espiritual e até mesmo física, pois estratégias para alívio de sofrimento e das repercussões do tratamento não são amplamente oferecidas, evidenciando a importância e relevância do trabalho da Rede Feminina.

As atividades desenvolvidas são: Formação do vínculo para identificação das necessidades; Construção do relacionamento de ajuda para animar, encorajar, confortar e trazer a esperança; Atividades em grupo para compreensão da doença e tratamento; Abordagem da importância dos aspectos psíquicos e espirituais para o enfrentamento da doença e Momentos de confraternização e alegria.

Os primeiros encontros acontecem de maneira informal. Alunos e pacientes nas diferentes instalações da Casa de Apoio interagem em grupos e individualmente. Nesse momento a escuta é desenvolvida e os pacientes podem compartilhar suas dores, ansiedades e vitórias. Esse primeiro encontro possibilita uma relação de confiança para a realização das atividades e identificação das demandas que necessitam ser abordadas.

As atividades realizadas em grupo se iniciam a partir da compreensão do processo de carcinogênese de forma lúdica e respeitando as características de cada grupo. Compreender os agentes carcinogênicos e sua relação com fatores comportamentais e ambientais é fundamental para compreensão e gerenciamento da doença. Nesse momento acontece a desconstrução mitos que poderiam influenciar negativamente no enfrentamento da doença ou nas condutas tomadas pelos pacientes e familiares e novos recursos são aprendidos para que tenha participação ativa no tratamento.

A identificação dos aspectos psíquicos, espirituais e suporte social como agentes que favorecem o tratamento são fundamentais para o seu fortalecimento. Conhecer a psiconeuroendocrinologia traz novos recursos de luta, pois através de dinâmicas adequadas para cada realidade, trazem o conhecimento para o seu cotidiano, entendendo que a sua capacidade de resiliência pode influenciar não apenas no âmbito psíquico e espiritual, mas também no âmbito físico.

A partir do conhecimento adquirido realizam reflexões sobre os fatores que favorecem o seu tratamento e fatores que podem influenciar negativamente. Nesse momento, a troca de experiência é estimulada e novas estratégias para controle de sintomas, administração da vida são adquiridas trazendo para o paciente uma participação ativa no seu tratamento e o testemunho daquele que está enfrentando com coragem esse momento fortalece o paciente e traz esperança.

Em cada atividade a preocupação é proporcionar além de conhecimento e estratégias de enfrentamento momentos de prazer. Sempre é realizada uma produção pelos pacientes que representasse a essência da proposta do dia para que pudessem guardar e refletir em outros momentos, além do seu significado afetivo. Desenvolver atividade nas quais o paciente pode produzir algo, mostra que podem ser uteis e dar a sua contribuição para mundo, outro fator fundamental para que o foco da doença seja direcionado para vida, entendendo que o sofrimento pode ser transformado em conquista quando temos claro um sentido para a vida.

4 | RESULTADOS

A visão ampliada de saúde complementada com os conceitos de Logoteoria permitiu ao enfermeiro enriquecer suas ações com uma abordagem que tem o foco no desenvolvimento dos valores, sejam eles criativos, de vivência ou atitudinais. Percebemos que é possível levar conforto, animo, confiança e esperança a quem sofre. Observar a interação e a alegria dos pacientes durante as dinâmicas e dialogar com cada um permitiu observarmos que realmente pode haver um alívio da carga de ansiedade que possuem devido ao desgastante tratamento.

A compreensão da doença, tratamento e fatores que contribuem para a recuperação foi o primeiro passo para se fortalecerem. Saber que alguns sintomas fazem parte do tratamento e não significa piora da doença, para esses pacientes que não receberam orientações traz um movimento positivo para enfrentar com segurança as novas demandas e a partir do momento que conhecem o que terão que enfrentar e que existe formas de enfrentamento traz novos significados para vivência dos sintomas.

Reconhecer a importância do sentido da vida, refletindo que pode sonhar, que pode produzir, ser para além de si mesmo para significar o sofrimento foi fundamental para o empoderamento do paciente e consequente mudança de atitude.

As atividades permitiram mudar o foco, usar humor, o autodistanciamento, sem negação, ver o sentido no sofrimento, a capacidade de realizar os valores atitudinais, que segundo Frankl (2015) não é só criar, nem somente a experiência, o encontro e o amor, mas a oportunidade de realizar o mais alto valor, da ocasião de fazer cumprir o sentido mais profundo.

Para Silveira e Mahfoud (2008), construir resiliência é fomentar processos de salutogênese e que o sentido da resiliência é a busca de sentido de vida que se traz em criatividade, aprendizado, superação e crescimento e assim viver com a melhor qualidade de vida, apesar do contexto e nas palavras de Frankl, dizer sim a vida apesar de tudo.

5 | DISCUSSÃO

Cada ação tem como objetivo trazer recursos para que o paciente se fortaleça para que encontre novas formas de significar a vida em sua realidade e a clareza que fora de possibilidade de cura não significa fora de possibilidade de vida e que a vida é plena quando tem sentido e que a dimensão espiritual precisa ser fortalecida para que a esperança supere o sofrimento.

Os conceitos da Logoterapia e Análise Existencial qualificou a ação do enfermeiro trazendo novos recursos para cuidar da integralidade do ser humano que poderão ser aprimorados e avaliados.

Educar para a saúde aqui é criar ações que proporcionem a reflexão sobre o viver, é ir além do sofrimento sendo capaz de dar um sentido à dor e sobreviver na esperança.

REFERÊNCIAS

BRESCIANI, Claudio. Saúde: abordagem histórico-cultural. **Mundo da Saúde**, São Paulo, v.24, nov./dez. 2000.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GROSSMAN, Michael. On the concept of health capital and the demand for health. **Journal of Political Economy**. 80, 223-255, 1972.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia e sentido da vida**: fundamentos da logoterapia e análise existencial. 4. ed. São Paulo: Quadrante, 2003.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. 10. ed. São Leopoldo: Sinodal e Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANKL, Viktor Emil. **Em Busca de Sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. 25 ed. São Leopoldo: Sinodal e Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da Logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Emil Viktor. **O Sofrimento de uma vida sem sentido**. São Paulo: É Realizações, 2015.

SILVEIRA, Daniel Rocha; MAHFOUD, Miguel. Contribuições de Viktor Emil Frankl ao conceito de resiliência. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 25, n. 4, p. 567-576, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2008000400011&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 11 de set. ISSN 0103-166X.

VÉRAS, Alan da Silva, ROCHA, Nádia Maria Dourado. Produção de artigos sobre Logoterapia no Brasil de 1983 a 2012. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 14, n.1, p. 355-74, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n1/v14n1a20.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2019. ISSN: 1808-4281.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: REFLEXÕES INICIAIS

Claudeth da Silva Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: claudeth.lemos@ifce.edu.br

Daniele Cariolano da Silva

Universidade Estadual do Ceará - UECE, e-mail: dannicariolano@yahoo.com.br

Francisco Tiago Ribeiro Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: ftiagoribeiros@gmail.com

Maria Wesla Nogueira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: weslanogueiraifce@gmail.com

Suziane Cristina da Silva Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: suziane.cristinapa@hotmail.com

Venícius de Sousa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: venicius-sousa@hotmail.com

RESUMO: O trabalho visa compreender as reflexões de licenciandos em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará-Campus Quixadá sobre a formação docente ante as demandas da educação bilíngue para surdos. O estudo foi

desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Docência e Estudos Surdos do IFCE/Campus Quixadá. Tem-se a legislação que prevê a garantia de professores com conhecimento sobre a singularidade linguística dos surdos, entretanto, são diversos os desafios postos. É uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando questionário aberto a 19 alunos de Geografia. Os resultados evidenciam relações e reflexões superficiais e paliativas na garantia de uma formação inicial que atenda as necessidades da educação escolar dos surdos.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa traz algumas reflexões de licenciandos em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE / Campus Quixadá sobre a formação docente inicial frente às demandas da educação bilíngue para surdos. Trata-se de um estudo desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Docência e Estudos Surdos - GEPEDES do IFCE/Campus Quixadá.

O interesse surgiu em razão do decreto nº 5.626/2005, Art. 14 que determina que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à

educação em todos os níveis e modalidades, suprindo as escolas com professor regente de classe com conhecimento das especificidades linguísticas e cultural dos surdos. Vale ressaltar que ainda não temos as condições adequadas, pois se percebem diversos desafios econômicos, políticos e sociais, emergindo a problemática da formação inicial para atender a educação escolar dos surdos.

Nesse contexto acima, para atentar aos objetivos propostos, trata-se de uma investigação inserida na abordagem qualitativa de pesquisa, com uso do método estudo de caso e aplicação de questionário aberto a uma amostra de 19 alunos do curso em Geografia. Assim, justifica-se a relevância do trabalho pela atualidade das discussões sobre a temática no campo da educação, dos estudos surdos e da formação inicial de professores que atuarão na educação básica.

2 | METODOLOGIA

O estudo se insere em uma abordagem qualitativa onde ao fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador o principal instrumento para coletar os dados que são eminentemente descritivos, interpretativos, tendo o foco no processo do que no produto. Isto na busca de captar a maneira, os sentidos, as significações e as perspectivas atribuídas pelos informantes às determinadas questões, situações, fatos ou problemas que estão sendo focalizadas no estudo. Consideram-se os diferentes pontos de vista dos participantes, sua abrangência, dimensionalidade e dinamicidade interna envolvida (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Utilizou-se o método estudo de caso e o questionário aberto como procedimento de coleta de dados. A pesquisa foi realizada com um público de 19 discentes do 3º semestre do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE – *Campus Quixadá*, sendo referenciados ao longo do trabalho por ordem alfabética (licenciando A, licenciando B, licenciando C, por diante).

A análise dos dados integrou a organização, classificação, codificação, categorização e teorização, portanto, deve-se “trabalhar” todo o material obtido durante a investigação, estruturando, dividindo, relacionando, identificando o que se sobressai, reavaliando e aprofundando. Ressalva-se que a análise permeou os diversos momentos da pesquisa, tendo maior sistematicidade e formalidade após a fase de apreensão de dados, ultrapassando a simples descrição, “[...] buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, ele terá que fazer rum esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.49). Como referencial teórico- metodológico, têm-se os estudos de Brandão (1991), Saviani (2009), Skliar (1997), Goldfeld (2002) e Tardif (2010).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a educação está presente nos diversos espaços e tempos sociais, nas modalidade formal, informal e não formal, comprehende-se que ela vai além dos processos educativos escolares, pois “ninguém escapa da educação e de muitos modos todos nós envolvemos fragmentos da vida com ela, quer seja para aprender, para ensinar ou para aprender -e- ensinar, ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1997, p.07). Assim, entende-se que ela é constituída por diversos aspectos, contextos e sujeitos, sendo instrumento de influências e ao mesmo tempo alvo de condicionantes culturais, sócio-históricos e econômicos.

No âmbito da educação escolar e das teorias educacionais em suas relações com a sociedade, Saviani (1999, p.15) afirma que temos em um grupo, “[...] aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”. Nesse sentido, a educação e a escola sofrem determinações do conflito de interesses que caracterizam a sociedade. Os professores com as idas e vindas das teorias de educação, de suas contradições, das lutas das minorias, do momento histórico em que vive e atua, está sendo cotidianamente desafiado com demandas do processo de ensino-aprendizagem e com as especificidades da educação de surdos. Desse modo, surgem inquietações e reflexões sobre a importância da formação docente, suas lacunas e possibilidades, conforme relatos discentes abaixo:

Os indivíduos que possuem essa deficiência precisam de uma educação, acompanhamento pelos profissionais que devem estar preparados para atender a realidade do problema em discussão. Políticas públicas devem existir para o fator surdos (Licenciando B)

Tenho um pequeno conhecimento sobre o assunto, pois tive a oportunidade de estudar essa disciplina no próprio curso (Licenciando L)

Não tenho muito conhecimento sobre a educação bilíngue para surdos, pois não cursei ainda a disciplina, não tenho contato com pessoas surdos mudos. Gostaria muito que fosse ofertado mini-curso de libras (Licenciando C)

Na verdade tive um contato bastante pequeno no meu ensino médio, que foi somente o alfabeto e não foi nos mostrado por um profissional (Licenciando E)

Constata-se certo reducionismo na compreensão e complexidade da formação profissional e da educação bilíngue ao considerar que as formações aligeiradas, superficiais, pontuais e paliativas (oficinas, mini-cursos, disciplinas curriculares, dentre outras ações) dariam conta de um problema que envolvem diferentes esferas, profissionais e instâncias, a começar pela necessidade de reformulações das políticas econômicas e sociais que fomentam e amparam as políticas educacionais de governo. Temos o fato que ainda existem lacunas formativas desses profissionais e tal perspectiva educacional para

surdos não será suprida por essas simples práticas pontuais e exercida outras pessoas que não são habilitados profissionalmente para tanto. Vale evidenciar o papel pedagógico de tais formações solicitadas nos discursos pelos alunos, mas que não conta de mudanças concretas e reais da problemática educacional de nosso país, inclusa aqui a educação para surdos.

Nos depoimentos, acentua-se a necessidade de uma formação inicial do professor que dê conta dessas demandas, entretanto, percebe-se ainda uma visão muito semelhante perspectivas de sempre em “trazer”, “adaptar”, “incluir” o surdo nos modos de ser, pensar e agir da sociedade de maioria ouvinte, como se observa nas seguintes falas:

Sei de sua importância principalmente no que diz respeito a inclusão e facilitação do ensino aprendizagem (Licenciando I)

A educação bilíngue é fundamental, obviamente, na alfabetização e consequentemente na interação social dos surdos. Para o professor também tem muito importância por ele ter que estar preparado para qualquer tipo de atuação principalmente para os aluno surdo lidar com esta situação requer muita delicadeza e atenção (Licenciando H)

Ela é muito importante, pois vai ajudar a fazer com que crianças surdas tenham uma melhor aprendizagem, um melhor desenvolvimento na sua vida escolar e consiga se integrar e interagir melhor com seus colegas (Licenciando M)

Não se pode negar as questões de alfabetização, escolarização e formação dos surdos, portanto, de seu processo de ensino-aprendizagem e suas relações com a formação profissional necessária, entretanto, deve-se acentuar questionamentos quanto: qual a formação adequada? Para qual prática? Direcionada para qual público? Quais os objetivos? O que se entende por educação bilíngue? É somente comunicação? Propõe somente interação linguística ou reflete também aspectos culturais de uma comunidade?

De acordo com a Lei nº 10436/2002, Art. 4º, o sistema educacional federal e diversos sistemas educacionais “[...] devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, sendo reafirmada a postura de incentivar legalmente a necessária formação profissional, o decreto nº 5.626/05, Art.14, determina-se que as instituições federais devem prover as escolas com professores regentes com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, portanto, um direito legal para os surdos e um dever institucional para as esferas, mas não materializados nas práticas escolares.

Para que a legislação não crie uma situação sem caminhos reais para a sua concretização, fazem-se necessárias políticas educacionais, curriculares e de formação docente que possibilitem aos professores em todos os níveis de educação para o conhecimento aprofundado das especificidades linguísticas e cultural dos surdos, a história da educação, as abordagens educacionais e seus condicionantes e reflexos culturais, sociais, conceituais e identitárias do povo surdo. Vale ressalvar que, segundo

Goldfeld (2002) não existe uma unanimidade entre os profissionais bilingüistas em relação às teorias psicológicas e linguísticas adotadas, ainda assim, essa abordagem bilíngue é significativa por causa seus estudos em torno da questão do surdo, suas particularidades, sua língua (Libras), sua cultura e a forma singular de pensar e agir, não se limitando às discussões referentes a aspectos biológicos da surdez.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de relações e reflexões em que se elucidam a necessidade de uma formação inicial que dê conta das necessidades de educação dos surdos, uma vez que as licenciaturas, por exemplo, até então parecem não satisfazer tal demanda. Há certa disposição pelos discentes no sentido de reconhecer as dificuldades entremeadas e da importância de adquirir os saberes necessários à sua prática em sala de aula, reconhece-se que a ausência ou pouco conhecimento sobre educação bilíngue para surdos. Questiona-se sobre o saber docente plural, heterogêneo e temporal (Tardif, 2010) requerido e como construído na relação entre teoria e prática provida na articulação entre formação e a prática.

A discussão em torno da formação inicial de professores no que se refere à educação bilíngue para Surdos, apresenta-se de fundamental relevância e urgência. Atualmente os surdos lutam por seus direitos legais e educacionais e os profissionais que atuam direta ou indiretamente devem estar interessados em compreender e refletir sobre emaranhados existentes e pertinentes a esse tipo de educação em sua prática diária nos espaços escolares. Para além da esfera restrita dos cursos de formação docente, resta ao poder público pensar para além das atuais políticas e programas que dada a sua transitoriedade e descumprimento dos anseios da sociedade, configuram apenas como ações vigentes até que o próximo governo assuma. Exigem-se propostas reais, abrangentes e de Estado que possam criar para diminuir a distância entre o idealizado, legalizado e o realizado.

REFERÊNCIAS

BRANDAO, Carlos Rodrigues: **O que é educação.** 26. Ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 16/08/18.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em:

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7^a Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DISCENTES

Claudeth da Silva Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: claudeth.lemos@ifce.edu.br

Daniele Cariolano da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: dannicariolano@yahoo.com.br

Francisco Tiago Ribeiro Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: ftiagoribeiros@gmail.com

Maria Wesla Nogueira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: weslanogueiraifce@gmail.com

Suziane Cristina da Silva Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: suziane.cristinapa@hotmail.com

Venícius de Sousa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, e-mail: venicius-sousa@hotmail.com

RESUMO: O estudo objetiva compreender as percepções de licenciandos em Geografia sobre educação bilíngue para surdos. O trabalho foi desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Docência e Estudos

Surdos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Quixadá*. Tem-se como problemática a educação bilíngue no contexto dos desafios e das possibilidades da relação entre formação inicial e prática profissional. É uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, com aplicação de um questionário aberto a 25 licenciandos em Geografia. Os resultados mostram perspectivas limitadas e contraditórias de educação bilíngue, restringindo-a a aspectos de uma educação inclusiva de simples adaptação comunicativa do surdo com as pessoas ouvintes. Palavras-chave: Educação bilíngue. Formação, Percepções

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo compreender as percepções de licenciandos do curso em Geografia sobre educação bilíngue para surdos. Para tanto, essa perspectiva de educação foi situada a partir de determinado referencial teórico e se constituindo como contexto de análise das percepções e reflexões discentes suscitadas no estudo. Este trabalho foi realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Docência, e Estudos Surdos – GEPEDES no Instituto Federal de

Parte-se do pressuposto que a formação docente ainda não abrange a educação para surdos em sua complexidade e que o professor em prática de sala de aula vai se deparar com o desafio do processo de ensino-aprendizagem que deve também ser significado e direcionado para os alunos surdos. Tem-se a hipótese de percepções difusas sobre educação bilíngue, considerando que o currículo ainda não contempla satisfatoriamente a referida temática pela desvalorização das áreas de conhecimento didático-pedagógicas.

O trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa do tipo de estudo de caso, com aplicação de um questionário aberto como procedimento de coleta de dados a uma amostra de 25 discentes da Licenciatura em Geografia do IFCE-Campus Quixadá, sendo os dados analisados a partir dos estudos de Brandão (1991), Skliar (1997), Goldfeld (2002) e Tardif (2010).

Diante do exposto acima, a relevância do estudo está no caráter atual da temática e da possível contribuição nas discussões, uma vez que existem poucos estudos científicos/acadêmicos na área.

2 | METODOLOGIA

Para a realização do trabalho foi feita uma pesquisa qualitativa, com ênfase nos dados subjetivos e descritivos, do processo em detrimento do produto e tendo o ambiente natural como fonte principal de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Recorreu-se ao método estudo de caso como possibilidade de aprofundamento de um fenômeno em suas múltiplas dimensões, concentrando-se em um caso particular, significativo e representativo de um conjunto de casos análogos, fundamentando certa generalização para situações semelhantes e autorizando inferências.

A partir disso, aplicou-se o questionário aberto como instrumento de coleta de dados que tinha como base a seguinte problemática “Qual a sua compreensão de educação bilíngue para surdos?”. A pesquisa foi realizada com os alunos do 1º semestre do curso de Licenciatura em Geografia do IFCE – Campus Quixadá, totalizando 25 discentes, sendo classificados em ordem alfabética (aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante). A análise dos dados integrou a organização, classificação, codificação, categorização e teorização, portanto, deve-se “trabalhar” todo o material obtido durante a investigação, estruturando, dividindo, relacionando, identificando o que se sobressai, reavaliando e aprofundando.

Desse modo, a análise permeou os diversos momentos da pesquisa, tendo maior sistematicidade e formalidade após a fase de apreensão de dados. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico os estudos de Brandão (1991), Ludke e André (1986), Skliar (1997), Goldfeld (2002) e Tardif (2010).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

É muito comum que ao se falar sobre educação a primeira coisa que normalmente é lembrada é a imagem da escola, com aquela estrutura dividida em salas de aulas, com professores especializados e várias disciplinas na grade curricular. Em contraponto a esse pensamento, Brandão (1991) afirma que a educação nem sempre foi da forma como nós vemos hoje e nem sempre segue um modelo próprio, ela não necessariamente vai ocorrer somente dentro dos ambientes escolares com profissionais especializados, estando presente, por exemplo, no cotidiano, nos diversos espaços sociais, informais e não formais. Assim, é considerando que a formação humana e profissional perpassa os diversos tipos de processos educativos vivenciados ao longo da trajetória, que a educação bilíngue e a formação docente aqui são discutidas no estudo.

Nesse sentido, a partir da contextualidade acima sobre educação e diante da realidade específica que compõe o cotidiano escolar, nos deparamos ainda mais com os desafios que fazem parte da necessidade do saber docente na garantia de satisfazer as necessidades de aprendizagem discente, principalmente no que diz respeito à educação bilíngue. A principal ideia da Filosofia Bilíngue segundo Goldfeld (2002), é que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve ter a língua de sinais como a primeira língua e a língua pelo seu país como segunda língua na modalidade escrita, pois a educação bilíngue não se restringe à simples e desconexa aquisição de duas línguas, ela representa uma filosofia, modos de ver, pensar, sentir e agir peculiares.

Nesse sentido, “[...] a língua oral, apesar de extremamente necessária para a vida do surdo, nunca será perfeitamente dominada por ele e esta será sempre uma língua estranha, não servindo a todos as necessidades do indivíduo e não podendo, portanto, ser a língua materna da criança surda” (GOLDFELD, 2002, p.44). Assim, o domínio da LIBRAS pelo surdo seria capaz de possibilitar seu pleno desenvolvimento cognitivo, satisfazendo suas necessidades educativas. Defende-se que os surdos formam uma comunidade, com língua e cultura própria e que ele não precisa se encaixar na comunidade ouvinte, que é a grande discussão do meio acadêmico e na sociedade em geral.

Para além da aquisição linguística para a comunicação, a educação bilíngue expressa uma identidade. Com base nos dados analisados, observa-se que um elevado número de alunos sabe da importância desta perspectiva de educação para surdos, para a escolarização e formação desse aluno surdo nos seus diferentes aspectos acreditando que é através da educação que o mesmo vai ser capaz de minimizar as lacunas que ainda existem entre a cultura surda e a cultura ouvinte, como se pode perceber no discurso discente que a educação bilíngue “venha a ser muito importante e essencial para o auxílio da comunicação, tendo conhecimento sobre um outro idioma além do seu de origem” (ALUNO L). Entretanto, percebe-se em algumas falas a dificuldade em formular uma ideia real e aprofundada sobre a temática em discussão, muitas vezes restringindo a ideia do

termo apenas à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a uma concepção adaptativa da educação Inclusiva.

Os resultados evidenciam perspectivas limitadas, superficiais, contraditórias e confusas de educação bilíngue, ora situando aspectos mais próximos de uma concepção de educação bilíngue como na fala “sendo a língua o maior fator cultural de inclusão, minha compreensão se agarra a isso. Inclusão, educação e difusão do conhecimento como um todo” (ALUNO X). Infere-se aqui o caráter cultural da língua e de instrução, mas a emergência da simples aquisição da Libras para a suposta “inclusão” social e educacional ainda se faz fortemente presente, desconsiderando a complexidade e multidimensionalidade das problemáticas da educação. Em outros discursos, reduzindo-se a educação bilíngue a elementos que expressam uma educação inclusiva com ênfase na simples adaptação comunicativa do discente surdo aos contextos sociais e educacionais, como se percebe:

Um meio das pessoas com deficiência auditiva se inserirem de forma mais facilitada na sociedade como um todo (ALUNO E).

Acho se for para melhor incluí-los em nosso meio, é bastante proveitoso, isso proporcionará melhor aprendizagem e desenvolvimento ao se comunicar com os demais (ALUNO T).

É uma forma de ensino para aqueles que têm dificuldades de se comunicar com outras pessoas, sendo pessoas com a mesma deficiência ou com pessoas sem deficiência (ALUNO A).

Não conheço a educação bilíngue para surdos, mas acredito que seja algo relacionado à comunicação tanto oral como através de gestos (linguagem para surdos e mudos) (ALUNO B).

Nas falas ainda permeiam questões entrelaçadas quanto às relações entre deficiência auditiva e surdez; surdo e Surdo (com letra maiúscula); socialização, comunicação, integração e inclusão; comunicação oral, comunicação escrita e instrução; linguagem e língua; língua materna e segunda língua para os surdos; surdo e surdo-mudo, dentre outras em discussão para uma compreensão clara de educação bilíngue. As limitações e incoerências nos discursos discentes geram questionamentos quanto ao saber docente que deve ser plural, heterogêneo e temporal (TARDIF, 2010), inquietações mais restritamente relacionadas à formação docente inicial quanto às lacunas no que diz respeito à construção do conhecimento complexo e aprofundado sobre educação bilíngue.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que a temática educação bilíngue ainda não se faz presente de forma efetiva na vida acadêmica desses alunos no que se refere a sua abordagem na formação docente inicial. Nos relatos ainda persiste certa dificuldade na formação de concepções e

percepções sobre essa perspectiva educacional bilíngue em sua totalidade, complexidade e relações.

A partir dos depoimentos dos alunos, ainda insatisfatórios e desconexos com a realidade, que ainda existem muitas dificuldades na aquisição de um embasamento teórico, prático e experiencial que dê suporte as demandas da formação docente e da prática profissional nos espaços escolares. A ideia aqui não é restringir tal formação acadêmica somente para atender ao público Surdo, até porque quando se fala de educação pública, por exemplo, sabe-se que ela se torna cada vez mais defasada nos aspectos de estrutura física, organizacional, educacional e político-pedagógica. Sabe-se que o exercício da docência envolve múltiplos saberes, desafios, intencionalidades, contradições, ética, ações e reflexões, uma vez que o saber docente “[...] é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36), não limitando a prática docente à função de transmissão de conhecimentos, mas representando a integração de diferentes saberes em suas respectivas relações. Situa-se a relevância do saber em torno da educação bilíngue para suprir as necessidades na prática, mas dentro da multidimensionalidade deste saber e seus entrelaces. Constatata-se a necessidade de se compreender a educação bilíngue em sua contextualidade, situando-a no espaço-tempo, a partir dos desafios e possibilidades da formação e da prática nas instituições de ensino, sabendo que a “autonomia” do professor em sala de aula é relativa, que não tendo uma formação adequada que corresponda com as necessidades apresentadas, torna-se ainda mais desafiados seu exercício profissional. É preciso a implementação de políticas, programas, mecanismos e estratégias formativas desenvolvidas, por exemplo, pelos cursos de licenciatura de forma geral que sejam capazes de aproximar esse professor da realidade, dificuldades e possibilidades do aluno surdo no ambiente de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C.R. **O que é educação.** 26.^a edição. Editora Brasiliense. 1991.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7^a Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas da educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

André Leandro dos Santos Pereira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – CE

Michelline da Silva Nogueira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – CE

Maria socorro Lucena Lima

Professora Doutora do Programa de Pós-
Graduação em Educação - PPGE
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Fortaleza – CE

RESUMO: O presente estudo trata-se de uma pesquisa sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação do pedagogo. Nosso objetivo é analisar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação do pedagogo. As bases metodológicas envolveram leituras de textos de teóricos como: Pimenta (2011, 2012, 2014), Lima (2004, 2008, 2011, 2012), Calderano (2012), entre outros. O percurso metodológico parte do enfoque qualitativo, optando pela pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam que a discussão teórica parte da dicotomia existente

entre teoria e prática, que por sua vez, dificulta o desenvolvimento do estágio. Entretanto, com o estudo bibliográfico, compreendemos que na formação do pedagogo, o estágio contribui de forma eficaz na medida em que é desenvolvido como práxis, ressaltando a ação docente como pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Formação do Pedagogo, Práxis docente.

SUPERVISED INTERNSHIP AND ITS
CONTRIBUTIONS TO THE FORMATION OF
THE PEDAGOGUE

ABSTRACT: The present study is a research about the contributions of the supervised internship to the educator's formation. Our goal is to analyze the supervised internship and its contributions in the formation of the pedagogue. The methodological bases involved reading texts of theorists such as: Pimenta (2011, 2012, 2014), Lima (2004, 2008, 2011, 2012), Calderano (2012), among others. The methodological approach starts from the qualitative approach, opting for the bibliographic research. The results indicate that the theoretical discussion starts from the existing dichotomy between theory and practice, which in turn hinders the development of the internship. However, with the bibliographic

study, we understand that in the formation of the pedagogue, the internship contributes effectively as it is developed as praxis, emphasizing the teaching action as research.

KEYWORDS: Supervised Internship, Pedagogue Training, Teaching Praxis.

1 | INTRODUÇÃO

Durante as práticas de estágio os discentes são convidados a refletir os conhecimentos teóricos do curso de pedagogia e a estabelecer relações com a prática na qual estão inseridos. Esse itinerário exige que o estagiário dialogue com as várias possibilidades formativas que a escola, local que acontece a sua atuação como docente, pode proporcionar para aprimorar sua formação.

Dentre as divergentes discussões existentes na formação docente, neste trabalho pretende-se fazer uma rápida exposição de algumas reflexões sobre o estágio supervisionado e suas contribuições para a formação do pedagogo. A escolha deste tema surgiu por conta de experiências de magistério vivenciadas no decorrer do curso de graduação, que nos fizeram pensar até que ponto o curso estaria preparando os futuros pedagogos. Esse itinerário nos fez reconhecer lacunas formativas existentes para o exercício do magistério, e assim, a necessidade de compreender o fazer docente.

Ao longo do tempo reduzimos o estágio como o momento prático do curso, cuja finalidade é aproximar o estagiário a sua realidade prática. Todavia, esse cenário épico na formação do pedagogo vem sendo questionado, uma vez que, o campo de conhecimento busca superar sua tradicional redução à atividade prática e contribuir para melhorar qualitativamente sua formação.

Tido como parte obrigatória para a integralização da formação docente, o estágio supervisionado, contribui para que seja proporcionado ao estudante uma aproximação à sua área de atuação, a fim de construir e significar a sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), afirma que para a formação do professor se faz necessário a prática docente, estabelecendo uma carga horária de trezentas horas para a sua aplicabilidade.

A partir disso, podemos entender o estágio supervisionado como um campo de conhecimento, porque articula estudo, análise, problematizações, reflexões das práticas pedagógicas e institucionais, do trabalho docente e da relação entre os alunos do curso, professores orientadores, professores da escola e seus alunos, enfim, com todo o âmbito escolar. Para Pimenta (2012), o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo ao estagiário conhecimentos necessários à formação e atuação docente. E neste espaço escolar podem vir a encontrar temáticas reflexivas que deem embasamento para o desenvolvimento de pesquisas que envolvem o seu fazer docente.

Nesse contexto questionamos: como o estágio supervisionado pode contribuir

para a formação do pedagogo? Esse questionamento advém dos divergentes dilemas encontrados dentro do processo de formação do pedagogo, e que, consideramos como um dos principais, uma vez que ele assenta um leque de relações complexas que devem vir a ser superados.

Objetivamos nesse artigo analisar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação do pedagogo, almejando o estágio como uma atuação que conduz o graduando a atitude investigativa. Essa atitude torna-se formativa para o pedagogo, uma vez que poderá investigar, refletir e intervir na sua vida pessoal e profissional, na escola e na sociedade.

O percurso metodológico parte do enfoque qualitativo, optando pela pesquisa bibliográfica. Constantemente recorremos ao auxílio de uma revisão de literatura, a partir de um levantamento bibliográfico de alguns estudiosos que indagam sobre o estágio supervisionado, objeto de estudo de nossa pesquisa. Nessa investigação bibliográfica nos detivemos em investigar as diferentes concepções acerca do estágio e suas contribuições para a formação do pedagogo. Foram, portanto, utilizados artigos científicos e livros para fundamentar a pesquisa bibliográfica, ressaltando que ocorreu no período entre agosto a novembro de 2015, no período em que ocorreu o desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado II – com ênfase no ensino fundamental I, na Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Com o intuito de organizar o texto discutiremos incialmente sobre o estágio como campo investigativo, pretendendo pensar o estágio como práxis docente, levando em consideração a dificuldade de os graduandos entenderem esse momento como formativo. Em seguida, trazemos um relato teórico que articula a teoria e a prática como elementos fundantes na formação do pedagogo, partindo da discussão que relata a importância da unidade entre a experiência prática aliada aos conhecimentos teóricos na vida dos acadêmicos de graduação. Culminamos tecendo algumas considerações sobre o que julgamos importante nesse trabalho.

2 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

As atividades desenvolvidas durante o período do estágio devem ser bem planejadas e sistematizadas, isso por que favorece aos estudantes, condições de se apropriarem das diversas ações que constituem o estágio supervisionado. De acordo com Lima (2004) essa ação, ou melhor, a saída do estagiário para a prática deve conter elementos instrumentalizados que gerem espaço para discussão, análise e sínteses. Todavia, o estágio é visto para alguns alunos apenas como o período prático, em que vão apenas estabelecer relações entre a teoria vivenciada na Universidade na realidade escolar, de modo específico, na sala de aula.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) afirmam que há um reducionismo, pois compreendem o estágio como uma prática instrumental, e, há o criticismo que se torna prejudicial a formação profissional docente. Nesse sentido, encontramos um aspecto investigativo do estágio supervisionado: amortizar o estágio como a atividade prática da formação, esquecendo que o estágio nos dar a oportunidade de perceber a unidade entre teoria e prática.

Essa dissociação entre teoria e prática, nos é apresentada por Pimenta e Lima que nos afirmam que,

"A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática". (Pimenta e Lima, 2006 p. 11).

Na abordagem feita pelas autoras encontramos considerados elementos que nos sugerem uma reflexão acerca dessa dicotomia entre teoria e prática, e principalmente por se tratar da formação do pedagogo. Isso por que ao afirmar que há o empobrecimento da prática escolar, compreendemos que no estágio os futuros docentes tem a possibilidade de se apropriarem da complexidade que constitui as ações profissionais, sua identidade e sua prática, como contribui para que em sua formação ele venha a analisar, refletir e investigar as maneiras de fazer educação.

Nesse momento construir esse aprendizado no estagiário é conduzi-lo a uma aproximação com a conjuntura na qual atuará. Para isso, se faz necessário que aconteça o que Freire propõe em relação à docência, ao dizer que ensinar exige reflexão crítica sobre a própria prática. Em suas palavras,

"É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo ao máximo'" (Freire, 1996, p. 39).

Nessa construção de referências, podemos identificar, a partir dos autores, que durante o desenvolvimento do estágio o graduando é conduzido a refletir a sua própria prática. Esse aspecto é fundante para a construção do professor, pois na medida em que há uma reflexão de sua prática experimentam uma verdadeira formação em serviço. O sentido disso é que na medida em que desenvolvemos essa atitude reflexiva, mais capacidades teremos de perceber as razões de ser e porque assumir tais posturas como pedagogo. Ou seja, passo a promover, como afirma Freire (1996), a curiosidade epistemológica.

Em busca de aprimorar essa prática reflexiva, Calderano (2012) apresenta o estágio como uma oportunidade para estreitar as relações entre a reflexões teórico-práticas. E Lima (2004) propõe que o estágio seja o espaço da unidade entre teoria e prática, pois oferecem elementos para analisar e compreender o próprio desempenho profissional. O

resultado é o redimensionamento que é dado ao trabalho docente.

Dante dessas descobertas visualizamos um outro aspecto investigativo que está interligada a perspectiva da unidade teoria e prática. O desafio de visualizar o estágio como práxis. Para pimenta (2012),

“A ambiguidade teórica (e de compromisso) que muitas vezes está presente na prática dos educadores brasileiros faz com que o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática fique, às vezes, nebuloso, confuso, ambíguo ou mesmo compreendido como neotecnismo. Outras vezes, fica-se apenas em discurso sem aprofundar-se suas consequências. [...] É preciso, para melhor explicitá-la, de um lado, trabalharmos o conceito de práxis”. (Pimenta, 2012, p. 91).

Ao introduzir o termo práxis, a autora tem a preocupação de fortalecer, o que anteriormente já afirmamos, que não há indissociabilidade entre teoria e prática. Com o termo práxis, Pimenta dá ênfase a necessidade de que o futuro docente dialogue com a sua atuação e venha confrontar a sua própria prática. Franco (2012) apresentando o pensamento da autora diz, “[...] reafirma a importância de determinados espaços/tempos institucionais para possibilitar aos futuros docentes entrar em confronto com a prática, significar pela teoria esse confronto e buscar movimentos que ensejem um novo olhar sobre essa prática”. (Franco, 2012, p. 104).

Realçamos dessa forma, a perspectiva de que o estágio, na formação do pedagogo, deve ser fundamentado e fundamental como práxis. Na definição de práxis, a autora parte do pensamento marxista, e por isso, nos faz entender que a práxis é uma atitude do homem em prol de transformar a natureza e, por conseguinte, a sociedade. Nesse sentido, toda a atividade ocorre a partir da teoria que dialoga, instrumentaliza, fundamenta e intervém na realidade, ou seja, o espaço tempo em que os sujeitos estão inseridos.

Contudo, a medida que o sujeito vai se aproximando dessa realidade, só terá sentido, se houver uma conotação de envolvimento e intencionalidade. Ou seja, o formando deve articular o sentido para qual está indo para o estágio, isso fomenta a possibilidade de melhor absorver os instrumentos para (re)significar a sua prática, a partir da experiência transformar em saberes e reinterpretá-los quando julgar necessário. Daí, podemos compreender que,

“O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”. (Pimenta e Lima, 2011, p. 45).

Em consonância com Lima (2004), quando afirma que o estágio é o lócus dessa reflexão sobre o ser professor, pois nesse processo de ação e reflexão, proporcionado pela práxis, o pedagogo, terá condições para refletir as competências, estabelecer a sua identidade e a sua função social. Isso nos conduz, a compreender que enquanto o futuro pedagogo, não refletir a sua prática, logo continuará a uma mera repetição que ocasiona

a mecanicidade, sendo que o resultado disso, é no dizer de Franco (2012, p. 186) “reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência”. Daí, atentamos para mais uma perspectiva necessária para realização da atividade teórica do estágio enquanto campo formativo do pedagogo, que no dizer de Pimenta e Lima (2011), é uma estratégia do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

Para isso, Almeida e Pimenta afirmam,

“O que precisamos entender é a necessidade de ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação, nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando à emancipação do homem. Dessa forma, o professor é um intelectual, em processo contínuo de construção”. (Almeida e Pimenta, 2014, p. 44).

Ao afirmar da necessidade de observar a complexidade e abrangência da educação, bem como, entender a formação como fundamento para atuar eficazmente na transformação social, o pedagogo necessita de continuamente estar em atitude investigativa que lhe permite estar em sintonia com a realidade escolar e educacional. Mas, do que um espaço de observação ou um local de aplicar reflexões estabelecidas, como aponta Calderano (2012), essa construção de pesquisa no estágio favorece a ampliação de análise dos mais variados contextos escolares.

Pimenta e Lima (2011), considerando o estágio como campo de conhecimento, direciona a estágio como pesquisa em duas dimensões. Primeiramente, coloca o estagiário na realidade escolar, e como vimos antes, é nesse espaço que acontece o trabalho docente e onde se concretiza a práxis, este tem a probabilidade de desenvolver aptidões de pesquisador que despertam das divergentes situações que vão ocorrendo durante a atividade do estágio. A outra dimensão é a mobilização de pesquisas dos contextos escolares e educacionais, onde há a probabilidade de ampliar as pesquisas sobre as especificidades do trabalho docente.

Essa visão alarga e contextualiza o estágio, conduzindo-nos a consciência de que trabalhar com a compreensão de estágio como pesquisa, torna-se um desafio, pois para a formação do pedagogo, essa concepção é um espaço de intervenção e reflexão, uma vez que ao exercitar a profissão, automaticamente, se efetiva a aprendizagem, além de fundamentar as singularidades do trabalho do pedagogo. Apresenta Almeida e Pimenta (2012),

“A ação reflexiva realizada no estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática ou de aprender a passar a matéria. Precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formuladas. Dessa forma, passa a perceber a categoria profissional como um todo, desde a sala de aula, passando pela instituição e organização escolar, até a posição do professor na sociedade e o sentido que dá à a sua profissão”. (Almeida e Pimenta, 2012, p. 46).

Entretanto, essa concepção de estágio como pesquisa vem sendo construído

historicamente. Segundo Pimenta e Lima (2011), a valorização teve sua origem nos anos 1990, quando se indagavam no campo da didática e da formação de professores acerca da inerência entre teoria e prática. Alguns aspectos as autoras abordam, fazendo um levantamento bibliográfico e aproximando-se de outros autores que discutem a temática da formação do professor reflexivo. Interpelando a temática trazem as discussões de Novea (1999), onde o autor dar ênfase as novas abordagens no debate acerca da formação dos professores, partindo da perspectiva da dimensão profissional, uma vez que o autor considera que há excessos acadêmicos e uma pobreza da prática pedagógica.

Mas, é fundamental destacar que a própria autora, Pimenta (1994), já reflexionava sobre a possibilidade de o estágio ser compreendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. O que nos leva a perceber, que a formação do pedagogo, não pode ser subsumi ao exercício acrítico, ele precisa ser discutido para arraigar as ações transformadoras e construtoras de saberes docentes.

Nesse caminho é preciso que a formação do pedagogo, como campo de conhecimento complexo, assuma as questões específicas do magistério independente a diversidade de disciplinas que compõem a prática docente, mas, aponte conhecimentos teóricos e práticos que possibilitam uma atenção sobre o processo de ensino.

Portanto, por meio do estágio como pesquisa, o estagiário faz uma reflexão crítica do atual contexto histórico frente a ação que o pedagogo desempenha, ou seja, o ensino, a prática social, o seu campo de formação e da sua identidade profissional. Esses elementos conduz a formação de uma consciência da realidade escolar na sua multiplicidade, e com isso, terá os saberes para realizar sua interposição e transformação.

Entretanto, Libâneo (2011), afirma que

"Em relação à pesquisa: as instituições formadoras precisam promover as condições para a formação de pesquisadores em educação para a construção do conhecimento científico na área, à medida que a educação é um campo teórico-investigativo e que a produção resultante é requisito fundante de toda formação técnica docente". (Libâneo, 2011, p. 77).

Considerando o pensamento de Libâneo (2011), encontramos os limites para a realização do estágio como pesquisa. Inicialmente, a mecanicidade, como aponta Franco (2012), ao afirmar que a prática docente é mais que uma ação técnica e determinada, mas, exige-se que o docente venha a refletir o seu exercício prático. E os estagiários acabam por reproduzir essa mecanicidade. Outro aspecto, diz respeito a natureza política e teórico metodológica (Pimenta e Lima (2011)). Nesse ponto, as autoras discutem com questionamentos que são pertinentes a conjuntura atual, destacando a escassez de espaços para reflexão coletiva e de pesquisa para os profissionais na escola pública, bem como a desqualificação e valorização do profissional, e ainda, as limitações na formação inicial que são permeadas pela dificuldade de pesquisar a prática e não ter referencial teórico e metodológico necessários para a pesquisa.

Entretanto, temos a possibilidade de propormos a mobilização do estágio como pesquisa, considerando que a formação do pedagogo, é antes de tudo, articulada por múltiplos elementos que foram, a nosso ver, construído historicamente, e por isso, podem ser ressignificados. Resultando diante de tudo isso, um desafio para ser ampliado, colocando-se como diz Pimenta e Lima (2011), em uma estrutura curricular que perasse todos os momentos que compõe o estágio supervisionado, ou seja, a reflexão, a análise das práticas, as ações dos professores tendo referencias teóricas que as fundamente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação inicial para elaboração deste trabalho foi a de realizar uma releitura bibliográfica realizada no período do estágio supervisionado, onde nos fizeram pensar até que ponto o curso estaria preparando os futuros pedagogos. Esse estudo nos fez caracterizar e constatar as lacunas formativas existentes para o exercício do magistério, e assim, a necessidade de compreender o fazer docente. Outras dimensões poderiam ter sido elencadas, mas constituiriam uma temática mais ampla, que não comportaria aqui fazê-lo.

O enfoque foi analisar o estágio supervisionado e suas contribuições na formação do pedagogo, aspirando o estágio como uma ação que acarreta ao graduando a atitude investigativa. Essa atitude torna-se formativa para o pedagogo, uma vez que poderá averiguar, pensar e interferir em todos os âmbitos de sua vida.

Essa trajetória nos leva a perceber que o estágio possibilita a formação do pedagogo. O desafio é que em se tratando de estágio supervisionado, os estagiários necessitam compreender esse momento como oportuno para realizar uma pesquisa e reflexão de sua identidade, tendo a escola como lugar para analisar e construir a sua ação pedagógica.

Além disso, proporcionou uma reflexão dos três elementos que compuseram a reflexão teórica, sendo, a dicotomia entre a teoria e a prática, a formação de sua indissociabilidade por meio da práxis, e concomitantemente, o estágio como pesquisa. Assim, essas ponderações devem ser contínuas, pois paulatinamente vai constituindo a identidade do pedagogo. Isso tudo ocorre porque está ligada diretamente a experiência e a relação com o espaço escolar que vai sendo estabelecido no desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado.

Dessa forma, os dilemas que perpassam o estágio supervisionado nos direcionam para reconhecer a importância desse componente curricular e nos sugere que deve ser compreendido como uma atividade formativa, fundamental no tornar-se pedagogo, pois contribui para que se tenha o entendimento da concepção do seu trabalho como docente e sua formação como sujeito. Assim, a aprendizagem só é possível no momento do estágio, quando o graduando se deixa envolver e aprender ao longo do processo.

Portanto, o estágio supervisionado contribui na formação do pedagogo, no que diz

respeito ao espaço para a reflexão sobre o ser pedagogo, a sua identidade pessoal e coletiva, como a compreensão de seu papel no ensino e a função da educação para a sociedade, que é a sua transformação. Embora, encontrando os dilemas que vão desde a mecanicidade a natureza política e teórico metodológica, concordamos com Lima (2012), ao afirmar que é necessário que pensemos na condição como pedagogo na perspectiva de aprendiz da profissão, pois, estaremos continuamente sendo estagiários reflexivos de sua própria prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CALDERANO, M. Assunção. **O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular**: avaliação e proposições. Estudos em Avaliação Educacional, v. 23, n. 53, p.250- 278, set./dez. 2012b.
- LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. 19ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Pedagogia e Pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores**. Rev. Diálogo Educ. v. 8, n. 23, p.195-205, jan./abr. 2008.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**/Maria Socorro Lucena Lima; colaboradores Zuleide Ferraz Garcia... [et al.] - 4. Ed., revê ampl. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: liberlivro, 2012.
- MARCELO GARCÍA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. In: Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores. Volume 02 n. 03 ago.- dez. 2010.
- MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O Estágio na Formação do Professor**: unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Ver. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol. 14, n. 40, pp. 143-155.
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

MONITORIA EM DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Eliane Rodrigues Martins

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns
Tauá - Ceará

Maria Evilene da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns
Tauá - Ceará

Geandra Claudia Silva Santos

Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região do Inhamuns
Tauá - Ceará

seguidos, resultantes das atividades do Programa de Monitoria Acadêmica, do Curso de Pedagogia, de uma universidade pública.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Didática. Formação de professores.

MONITORING IN TEACHING: EXPERIENCE REPORT ON TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The present summary contemplates the report of the experience lived in the work as scholarship students of the Teaching discipline in the Pedagogy, Chemistry and Biological Sciences degree courses. In this way, experiencing teacher education through monitoring launches a new look at the teaching learning process, as we begin to articulate, plan and develop actions with the subject's teacher and with students in formation like us. This work was developed in the city of Ceará, in 2018, comprising two consecutive semesters, resulting from the activities of the Academic Monitoring Program, the Pedagogy Course, of a public university.

KEYWORDS: Monitoring. Teaching. Teaching Education.

RESUMO: O presente resumo contempla o relato de experiência vivenciada no trabalho como bolsistas de Monitoria da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura de Pedagogia, Química e Ciências Biológicas. Deste modo, vivenciar a formação de professores a partir da monitoria lança um novo olhar ao processo de aprendizagem da docência, visto que passamos a articular, planejar e desenvolver ações com o professor da disciplina e com os alunos em formação como a gente. Tal trabalho foi desenvolvido no município cearense, no ano de 2018, compreendendo dois semestres

1 | INTRODUÇÃO

As atividades de monitoria na disciplina de Didática no espaço universitário, inserem-se no processo de desenvolvimento da aprendizagem profissional dos acadêmicos junto com seus pares e com a orientação de um(a) professor(a). O Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem como objetivo incentivar a articulação entre professores e alunos de graduação em atividades que promovam a iniciação à docência no ensino superior e proporcionem visão integrada e contextualizada da disciplina, motivando os alunos a aprofundarem seus conhecimentos e habilitarem-se como futuros docentes (UECE, 2018). A partir desta premissa, a monitoria se enquadra como uma atividade pedagógica que contempla dimensões teóricas e práticas, possibilitando reflexões direcionadas às atividades desenvolvidas, contribuindo para o desenvolvimento da formação dos graduandos, por meio de uma perspectiva reflexiva das práticas vivenciadas.

Deste modo, a monitoria na disciplina de Didática ensejou a socialização de experiências nos cursos de formação de licenciatura, *locida* formação inicial de professores, sendo esta etapa, importante na construção de um profissional bem qualificado para a realidade educacional sempre em mudança. Atrelado à formação, encontramos inúmeros significados que são responsáveis pela construção da identidade profissional, conforme aponta Farias *et al* (2014, p. 67):

A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência. Trata-se de um conceito polissêmico e complexo. Sua associação a múltiplos entendimentos evoca imagens e distintos significados.

Assim, pensando a formação como espaço de socialização, a disciplina de Didática torna-se fundamental nos cursos de licenciatura, na medida que seus conteúdos abrangem dimensões que envolvem teoria e prática. Para Farias *et al* (2014, p.18) a Didática:

Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicativo. Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionados à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas.

A participação como bolsistas monitoras na disciplina de Didática possibilitou o aprofundamento de conteúdos já estudados no período em que estivemos cursando a disciplina, assim como ampliou a apropriação de saberes e experiências construídas na medida em que interagimos com outros agentes, alunos e professores, no período de realização das atividades da monitoria nas turmas. Neste trabalho objetivamos apresentar as atividades e vivências desenvolvidas na monitoria da disciplina Didática, realizadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Química e Ciências Biológicas.

A atividade de monitoria desenvolvida na disciplina de Didática compreende uma

ação fundamental para a nossa formação em aspectos teóricos e práticos referentes à dimensão educativa, colocados em análises no contexto da sala de aula. O papel da disciplina de Didática, portanto, é viabilizar oportunidades formativas, promovendo relações com as outras disciplinas, ensejando condições aos discentes que lhe permitam conhecerem e compreenderem as dimensões que permeiam o processo de ensino e do fazer pedagógico de modo amplo no âmbito escolar.

A seguir apresentamos uma breve compreensão do papel da Didática como área fundamental na composição do currículo de formação dos professores e na atuação profissional no contexto escolar, depois, explicamos a metodologia que delineou a nossa experiência na atividade de monitoria, e culmina com a socialização da experiência e as reflexões pertinentes a esse percurso importante de nossa formação no curso de Pedagogia.

2 | BREVE COMPREENSÃO DA DIDÁTICA COMO DISCIPLINA

A Didática apresenta em sua história uma extensa trajetória marcada pela influência dos mais diversos contextos sociais, políticos, educacionais e culturais. O início da Didática, com o livro *Didática Magna*, de Joan Amos Comenius, por meio da concepção de “ensinar tudo a todos”, teve grande repercussão na compreensão do papel da Didática na sua época e ainda nos dias atuais, como referência para refletir sobre as mudanças, permanências e retrocessos no percurso complexo da área, e, também, na cultura educacional brasileira.

No Brasil, a partir dos anos de 1980, a Didática ganha destaque através do Seminário “Didática em Questão”, realizado no ano de 1982, com o objetivo de “Estimular a busca de alternativas que visem, de fato, à ampliação quantitativa e à melhoria qualitativa das oportunidades educacionais para a maioria da população brasileira” (CANDAU, 2005, p. 09). O Seminário foi uma iniciativa comprometida com a busca de novos rumos para redemocratização da sociedade brasileira. Conscientes da importância da educação no contexto social da época, muitos esforços foram mobilizados para pensar uma Pedagogia e uma Didática que estivessem imbuídas de indicar alternativas concretas articuladas ao espírito de liberdade e democracia que dominou o país. Anos depois, o Seminário converteu-se no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que completará 20 anos, em 2020, e será realizado no Rio de Janeiro. A UECE sediou o evento, em Fortaleza, no ano de 2014, sob a coordenação do seu Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

A década de 1980, foi um período fértil na expressão de ideias voltadas para a perspectiva pedagógica e didática, na busca de apresentar pensamentos e propostas que elevassem o nível do ensino e democratizassem o direito à educação pública brasileira, ante aos anos duros de ditadura militar que restringiram o acesso e comprometeram a

qualidade social da educação para as camadas populares do país. Neste período, houve grande mobilização para que o campo de conhecimento da Didática ganhasse uma maior legitimidade por meio dos discursos empreendidos pelas ideias dos estudiosos da área.

Deste modo, a Didática como disciplina pedagógica, presente no currículo dos cursos de licenciatura, historicamente, busca produzir conhecimentos e saberes pertinentes à prática docente e os desafios emergentes neste campo de formação, em distintos contextos histórico-sociais, visando que todos os envolvidos possam refletir e rever as posturas ético-profissionais assumidas frente a realidade socioeducacional vigente. De acordo com Libâneo (2009, *apud* MONTEIRO; HELENICE, 2015, p. 219) “a didática investiga os fundamentos, condições e modos de realização do ensino, métodos, conteúdos e organização da aula” e essa prática está condicionada às questões da época, resistindo, questionando e/ou se adaptando às forças hegemônicas que se impõem em cada uma.

Para Candau (*apud* LIBÂNEO, 2014, p. 87) a Didática é compreendida como: “conhecimento de mediação e garante sua especificidade garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, concebida como prática social”. Nesta perspectiva, à medida que a Didática comprehende o ensino como prática social, ela colabora para que os agentes comprehendam como ele ocorre, contribuindo assim para o processo mais abrangente de formação docente (OLIVEIRA *et al*, 2014). Para esses autores, a Didática ultrapassa o caráter instrumental, para aderir a uma postura de análise crítica da prática de ensino e suas múltiplas relações e condições, contribuindo para um processo formativo que enseja uma leitura crítica e contextualizada da realidade educacional e do ensino, bem como sejam propositivos. Com isso, pretende contribuir para que os licenciandos, professores em formação, entendam a futura profissão com vistas à identificar seu lugar no campo de trabalho e na sociedade.

A Didática como fenômeno intencional, dinâmico e complexo, tem como objeto de estudo o ensino que tem compromisso com a aprendizagem dos alunos. De acordo com Pimenta (1997, p.63):

Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada, e na qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais.[...] O objeto de estudo da didática não é nem o ensino, nem aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação.

Pimenta, ao explicitar o objetivo da Didática como a intencionalidade da aprendizagem, nos revela que, a didática, enquanto finalidade da educação, busca problematizar a prática de ensino na qual os agentes envolvidos, docentes e alunos, e as suas ações práticas de trabalho são estudadas em uma perspectiva histórico-social.

Segundo Oliveira *et al* (2014, p. 24), “pensar o trabalho do professor requer

considerar que o ensino se dá numa relação dialética, sendo modificado pela ação e relação dos sujeitos envolvidos, em contexto situado.” Deste modo, para que a ação docente encontre-se num contexto situado, é necessário que no período de formação sejam abordados conhecimentos que permitam ao aprendiz refletir durante a sua prática, concebendo um discurso crítico capaz de entender a sua realidade. A autora (*ibidem*, p. 24) ainda considera que “o ensino representa uma prática social, o que requer uma epistemologia que o considere no contexto de situações históricas e sociais nas quais ocorrem”.

Para tanto, o ensino em sua prática exige uma articulação entre os conhecimentos que estão situados entre a matéria ensinada, os conteúdos e o conhecimento pedagógico presente no currículo do curso, além da história de vida, os referenciais valorados como significativos pelos agentes envolvidos e suas relações interpessoais e sociais mais amplas.

3 | METODOLOGIA

O período da monitoria se estendeu de março a dezembro de 2018, com carga horária geral de 320 horas, compreendidas em 08 horas semanais, das quais 04 horas eram destinadas aos planejamentos e estudos juntamente com a professora orientadora, por meio de discussão das temáticas programadas a serem trabalhadas em sala de aula, e as outras 04 horas de atuação em sala junto aos alunos matriculados. A estrutura da disciplina de Didática era composta por 04 créditos, 68 h/a, ministrada uma vez por semana, em aulas geminadas.

As atividades associadas à monitoria, iniciaram com o acompanhamento da disciplina de Didática no curso de Ciências Biológicas, nos dias de terça-feira, no período noturno, no horário de 18:30h às 22h, em uma turma de 10 alunos, matriculados no semestre III, do mês de março a junho, no ano de 2018. Posteriormente, no semestre letivo seguinte, de agosto a dezembro de 2018, atuamos como monitoras em uma turma que congregava alunos da disciplina de Didática dos cursos de Pedagogia e Química, às segundas-feiras, no período diurno, no horário de 07:30h às 11h. A turma de Pedagogia era composta por 21 alunos e a turma de Química tinha 13 alunos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste percurso, vale destacar a ementa e a metodologia desenvolvida na disciplina de Didática, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

A ementa da disciplina versa sobre as seguintes temáticas (CECITEC, 2010):

Os precursores da Didática. Conceituação da Didática. Relações entre Educação, Pedagogia e Didática. As Didáticas Específicas. A história da Didática e da docência no

Brasil. A constituição da Didática como disciplina. As teorias da educação e a Didática. A práxis pedagógica: caracterização e problematização dos elementos didáticos – aluno, professor, conteúdo. A profissão docente: as experiências de vida, a formação, as condições trabalho e carreira no contexto brasileiro. O professor e ato de ensinar ante a diversidade dos alunos no contexto da inclusão educacional. Planejamento da prática pedagógica: conceito, tipos, níveis e componentes. A avaliação: diferentes formas de expressar a aprendizagem escolar.

A metodologia prevista para o desenvolvimento da disciplina será alicerçada em uma perspectiva dialógica, que permitirá a interação entre professor e alunos, alunos e alunos, direcionada à autonomia intelectual, a criatividade e a reflexão crítica dos licenciandos. Para tanto, as seguintes estratégias de ensino foram aplicadas: rodas de conversa, exposição dialogada, exibição de filmes e documentários, trabalhos individuais e coletivos, pesquisas da prática educativa, debates, estudos de textos e situações de ensino, utilização de músicas e poemas e vivências.

As atividades da monitoria foram desenvolvidas com orientação da professora da disciplina, englobando os processos metodológicos mencionados acima, possibilitando a nós bolsistas monitoras experiências e conhecimentos fundamentais à nossa formação profissional. A metodologia utilizada na disciplina possibilitou nossa participação nas aulas e nas atividades programadas pela professora, de modo ativo e propositivo, pois compartilhamos decisões no âmbito do planejamento das aulas no decorrer dos semestres, levando em conta o fato de termos estudado a disciplina e sermos também alunas com características etárias, culturais e sociais semelhantes as dos outros alunos das turmas, nossos contemporâneos tanto no tempo de vida, quanto na trajetória escolar.

As vivências e situações provocaram nosso olhar a refletir sobre a articulação entre teoria e prática, pelo fato de que tínhamos concluído a disciplina de Didática como alunas e a partir do momento que passamos estudar novamente a disciplina conseguimos relacionar o nosso percurso acadêmico aos outros licenciandos. Deste modo, conseguimos mencionar as contribuições e a importância da disciplina de Didática para a nossa formação, enfocando que ela auxiliou e forneceu subsídios para enfrentar com segurança e certa experiência os estágios em Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que veio em seguida.

A seguir listamos algumas atividades desenvolvidas na monitoria:

- a. Colaboração no planejamento de ensino da disciplina: O planejamento torna-se inerente a prática educativa por promover ações didáticas e pedagógicas, permitindo a compreensão do plano de ensino da disciplina. Encontros semanais de estudos com a professora direcionavam os estudos que permitiram o aprofundamento dos conteúdos programados para a disciplina. Nestes momentos discutímos acerca das experiências em cada aula, do referencial teórico selecionado, da realidade de cada turma e a importância de focar na efetivação dos objetivos da disciplina para a formação dos licenciandos. A partir destas discussões eram gerados os novos encaminhamentos e responsabilidades, bem como definição de

leituras complementares.

- b. Participação nas discussões em sala de aula: Ocorriam por meio de complementações de ideias e do entendimento decorrente das leituras realizadas, assim fazíamos a socialização das experiências ao longo da nossa formação acadêmica. Como forma de complementar as discussões realizadas em sala de aula, coordenamos grupos de estudos como forma de esclarecer e aprofundar os conteúdos da disciplina. Vale destacar, que estes estudos em grupo ocorriam por meio do aval da professora.
- c. Registro mensal das atividades: ao final de cada mês, realizávamos registro das atividades que foram desenvolvidas no decorrer do mês;
- d. Avaliação da disciplina: dentre os encontros semanais fazíamos reflexões acerca da aula, destacando aspectos positivos e o que podíamos melhorar no processo de aprendizagem dos discentes.

Nesta perspectiva, a experiência concretizada, tornou nossa formação inicial mais sólida, levando-nos a refletir sobre a educação escolar e o trabalho do professor, além de possibilitar que tenhamos condições de pensar o fenômeno educativo, e preciso articular dentro dos cursos de formação teoria e prática. Sendo assim, podemos dizer, que o docente construirá dentro da sua prática estratégias contextualizadas, criativas e adequadas às necessidades educacionais dos alunos, com autonomia e conhecimento técnico-científico.

Deste modo, concordamos com Mizukami (2013, p. 27-28) ao afirmar que, aos professores:

[...] deve oferecer-lhes uma formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida implica mudanças de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e conceberem a profissão não reduzida ao domínio de uma área específica.

Mizukami estabelece uma análise de que a formação de professores está vinculada a teoria e prática e como tal, é necessita ser construída ao longo da formação, tendo em vista que a educação e os processos formativos são algo inacabados, perduram por toda trajetória profissional. Igualmente importante, devemos destacar o compromisso ético-político com a profissão que ajude a construir uma realidade justa, democrática e igualitária para o povo brasileiro, sobretudo, para as classes desfavorecidas que têm na escola, por meio da apropriação do conhecimento, a oportunidade de acessar conscientemente o patrimônio cultural produzido historicamente e dele se beneficiar em favor do seu processo de humanização e da transformação social.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do processo de realização da monitoria em Didática, a possibilidade de participar da monitoria significou intencionar a relação entre professor e aluno, visto que, essa oportunidade foi essencial para a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal.

A disciplina de Didática norteia a formação do professor e possibilita conceber o exercício da docência não como resultado de receitas prontas e elaboradas fora do pensar e do fazer do professor em diálogo com o aluno e a realidade que os cercam. Ao contrário, a Didática é uma área do conhecimento que, ao assumir uma perspectiva dinâmica, integradora e crítica, cria subsídios teóricos e práticos com o propósito de iluminar e fundamentar as reflexões pertinentes à compreensão da prática pedagógica, seus múltiplos condicionantes e suas distintas relações.

Neste contexto, cabe ponderarmos que a monitoria pode potencializar e despertar para as possibilidades de aprender de formas diferentes e diversificadas a partir de um planejamento condizente com a realidade e com as necessidades do grupo em formação.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Reinventar a escola**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010 (1. Ed., 2005).

CECITEC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Tauá, 2010.

FARIAS, I. M. S. de, et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2014.

LIBÂNEO, J.C. Didática e docência: formação de professores da educação básica. In: OLIVEIRA, A. T. de. C. C. de. CRUZ, G. B. da. NASCIMENTO, M. das. G. C. de. A. NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro, 2014.

MIZUKAMI, M. G. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2013, p. 23-54.

MONTEIRO, G. C. dos S; MAIA, H. Formação docente: A disciplina didática no curso de licenciatura em pedagogia. In: MARIN, A. J; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. 1. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015.

OLIVEIRA, A. T. de. C. C. de. CRUZ, G. B. da. NASCIMENTO, M. das. G. C. de. A. NOGUEIRA, M. A. Didática e formação de professores: contribuições do LEPED – Laboratório de estudos e pesquisa em didática e formação de professores. In: OLIVEIRA, A. T. de. C. C. de. CRUZ, G. B. da. NASCIMENTO, M. das. G. C. de. A. NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro, 2014.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal**. São Paulo, Cortez, 1997.

UECE. **Chamada Pública nº 86/2017**. Fortaleza, 2017.

A EXPERIÊNCIA DA MONITORIA COMO ESPAÇO FORMATIVO

Laíssa Mulato Moreira Lima

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Iguatu – Ceará

Tânia Maria de Sousa França

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Iguatu – Ceará

RESUMO: Este trabalho pretende relatar minha experiência como Monitora da Disciplina de Didática Geral, no período de seis meses, na turma do VI semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI/UECE. Desenvolvido a partir de aulas planejadas junto da professora orientadora, da participação das aulas e das leituras realizadas, este texto tem por principal objetivo expor como a Monitoria Acadêmica é importante para a formação profissional de um futuro docente e, dentro dela, destacar quais foram os seus benefícios e os obstáculos para desenvolver esta prática da melhor forma.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Docência. Diálogo.

THE MONITORING EXPERIENCE AS A FORMATIVE SPACE

ABSTRACT: This paper intends to report my

experience as a General Didactics Monitor, within the period of six months, in the 6th semester of Pedagogy at the Iguatu Education, Science, Literature and Languages University (Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu - FECLI / UECE). This paper was developed from classes which were planned with the teacher, participation in classes, reading practices; Our main objective is to show the importance of Academic Monitoring for the professional training of a future teacher and, from this experience, highlight the benefits and obstacles we faced in developing it in the best way possible.

KEYWORDS: Monitoring. Teaching. Dialogue.

1 | INTRODUÇÃO

É sabido que a Educação tem sido um tema recorrente nas discussões dos últimos anos e uma das principais pautas é a Formação Docente a qual, embora receba muitas críticas relacionadas à articulação entre teoria e prática com a aprovação da Lei nº 9.394/96 – LDB –, trouxe novos caminhos para a formação de professores, apresentando uma proposta de currículo que quebra com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-

forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática, etc. (GATTI *et al*, 2019).

A partir dessa proposição, alguns projetos já foram implantados como forma de unir a teoria à prática e auxiliar os futuros professores a terem um contato direto com a realidade de sua profissão. Dentre esses, tem-se a Monitoria, a qual “contribui para um aprimoramento profissional na área do conhecimento e amplia a participação do estudante graduando no processo educacional e nas atividades de ensino.” (UECE, 2018).

A Monitoria existe desde as Universidades Medievais, nas quais os chamados “repetidores” – atuais monitores – reproduziam o trabalho do professor, mas só foi implementada nas Instituições de Ensino Superior - IES - no artigo 41 da Lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Esta Lei afirma que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem à prova específica, nas quais demonstrem capacidade de desenvolvimento em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (LINS *et al*, 2009, p. 1).

Considerando que as IES são responsáveis por “proporcionar a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado” (BELTRAN, 1996 apud FRISON, 2016, p. 135) e não somente repassar conhecimentos técnicos e científicos relacionados às áreas específicas de cada curso, a Monitoria torna-se uma importante aliada para que esses objetivos sejam alcançados. Em cursos cujo objetivo é preparar pessoas qualificadas para o magistério, é indispensável o estudo das disciplinas direcionadas para o ensino, como é o exemplo da Didática. Farias *et al* (2014) entendem

[...] o fazer didático [...] como processo, movimento e trajetória. Uma elaboração individual e coletiva ocorrente nos cursos formativos, mas também no ‘chão da escola’, contracenando com alunos e professores nas condições históricas em que estão mergulhados (2014, p. 19).

Ou seja, o fazer didático é um caminho a ser percorrido passo a passo e de forma flexível, quer seja apenas o professor ou todo o corpo docente, estando sempre conectados com os alunos e permeando a aprendizagem a partir das experiências vivenciadas por cada um.

Portanto, a Didática é um importante aliado para que o profissional consiga chegar ao aluno, dentro das suas possibilidades, sendo um mediador no processo de ensino-aprendizagem. E, enquanto disciplina que dispõe de uma monitoria, auxilia ao futuro docente a ter um contato direto com a teoria e com a prática, fazendo com que pense cada vez mais sobre a sua prática.

A partir dessas reflexões, foi realizado este trabalho que tem como principal objetivo descrever, de forma reflexiva, a importância da Monitoria Acadêmica como espaço significativo para a minha formação enquanto estudante e apresentar quais são as vantagens e os obstáculos enfrentados para o seu andamento.

2 | METODOLOGIA

Conforme Minayo *et al* (2016), a metodologia é:

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). (2016, p. 14).

Seguindo este conceito, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois “responde a questões muito particulares” (Minayo *et al*, 2016, p. 20), ou seja, subjetivas, dotadas de sentidos e significados.

De caráter descritivo, trata-se de um relato de experiência, efetivado a partir da prática discente na monitoria da disciplina Didática Geral, no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação Ciência e Letras de Iguatu – FECLI/UECE, no VI Semestre. A experiência aconteceu no município de Iguatu/CE, no Campus Multi-institucional Humberto Teixeira, no período de março a junho de 2018, correspondente ao semestre 2017.2.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento da Monitoria na disciplina deu-se a partir de encontros semanais, nos quais me reunia com a professora para discutirmos e planejarmos as aulas, buscando sempre a melhor forma de desenvolvê-las. Foi de incumbência à mim, enquanto monitora, estar nas aulas para auxiliar e também observar como aconteciam, ajudar na avaliação dos trabalhos em equipe, fazer leituras e pesquisas referentes à disciplina, auxiliar os discentes em suas atividades e estar sempre à disposição para auxiliá-los quando necessitassem de uma orientação referente aos conteúdos da disciplina.

A partir dessa experiência, percebi que a monitoria é uma forma de auxiliar os futuros profissionais, principalmente das licenciaturas, a terem contato com a realidade de como se dá o trabalho docente em uma Instituição de Ensino Superior e quais são as suas vantagens e desvantagens, do planejamento à prática. E, como disse Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 14). Ao mesmo tempo em que um estudante acadêmico, é um sujeito receptor do conhecimento, ele pode se tornar, através da iniciação à docência, também o protagonista do conhecimento.

Como espaço de integração, a monitoria proporciona ao bolsista o diálogo aberto com o professor orientador sobre a prática docente, o contato com os monitorados, fazendo com que ele se sinta cada vez mais preparado para uma futura inserção na instituição como profissional.

A monitoria me instigou a estudar, sair à campo, estar sempre em busca de conhecimento. Desta forma faz com que o acadêmico esteja sempre atualizado sobre a educação, a sua área e sobre outros saberes, permitindo assim que ele seja um educador competente e renovado, sempre atento à sua prática e às necessidades dos seus alunos.

Ter a oportunidade de participar desse projeto foi de grande relevância não só para o meu currículo acadêmico, mas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Na esfera pessoal, trouxe a reafirmação da minha identidade profissional, a vontade de estar em sala cada vez que me encontrava com a turma. No âmbito profissional, me fez perceber quantas marcas ainda existem da tendência tradicional nas nossas escolas e o quanto isso influencia de modo negativo na aprendizagem dos alunos, ao estudarmos que a educação tradicional e autoritária é:

[...] uma didática do dar aulas pelo uso da exposição verbal e unilateral do professor e do tomar o ponto, pelos exercícios de cópia e fixação por parte dos alunos. Aprende-se ouvindo e prova-se que aprender por meio da devolução das informações que foram depositadas, pelo professor, na cabeça vazia dos alunos, por isso a expressão 'educação bancária', cunhada por Paulo Freire (1983). Associa-se a aprendizagem à capacidade de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural. Vale salientar que estamos nos referindo ao acervo cultural de outros, à cultura do colonizador, do dominador, imposta como dogma de fé e tratada à revelia da realidade social de quem aprende e das estruturas cognitivas construídas pelo aluno. A relação professor-aluno é vertical e autoritária, pois se acredita que o medo, a distância, a ordem rígida e preestabelecida, o ambiente austero e o silêncio são condições para que a aprendizagem ocorra (FARIAS *et al*, 2009, p. 42).

Auxiliar a professora no planejamento e desenvolvimento das atividades me fez refletir mais sobre a importância do planejamento, pensando na perspectiva de que se planejo, me organizo e dou o meu melhor em sala. E, lembrando-se dos alunos, com o planejamento penso nas vivências deles e preparam algo voltado para as suas realidades. Outra reflexão foi sobre como as práticas diferentes podem trazer o envolvimento da maioria da turma. Um exemplo bem claro disso foram os momentos em que a turma se dividiu em equipes para apresentarem as Tendências Pedagógicas. A proposta foi que eles se utilizassem da música, literatura, imagem, teatro, júri simulado e do cinema para apresentarem tais tendências. O resultado foi muito interessante, visto que levaram, por exemplo, uma paródia que fazia relação com a Tendência Tradicional, elaboraram uma pequena peça em torno da Escolanovista e cada grupo conseguiu realizar o desafio com todos os integrantes participando da atividade.

Um desafio que encontrei foi conseguir criar laços com todos da turma. Por ser um pouco tímida e me sentir fora da turma, que já estão juntos há um bom tempo, ainda consegui me integrar com poucas pessoas. Mas foi uma experiência válida que serve de aprendizado para o novo semestre. Outro aspecto que deixou a desejar foi a mínima procura por minha ajuda com relação à disciplina. Apenas um aluno procurou-me para que o ajudasse com as suas atividades. Por causa da profissão, ele precisou faltar às aulas algumas vezes, por isso ficou atrasado em algumas atividades. Então, através da

professora, nós entramos em contato e o ajudei dizendo quais estavam faltando, como ele poderia fazê-las e com as datas de entrega das mesmas. Cada vez que conversávamos ele se mostrava muito grato e fiquei muito feliz por poder ajudá-lo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar como Monitora nesse período me proporcionou grandes conhecimentos acerca da Didática e do meu fazer docente, permitiu conhecer novas pessoas, construir conhecimento com a professora e com toda a turma, como por exemplo, pensar sempre na perspectiva de transformar a realidade do ambiente da sala de aula, vendo o aluno não como “objeto” do processo de ensino-aprendizagem, mas como participante e atuante deste, estudar cada vez mais a Didática, compartilhar saberes e aprender um pouco mais sobre como funciona a Universidade.

Imaginei que pudesse enfrentar algumas dificuldades por ser aluna do curso de Letras e estar como monitora no curso de Pedagogia. Porém, foi uma experiência muito enriquecedora, visto que pude conhecer mais sobre a pedagogia, conhecer alguns aspectos do ensino infantil, ouvir relatos de quem já está trabalhando na área sobre suas dificuldades e alegrias. E tudo isto favorecido pela Didática, que mesmo estando em diferentes áreas, faz o *link* entre os mais variados contextos.

Apesar dos desafios, a monitoria me proporcionou um crescimento considerável como pessoa; olhar mais atento e, como estudante, buscar cada vez mais o conhecimento, ser mais disciplinada, já como profissional, conhecer um pouco mais sobre a Universidade e estar em contato com os professores.

Após este relato da minha experiência como monitora, considerando o objetivo geral que foi proposto para a Monitoria: “Possibilitar ao aluno/monitor a vivência com a prática pedagógica, com o intuito de iniciar uma aproximação da formação inicial ao trabalho profissional.” (Projeto de Monitoria, 2018), posso concluir que este foi alcançado com sucesso.

REFERÊNCIAS

UECE. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu/FECLI/UECE, curso de Pedagogia. **Projeto de Monitoria.** Iguatu, 2018. 05 p.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Liber Livro, 2014.

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

FRISON, L. M. B. **Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada.** Campinas, Pro-Posições, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019.

LINS, L. F.; FERREIRA, L. M. C.; FERRAZ, L. V.; CARVALHO, S. S. G. de. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor**. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

OS MISSIONEIROS: ARTE, PATRIMÔNIO E (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE REGIONAL

Rodrigo Miguel de Souza

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai
e das Missões – URI

São Luiz Gonzaga/ Rio Grande do Sul

PALAVRAS-CHAVE:

Identidade;

Missionarismo; Missões Jesuíticas; Patrimônio.

THE MISSIONEIROS: ART, PATRIMONY

AND (RE)CONSTRUCTION OF A REGIONAL

IDENTITY

ABSTRACT: The present paper brings the theme of social identities, focusing at the missionaria identity, constituted at the northwest region of Rio Grande do Sul. The paper have as objective to resume the social and historical path of formulation of this regional identity, comprising its relations with themes like patrimony, art and region, guided by the social sciences theories about the theme. The work consists of a bibliographical revision about the theme, research about part of the artistic production that sends to this identity, as well as ethnographical visitations to some places of memory that shows the negotiations between identity and patrimony. The social dynamics that forms the missionaria identity during the 70's, denotes the urgency of a selective ressignifications of the past, facing a economical crisis in the present and an incertain future. The past became not na stactical entity, but a source of renovation of the possible ways of face the future.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende apresentar a forma como a história das missões, foi ressignificada pelos sujeitos sociais locais, transformando-se em um discurso identitário. Procuraremos ressaltar a forma de constituição desse discurso, que parte da marginalidade à patrimonialização oficial, as nuances de costumes, tradições e valores contidos no mesmo.

Pierre Bourdieu reflete sobre a forma como a história é assumida pelos sujeitos sociais, que a incorporam, apropriando-se de determinados aspectos da história coletiva e buscam constituir uma narrativa social coerente de acordo com seus valores e trajetória.

A história no sentido do *res gatae* constitui a história feita coisa a qual é levada, “actuada”, reactivada pela história feita corpo e que não só actua como traz de volta aquilo que a leva. [...] Do mesmo modo que o escrito só escapa ao estado de letra morta pelo acto da leitura o qual supõe uma atitude e uma aptidão para ler e para decifrar o sentido nele inscrito, também a história objectivada, instituída, só se transforma em acção histórica, isto é, em história “actuada” e atuante, se for assumida por agentes cuja história e isso os predispõe e que, pelos seus investimentos anteriores, são dados a interessar-se pelo seu funcionamento e dotados das aptidões necessárias para a pôr a funcionar. (BOURDIEU, 2011, p. 83)

A ideia ressaltada por Bourdieu é a da predisposição, que supõe haverem condicionantes sociais capazes de preparar os indivíduos a assumirem a historicidade, transformando-a em parte dos fatores a serem considerados na orientação das identidades. Porém, a tematização do passado está sempre ligada às expectativas futuras, ao porvir, pois conforme Pommer (2009, p. 27) “Cada presente estabelece uma relação particular entre passado e futuro, isto é, atribui um sentido ao desdobramento da história, faz uma representação de si em relação às suas alteridades – o passado e o futuro.

Para melhor compreender a identidade missionária é preciso contextualizá-la frente ao momento social em que seu surgimento está inserido, partindo do fato para o entorno, da identidade e suas significações para suas relações estabelecidas, compreendendo-a de forma ampla e não como um fenômeno fechado em si, autosignificante. O objetivo deste trabalho, portanto, é demonstrar o percurso histórico de formação desta identidade regional, compreendendo suas relações com temas como patrimônio, arte e discurso, dialogando constantemente com as teorias das ciências sociais sobre o tema.

2 I MISSIONARISMO E TRADICIONALISMO: DEMARCANDO AS FRONTEIRAS DA IDENTIDADE

Hobsbawm e Ranger (1997) afirmam que uma das situações típicas de invenção de tradições é quando uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói padrões para

os quais as velhas tradições foram feitas. Esta é a situação da invenção do tradicionalismo gaúcho, e ainda que este tenha se instalado antes do missioneirismo, ambos aparecem em momentos de transformações sociais e buscam afirmar um elo de continuidade com o passado. O tradicionalismo gaúcho, organizado por Paixão Côrtes a partir de 1947, aparece em um momento de intensa urbanização do Brasil. Também são determinantes para a criação de um clima de mudança de padrões o aprofundamento das relações com os EUA, que traz através da rádio novos referenciais culturais, e as ações desenvolvidas pelo governo de Getúlio Vargas em 1937 como forma de eliminar os regionalismos. Após a queda de Getúlio, o governo adota uma postura menos centralizadora em relação ao regionalismo.

O tradicionalismo gaúcho assenta-se principalmente no passado, tendo como referência principal a revolução farroupilha (1835-1845), que opôs tropas republicanas locais ao governo imperial brasileiro. A formulação identitária dada no início da segunda metade do século XX revaloriza o gaúcho, antes símbolo dos peões errantes, saqueadores sem-terra, sem rumo e sem ética, passa a ser identificado como o herói farroupilha, referência positiva e antepassado comum do povo do estado, que passa a identificar-se como gaúcho. Neste processo, tem papel central o Movimento Tradicionalista Gaúcho, que age ativamente na reconstrução do passado regional, cristalizando o mesmo na forma de tradições e regras rígidas que definem o que significa “ser gaúcho”.

Hobsbawm reflete sobre a ação dos movimentos tradicionalistas, afirmando que:

Tais movimentos, comuns entre os intelectuais desde a época romântica, nunca poderão desenvolver, nem preservar um passado vivo (a não ser, talvez, criando refúgios naturais humanos para aspectos isolados da vida arcaica); estão destinados a se transformarem em “tradições inventadas”. Por outro lado, a força e a adaptabilidade das tradições genuínas não deve ser confundida com a “invenção das tradições”. Não é necessário recuperar nem inventar tradições quando os velhos usos ainda se conservam. (HOBSBAWM, 1997, p. 16)

Os Centros de Tradições Gaúchas aparecem como os “refúgios naturais humanos” criados para preservar os aspectos do passado escolhidos como dignos de serem preservados. Neste sentido as diferenças do gaúcho em relação ao restante do Brasil (herança da revolução Farroupilha), demarcam a identidade, representada na forma de vestir, na fala e nos costumes. Parte da comunidade da região das missões, porém não se sentia representada pelo tradicionalismo gaúcho, optando por criar então uma representação própria, digna da ideia que fazia acerca de seu passado e identidade.

O músico Pedro Ortaça (2013) relata que em 1966 reuniu-se com Cenair Maicá e Noel Guarany para criar um novo modo de cantar as coisas do Rio Grande, por estarem insatisfeitos com a forma como eram representadas. Os mesmos foram denominados pelo payador Jaime Caetano Braun como “Os quatro troncos da cultura missioneira”, em conjunto com o próprio.

O período ditatorial foi marcado por uma forte institucionalização dos movimentos

culturais, sendo que a Semana Farroupilha foi oficializada como a principal data do calendário oficial do Rio Grande do Sul em 1964. Ortaça marca o ano de 1966 como o início do missioneirismo, o mesmo ano de fundação do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG), o que demonstra um caráter de fronteira identitária e diferenciação entre o tradicionalismo e o missioneirismo. Diferenciação que aparece como fruto da marginalidade à que foi relegada a região das missões na representação da formação do Rio Grande do Sul. A marginalidade, aliada à constante depressão econômica, causa o distanciamento simbólico que justifica a ressignificação do missioneirismo, constituindo a identidade como representação de uma luta simbólica.

Woodward (2011, p. 13) expõe que identidade e diferença são aspectos indissociáveis, pois “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades”. Assim, quem “é”, o é em relação a algo, ou seja, o que não somos define o que somos, pois as identidades formam-se tanto em um movimento de afirmação interna quanto de negação externa, de modo a definir seus contornos e limites.

Internamente o tradicionalismo gaúcho adota como tema central a Revolução Farroupilha, externamente diferencia-se do restante do Brasil pela adoção e culto a tradições em uma espécie de auto-apologia, tanto quanto pela própria valorização destas tradições como o traçado de uma fronteira cultural. O relato de Ortaça, porém demonstra a opção consciente pela criação de uma nova fronteira identitária, que apesar de reconhecer-se gaúcha, opta por definir-se essencialmente missioneira. Na emblemática *payada* “Missioneiro”, Jayme Caetano Braun (2002, p. 28) declara “Sou cria dos Sete Povos/ Nascido em São Luiz Gonzaga!/ Meu orgulho de gaúcho/ É ser guasca e missioneiro”.

Para Ruben Oliven o gaúcho vê a questão do pertencimento de um modo diverso do restante do país, onde o fato de ser brasileiro passa a ser:

[...] uma opção, secundária ao pertencimento ao Rio Grande do Sul, de modo que a nacionalidade passa pelo regionalismo: “O Rio Grande do Sul sempre foi uma região muito especial, de fronteira, com uma relação muito particular com o Brasil. Simultaneamente, o rio-grandense afirma pertencer ao Brasil, mas que o é por opção. O Estado poderia ter sido parte do império espanhol, acabou fazendo parte do império português, depois do Brasil, o que torna o gaúcho brasileiro por opção. Isso faz parte do imaginário gaúcho. (OLIVEN, 2003, p.2)

A identidade missioneira define-se então internamente tendo como tema central a referência às reduções jesuíticas dos Sete Povos como momento fundamental, diferenciando-se externamente das demais identidades através da afirmação de uma cultura própria, que tem como base uma relação particular com a arte, o patrimônio e o território das missões.

A diferenciação entre o missioneiro e o gaúcho remete a uma ideia de representação da fundação do Rio Grande do Sul que por muito tempo foi refletida nos estudos históricos, nestes eram apresentadas diferentes visões que negavam ou afirmavam o lugar das

missões na formação do Rio Grande do Sul, sendo predominante a negação. Tau Golin (2011) retrata os ataques dos intelectuais do início do século XX ao escritor e jornalista José Velloso Hermetério da Silveira, justificados por este ter afirmado em artigo de 1909 que os indígenas e jesuítas haviam sido os fundadores das missões, destoando, de acordo com o próprio Silveira (apud GOLIN, 2011, p. 286) “da maior parte dos escritores, que, em 144 anos decorridos tinham preconizado todas as medidas empregadas para a sua supressão e banimento”.

A discussão tomou maiores proporções quando, devido ao bicentenário da morte de Sepé Tiarajú (1956), o governo estadual consultou o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS) sobre a pertinência de erguer-se uma estátua em homenagem ao mesmo. O parecer contrário, referiu-se ao fato de que pensar Sepé como um brasileiro é inaceitável. No parecer, publicado no jornal Correio do Povo, de 26 de novembro de 1955 constava que os missionários não poderiam ser encarados “como uma expressão do sentimento, das tendências, dos interesses, da alma coletiva, enfim, do povo gaúcho” (GOLIN, 2011, p. 288).

A identidade missionária permaneceu então, por décadas, submetida a exclusão ou a enquadrar-se como parte menor da identidade gaúcha, de forma marginal, oficialmente negada, pois remetia a um castelhanismo que ia contra a noção de coesão adotada pelo gauchismo. Tal castelhanismo, e a própria identidade missionária, foram incipientes até meados da década de 1970-80.

3 I A REVALORIZAÇÃO DO MISSIONEIRISMO

A revalorização do missionerismo por parte dos artistas locais, iniciada na década de 1960 só toma maiores proporções por volta de 1970/80, quando a região e o Brasil passam por uma crise econômica, que gerou fatores capazes de estimular o reposicionamento frente ao passado.

A década de 1970 representou o crescimento econômico da região através da opção pelo binômio trigo/soja, que ano a ano tomavam áreas maiores de cultivo, a agricultura suplantava a pecuária, em uma espécie de “revolução verde tardia”. O bom momento econômico do início da década promoveu “modificações de comportamento não apenas do setor primário, mas também na produção industrial e no setor terciário, com alterações nas atividades comerciais e de prestação de serviços” (Pommer, 2009, p. 102). Ocorreu a alteração da paisagem urbana, mobilizada em função de atender as necessidades geradas pela expansão agrícola, mudando o imaginário local.

Os elementos, que, a partir da década de 1980 tornaram-se comuns nas representações identitárias de São Luiz, como o passado reducional da cidade, não apareciam na década de 1970. Isso porque as referências dominantes eram aquelas que diziam respeito à produção agrícola que havia imprimido uma nova realidade vivida na cidade. (POMMER, 2009, p. 105).

A crise do capitalismo na década de 1980 causada pelo esgotamento de um ciclo de acumulação de capital baseado no modelo econômico-industrial também atingiu fortemente a economia brasileira, eliminando os recursos acumulados durante o “milagre econômico” da década anterior. A alta dívida externa brasileira, aliada aos juros astronômicos e à crise internacional do petróleo configurou um quadro de crise. O RS teve seu crescimento expressivamente diminuído, tanto pela crise quanto pela expansão da fronteira agrícola, que levou para outras regiões parte da economia do estado.

A busca pela ressignificação da região teve diferentes histórias em cada município, mas estas convergem no sentido de resgate da história local ligando a mesma às reduções jesuíticas. Em São Luiz Gonzaga, por exemplo, o início do resgate se deu em 1979, ano da véspera do centenário de emancipação do município, quando iniciaram os preparativos para a comemoração da data, perfazendo um resgate idílico do passado.

A população, aos poucos, é levada a elaborar um conhecimento específico a respeito da São Luiz Gonzaga Missionária, cujas [...] raízes estão plantadas no espírito generoso dos padres e dos índios que, no século XVII fundaram uma civilização da qual São Luiz fez parte, os Sete Povos das Missões. (POMMER, 2009, p. 136)

Neste contexto, a ressignificação busca também revalorizar os monumentos locais que remetem a esse tempo remoto. Pommer (2009, p. 137) explica que “já em 1979, existiam vários monumentos, os quais, como “lugares de memória”, assumiam a função de reportar a comunidade a elementos do passado que considerava importante destacar”. Porém, a reafirmação da identidade promovida a partir de então, leva à criação de alguns novos monumentos, como a estátua do Padre Miguel Fernandez, colocada na praça Matriz de São Luiz Gonzaga. Ao pé da estátua há uma placa onde se lê: “Nesta figura simbólica de um jesuíta, a comunidade reverencia à memória do fundador de São Luiz Gonzaga: Pe. Miguel Fernandez (1687)”. A própria referência ao padre se deve a um processo de pesquisa histórica realizado no final da década de 1970 pela historiadora Ana Olívia do Nascimento, presidente emérita do Instituto Histórico e Geográfico de São Luiz Gonzaga.

O turismo também dialoga com esta identidade, apresentando-se como uma alternativa de viabilidade econômica para a região, apresentando uma relação de reforço e justificação mútua com a identidade. Durante a preparação das comemorações já citadas, foi solicitado à Secretaria de Turismo do Estado o envio de técnicos a São Luiz Gonzaga, visando a criação de um roteiro turístico nas Missões, incluindo como sugestão: visita às Ruínas de São Miguel, ao Santuário do Caaró, às Ruínas de São Lourenço, à Igreja Matriz de São Luiz Gonzaga, às Ruínas de São Nicolau e outros pontos da própria São Luiz. Apesar de não ter tido sucesso, a iniciativa foi o primeiro passo na direção do que futuramente seria a “Fundação Rota Missões”, entidade fundada em 2001, que reúne 27 municípios da região com objetivos econômicos e turísticos em comum.

Ao passo em que o produto turístico Missões define o que deve ou não ser preservado e apresentado como representação comunitária, a própria comunidade aposse-se deste

produto, incorporando-o como referencial do que significa ser missionário, em uma dialética mútua de transformação e legitimação. Em uma época de crise econômica e societal, esse resgate não é simplesmente uma revisão do passado, mas uma ressignificação, uma forma de buscar (ou mesmo de reconstruir) no passado exemplos capazes de fazer com que a ideia de um futuro melhor possa ser construída.

Nessa busca pela revalorização da cultura local é que os artistas populares, como os “Quatro Troncos Missionários”, passam a figurar no mapa cultural oficial da região, deixando de ser apenas artistas de apelo popular, passando a representantes artísticos do missionarismo, e, integrando-se a partir de então do mapa cultural do produto turístico Missões. Ouvir estes artistas que fazem da região missionária o “chão” de seus versos, é de certa forma viajar pela região, ou mais precisamente pela representação da região, pois remete a um passado idealizado e reconstruído, que revivido no presente traz a sensação de intimidade, e mesmo curiosidade com o cotidiano e a história das missões. Porém, ao passarem do papel de arte popular para o de representações integradas ao imaginário do “produto missões”, servem também para legitimar ou mascarar as desigualdades e diferenças internas à sociedade regional.

4 | PATRIMÔNIO E IDENTIDADE NAS MISSÕES

A identidade pessoal é sob um ponto de vista psicanalítico, fruto da incompletude do ser, que busca constantemente uma certificação do seu “eu”, ancorando em referenciais externos suas incertezas internas (GIDDENS, 2002; WOODWARD, 2011). Seguindo o mesmo caminho, as identidades sociais são como uma forma de amplificação desta dualidade incompletude/identificação. Ao identificar-se com o outro através da criação e recriação de referenciais em comum, criam-se as coletividades e processos de identificação social. Mas também as identidades sociais buscam conferir aos sujeitos a sensação de conforto e segurança, dando aos mesmos a ideia de unidade, fornecendo a segurança ontológica (Giddens, 2002), que seria a ordenação capaz de garantir a ideia de uma trajetória pessoal coerente com a ideia que faz de si mesmo e da coletividade, ordenando passado, presente e futuro. Neste processo de identificação e certificação, é conferido a objetos concretos o papel de atestados da veracidade da coerência histórica, fundindo materialidade e significado.

Para lidar com a fragmentação do presente, algumas comunidades buscam retornar a um passado perdido, ordenado por lendas e paisagens, por histórias de eras de ouro, antigas tradições, por fatos heróicos e destinos dramáticos localizados em terras prometidas, cheias de paisagens e locais sagrados. (WOODWARD, 2011, p. 24)

A ideia de patrimônio surge então como forma de concretizar o passado no presente, trazendo a identidade do plano das ideias para o plano físico, palpável, socializando significados através das construções, de modo que ambos se fundem, tornando os

monumentos mais do que meras obras de arquitetura ou de arte.

A imagem das ruínas da redução de São Miguel é o grande símbolo representativo das missões no imaginário social, compondo um cenário que por si remete à historicidade. Esta não está contida apenas nas paredes e pedras que restaram da igreja jesuítica, que representam a própria passagem do tempo, mas também no imaginário que cerca tal conjunto arquitetônico. É o estado semidestruído da ruína que abre margem a imaginação dos momentos que ali se passaram, da morte da redução e do seu renascimento como obra preservada, como patrimônio.

As ruínas não dizem respeito apenas ao passado, elas dialogam com o atual, pois é no tempo presente que se decide sobre sua preservação ou esquecimento. É este conjunto de significados, que fazem a ligação entre o passado e o presente, reconfigurando o tempo, conforme Sandra Pesavento:

[...] é possível dizer que a ruína é responsável por uma operação de reconfiguração temporal, fazendo o passado emergir no presente por uma operação imaginária de sentido. Ao presentificar uma ausência no tempo, dando-lhe um significado, a ruína opera como representação do passado. A ruína não é só materialidade, é também imagem, é presença de uma ausência, dando visibilidade a uma ideia e a uma construção imaginária, por vezes muito distante do referente que se exibe. A ruína exerce um fascínio, pela incompletude da forma e pela exibição da decadência, criando a possibilidade de ver no resto corroído, o esplendor e apogeu da civilização que teve, ali, lugar. (PESAVENTO, 2007, p. 55).

A própria deterioração das ruínas é um processo em andamento, por isso devem ser preservadas, para que possam continuar a existir em seu estado atual. Tal estado acaba revestindo-se em um estado ideal, pois ao mesmo tempo em que preserva as marcas da passagem do tempo, mantém as características originais capazes de fazer com que seja identificado como tal. Neste sentido, preservar o patrimônio é estancar a ação do tempo, o que não implica, porém em garantir que a interpretação do passado seja também estática.

A decadência física de São Miguel já havia sido percebida por Saint-Hilaire em sua passagem pela região no século XIX, o mesmo registra que:

A igreja, construída pelos jesuítas, é toda de pedra, e possui uma torre que servia de campanário, mas, há vários anos um raio caindo sobre ela destruiu-o completamente. João de Deus, um dos primeiros governadores desta província, pretendia fazer reparação nesse edifício, tendo para isso reunido os materiais, dispendendo muito dinheiro, mas tendo sido substituído, o sucessor não levou avante seus projetos. (apud MEIRA, 2007, p. 82)

Porém, mais importante do que o registro de Saint-Hilaire sobre a decadência das missões é seu registro sobre a iniciativa de recuperação do conjunto arquitetônico. No mesmo relato, Saint-Hilaire afirma que “S. Miguel é a primeira aldeia onde vejo realizar algumas reparações. Se desde o início tivessem cuidado disso, sempre que fosse necessário, em todas elas, as aldeias não estariam em quase total destruição (...)” (apud MEIRA, 2007, p. 82).

Em 1922 São Miguel foi reconhecido como “lugar histórico”, tornando-se patrimônio de domínio público a ser conservado pelo Estado devido a sua ligação com a história estadual.

Em 1937 o arquiteto Lucio Costa, empreendeu uma pesquisa nas missões a serviço do recém criado SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico), recomendando em relatório que o tombamento do antigo povo de São Miguel como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o que foi realizado em 1938. No relatório também constam recomendações para a construção de um museu, onde seriam guardadas as artes sacras remanescentes das reduções, tal recomendação foi seguida, resultando no museu local.

Em 1983 as ruínas de São Miguel Arcanjo são declaradas pela UNESCO Patrimônio da Humanidade, lançando um novo olhar externo ao local e sobre a própria região das missões, gerando um potencial turístico, mas também revigorando o pertencimento dos sujeitos locais à historicidade das missões. Isto faz com que as demais cidades da região também busquem seus patrimônios jesuíticos.

Em São Nicolau, por exemplo, a redução, localizada na praça central da cidade, encontra-se em ruínas, das quais restaram poucas paredes, hoje apoiadas por armações metálicas. A história do local é reconstruída com o auxílio de placas, pedestais e sinalizadores, onde constam textos e gravuras que remetem à configuração original do povoado. Há também um túnel, cuja entrada é vedada por motivos de segurança, apontado como uma possível adega ou dispensa utilizada pelos jesuítas. O imaginário popular afirma serem lugares de tesouros e de uma interligação entre os povoados.

Assim como em outras antigas reduções ao redor das quais cresceram cidades, a atual praça central de São Luiz Gonzaga coincide com o local do antigo pátio da redução. Nesta região central, é possível encontrar nos muros e paredes mais抗igos, as pedras que restaram da demolição dos prédios jesuíticos, resquícios de um período anterior à valorização do patrimônio histórico.

A tendência à patrimonialização adotada pelos órgãos oficiais e comunidade em geral, a busca pelos monumentos restantes, e a sua frequente ausência, talvez possa explicar a recente criação de novos monumentos em São Luiz Gonzaga, como uma estátua em homenagem a Sepé Tiarajú, inaugurada em 2007, inicialmente localizada no trevo da entrada principal da cidade, atualmente postada em frente à Prefeitura Municipal.

A estátua de dois metros de altura, confeccionada em concreto pelo artista Vinícius Ribeiro, emula as obras do período reducional, e demonstra Sepé Tiarajú segurando uma lança, representando seu espírito guerreiro, e uma cruz, simbolizando sua fé cristã. A mesma está sobre um pedestal no qual consta uma placa com os dizeres principais: “SEPÉ TIARAJÚ – SÃO-LUIZENSE E MISSIONEIRO”, seguido de uma citação da lei Estadual 12.366, já citada anteriormente, que declara Sepé “Herói Guarani-missionário Rio Grandense”.

Outro monumento inaugurado mais recentemente na cidade (2009) lembra um dos

responsáveis pela reconstrução da identidade missioneira, homenageando o *payador* Jayme Caetano Braun.

Sendo fruto de um grande movimento para levantamento de fundos, contando com a iniciativa e colaboração de artistas e da própria comunidade, a estátua tem seis metros de altura e nove toneladas de peso, estando posicionada em um trevo de acesso à São Luiz Gonzaga. A obra também foi elaborada por Vinicius Ribeiro, porém são notáveis as diferenças de estilo, sendo que a estátua de Braun não remete ao período guaranítico como a de Sepé, mas sim a um estilo contemporâneo, assemelhando-se inclusive à estátua do Laçador - localizada em uma das entradas principais de Porto Alegre - devido ao porte altivo e imponente. Esta foi esculpida tendo como base a imagem de Paixão Côrtes. A contraposição entre ambas traz à tona novamente a questão da definição das fronteiras identitárias, afirmadas nas letras, poesias e *payadas*.

5 | O SIGNIFICADO DO MISSIONEIRISMO EM VERSO E PROSA

O termo “música missionária” faz referência tanto às músicas desenvolvidas pelos jesuítas e Guaranis nas reduções, quanto às representações mais recentes, “composições de caráter regionalista, cuja poesia enaltece o passado missionário e seus descendentes” (Brum, 2005, p. 124). As interpretações a seguir fazem referência ao segundo entendimento da música missionária.

Recorremos ao site do artista Pedro Ortaça para compreender alguns aspectos da identidade musical missionária que a torna uma expressão diferente “diante da música gaúcha. E reconhecida no Rio Grande do Sul e no Brasil pela maneira diferente de cantarmos”. Para Ortaça, os principais traços de diferenciação seriam: a denúncia social dada nas letras; o tom de protesto das músicas frente às desigualdades e situações de injustiça que caracterizam a sociedade atual; o registro do passado de um povo esquecido, explorado, mas cheio de encantos e essências.

Tais traços descritos aparecem de forma recorrente nos registros musicais consultados durante a pesquisa, além de repetidas citações da indissociabilidade do missionário com a região. A composição musical “Da Terra nascem gritos”, de Cenair Maicá e Jayme Caetano Braun faz referência poética à questão agrária, referindo-se à criação dos primeiros sem-terra da região, os tropeiros e ervateiros, desapropriados quando da ocupação da região pelas colônias, mas também pela Lei das Terras (promulgada em 1850).

Mataram meus infinitos
e me expulsaram dos campos;
Da terra nasceram gritos,
Dos gritos brotaram cantos!
(...)

Entretanto - bem ou mal,
Não me emociono,
Com os que combatem
As verdades do meu canto;
Sem ter direito de comer nem o que planto,
Só não entendo é tanta terra
E pouco dono!

Os versos acima demonstram tanto a denúncia quanto o protesto frente às desigualdades geradas na busca pela modernização da produção. Neste cenário onde o avanço rumo ao futuro é significado de exclusão crescente, o passado aparece como um refúgio, constantemente revivido, como “um rio que volta para o velho leito”. Este retorno constante ao passado é fruto da ideia mítica de que o espaço missionário viveu, outrora, tempos de mais justiça e liberdade, o faz com que Pedro Ortaça afirme, na música “Timbre de Galo” que “quem não viveu esse tempo, vive esse tempo a cantá-lo”. Esta composição é uma ode ao passado, demonstrando uma valorização do mesmo em detrimento do presente:

É verdade que alguns dizem
que os tempos de hoje são outros,
que o campo é quase a cidade
e os chiripás estão rotos,
que as esporas silenciaram
na carne morta dos potros...

(...)

Não esqueça, de outra parte,
para honrar a descendência,
que tudo aquilo que muda,
muda só nas aparências
e até num bronze de praça
vive a raiz da querência.

Ortaça demonstra a necessidade da constante rememoração de tempos idos, pois ao cantar lembra que o presente deve contas ao passado, e que as atuais referências positivas são fruto da trajetória iniciada pelos referenciais passados.

Esta idealização do passado missionário através de seus aspectos positivos, e a constante lembrança de que o presente contém o passado acaba por mascarar a ideia de que tratar do próprio passado é uma (re)significação, de modo que podemos afirmar que o passado, no caso das representações missionárias está contido pelo presente. Desta forma, o presente e as idealizações de futuro é que moldam as representações do

passado, fazendo com que este seja uma projeção dos ideais atuais que opera de modo a apagar ou ressaltar aspectos e fatos de maneira seletiva.

6 | CONCLUSÃO

A análise do contexto de formação da identidade missionária demonstra as diversas nuances das negociações identitárias, desde o resgate do passado como forma de traçar estratégias para o futuro em tempos de crise econômica, até a sobreposição/negação ao paradigma identitário gaúcho como representação da identidade regional.

As diferentes formas de tratamento dadas ao tema de uma identidade regional missionária tanto por parte das ciências sociais, quanto da comunidade regional, demonstram que o tema da identidade está em constante diálogo com a realidade social à qual está ligado. Desta forma, compreender a identidade missionária e seus significados, é também compreender a realidade social na qual estão inseridos os atores que a vivenciam e dialogam com a construção e reconstrução constante.

Lançar um olhar mais aprofundado a estas situações, guiado por referenciais das ciências sociais, contribui para a efetivação de uma ruptura epistemológica, capaz de tirar a identidade, a tradição e o próprio patrimônio do campo do senso comum e da experiência, para um campo mais amplo, que tece e desvela as relações entre estes temas e o entorno social mais amplo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. - 15º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRUM, Ceres Karam. **Esta terra tem dono**: Uma análise antropológica de representações produzidas sobre o passado missionário no Rio Grande do Sul. 360 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. – 4º ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOLIN, Tau. Missionirismo, Guaraniização e Indianização. In: COLVERO, Ronaldo B.; MAURER, Rodrigo F. (Org.). **Missões em Mosaico**. Da interpretação à prática: um conjunto de experiências. Porto Alegre: Faith, 2011.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. – 2º ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MEIRA, Ana Lúcia G.. A trajetória do IPHAN nas Missões. In: MEIRA, Ana Lúcia G.; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Fronteiras do mundo ibérico**: patrimônio, território e memória das Missões. - 1ª ed. – Porto Alegre: UFRGS, 2007.

OLIVEN, Ruben. Gaúcho é brasileiro por opção. **IHU On Line**, ano 3, nº 75, 15 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUnoLineEdicao75.pdf>>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

ORTAÇA, Pedro. **Release**. 2013. Disponível em: <<http://www.pedroortaca.com.br/?pg=8902>>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Missões, um espaço no tempo: paisagens da memória. . In: MEIRA, Ana Lúcia G.; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Fronteiras do mundo ibérico**: patrimônio, território e memória das Missões. - 1^a ed. – Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PINTO, Muriel. Interpretação do espaço social da Região Histórica das Missões Jesuítico-Guarani: uma dialética com as reflexões do francês Guy Di Méo. In: **Confins** – Revista Franco-brasileira de Geografia, ano V, nº 16. 2012. Disponível em: <<http://confins.revues.org/7939>>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

POMMER, Roselene Moreira Gomes. **Missionarismo** – História da Produção de uma Identidade Regional. – 1^a ed. - Porto Alegre: Martins Livreiro, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: da SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

O RITO REAHU (FESTA) DO POVO CUJO TERRA NÃO RECEBE SEUS MORTOS; RECINTO DE DIALOGO INTER-RELIGIOSO

Mary Agnes Njeri Mwangi

Instituto Santo Tomas Aquino

Rito *Reahu*. Rito da exéquias. Apropriação

THE *REAHU* RITE (FEAST) OF THE PEOPLE
WHOSE EARTH DOES NOT RECEIVE THEIR
DEAD; VENUE OF INTER-RELIGIOUS
DIALOGUE

ABSTRACT: In this paper I intend to analyze the interreligious dialogue of the Consolata Missionaries with the Yanomami kutaeni or children of their creator Obama from the middle Catrimani River region of RR-Brazil. Presenting the *Reahu* rite (feast), which is an ethnorreligious expression and ethos of this people as well as having enormous social and political repercussions. *Reahu* only happens when the funeral ash keeper organizes and invites visitors to the collective community (Maloca) annually. From the conviviality with the people the following question arose: Is there reciprocal appropriation between the “*Reahu*” rite and the funeral rite? According to the records of Albert and Ramos (2002) it is possible to understand the appropriations between the ‘*Reahu*’ and funeral rites. As a methodological resource, the work privileges the testimonies of some Yanomami, Consolata Missionaries, the authors’ experience with this people, research

RESUMO: Nesta comunicação pretendo analisar a práxis de diálogo inter-religioso das Missionárias da Consolata com os ‘Yanomami kutaení’ ou filhos do seu criador Obama’ da região médio rio Catrimani no Estado de RR-Brasil. Apresentar o rito *Reahu* (festa), que é expressão etnorreligiosa e ethos desse povo além de ter repercussão social e política cultural enorme. *Reahu* apenas acontece quando o guardião das cinzas fúnebres organizar e convidar os visitantes na comunidade coletiva (Maloca) anualmente. A partir da convivência com o povo surgiu a seguinte pergunta: Há apropriação recíproca entre o rito ‘*Reahu*’ e o rito das exéquias? De acordo com os registros de Albert e Ramos (2002) é possível compreender as apropriações entre os ritos ‘*Reahu*’ e das exéquias. Como recurso metodológico, a obra privilegia depoimentos de alguns Yanomami, das Missionárias da Consolata, a experiência dos autores com este povo, pesquisas já realizadas sobre o povo. Conclui-se que o rito *Reahu* (festa) é um recinto do diálogo inter-religioso e consolação.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo inter-religioso.

has already been done on the people. It is concluded that the *Reahu rite* (feast) is a venue for interreligious dialogue and consolation.

KEYWORDS: Interreligious Dialogue. *Reahu* Rite. Rite of the funeral . Appropriation

1 | INTRODUÇÃO

Esta obra visa abrir novos horizontes de projeto de convivência das irmãs missionárias Consolata (determinado pela expressão: “Mulheres consagradas a Deus para a Missão Ad Gentes = aos povos e ad Vitam = por toda a vida, o que exclui qualquer condicionamento; sustentadas pela espiritualidade missionária específica: a da “Consolação”). com povo Yanomami que se auto definam como Yanomami *kutaenfou* filhos do seu criador *Omama*. (MISSIONÁRIAS DA CONSOLATA, 2015). Considerando que no contexto de diversidade cultural e religiosa o diálogo é de suma importância e depende da percepção e conhecimento gradual da cultura e espiritualidade de cada um, bem como do desenvolvimento das ciências humanas e a descoberta da alteridade, isto é, um substantivo feminino que expressa a qualidade ou estado do que é outro. (FERREIRA, 2009) Esta comunicação apresenta *Rito e o ritual Reahu*, sua dimensão etnoreligioso e *ethos* na cosmovisão da cultura dos Yanomami bem como a compreensão das apropriações recíprocas dos encontros da Exequias cristãs.

Reahu significa entrega de carne e alimento vegetal, durante a cerimônia funerária como motivo de visita as comunidades de anfitrião. Já *Reahumou* significa participar no banquete (LIZOT, 2004, p. 368), conjuntamente com a festa *Reahu* normalmente se celebra rituais diferentes. Ramalho (2009, p. 112) define *Reahu* como “Rito único” no sentido de que, sendo múltiplo, contém em si praticamente toda a vida ritual Yanomami, segundo ele o *Reahu* condensa também a vida social e política Yanomami. Laudato (2009, p. 191) descreve rito *Reahu* como a festa que une dois mundos do presente e do passado e que invade os corações Yanomami e os leva para veredas da eterno claridade que reina entre os espíritos felizes que moram no mundo do além.

Existem dois relatos míticos da instituição do rito *Reahu*, um antes da queda do céu e o segundo depois. O rito *Reahu* é antes dos seus relatos da fundação, pois, já existia antes da queda de Céu. Segundo Yanomami e Yanomami (2010, p.12) nos tempos primordiais os tukanos introduziram noma (substância que tem capacidade de tirar a vida das pessoas ou plantas) e ensinaram como fazer a festa aos ancestrais Yanomami que falavam como animais: porcos..uuuuuu..;veados, tukanos. kuekuekue. *Omama* que sempre existia ensinou-lhes a linguagem da gente Yanomami durante o ritual *reahu* na maloca Pututui. Na época não existiam duplos animais (*rixi*) é por isso que os anciões não morriam. Estes ancestrais chamando *Yarori* que já se transformavam em animais da caça foram arremessados quando o céu desabou (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.81).

A seguir a criação da nova geração do povo Yanomami kutaen̄i pelo grande Dimiurgo Omama que hoje moram na terra, a saber, *hutukara*, *urihi* (floretsa) categorizado como terceiro mundo na cosmovisão Yanomami. (Paulo pajé Yanomami). A esta gente Omama ensinou como festeja e chorar os mortos através do *ritual Reahu* dos Yanomami *kutaen̄i*.

1.1 Dimensão etnorreligioso do rito *Reahu* na cosmovisão da cultura dos Yanomami Kutaen̄i.

A cosmología Yanomami impõe a celebração do rito *Reahu* como um dever ético, político, cultura e religioso. A finalidade é orientar o caminho do *poré* de forma correta para o 4º e eventualmente até 5º mundo. Ajuda os viventes a sair da tristeza e saudades que prejudicam saúde e a vida harmoniosa cotidiana conforme a seguinte descrição do cosmos:

1º mundo: localiza-se no fundo da terra onde há uma antiga moradia dos Yanomami que ficou vazia depois do primeiro racho do Céu.

2º mundo: Localiza-se também embaixo da terra. Deu-se após o segundo racho do céu. Lá tem muitas doenças e 'okapé' (Yanomami que joga veneno).

3º mundo: É onde os Yanomami moram. Existe muita floresta, caça, pesca e muita comida, porém cada Yanomami deve providenciar o seu alimento. 4º mundo: localiza-se no 'hutumosi' (céu). Chamando também de roça grande onde há muita abundância de tudo, e os Yanomami não necessitam mais de procurar a sua alimentação, pois Omama providencia tudo. 5º mundo localiza-se acima do hutumosi, é considerado o 'poreparorero' final da vida física) 'faz parte do céu que é tão estéril como uma mulher velha' (YANOMAMI, PAULO - pajé).

Neste contexto, Kopenawa e Albert (2015, p.191), Lizot (1988, p. 27) e Paulo pajé convergem que o 4º mundo, o céu atual, é o mundo onde vão os mortos, (fantasmas), portanto, o mundo das almas. Lizot (1988, p. 28) salienta que as almas ficam reunidas numa grande casa e o trovão reina sobre elas. Raio é o filho de trovão, é incrivelmente belo; ele se une incestuosamente com a mãe. O 5º mundo segundo Kopenawa e Albert (2015, p. 125) é o céu novo (Tukurima Mosi), transparente, frágil, fica muito além da vista humana, por isso não é contemplado pelos olhos. Os seres moscas, seres insetos warunasi, seres urubu watupari que moram lá possuem o nome Tukurima mosi.

1.1.1 Dimensão etnoreligioso, do Rito *Reahu*

O rito *Reahu* é considerado pelo povo como um momento especial, fundamental, sagrado. Lembra os ancestrais Yanomami e seus ensinamentos, celebrar a origem da vida, morte, mundo, os feitos e ditos do Omama, bem como o destino final além da morte dos Yanomami kutaen̄i. Este segue o ritmo organizado e harmônico desde o papel do ceremonial, escolha e acolhida dos convidados, ornamentos e enfeites usados, preparação e partilha dos alimentos, danças e cantos, assim também como diálogo rituais, xamanismo

xapurimuwii, choro ingestão o enterro das cinzas e no fim conclusão com amizade ou em guerra. Segundo o mito de origem do rito *Reahu* pós queda do céu (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.191). O rito é uma festa do tempo e eternidade. Omama fez nascer novo mundo que se constitui no 3º mundo “Hutukara” situado no centro do antigo céu (waro patarimoxi) e nova gente Yanomami Kutaenî (Yanomami de verdade). Ensinou lhes a preparar e cuidar das cinzas mortuárias Matihi objeto significativo no rito. Omama passa seu Xapiri (espírito, forças sobrenaturais) forma Xamãs que sabem trabalhar as imagens dos antepassados Yarori que se transformou em animais de caça. Eles que captam e utilizam os espíritos auxiliares “Hutukarari” do 4º mundo onde fica o pore após a morte. Neste mundo, o rito *Reahu* é contínuo, mas sem as cinzas, pois os pores se transferem espontaneamente no 5º mundo onde permanecem eternamente. Assim sendo, os Yanomami relatam que Omama ensinou como fazer a festa e chorar ao mesmo tempo. Antigamente quando moravam só Omama e Yoasi, morreu a esposa do Omama e ele deu início a festa. Por isso nós Yanomami seguimos os ensinamentos do Omama, primeiro quando morreu esposa dele, Omama preparou as cinzas, depois organizou a festa, por isso nós Yanomami continuamos a seguir o que Omama fez. Por isso quando fazemos a nossa festa enterramos as cinzas e choramos também. Antigamente quando nós Yanomami não existíamos Omama e Yoasi faziam as festas (*Reahu*) sozinhos quando morreu a esposa dele primeiro assegurou as cinzas (porá axi) para depois fazer a festa, por isso nós continuamos fazer as nossas festas como Omama e Yoasi fizeram, os dois também choravam sozinhos e dividiram a carne, enterraram as cinzas, por isso nós Yanomami continuamos a fazer como Omama e Yoasi e Yanomami

O rito *Reahu* dá sentido a vida, valoriza a essência do ser humano dá esperança e consolo durante o choro, enterro ou ingestão das cinzas mortuárias. O ritual afirma que a morte independentemente da causa é sempre vista como o começo da vida infinita de acordo com Albert e Gomez (1997, p. 44), O Yanomami carrega em si um tesouro imortal, o pore (o pensamento inconsciente) associado aos movimentos involuntários, ao sonho, aos estados alterados da consciência que lhe garante a continuidade em vida no presente e no futuro. A partir da experiência vivenciada, o rito *Reahu* celebra o mistério da vida e morte. Este pode ser caracterizado como um ritual funerário, pois, tem como objeto principal as cinzas mortuárias. Assim, o luto, enterro ou ingestão das cinzas se torna momento de memória da vida mesmo depois da morte. O povo acredita que os mortos se juntam aos fantasmas dos antepassados nas costas do céu, onde a caça é abundante e as festas não acabam.

Nesse viés, Kopenawa e Albert (2015, p.581-582) e Pierre (2004, p. 99) “salientam que a morte abole o corpo, ao mesmo tempo faz advir ao ser, a existência autônoma, a alma-fantasma que uma espécie do morto–vivo”. A destruição de objetos e rastros do defunto faz lembrar aos participantes ao essencial da vida cuja avaliação não depende de quanto à pessoa deixou, mas a generosidade que exerceu. A pessoa conquistou

estima e o respeito por suas qualidades de bom caçador, guerreiro/corajoso, que tomava as iniciativas apropriadas (LIZOT,1988, p.101). Rito *Reahu* é uma festa que leva os participantes ao mistério de tempo e eternidade. Durante a cura xamânica, o pajé alega ser capaz de não apenas viajar no tempo e no espaço e vivenciar os fatos passados, mas também em transformar-se em um deles e modificar os fatos presentes.

Segundo Lizot (1988, p.147), os saberes dos pajés não se escreve apenas nos tempos mitológicos e histórico, mas se estende por um espaço tridimensional. Assim “Xamã parece um homem inteligente, possui saberes tradicionais, conhece o presente, tenta antecipar o futuro, cura, anuncia, profetiza, liberta aos seus dos maléficos de outros xamãs” EGUILLOR GARCIA,1984, p.18). Durante a festa do *Reahu* na maloca pookohi por muito tempo observei tentando entender as falas e cantos dos seis xamãs que trabalharam o dia inteiro. O pajé Genivaldo que notou meu empenho falou que os xamãs que estavam curando, tirando e jogando alguns objetos simbolicamente no chão, conseguiam também se comunicar com o mundo dos seres vivos e dos mortos.

Partindo desta experiência concordo com Ramalho (2008, p.104) quando afirma que o xamã responde pela morte e pela vida do povo. Danças cantos, ornamentos e gestos utilizados projetam outra realidade para além da morte. Os enfeites tirados dos animais de caça denotam o fato de ser bons caçadores. As pinturas corporais falam por si, correlatas visuais sinal de beleza e de alegria. A cor preta dependendo do contexto significa guerra. Kopenawa e Albert (2015, p. 408) e são reconhecidos como “Matihí” bens que pertencem ao Omaha e os Xapiri (espíritos) que ele criou. “Os enfeites tornam o pensamento dos participantes claro e forte, matihí designa também o valor de espirito: ela evoca a beleza das Xapiri que são seus donos e nos faz pensar neles” (RAMALHO,2006, p. 408).

2 | TEMPO E ETERNIDADE: APROPRIAÇÃO DO RITO *REAHU* AOS ENCONTROS DAS EXÉQUIAS

Os mais de oitocentos Yanomami da região médio Catrimani que encontrei e partilhei durante diversas celebrações do ritual *Reahu* no arco da minha convivência de 15 anos com eles, nunca participaram no rito das exéquias dos *napëpë*. A apropriação propriamente dita é baseada nas convicções que unem a visão, a fé cristã e a cosmovisão Yanomami. Assim, a presença das missionárias no rito *Reahu* especialmente no momento de luto, enterro ou ingestão das cinzas é considerando pelo povo Yanomami um momento do diálogo construtivo, profético e de vida. Dependendo do grau de proximidade com o defunto a missionária é convidada ou então poderá fazer parte da comunidade anfitriã. Esta práxis de relação gera consolação, pois em ambas a morte é uma passagem para ultravida terrestre. O enterro das cinzas tem as suas regras e exigências.

O mito dos Hayowari serve como lição aos Yanomami. Partindo desse princípio,

segue a narrativa do pajé Mahuku Pedro Yanomami: Enquanto a moça começou sua primeira menstruação o marido tomava yekuana [o marido devia estar recluso com num recinto de folha Yípíri com sua mulher] A água agressivamente irrompeu do subterrâneo, O espirito Remorint soltou espumas estranhas. Enquanto a força da água carregava e afogava alguns moradores de Hayowari [para as terras] um deles que era pajé fazia ritual xamanica e cantava: tokoi, tokoi tokoi. Este xamã virou cupim e se grudou nas árvores. Os peixes no rio comeram os demais anciões, o xamã [que sobreviveu] continuou a cantar tokoi, tokoi tokoi a floresta esta fugindo formando ilhas, até hoje a terra dos não Yanomami está ilhada pelas aguas. (mahuku Pedro Yanomami a historia contado para ir. (Mary Agnes e Valmir durante a visita informal na maloca Maamapiitheri 15/12/2017) Mwangi Mary Agnes, Caderno de anotações das experiências do campo, 2013, p.38).

Não são Yanomami, cuja maioria é Cristã. As terras dos antepassados dos brancos, são terras de espíritos: napépëri e Remori que lhe ensinou sua língua enrolada” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 400). *Thuë yípímu têhë kama yaropeen i yakuana a oama, mau huimama, mau huu paxi Omama, kuë yaro yamuhurumu têhë remorint amoxi tararema, moxi napë kuprarioma. Karorai têhë, mori hayowari xapurimoma, tokoi, tokoi tokoi arepa a kuprario urihi.*

Segundo o mito citado acima, os napépë são os Yanomami que desgarram do grupo Yanomami durante ritual *Reahu* nos tempos antigos, são hayowatheri. De acordo com Albert e Ramos (2002, p.144-173), o sistema de construção simbólica do outro constitui o quadro e a possibilidade de sua autodefinição. Neste contexto, a reflexão mitológica da origem dos napépë serve como ensinamento de obedecer as regras estabelecidas durante o ritual *Reahu* a fim de que todos encerrem a festa sem ‘virar outros’ (um ser não Yanomami). De outro lado os xamas em caso de necessidade. “Pode também ir até a terra dos antigos napépë (brancos) e fazer dançar seus espíritos - Napépenari (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 464).

Nesse sentido, Smiljanic (1999, p.139), Kopenawa e Albert (2015, p.113) convergem sobre a existência de uma árvore dos cantos xamânicos chamando Amoahi. Segundo a mitologia Yanomami Kopenawa e Albert (2015, p.113-115) há tantos tipos de árvores amoahi quanto existe modos de falar (diversas línguas) por isso os xamãs visitantes de casas (regiões) diferentes podem fazer ouvir cantos desconhecidos. Percebo que os Yanomami da região médio Catrimani convidam as missionárias e os missionários, devido a convivência próxima, conhecimento e relação com o seu ente falecido, mas também para fazerem descer o espírito de Deus Deusmu.

O silêncio impregnado da esperança da missionária durante o ritual *Reahu* favorece uma apropriação recíproca de intercambio simbólico. Neste viés o ritual *Reahu* de acordo com Croatto (2001, p.10) se torna notavelmente o espaço e o tempo sagrado. Um recinto do diálogo inter-religioso e consolação.

3 | CONSIDERAÇÕES

Esta comunicação é pautada nas obras do Albert e Ramos (2002) pacificada o branco: cosmologia do contato no norte Amazônico, depoimentos de alguns Yanomami, das Missionárias da Consolata, a experiência da autora e pesquisas já realizadas sobre o povo. Afirma que a presença da missionária da consolata no rito *Reahu* suscita a construção simbólica recíproca de ambas, versa valores essenciais da vida terrestre e ultra terrestre. Traz significativas reflexões e partilhas sobre a auto definição do Yanomami o conhecimento da pessoa da missionária, bem como a relação entre o Deus e os xapiri (espíritos auxiliares) da floresta, das águas invocado pelos xamãs. Conclui-se que, o rito *Reahu* do povo cuja terra não recebe seus mortos é um recinto de diálogo inter-religioso e consolação.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Bruce; GOMEZ, Gale Goodwin. **Saúde Yanomami:** um manual etnolinguístico. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1997.
- ALBERT, Bruce; RAMOS Alcida Rita (org.) **Pacificado o branco:**cosmologia do contato no norte Amazônico. São Paulo: Unesp,2002.
- CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa na introdução à fenomenologia da religião.** São Paulo: Paulinas, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário: monolíngue - português.** Curitiba/PR:Positivo, 2014.
- EGUILLOORGARCIA, Maria Isabel.**Aspectos fenomenológicos del mundo Sagrado Yanomami.** Caracas:LibreríaEditorial Salesiana paradero a salesianos Caracas, 1984.
- KASUA, Adnaldo Yanomami.**Manual digitalizado sobre Reahuthëä.**2. parte. [S. l.]: [s. n.], 2014.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu, palavras de um xamã yanomami.** Brasília/ DF:Companhia das Letras no Brasil, 2015.
- LAUDATO, Luís. **Ritmos e rituais Yanomami.** Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.
- LIZOT, Jacques. **Diccionario enciclopédico de la lengua yānomāmī.** Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho: 2004.
- LIZOT, Jacques. **O círculo dos fogos:**feitos e ditos dos índios Yanomami.Tradução de Beatriz PerroneMoysés. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MISSIONÁRIAS DA CONSOLATA. Quem somos. [S. l.]: MC, 2019. Disponível em: <http://mc.consolata.org.br/as-missionarias/>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- PIERRE, Clastre.**Arqueologia da violência:** pesquisa de antropologia política.Prefácio de Bento Prado Júnior e tradução de Paulo Neves. São Paulo: Casac&Naify,2004.

RAMALHO, Moisés. **Os Yanomami e a morte.** 2006. 168 Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, 2006.

SMILJANIC, Maria Inês. **O corpo cósmico:** o Xamanismo entre os Yanomae do Alto Toototopi. 1999. Tese (Doutorado)- Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

YANOMAMI, Jerônimo; YANOMAMI, Asike.. **Reahuthëä:** história da festa Missão Catrimani/RR-Brasil. Curso de formação dos professores Yanomami. Módulo de Pesquisa. Centro de formação YANO THËÄ, 2010.

O SAGRADO E O PROFANO NA DEVOÇÃO E DANÇA A SÃO GONÇALO DE AMARANTE

Joana Paula Silva Sousa

Mestra em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Quixadá-Ce

RESUMO: Apresento aqui um breve histórico da dança de São Gonçalo de Amarante, analisado a partir do seu contexto entre o sagrado e o profano. Um ritual que dar ênfase a tradição e representação dessa manifestação folclórica mantida pelos devotos e pela cultura local. Uma tradição herdada com o processo de colonização e formação da sociedade brasileira, mesmo tendo os rituais de danças retirados da liturgia da Igreja Católica durante a Idade Média. Neste trabalho, falo um pouco sobre a tradição da dança de São Gonçalo no Brasil, principalmente, no distrito de Lisieux, Santa Quitéria-Ce, que serviu de base para este estudo, como um resquício do hibridismo e tradição escrava que permanece na memória de algumas pessoas da comunidade. A partir da análise de textos que discorrem sobre o tema, embasando conceitos abordados no texto. Conhecer e valorizar a dança de São Gonçalo por meio da história do “santo”,

transmitida e repleta de lendas amparadas na devoção do povo devoto. Possibilitando conhecer o ritual de louvor que no contexto cultural dessa manifestação folclórica transmite uma performance entre o sagrado e o profano desenvolvida a partir do imaginário e crença dos devotos.

PALAVRAS-CHAVE: História. Cultura popular. Tradição e Ritual.

SACRED AND PROPHAN IN DEVOTION AND DANCE TO SAINT GONÇALO OF AMARANTE

ABSTRACT: I present here a brief history of the dance of São Gonçalo of Amarante, analyzed from its context between the sacred and the profane. A ritual that emphasizes the tradition and representation of this folkloric manifestation maintained by devotees and local culture. A tradition inherited with the process of colonization and formation of Brazilian society, even having the dance rituals taken from the liturgy of the Catholic Church during the Middle Ages. In this paper, I speak a little about the dance tradition of São Gonçalo in Brazil, mainly in the Lisieux district, Santa Quitéria-Ce, which served as the basis for this study, as a remnant of the hybridism and slave tradition that remains

in memory of some people from the community. From the analysis of texts that discuss the theme, basing concepts covered in the text. To know and value the dance of São Gonçalo through the history of the “saint”, transmitted and full of legends supported by the devotion of the devout people. Enabling to know the ritual of praise that in the cultural context of this folklore manifestation transmits a performance between the sacred and the profane developed from the imagination and belief of devotees.

KEYWORDS: History. Culture. Tradition and Ritual.

1 | INTRODUÇÃO

Adança de São Gonçalo de Amarante surgida a partir da Igreja Católica e principalmente da fé e devoção ao “santo” é de origem portuguesa. O beato Gonçalo ganhou fiéis no Brasil, desde o período colonial em que lhe atribuíram as graças alcançadas por meio de promessas. Apesar de ser beatificado em 1561, São Gonçalo nunca foi canonizado.

O ritual de louvor a esse “santo” é uma manifestação organizada pelo povo devoto que envolve aspectos religiosos e culturais como o ritual de sua dança. Sabe-se que em alguns lugares seu dia é comemorado em 10 de janeiro data do seu falecimento em 1284, na cidade de Amarante (Portugal), em outros, em qualquer período, assim feita a promessa. A festa no período colonial brasileiro era feita dentro das igrejas e considerada por muitos uma dança sensual, até então feita por escravos negros e indígenas.

De acordo com Câmara Cascudo (1954, p. 43), a “festa veio para o Brasil com os fiéis do santo de Amarante”. Durante o processo de colonização a qual foi sendo consolidada a fé e a devoção ao “santo” várias lendas são atribuídas. Em 1718, em Salvador na Bahia, o francês La Barbinais descreve a dança de São Gonçalo pela primeira vez. Assim a devoção ao beato (santo) nos estados brasileiros se espalha, Bahia, Paraná, Minas Gerais, Alagoas, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Ceará. Vale ressaltar que essa dança apresenta variações de um lugar para o outro. Deste modo, tornou-se uma tradição a devoção a São Gonçalo de Amarante no Brasil.

A proposta deste trabalho constituiu em entender a partir dos conceitos, da análise histórica sobre a dança de São Gonçalo de Amarante, das narrativas e entrevistas com os colaboradores, que, as manifestações culturais tradicionais foram incorporadas no contexto histórico social por um processo sincrético, híbrido e aculturado entre os povos. Para essa compreensão utilizamos como suporte metodológico da pesquisa, a história oral para se buscar valorizar as manifestações folclóricas a partir das memórias, abordando conceito que propõe apontar direções que nos leva a valorizar essas manifestações folclóricas.

Este trabalho é dividido de acordo com os textos estudados para abordar os conceitos e metodologia que foram trabalhados e as falas extraídas do material transscrito, que enfatiza o sentimento exposto dos colaboradores ao falarem sobre a dança a São Gonçalo de Amarante. Abordo as características culturais e locais da dança em torno da história

local, o que possibilita ter as lembranças como referência a essa manifestação folclórica.

Para tanto, apresento a história e manifestações cotidianas dos moradores/colaboradores através de suas lembranças desenvolvidas com a oralidade. Apresentando uma concepção de cultura através do trabalho, do conhecimento de manifestações e as características que os definem culturalmente. A dança de São Gonçalo no lugar da pesquisa revela-se como um ritual que evidencia a tradição folclórica mantida pelos devotos como uma manifestação da cultura local desenvolvida no distrito de Lisieux.

A partir dessa manifestação folclórica, conhecemos e reconhecemos a formação de identidades culturais que, conforme observado é elemento indispensável ao desenvolvimento local. Busco junto aos moradores/colaboradores, caracterizá-la através das ações cotidianas, por meio do apanhado histórico sobre as dificuldades e acontecimentos com as transformações culturais.

O primeiro passo do trabalho foi identificar, por meio de estudos com base na história oral dos moradores locais, características as quais possibilitassem a compreensão da manifestação folclórica estudada. Para tanto procuro refletir sobre memória, identidade e cultura, juntamente com os aspectos que envolvem as histórias ouvidas das experiências daqueles que conheceram e apresentaram a dança de São Gonçalo de Amarante, perceber suas modificações na contemporaneidade. Pois a dança é praticada por poucos moradores do distrito, o que torna o grupo de dançantes pequeno. A dança é uma tradição considerada familiar.

Constata-se que essa manifestação folclórica cultural local possibilita, hoje, aos moradores de Lisieux, valorizar suas crenças e suas formas de expressar e valorizar a cultura por meio da dança, da música, das performances etc. Entende-se que essa manifestação folclórica ainda é pouco entendida como uma manifestação sagrada e profana por falta de conhecimento sobre a sua origem e os porquês de dançá-la. Apenas as pessoas mais velhas conhecem e reconhecem essa manifestação, faz-se necessário divulgar e valorizar a dança de São Gonçalo de Amarante para se valorizar essa tradição cultural.

2 | O BEATO GONÇALO DE AMARANTE: RELATOS DE “MANCEBO” A “VARÃO”

O Beato Gonçalo de Amarante nasceu em Arriconha, freguesia de Tagilde, próximo das nascentes sulfurosas do Vizela Portugal em 1187 e faleceu em Amarante, distrito do Porto, norte de Portugal, em 1259. Nesse contexto, por meio do texto de Padre Antonio Vieira que traz informações sobre sua vida segundo as “vigias”, e, as crenças em torno de suas ações para o povo e os costumes que ocasionaram na festa e dança em sua homenagem em Portugal e em algumas regiões do Brasil. Gonçalo ou Gonçalino, tem sua história, traduzida pelos feitos que envolve a devoção a ele atribuída, segundo aponta Vieira:

Onde ha muito em que eleger, não pôde haver pouco sobre que duvidar. Celebra hoje a nossa devoção hum Santo, sobre cujo estado duvidarão os Historiadores, sobre cuja profissão duvidou elle mesmo, & sobre cujas grandezas, para eleger as maiores, eu sou o que mais duvido. Duvidarão os Historiadores sobre o seu estado; porque huns o fizeraõ da Jerarchia Clerical, como filho de S. Pedro; outros da Monastica, como Monge de S. Bento; outros da Mendicante, como Religioso de S. Domingos: controvérsia em que he mais gloriosa a duvida, que a decisão. (VIEIRA, 1689, p. 259)

Por meio das “vacias” Padre Antonio Vieira fez relatos que considerou São Gonçalo “admirável e admirável santo”, mesmo havendo contestações. Descreveu as idades de “mancebo e a de varão”, sendo elas a construir e consolidar a vida desse “santo” considerado glorioso pelos feitos que passaram acreditá-lo devoto.

[...] divide o Senhor a mesma vida do homem em quatro vacias. A primeira parte, ou idade he a de minino, a segunda a de mancebo, a terceira a de varão, a quarta a de velho. Supposto pois que estas partes, ou idades no curso da vida humana a primeira, & a ultima, & só faz menção da segunda, & da terceira? [...] mais trabalhosa a resistência, & mais difficultosa a vigilância. E quanto às partes, ou idades da vida he também a mesma, ou semelhante; porque na idade de mancebo, & de varão, assim como as tentações são mais fortes, assim he mais trabalhosa a resistência dos vícios, & mais difficultosa a observância das virtudes. Na primeira idade, que he a dos mininos, ainda os não tenta o mundo; na ultima, que he a dos velhos, já os não tenta: & a virtude sem batalha, que nos mininos he innocencia, & nos velhos desengano. (VIEIRA, 1689, p. 283)

São vacias de Gonçalo que apresentam segundo padre Antonio Vieira fases difíceis. A fase de rapaz ou de “mancebo” como ele apresenta, torna-se o período mais difícil da vida, passa ele a ser pastor de almas, um homem de Deus para conduzir os fieis. Com isso resolveu se juntar as prostitutas para convertê-las, pois tinha nelas uma forma de exaltar sua fé. Mesmo para muitos que não era correto o que fazia isso causou um mal estar entre Gonçalo e o povo.

A fase de “mancebo” representa a imagem que hoje os devotos de São Gonçalo que por meio da dança transmitem sua fé cultuam. A forma como tratava as prostitutas tocando viola e cantando na intenção de salvá-las arranjando casamento garantiu a São Gonçalo a fama de “santo” casamenteiro. A imagem de Gonçalo com a viola surge nas danças em sua homenagem devido a esse período de penitência e glória. A dança em sua homenagem tem longas jornadas, langas ou rodas (entendido como passos da dança) ou até mesmo dias, como um ato de penitência.

A vigia abordada e a imagem demonstram a vida de Gonçalo em um período que teve que demonstrar sua vocação de sacerdote dedicada à pregação do Evangelho. A terceira vigia mostra a passagem de Gonçalo a Terra Santa, onde espalhou sua doutrina ao dar exemplos de sacrifício e de humildade. Lugar este que considerava sagrado e vivenciou durante catorze anos de penitência até voltar a sua paróquia. Nessa vigia é descrita um período cheio de fatos e ações repleto de lendas e mistérios em torno da vida de Gonçalo. Período este em que construiu ponte e fez grandes milagres.

Primeiramente respondo, que a perigrinação de S. Gonçalo à Terra Santa, não só foi licita, & louvável, mas verdadeiramente santa; porque elle a empreendeu não só por espirito, & devaçao particular sua, senão impulso, & vocação especial de Deos. [...] o desejo do

nosso Santo era de ver os lugares onde Christo em sua vida acentou suas ovelhas com a doutrina que trouxe do Ceo, & onde finalmente descãçou ao meyo dia, não à sombra da Cruz, senão pregado, & morto nella. (VIEIRA, 1689, p. 301)

De certo, como havia passado muito tempo fora de sua paróquia Gonçalo foi considerado morto pelo sobrinho que estava como pároco, afastando-se para terras próximas para espalhar o Evangelho e viver de penitências e jejuns. Período este em que construiu ponte e fez grandes milagres. Após a peregrinação e viver quase duas décadas, às margens do rio Tâmega, ao norte de Portugal.

[...] cô o nome de Pay de famílias satisfazia S. Gonçalo às obrigaçõens da quinta vigia, que lhe acrecentamos à vida. Mas bem considerado o que depois de morto, & immortal obra, & está obrando cada dia em beneficio dos que o invocaõ, não há duvida, que lhe vê muito curto este nome [...] Assim começou, & assim acabou S. Gonçalo. E sendo a sua vida, & morte hua perpetua imitação de Christo; foi cousa maravilhosa, que assim como nascido tomou por exemplar a Christo morto na Cruz, assim morrendo imitou ao mesmo Christo nascido no Presepio. (VIEIRA, 1689, p. 317 - 327)

A partir das vigias podemos perceber as relações existentes entre o sujeito e sua fé, na identificação dessa tradição com um ritual partindo do sagrado ao profano. Isso indica que, os indivíduos necessitam dessa construção para estruturar suas ações. Segundo as análises, essa construção representa a fé e a devoção popular de um povo que transformaram um beato em santo por considerarem nas suas lendas um indivíduo preparado para servir e suprir suas necessidades.

3 | O BEATO DE BATINA E O “SANTO” DE CALÇÃO



Imagen 1: São Gonçalo de Amarante segundo o imaginário popular



Imagen 2: São Gonçalo de Amarante segundo o imaginário popular

Fonte: Disponível em:<<https://www.google.com/imghp?hl=pt-pt>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

É intrigante a forma com que se percebe a devoção a um mesmo ser divino a partir de suas representações. De um lado, um beato, considerado pela Igreja Católica, a qual

promoveu a oficialização de um discurso sobre a vida de um homem “bem-aventurado”, para que sua veneração entre homens e mulheres fosse motivação para se seguir. De outro lado, um “santo” representado pela imagem de um homem festeiro, um tocador de viola.

Essa é uma análise que se propõe refletir questões ligadas desde o período colonial do Brasil a contemporaneidade. Visão essa que permite pensar sobre essa devoção e resistência. Pertença de uma manifestação popular folclórica, esta estabelecida pelo povo e formalizada pela igreja católica. Uma manifestação que foi cultuada pela corte portuguesa.

Nessa perspectiva, essa abordagem leva a compreender a posição hierárquica que tem e que envolve os preceitos da igreja católica, quanto ao simbolismo de um ritual. O beato cultuado pela igreja católica e que tem uma igreja em sua homenagem este está representado de batina pertencente da ordem dominicana, cajado, evangelho e esplendor. Sendo esses repletos de significado de grande relevância em sua representação; as roupas significam sua passagem de vida enquanto homem de conduta e estudos aos conceitos de São Domingos, o cajado que durante sua vida foi um bom pastor guiando o povo ao “bom caminho”, o evangelho, que espalhou durante sua peregrinação a palavra de Deus e por último e não menos importante o resplendor posto para demonstrar a glória e prestígio que o beato teve após sua morte.

Neste contexto historiográfico, busco apresentar uma breve análise histórica e conceitual da trajetória de São Gonçalo desde Portugal a sua chegada ao Brasil. São Gonçalo de Amarante tem um ritual de dança em sua homenagem em forma de devoção, promovida pelo povo, que apresenta sua própria crença. Deste modo, a análise parte da forma que são representadas essas duas imagens na devoção popular, de um lado, um beato que veste batina formalizado pela Igreja Católica e o mesmo beato, por outro lado, transformado em “santo” pelo povo, vestindo calção.

São dois modos de celebração que acabaram por construir histórias, mitos e lendas sobre as imagens e abordagens de fenômenos existentes no culto a São Gonçalo de Amarante. Um beato de origem portuguesa que ganhou fiéis no Brasil, desde o período colonial. De acordo com Santos (2009, p.147), “A presença dos santos é explicada em parte pela missão evangelizadora assumida pela coroa portuguesa e, particularmente, pela ação dos servidores de Cristo – os jesuítas, os membros das ordens monásticas e o clero secular”. Um período que acarretou em diferenças culturais e de práticas religiosas, que possibilitou os portugueses espalharem suas crenças e modo de vida.

Por esse meio, a presença dos santos devotos trouxe várias lendas. Ao “santo” Gonçalo de Amarante foram atribuídas algumas formas para que se tornasse popular entre o povo, dentre elas está a da mulher que tocar com alguma parte do seu corpo no túmulo do “santo”, conseguirá se casar no período de um ano, isso pautado na condição de “santo” milagroso. Isso referente a imagem representada pela Igreja Católica.

A iconografia do santo, baseada nas características pessoais e atributos, o apresenta como um santo jovem, que carrega uma ponte ou que sobre ela está. Em outras versões, o santo aparece com um livro numa das mãos, na outra, um cajado, referências ao pregador e ao eremita, respectivamente. Finalmente, ainda há uma terceira versão que o representa carregando uma viola. (SANTOS, 2009, p.154)

No intuito de entender essas representações que a autora destaca segundo a devoção e rituais apresentados entre o que se considera sagrado e profano historicizando sua passagem. A performance de São Gonçalo de Amarante na figura mítica daquele que abraça o sacerdócio. Após análise da história eclesial de São Gonçalo de Amarante apresentamos o ritual segundo o imaginário popular sobre um “santo” performático. O ritual a São Gonçalo de Amarante apresentado segundo o imaginário popular por meio da oralidade surge da necessidade que o povo encontra cotidianamente na busca de prosperidade e fertilidade uma devoção, entendido assim, por ser considerado um “santo” casamenteiro.

Geralmente em Portugal são realizadas duas festas durante o ano em homenagem ao beato Gonçalo de Amarante, em 10 de janeiro dia de sua morte e em junho, verão que remete as festas pagãs. Em Portugal, durante a festa a São Gonçalo, as mulheres vendem bolos na forma de “testículos/ testículos de São Gonçalo”. Segundo Alda (2016, p.54) “Dai-lhes um falo de S. Gonçalo!”



Imagen 3: falo de São Gonçalo de Amarante

Fonte: (ALDA, 2016. p. 54)

“A fama do padroeiro de Amarante vai aliada à necessidade”, assim aponta Alda (2016) ao se referir ao “santo” casamenteiro, pregador, devoto e apaixonado por Nossa Senhora da Assunção. Um culto considerado erótico, fálico ao imaginário popular na festa a São Gonçalo de Amarante em Portugal com características de festa pagã, com canto e dança ao som de tambores. A dança perde a simbologia erótica para ser um meio de

pagar promessas ou agradecer uma graça alcançada. O que acontece no Brasil, a festa é feita a partir de uma promessa ao “santo”. De acordo com Queiroz:

[...] Deus dera penitências diferentes a cada um de seus santos; S. Gonçalo fora encarregado de salvar as mulheres perdidas. Para tal, fazia-as dançar de dia, tanto e tanto que quando a noite chegava estavam cansadas demais para exercer o seu mister. Deus, por outro lado, fornecia milagrosamente dinheiro ao santo para distribuir entre elas, a fim de que não se vissem obrigadas a apelar para seu antigo modo de vida, premiadas pela necessidade. Por isso é que em tempos muito recuados só prostitutas podiam dançar o S. Gonçalo; atualmente, porém, qualquer mulher o pode fazer sem desdouro, a dança perdeu a exclusividade. Quem fez a promessa da dança fornece um repasto aos executantes e à assistência, quando ela termina; é em memória da bondade ter êxito em seu empreendimento. (QUEIROZ, 1958. p. 29-30)

A proposta da dança antes era promover a redenção das prostitutas, após serem atribuídos outros feitos passou a ser dançada pelos devotos do “santo” amarantino. Na dança a São Gonçalo de Amarante, no Brasil, a imagem cultuada é do “santo” de roupas de camponês, cabelos grandes com chapéu e viola a sair cantando e dançando para converter as prostitutas. Essa imagem ficou eternizada no imaginário popular na figura de um santo festeiro.

A imagem do “santo” de calção é uma representação produzida e apresentada segundo o imaginário popular, em cada lugar que apresenta a dança tem sua particularidade, pois, em alguns lugares dançava só mulheres em outros apenas homens, ou, mulheres e homens juntos. O processo que percorre o ritual mistura a descrição da vida de S. Gonçalo de Amarante segundo a Igreja Católica com a tradição popular.

4 | DANÇA, MÚSICA E FÉ: DANÇA DE SÃO GONÇALO UMA DANÇA PERSISTENTE

O período colonial brasileiro em todo seu processo acarretou no surgimento de culturas diferentes e a partir dessas culturas outras sugiram iniciando um processo de hibridismo entre a cultura dos povos já existentes com os que vieram e foram trazidos. Para Garcia Canclini (2006, p. 326) “A hibridez tem um longo trajeto nas culturas latino-americanas, as formas sincréticas criadas pelas matrizes espanholas e portuguesas com a figuração indígena. Nos projetos de independência e desenvolvimento nacional, e ambos com as tradições persistentes”. Foi um processo de miscigenação entre diferentes culturas presentes no cotidiano moderno, estruturas que já existiam se combinaram gerando novas estruturas.

Dentre essas manifestações encontra-se a dança a São Gonçalo de Amarante inserida pelos portugueses segundo sua fé e devoção. Uma prática desenvolvida pelos devotos segundo o catolicismo popular. Tinhorão (2012, p. 124) relata que quando a dança foi introduzida no Brasil e se espalhou nas regiões a “representação étnica mais apagada seria a dos naturais da terra. Muito aculturados pela longa convivência, em condição inferior”. Considerando que essa abordagem expõe também a forma de como a dança era

vista e representada no período. Por ser a devoção a São Gonçalo de origem portuguesa e sua dança ser encontrada em diversos estados do Brasil.

Em Lisieux-Ce, lugar que conhece um pouco da performance dessa manifestação folclórica se passa a refletir um pouco em meio a fé e devoção atribuídas ao “santo”, São Gonçalo de Amarante. E por meio das narrativas recolhidas com os colaboradores se pode fazer a descrição dessa manifestação folclórica que permeia entre as memórias e o cotidiano desses indivíduos que fortalecem suas identidades quando passam a lembrá-la.

Nesse contexto, Bosi (1987, p. 3) aborda que “Se as lembranças às vezes afloram ou emergem quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Há no sujeito plena consciência de que está realizando uma tarefa”. Seu corpo passa a ser “instrumento de comunicação”, passa a trabalhar ao iniciar uma lembrança. Para tanto, no texto faço um resumo dessas informações para tentar descrever a dança em homenagem a São Gonçalo a partir do lugar de fala. Tendo a História Oral como fonte principal para compreender as histórias narradas.

Cabe então, Nessa abordagem (des)construir o sujeito, segundo as discussões de Hall (2006), mostra as formas como somos representados pelo meio social o qual se estar inserido propõe ser definido historicamente por nossas interpretações.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p. 13)

Seguindo as abordagens do autor a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Nessa dinâmica, a representação da dança de São Gonçalo em cada lugar tem elementos e formas diferentes de representar, dando ao lugar de pertencimento essa formação. “Se a memória é “geradora” de identidade, no sentido que participa de sua construção, essa identidade, por outro lado, molda predisposições que vão levar os indivíduos a “incorporar” certos aspectos particulares do passado”, (CANDAU, 2012, p.19). O que permitiu entender que a manifestação folclórica descrita é uma junção de elementos de vários lugares que surgiu sua formação atual.

Sabe-se que em Lisieux a dança é feita a partir de uma promessa em que o promesseiro organizava o ritual realizado no terreiro de sua casa ou em um local aberto. Nesse espaço se monta um altar com a imagem do santo e um arco com as prendas do leilão feito após cada jornada (voltas). Em frente ao altar é desenvolvida a dança organizada em filas uma de homens e outra de mulheres.

A dança era feita não só em pagamento de promessa, mas também por moças solteiras que desejavam se casar. O promesseiro é quem organiza o lugar, montando um pequeno altar para a realização do ritual. Em frente ao altar é que se desenvolve toda a dança. Os dançantes se organizam em duas filas, os primeiros das filas são o guia e contra guia, em seguido, as mulheres, todas de frente para seu par. Uma fila é puxada

pelo guia e a outra fila pelo contra guia, que dirigem todo o rito. A dança é dividida em partes chamadas “jornadas”, entre 5 e 9. Entre cada “jornada” há interrupção, e todos aproveitam para participar do leilão organizado pelo promesseiro.

As “jornadas” são desenvolvidas com os tocadores cantando a São Gonçalo, enquanto os dançantes, valseam, dirigem-se em dupla até o altar, beijam o santo, ajoelhando-se e saindo sem dar as costas para o altar, ocupando os últimos lugares de suas filas. Cada volta pode durar de 2 ou 3 horas, dependendo do número de dançantes.

Na última “jornada”, forma-se uma roda onde o promesseiro segue na dança carregando a imagem do santo, retirada do altar. Se houver mais de um pagador de promessa, todos os promesseiros carregam simultaneamente a imagem. No caso de haver apenas uma imagem para vários promesseiros, o santo vai passando de mão em mão. De acordo com Silva e as descrições feitas pelos colaboradores em relação a dança de São Gonçalo, sobretudo, do final, existe comportamentos que oscilam entre o sagrado e o profano.

A fusão de vários elementos comportamentais, religiosos e profanos é o que mais acontece nessas danças de devoção. Não raro, sempre após a dança a São Gonçalo, são feitas festas com bandas de forró ou serestas, o que faz com que mais pessoas apareçam para apreciar o adjunto. (SILVA, 2015 p. 61)

Além dos elementos entre o sagrado e o profano a dança de São Gonçalo apresenta em sua dança resquício de danças de origem africana, por seus instrumentos e forma de dançar. Entre cada jornada ou volta, a música a São Gonçalo é entoada pelas cantoras e dançantes, sempre com o mesmo refrão até o fim do ritual. A letra da música serve de guia para o início da dança que apresenta o “santo” ao público em procissão em ritmo mais lento até chegar ao altar onde a imagem do “santo” irá ficar durante o ritual. Sendo a música feita de acordo com o lugar a que pertence o promesseiro, como demonstrado nessas estrofes da música da dança de São Gonçalo em Lisieux:

(Estrofe 5)

Atravessando o rio dentro da canoa.

Santa Teresa foi freira menina de doze anos/ Escreveu a São Gonçalo

Que esse mundo era um engano (bis)

São Gonçalo vem, São Gonçalo vai,

Pra casa da mãe pra casa do pai (bis)

Que santo é aquele que vem acolá

É o São Gonçalo mais o nosso Senhor

Que vem de Lisboa (bis)

Atravessando o rio dentro da canoa.

(Estrofe 11)

Oh meu senhor São Gonçalo

Feito do pau-pereira

Cheio de muitas virtudes
Para animar o terreiro (bis)
São Gonçalo vem, São Gonçalo vai,
Pra casa da mãe pra casa do pai (bis)
Que santo é aquele que vem acolá
É o São Gonçalo mais o nosso Senhor
Que vem de Lisboa (bis)
Atravessando o rio dentro da canoa.
(Fonte: Emília Carvalho. Escreve e canta as músicas de São Gonçalo)

A Santa mencionada na estrofe 5 é a padroeira de Lisieux nome do lugar onde mora o promesseiro e o trecho da estrofe 11 “feito do pau-pereiro” faz alusão a construção da igreja, pois foi construída onde ficava um pé- de- pereiro. Essa era uma forma de identificar pelos dançantes o lugar de onde são e os motivos de dançarem.

A promessa e seus motivos consecutivamente cantando um refrão em louvor a São Gonçalo descrevem o ritual por completo o que facilita a execução das partes da dança que são diferenciadas de uma jornada a outra com uma coreografia no ritmo da música desempenhado pelos dançantes. Que no seu processo de lembrar permite essa relação em que segundo Bosi permite descrever algo:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”. (BOSI, 1987, p. 9)

Nesse contexto os dançantes buscam compartilhar socialmente as crenças e tradição, por meio de versos ao cantar e dançar em um ritual individual e coletivo. Que constrói um significado decorrente da fé. E compartilhar essa prática reflete na relação social entre os indivíduos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foi proposto realizar um breve estudo histórico da presença da dança de São Gonçalo de Amarante no contexto do sagrado e do profano a partir da análise da dança. Pegando como base para as abordagens a dança de São Gonçalo em Lisieux, por ainda ser apresentada, passa a ser uma das fontes para a análise. Um ritual que evidencia a tradição dessa manifestação folclórica mantida pelos devotos e pela manifestação da cultura local.

A partir dessa manifestação folclórica, conhecer e reconhecer a formação de identidades culturais que, segundo observado, é elemento indispensável ao desenvolvimento local.

Por meio dessa, buscou-se caracterizá-la através das ações cotidianas. Esse estudo fez-se observar através de um apanhado histórico, as dificuldades e acontecimentos com as transformações culturais ocasionada pela trajetória de vida de um “santo”. Nessa perspectiva, perceber o processo de apresentação dessa manifestação folclórica cultural de maneira diferente.

No trabalho faço abordagem sobre identidade, memória e cultura, juntamente com os aspectos das histórias ouvidas das experiências daqueles que vivenciaram um processo cultural e suas modificações na contemporaneidade. Assim identificamos que a dança de São Gonçalo de Amarante é uma manifestação folclórica pouco conhecida pelos moradores do distrito.

Constatou que o conhecimento dessa manifestação folclórica cultural local propõe hoje aos moradores valorizar as manifestações culturais existentes no lugar. Entende-se que essa manifestação folclórica aqui entendida como uma manifestação sagrada e profana é pouco conhecida devido à falta de informação sobre a origem da dança e os porquês de dançá-la. Apenas as pessoas mais velhas passam a valorizar essa manifestação folclórica, por ela ter sido parte do seu cotidiano. A ausência da transmissão e valorização da dança de São Gonçalo de Amarante permite essa desvalorização. Fato esse, que leva a entender que a ação cultural na visão geral por ser uma manifestação folclórica não apresente relevância aos demais moradores.

O artigo aborda a conexão entre as performance mítica em seu contexto sociocultural e a história que apresenta o “santo” e o imaginário do povo devoto. Desse modo, a pesquisa propôs analisar a dança de São Gonçalo de Amarante na perspectiva de um novo olhar de forma que se possa desmitificar a visão descrita pela Igreja Católica do culto ao “santo” realizado por esses devotos.

Considerado profano, pelo fato da imagem cultuada no ritual ser mais aproximada aos devotos, quando se refere à dança em sua homenagem por conta de ser uma imagem que o apresenta, de roupas comuns, chapéu, viola na mão e sem a intervenção da igreja católica com todo o aparato litúrgico. Essa imagem, na sua grande maioria, apresenta expressão de alegria que, segundo análise, era uma característica de São Gonçalo.

A dança a São Gonçalo de Amarante faz parte das manifestações folclóricas brasileiras e por consequência de sua cultura. Sustentada pelo imaginário, crendices e representações de rituais dos indivíduos na construção das identidades nacional brasileira. Apesar de poucos estudos sobre a dança esta pesquisa permitiu compreender um pouco sobre a transformação cultural ocorrida.

Escrever e analisar sobre essa manifestação cultural e folclórica requer ter uma compreensão e interpretação da relação entre o indivíduo e sociedade, pois, tanto as memórias quanto a história não são consideradas “verdades” por completa passam a ser vistas a partir de um processo de seleção e interpretação. Portanto, entende-se que, a junção de todos esses elementos simbólicos formaliza o ritual aqui representado do

“santo”, influenciados por histórias passadas.

REFERÊNCIAS

ALDA, Antero de. **Amarante**: Mil vidas tem S. Gonçalo. Amarante: Penagrífica. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 2 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

CÂMARA CASCUDO, Luis da. **Dicionário do Folclore brasileiro**. 6ª. Ed. São Paulo: Editora da Universidade, 1988.

CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. Trad. Maria Letícia Ferreira. 1ed; 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**. 4ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Sociologia e folclore**: a dança de S. Gonçalo num povoado bahiano. Salvador: Progresso; Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, 1958.

SANTOS, Beatriz Catão Cruz. **Santos devotos no império ultramarino português**. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 29 (1): 146 – 178, 2009.

SILVA, Mário Douglas de Carvalho e. Promessas e milagres nas devoções populares: A dança de São Gonçalo em Campo Maior-PI. **Revista Observatório da Diversidade Cultural**. V. 2, 2015.

TINHORÃO, José Ramos. **As festas no Brasil colonial**. São Paulo: Editora 34, 2000.

VIEIRA, P. Antonio. **Sermoens**: Da companhia de Jesus, visitador da província do Brasil, Prègador de Sua Magestade. Lisboa: Quinta Parte, 1689.

FESTA E RELIGIOSIDADE: REFLEXÕES ACERCA DO HALLEL (MARINGÁ-PR, 1995-2018)

Mariane Rosa Emerenciano da Silva

Universidade Estadual de Maringá (LERR/PPH)

Maringá-PR

Vanda Fortuna Serafim

Universidade Estadual de Maringá (LERR/DHI/

PPH)

Maringá-PR

PALAVRAS-CHAVE: Hallel; Maringá-PR, festa.

ABSTRACT: Hallel is a catholic musical event carried out by layman movements of the Catholic Church, started in Maringá – PR (Brazil) in 1994, under organization of the *Projeto Mais Vida* and with its first performance in July 30, 1995, with supports of the Archdiocese. In this text our goal is to make reflections on Hallel as a re-updating of the christian teachings festival focusing on its historicity. For this purpose our historic cut takes place in the period between 1995 and 2018, when the last edition of the event took place. The theoretical background used to analyze the festival are Mircea Eliade (2010) and Norberto Guarinello (2001) and the documents that support this research are local periodics which bring information on the event and the institutional view of the Church and the people who organized the event, as well as program flyers delivered to the participants, and field-researches with collection of data.

KEYWORDS: Hallel, Maringá-PR, festival.

1 I HALLEL: MANIFESTAÇÃO RELIGIOSA EM MARINGÁ-PR

O Hallel é em um evento de música

católico realizado por movimentos leigos da Igreja Católica, iniciado em Franca – SP em 1988, sob inspiração do *Rock in Rio* e como estratégia para atrair os jovens. O evento se expande por outras cidades e em 1994 chega a Maringá-PR, por meio de um convite aos participantes do *Projeto Mais Vida* para organizarem o evento. O referido projeto é formado por um grupo de leigos e pertence a Catedral de Maringá, dentre outras coisas, eles elaboram acampamentos religiosos para pessoas acima de 21 anos e uma série de encontros semanais com adoração ao Santíssimo, e/ou diálogos que perpassam temas relacionados a religião e religiosidade.

Em 30 de julho de 1995 o *Projeto Mais Vida*, com apoio da Arquidiocese realiza a primeira edição do Hallel maringaense. O público esperado era esperado de 5.000 pessoas, a serem abrigadas no Pavilhão Azul, do Parque de Exposição Francisco Feio Ribeiro, um dos principais locais para organização de eventos na cidade. Mas o número superou em muito a expectativa, alcançando aproximadamente 15.000 pessoas (ARAÚJO JR; PREISS, 2007, p.135). Desde então, o aumento de participantes é contínuo, as estimativas demonstram que já na 3^a edição estavam presentes em torno de 30 mil participantes, em 2000 na 6^a edição haviam 60 mil, na 9^a edição, 100 mil e, no ano posterior, 150 mil participantes, atualmente passam pelo Hallel aproximadamente 50 mil participantes.

O Hallel de Maringá reúne, anualmente, durante um final de semana, desde 1995, diversas pastorais e movimentos da Igreja Católica Apostólica Romana, que buscam evangelizar por meio do teatro, da música, da dança, da arte, palestras e orações. Desse modo, são dispostos módulos evangelizadores, pelo Parque de Exposição, o módulo Hallelzinho, Rock, RCC, Família, Acampamento, Adolescente, Jovens, Teatro, Arte, Pregadores, Mão que Evangelizam, Som da Terra, Confissão, Namoro, Maria, Capela do Silêncio, Capela do Louvor e Palco Central. Cada um deles se propõe a tratar de formas diferentes e que priorizam o diálogo temas que perpassam o cotidiano dos católicos na contemporaneidade.

O Palco Central é um dos principais locais de concentração dos participantes, é nele que o evento tem início no domingo de manhã, por volta das 8h00min. É do Palco Central que em procissão o Ostensório sai até a Capela do Louvor, onde ocorre a adoração ao Santíssimo durante o dia todo. É nele que as principais atrações tocam, e dentre essas já se apresentaram: Martin Valverde, Daniel Poli, Ziza Fernandes, Banda Dominus, Rosa de Saron, Banda Eterna, Cantor Boy, Raio de Luz, Cristoatividade, Luiz Alfredo, Luis Ascøy, Suely Façanha, Adriana, Anjos de Resgate, Pe. Fábio de Melo, Eugênio Jorge, Wilson Rocha, Dalvimar Gallo, Pe. Zezinho, Pe. Reginaldo Manzotti, ElectroCristo, Estância Divina, Polyana Demori, The Flanders, Cerimonya, Thiago Brado, Coral Arquidiocesano de Maringá, Gracielle, Andréia Salles, Mistério da Adoração, Colo de Deus, Pe. Periquito, Pe. Marcelo Rossi, e diversos outros cantores e bandas, do cenário musical católico. É no Palco Central que o evento encerra com a Bênção Final, por volta das 22h00min.

O olhar que aqui pontuamos sobre o Hallel em Maringá é resultado de uma série

de desdobramentos de pesquisa quem vem sendo continuamente desenvolvida desde 2014, inicialmente junto ao Laboratório de Estudos em Religiões e Religiosidades (DHI) e, posteriormente, também, junto ao Programa de Pós-Graduação em História (PPH/UEM). O estudo partiu do mapeamento das produções documentais sobre o evento, sendo o periódico *Diário do Norte do Paraná* (jornal local de circulação diária com início em 1974 e ativo até abril de 2019), um importante veículo para acompanharmos a forma como o Hallel foi noticiado à população desde os seus primórdios, além de termos acesso à dados quantitativos e acesso à parte do discurso institucional da Igreja Católica em Maringá, por meio de pronunciamentos não apenas de seus organizadores, mas também dos bispos.

Além do periódico, desenvolvemos um outro modelo de aparato documental por meio da observação sistematizada do evento, por meio de pesquisas de campo, tanto de caráter descritivo, quanto por meio da aplicação de 371 questionários aos participantes, durante as três últimas edições do evento, respectivamente nos dias 4 de dezembro de 2016, 05 de novembro de 2017, 30 de setembro de 2019. Optamos por essas análises como forma de conhecer as visões, perfil, impressões e opiniões dos sujeitos que vivenciam e experienciavam o Hallel, características não presentes em discursos oficiais, tais como os jornais de programação do Hallel entregue nas edições de (2014-2018) e que também compõe nosso aparato documental.

Observamos até o momento que a maioria dos participantes do Hallel são jovens. Ainda assim, é possível encontrar pessoas de todas as faixas-etárias circulam pelo Hallel, especialmente entre o período diurno e vespertino. As localidades dessas pessoas não se restringe apenas a Maringá, há forte presença de outras cidades paranaenses, tais como Alto Paraná, Andira, Antonina, Apucarana, Assis Chateaubriand, Astorga, Bandeirantes, Cafetal do Sul, Cambará, Cambé, Cambira, Cascavel, Cianorte, Cidade Gaúcha, Colorado, Cornélio Procópio, Cruzeiro do Oeste, Cruzeiro do Sul, Cruzmaltina, Esperança Nova, Faxinal, Formosa do Oeste, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Ibiporã, Icaraíma, Imbaú, Iporã, Itaguaráje, Jacarezinho, Japurá, Jardim Alegre, Loanda, Londrina, Mandaguaçu, Marumbi, Morretes, Painçandu, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranavai, Pitanga, Pitangueiras, Ponta Grossa, Pontal do Paraná, Rebolças, Reserva, Rolandia, Roncador, Rondon, Santa Antônio da Platina, São Jose das Palmeiras, Sarandi, Tamboara, Tapejara, Tapera, Telêmaco, Borba, Terra Boa, Terra Rica, Tibaji, Toledo, Umuarama, Uniflor, entre outras.

Há ainda a presença de pessoas de outros estados, que se locomovem para participarem do evento, especialmente com excursões. Identificamos pessoas do estado de São Paulo (Adamantina, Assis, Cândido Mota, Dracema, Junqueirópolis, Pirapozinho, Presidente Prudente, Rinópolis, Teodoro Sampaio), do Mato Grosso do Sul (Dourados, Mundo Novo, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Ponta Porã, Sete Quedas) e Minas Gerais (São Tomé). Além do trânsito internacional, com participantes vindos do Paraguai.

Um dos fatores que possibilitam esse movimento é que, além de Maringá-PR e Franca-SP, existem outras cidades que organizam o Hallel com a autorização das arquidioceses que

dizem respeito a sua circunscrição. Dentre elas, Londrina-PR, Apucarana-PR, Aparecida do Norte-SP, Ribeirão Preto-SP, Brasília-DF, Paracatu-MG, Betim-MG. Outras edições também são realizadas em países africanos: Betsuana, Gahna, Tanzânia e Uganda. E outros países americanos: Chile, México, Colômbia, Estados Unidos, Paraguai e Peru. Cada local tem suas marcas, configurações e particularidade e essas características permeiam cada um dos Hallel's. Apesar de serem organizados por movimentos leigos católicos e possuírem uma mesma concepção de estrutura em módulos, shows, (ALVES, 2016, p.179) esse movimento deve ser entendido com respeito às respectivas localidades. Nossa análise consiste nesse sentido ao Hallel de Maringá, de 1995 a 2018, datas que correspondem a primeira edição e a mais recente realizada em 2018 nos dias 29 e 30 setembro. Constatando 24 edições, com data prevista para realização da 25^a em 05 e 06 de outubro de 2019.

2 | IDENTIFICAR-SE COM UMA RELIGIOSIDADE

Maringá é oficialmente elevada a município em 11 de maio de 1947, está localizada no Norte do Paraná, segundo o último censo de 2010 com uma estimativa populacional de 357. 077. Ao pensar na constituição religiosa da cidade de Maringá, observa-se a significativa do catolicismo. O censo aponta que 231.033 maringaenses se declaram Católico Apostólico Romano. Tal presença católica pode ser vista por diversos elementos na cidade de Maringá, desde um dos principais monumentos da cidade a Catedral de Nossa Senhora da Glória (SILVA, 2011), aos movimentos de leigos, encontros e festividades religiosas católicas.

Por ser uma cidade em que foi instituída uma diocese 1º de fevereiro de 1956 e elevada a Arquidiocese em 16 de outubro de 1979 tendo como sufragâneas as Dioceses de Campo Mourão, Umuarama e Paranavaí (Robles, 2007). Podemos considerar Maringá como polo de encontro de movimentos leigos católicos, tais como *Movimento Cursilhos de Cristandade do Brasil*, que propõe退iros para solteiros e casais que pertencem as paróquias da Arquidiocese de Maringá, Cenáculo com Maria, encontro da RCC que é realizado no Parque de Exposição. O Dia Nacional da Juventude, organizado pelo Setor Juventude, reúne jovens de diversas paróquias pertencentes a Arquidiocese de Maringá. Acampamentos, organizados pelo Projeto Mais Vida. Na figura 1, é possível observar as cidades que circunscrevem a Arquidiocese de Maringá.

Localização da Arquidiocese de Maringá no Estado do Paraná



Figura 1- Cidades pertencentes a Arquidiocese de Maringá-PR

FONTE: Disponível em: <<http://arquidiocesedemaringa.org.br/historia>> Acesso em: 14 de set.de 2018.

Fazemos tal menção pois, o Hallel de Maringá reúne várias dessas pastorais e movimentos leigos, em dois dias de festa, são eles que estão presentes nos módulos, conduzindo palestras, orações, adoração. Em 2014, por exemplo, no Módulos Mãoz que Evangelizam uma das atividades foram o “Terço em Libras” realizado pela *Pastoral dos Surdos*. Em 2015 no Módulo Sim, o *Grupo de Jovens Santo Inácio* fizeram o “Louvor Mariano”, no Módulo do Teatro, o *Grupo de Jovens Anjos da Luz* encenaram “O efeito de pecar”. Em 2016 no Módulo Namoro, o *Ministério Príncipe da Paz-Cambé*, palestraram sobre “Fé e relacionamentos que não dão certo”. Diversos grupos, ou pessoas que pertencem a algum grupo passam pelos módulos, como é o exemplo de, Sidnei Telles, Olavo de Carvalho, Wilson Rocha que pertencem ao *Projeto Mais Vida*, esses grupos, ou pessoas não são apenas de Maringá, vários são os palestrantes e grupos advindos de outras cidades. Ressaltamos, que ainda há presença de religiosas como irmã Zélia da *Copiosa Redenção*, ou de Padres, que também realizam pregações e palestras, além dos cantores como Thiago Brado, Andreia Salles, Gracielle Castiglinori, ou as bandas Colo de Deus, The Flanders que também pregam em outros módulos que não seja o Palco Central.

Apesar de ser um evento realizado em Maringá, constatamos que a maioria dos participantes são de outras cidades, dos 371 entrevistados apenas 12 responderam ser de Maringá, o que mostra uma das características do evento, que é a presença de caravanas de cidades paranaenses, sul-mato-grossense e paulistas. Constituídas principalmente por grupos de oração, ou grupos de jovens, ou até mesmos de movimentos que citamos acima. Ao circular pelo Parque de Exposição, frequentemente nos deparamos diversos grupos que estampam em suas camisetas o movimento a que pertencem.

Atentando a filiação religiosa dos participantes, constatou-se que o número

de católicos era majoritário. Sendo que 356 pessoas se declaram católicas, tendo 33 destas, já participado de outras religiões. Seis pessoas se declaram evangélicas, duas mencionaram não ter participado de nenhuma religião, uma se declarou espirita e nunca participou de outra religião, uma outra se declarou católica e evangélica. Três declararam que não possuem religião, sendo que apenas um deles disse que nunca participou de outra religião. Três entrevistados não responderam.

Ao questionar quais outras religiões essas pessoas já haviam participado, a grande maioria respondeu evangélicas, havendo menções, também, aos seguintes termos: espiritismo, Igreja Batista, Assembleia, cultos, crentes, candomblé e umbanda. Os dados permitem identificar uma distância entre a identidade das crenças e a identidade das confissões. Como disserta Hervieu-Léger (2008):

Por um lado, o panorama ocidental aparece marcado por um processo de homogeneização espiritual e ética. (...) Um “ecumenismo de valores” no qual o ideal de fraternidade universal absorve e dilui toda referência a uma transcendência parece estar em vias de se impor através de uma moral, amplamente aceita, dos direitos humanos (HERVIEU-LÉGER, 2008, p.54-55).

A maioria possuí uma identidade com a religião católica, entretanto, pessoas que praticam outras crenças religiosas participam do Hallel, bem como, pessoas que não possuem uma identidade confessional. Mas como veremos adiante, é possível perceber que esses indivíduos, possuem uma relação construída com base nas experiências religiosas que permitam uma identidade emocional (HERVIEU-LÉGER, 2008, p.68).

Danielle Hervieu-Léger (2008) aponta que, ao final do século XX, as peregrinações de jovens em busca de manifestações religiosas são mais evidentes. Exemplo disso seria a Jornada Mundial da Juventude (JMJ), em que jovens católicos, de forma voluntária, a cada dois anos, se reúnem em volta do papa em lugares distintos do mundo. O jovem passaria a procurar na religião o valor identitário, o que muitas vezes é caracterizado pela construção cultural e moral do indivíduo. Os jovens que peregrinam para JMJ, por exemplo, comentam sobre o sentimento que o encontro evoca no sentir-se católico, o que diz respeito à uma dimensão de identificação emocional, de sentimento de fusão das consciências ou emoção das profundezas. Entre os jovens essa experiência elementar de comunhão coletiva, têm maior frequência (HERVIEU-LÉGER, 2008, p.68). O Hallel de Maringá, por reunir uma grande concentração de jovens, pode ser um exemplo de identificação emocional na formação das identidades sociorreligiosas entre os jovens.

A identidade emocional evidencia-se com as respostas dos participantes ao mencionarem o significado do Hallel para eles: “*evangelização*” (2016; 2017; 2018), “*encontro com Deus*” (2016; 2017; 2018), “*Deus*” (2016;2017;2018), “*Além se reunir com amigos e família para se divertir o Hallel significa oração e adoração*” (2016), “*Encontro de maior escala com Deus*” (2016), “*Momento onde me sinto mais católico. Minha espiritualidade fica mais aflorada*” (2016), “*Forma de interação social. Colocar em prática*

com a Igreja. Não precisa ser padronizada, missa, tradicional ‘chata’” (2016), “Pra mim é evento muito importante, porque aproxima jovens, mais perto de Deus e de Maria” (2016), “Presença viva de Jesus” (2016), “Proximidade com Deus, mostrar que o católico é focado em Deus” (2016), Significa que em meio esse mundo tão violento, sabemos que podemos vir aqui e nos restaurar” (2016) , “União entre todos os movimentos e ao público. Jesus se deixa encontrar de maneira fácil” (2016), “Unir as pessoas de varias culturas e religiões” (2016), “Conhecimento, uma experiência única” (2017), Momento de oração, diversão (2017), “Me ajuda a reestabelecer minha Fé” (2017), “Mostra que a Igreja é viva e jovem, que podemos ser santos sem deixar de ser jovens” (2017), “Paz, lugar seguro, amor” (2017), “Pessoas reunidas com uma fé em comum” (2017), “Purificação espiritual” (2017), “Significa me encontrar com Deus através da música” (2017), “Significa um dos melhores sensações do mundo” (2017), “Significa uma experiencia de fé que podemos participar todos anos” (2017), “Transmite amor ao próximo” (2017), “Um momento único a Presença viva de Deus por Nós” (2017), “Uma forma de obter maior conhecimento sobre a religião” (2017), “Uma mensagem sobre Deus através da arte” (2017), “Unidade, amor, fraternidade e partilha” (2017), “A evangelização através de diversos módulos” (2018), “Estar inteiramente na presença de Deus” (2018), “Festa com Cristo” (2018), “Festa para Cristo” (2018), “Momento de Alegria e paz” (2018), “Momento de festa e de reencontrar amigos” (2018), “O Hallel este ano significa minha reaproximação com Deus” (2018), “Sentir a presença de Deus em todo momento” (2018), “Significa momento bom onde posso adorar a Deus de diferentes maneiras” (2018), Um evento com espiritualidade diversificada, onde ninguém fica de fora” (2018), “Um lindo evento que ilumina centenas de vidas” (2018), “Um lugar onde eu posso me entregar a Deus” (2018), “Um momento em que percebo a força da juventude” (2018), “Uma festa religiosa que nos da felicidade fortalece a fé” (2018), “Uma forma de me conectar e aprender mais um pouco sobre Deus” (2018), “União de povos para adora a Deus” (2018), “União de vários pessoas – um único propósito : Deus” (2018).

São copiosas as respostas sobre o significado do Hallel e, diante disso, percebemos as diversas experiências da religiosidade vivenciadas no evento festivo. Até porque aos que estão vivenciando o sentimento religioso é difícil distinguir entre o limite institucional e o não institucional: “por se tratarem de expressões complexas nas quais o devoto acredita estar vivendo sua religião, sem a preocupação dela estar ou não sancionada pela instituição” (ANDRADE, 2008, p.238). Talvez, seja prudente mencionar que a própria experiência religiosa não pode ser pensada nos limites institucionais, sendo assim o espaço do Hallel, um momento importante para compreender as individualidades e buscas específicas dos sujeitos religiosos.

É possível observar que, durante o dia, os participantes circulam entre os módulos, a praça de alimentação, as lojas, os estandes - onde congregações religiosas, movimentos leigos e patrocinadores apresentam suas atividades - à procura das atrações, palestras

e atividades que mais apreciam. Na Figura 2 podemos observar o mapa do Parque de Exposição com a disposição dos módulos, entregue de maneira impressa pelos organizadores aos participantes.



Figura 2- Mapa Hallel Maringá 2018

Fonte: Arquivo pessoal

Nesse material, além do mapa, estão presentes informações sobre os horários das atividades, palestras, bandas que se apresentarão em cada um dos módulos. Alguns dos módulos como era o do Rock, Som da Terra tinham um caráter mais musical, outros como dos Pregadores, Namoro, RCC, Maria, Mãos que evangelizam, Jovem, são conduzidos por meio de palestras, músicas e oração, e algum desses durante o dia realizam a Santa Missa, ainda pontuamos que no Módulo de Maria há a reza do terço. Outros módulos como Acampamento, realizam palestras e dinâmicas de grupo. O Módulo Artes reúne teatro e danças. O Hallelzinho possuí atividades para crianças, como pinturas, brincadeiras, danças. O módulo Confissão, é voltado ao sacramento da confissão. Nas Capelas do Silêncio e do Louvor é exposto o Santíssimo, a primeira Capela mais intimista, enquanto a segunda é conduzida para a adoração e louvor ao Santíssimo, é nessa última Capela que a procissão com o Santíssimo saí em direção ao Palco Central, para Bênção Final. Citamos alguns módulos, mas ressaltamos, que durante as 24 edições do Hallel de Maringá alguns módulos deixam de ser montados e novos surgem.

3 | OS ENSINAMENTOS DOS DEUSES SÃO REATUALIZADOS NAS FESTAS RELIGIOSAS

Optamos por pensar o Hallel associado ao conceito de festa, por ser uma marca tanto dos discursos oficiais, quanto dos participantes. Em algumas matérias do jornal O Diário do Norte do Paraná, observa-se os seguintes fragmentos que se remetem ao Hallel como uma ‘festa que envolve pessoas de todas as idades’, ‘festa ecumênica, aberta a todos os credos’, ‘grandiosa festa’, ‘festa cristã’, ‘festa celestial de arromba’, ‘festa sagrada’ e assim por diante. Na fala dos participantes aparecem também essa associação, Hallel é sinônimo de “*União. É como uma festa, união perseverança*”, “*Festa. Acredito que é uma festa católica que reúne todo mundo. Não vê tristeza, as pessoas choram de felicidade*”.

Ao pensar as festas religiosas, Eliade (2010) não encontra interesse na morfologia da festa, mas sim na estrutura do Tempo sagrado atualizado nas festas. Segundo Eliade (2010), uma festa desenrola-se sempre no Tempo original, seria justamente a reintegração desse Tempo original e sagrado que diferencia o comportamento humano durante a festa daquele *antes e depois*. O “homem religioso” crê que vive num outro tempo, que conseguiu reencontrar o tempo mítico (ELIADE, 2010, p.77). As festas religiosas, segundo o autor, voltam a ensinar aos homens a sacralidade dos modelos.

Em oposição a percepção fenomenológica de Eliade, Norberto Luiz Guarinello em *Festa, trabalho e cotidiano* pontua que o termo Festa é vago. Sabemos, aparentemente, o que é uma festa e sentimo-nos capazes de definir se um determinado evento é, ou não, uma festa. No entanto, não é termo neutro, mas o centro de uma polêmica, sua definição mexe conosco, com nossos valores, com nossa visão de mundo.

Ambas as visões, Eliade (2010) e Guarinello (2001), são importantes pois abrem diferentes pontos de vista sobre o fenômeno. Eliade auxilia a pensar o caráter mítico da festa e sua reatualização, o que parece se aproximar da proposta dos organizadores; Guarinello atenta ao caráter cotidiano e do não controle das experiências individuais, o que parece dialogar com as experiências dos participantes.

Segundo Guarinello, a manifestação da “festa” deve ser vista “não como uma realidade oposta ao cotidiano mas integrada nele” (GUARINELLO, 2001, p.971). E nesse sentido observar o cotidiano não como uma forma particular da existência humana, mas como o tempo concreto de realização das relações sociais. Assim, o autor ainda nos leva a considerar que “festa” é uma ação coletiva que: Não são dádivas de Deus. Elas são laboriosamente e materialmente preparadas, custeadas, planejadas, montadas, segundo regras peculiares a uma e por atividades efetuadas no interior da própria vida cotidiana; envolve a participação de um coletivo; aparece como uma interrupção do tempo social, uma suspensão das atividades diárias; articula-se em torno de um objeto focal; é uma produção social que pode gerar vários produtos, tanto materiais como comunicativos ou, simplesmente, significativos, ou seja, produz uma determinada identidade, ou seja, “festa”

é um trabalho social específico, coletivo, da sociedade sobre si.

Pensando nisto, destacamos novamente que, a palavra Hallel significa ‘Aleluia’, ou seja, ‘louvor a Deus’. Encontrada no livro dos Salmos, nos respectivos capítulos: 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 134, 135, 145, 148, 149 e 150. No fragmento a seguir, escrito por Dom Jaime arcebispo de Maringá (1957-1997), a definição de Hallel é sugestiva no que consiste pensar uma celebração festiva:

Etimologicamente, a palavra vem da língua hebraica onde o louvor é traduzido de forma mais característica como “HILLEL”. É uma explosão de hinos e cantos de louvor com o qual se designava, na antiga sinagoga, um grupo de Salmos (Sal 113-118), os quais se utilizavam especialmente em circunstâncias solenes e festivas. O mesmo se vê na tradição rabínica, de um “grande” Hallel. Cantavam-se salmos, na alegria e nas tristezas, mas sempre no louvor a YAHVEH, o Deus supremo, AQUELE QUE É, o louvor a um Deus VIVO. Não são os mortos que louvam ao Senhor, mas os que estão vivos (O DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ, 1995, p.2, grifo do autor).

Nesse sentido, Hallel seria a grande manifestação do povo que louvava a Deus através dos sons de instrumentos musicais. A *música*, os *shows* são as respostas mais citadas nos questionários de atividades que os participantes mais gostam no Hallel, os shows tiveram 174 menções e a música 27. As canções são instrumentos que conduzem ao sagrado. Os shows são as principais atrações que induzem ao louvor.

As atividades mais importantes, são os shows e as músicas, mas os aspectos mais importantes da “festa” e seu significado estão voltados a estar na presença de Deus, além, dos preceitos do cristianismo de amor, fé, evangelização, união. É nesse sentido, que as festas religiosas ensinam os homens a sacralidade dos modelos e dos gestos divinos (ELIADE, 2010, p.78). O Hallel de Maringá, rememora os ensinamentos de Cristo, que reconecta com a dimensão sagrada da Vida, são os deuses que criaram os homens e lhe ensinaram os diversos comportamentos humanos e os trabalhos práticos (ELIADE, 2010, p.80). Ouvir sobre família, amor, sexualidade, namoro, santidade, drogas, e como lidar com tais questões por meio dos ensinamentos e da vida de Cristo, reconecta os indivíduos com os valores divinos.

Todas as atividades mesmo que, por vezes, sejam similares a vivencias de um Tempo comum, como ouvir músicas, palestras, ir à festivais rompem com o Tempo profano, por meio dos ritos, dos símbolos que marcam o Tempo sagrado, a missa realizada no sábado de noite, a missa matinal ao domingo onde há uma fervorosa comoção ao passar Cristo. É o Deus Filho que é celebrado e adorado na Bênção Final, o local está impregnado do sagrado. São os fiéis a experimentar a santidade da existência humana como criação divina (ELIADE, 2010, p.80). As mais diversas expressões de comunicação, em alguns momentos pessoas se abraçam, cantam juntas, choram e sorriem. Algumas pregações e músicas conduzem ao êxtase, a partilha de experiência religiosa, há uma comoção íntima, induzida pelo coletivo, e o coletivo induzido pelo individual.

A Bênção Final é um último rito, o momento em que Deus Filho caminha entre os

fiéis. Seu corpo estava exposto tanto na Capela do Silêncio, quanto na Capela do Louvor, é Ele o responsável pela transição do Tempo profano para o Tempo sagrado. Os fieis por meio dessa “festa religiosa” tornam-se contemporâneos ao seu deus. E ao se tratar da transição de um Tempo a outro, é a Bênção Final que permite passar do Tempo sagrado para o profano: *Você participará da Bênção Final? Por que? “Porque é nosso envio de volta a realidade, é o que nos motiva a ter momentos melhores e continuar”* (2017).

Dom Anuar Battisti (2004-presente), arcebispo de Maringá, desce as escadas no Palco Central, caminha pelo corredor principal em procissão com o Ostensório, entre às nove e dez horas, no domingo de noite. Segue atrás do arcebispo algumas pessoas da organização do Hallel, assim como alguns seminaristas diocesanos com velas e incenso. Algumas pessoas prostram-se, outras elevam suas mãos, algumas se abraçam, enquanto outras colocam suas mãos no peito. No momento em que Jesus Eucarístico passa, indivíduos próximos aos corredores tentam tocá-lo, o ambiente segue com música. Algumas pessoas choram, e parecem fazer orações em voz baixa, Dom Anuar sobe no palco e de lá profere as palavras que encerram o Evento. Desde 2015, ao ficarmos até o momento final, essa descrição pode ser vislumbrada. A última atração do Palco Central é responsável pela indução do momento, por meio da música, da pregação. Intensificando a interação entre os que estão presentes, e por vezes, intensificando a experiência religiosa. Na edição de 2018, a última atração foi Pe. Marcelo Rossi, e a Bênção Final ficou por conta da Santa Missa.

Muitas pessoas vão para suas casas antes desse momento, a maioria que diz não participar desse momento, justificam ser em decorrência de suas caravanas saírem mais cedo. Outras mencionam não saber o que é. Entretanto, a maioria enfatiza ser o momento mais importante, o ápice do evento, o momento de maior proximidade com Deus, um momento arrepiante, a essência da religião católica, porque estar diante do Santíssimo é estar diante de Cristo, o momento de se despedir do dono da festa (QUESTIÓNARIOS HALLEL MARINGÁ, 2016-2017).

Aos que caminham, conversam e observam os participantes visualizam uma variável de expressões, algumas participantes que apenas estão no evento como lazer, outros procuram um local para conhecer novas pessoas, outros estão para ver as bandas. Vários observam atentamente as palestras, as bandas, outros dançam, pulam e cantam, posam para as fotos, descansam nos cantos dos módulos, no gramado do Parque, ou nas arquibancadas do Palco Central. As atividades conduzem ao riso, choro, ao louvor, ou a curiosidade. Aos que ficam até o final do dia é possível observar a exaustão, mas também pessoas em êxtase na presença diante do Santíssimo.

Concluímos destacando que, o estudo do Hallel é fundamental para compreensão do Catolicismo em Maringá a partir de seus distintos agentes: bispos, padres e comunidade católica e não católica. As ambiguidades de olhar colocadas pelas abordagens de Eliade (religiosa) e Guarinello (secular) reforçam a necessidade de se compreender a organização

religiosa frente ao mundo social, assim como as definições do sagrado perpassam lutas históricas de transformações e readequações, a fim de comportar antigas e novas visões de mundo, perceptível especialmente no movimento travado pela Igreja em viabilizar um diálogo com a juventude, no qual o Hallel é um dos instrumentos. Entendemos, todavia, que esvaziar da análise o sentimento religioso seria esvaziar a discussão sobre religião, é justamente esse caráter dual (sagrado e profano) que assegura o debate no campo da História das Religiões.

REFERÊNCIAS

ALVES, André Luis Centofante. **A gestão social na atividade educacional religiosa: o caso da Hallel Escola no Brasil.** 2016. 201 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

ANDRADE, Solange Ramos de. A religiosidade católica e a santidade do mártir. **Projeto História**, São Paulo, n37, p. 237-260, dez.2008.

ARAÚJO JR, Olavo Rodrigues; PREISS, Lincoln. Hallel Maringá. SILVEIRA, Maria Theodora Lemos. Introdução. In: _____. (Org.). **Hallel – som e vida: 20 anos! uma história a ser contada e cantada.** Franca: Hallel, p.135-138, 2007.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Festa, trabalho e cotidiano. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Iris. Orgs. **Festa:** cultura e sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo : Hucitec : EDUSP : FAPESP : Imprensa Oficial do Estado , 2001.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IBGE. CENSO: Amostra Religião. **Disponível em:** <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/pesquisa/23/22107>. **Acesso em:** 14 de set. de 2018.

PAULA, Antonio Roberto de; RECCO, Rogério. **O Diário do Norte do Paraná: a saga vitoriosa de um jornal a serviço da cidadania**. Maringá, Coan, 2009.

ROBLES, Orivaldo. **A Igreja que brotou da mata**. Maringá: Ed. Dental Press, 2007.

SILVA, Jonas Jorge da. **O Templo E A Cidade: Memórias Sobre A Construção Da Catedral De Maringá**, 2011. 163f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Maringá,

O Diário do Norte do Paraná (1995-2016)

SILVA, Mariane R. E. da. **Questionários Hallel Maringá 2016**. Parque de Exposição Francisco Feio Ribeiro Maringá-PR. 2016. Trabalho de campo. 04 de dez. de 2016.

SILVA, Mariane R. E. da. **Questionários Hallel Maringá 2017**. Parque de Exposição Francisco Feio Ribeiro Maringá-PR. 2016. Trabalho de campo. 05 de nov. de 2017.

SILVA, Mariane R. E. da. **Questionários Hallel Maringá 2018**. Parque de Exposição Francisco Feio Ribeiro, Maringá-PR. 2018. Trabalho de campo. 30 de set. de 2018.

HALLEL MARINGÁ 2014. **Programação do Hallel**. Maringá-PR. 2014.

HALLEL MARINGÁ, 2015. **Programação do Hallel Eis me aqui envia-me.** Maringá-PR. 2015. Edição XXI.

HALLEL MARINGÁ, 2016. **Programação do Hallel Sementes de uma nova geração.** Maringá-PR. 2016. Ano XXII.

HALLEL MARINGÁ, 2017. **Programação do Hallel Fazei tudo o que Ele voz disser.** Maringá-PR. 2017. Ano XXIII.

HALLEL MARINGÁ, 2018. **Programação do Hallel Em Cristo somos todos irmãos.** Maringá-PR. 2018. Ano XXIV.

A GESTÃO DA UNIDADE DE INFORMAÇÃO PROCESSOS DE OBRA PARTICULARES NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALENTEJO

Paulo Batista

CIDEHUS.UE - Centro Interdisciplinar de História,
Culturas e Sociedades da Universidade de Évora,
Portugal, pjmb@uevora.pt

informação, processos de obra particulares

INTRODUÇÃO

Tendo por objeto de estudo um conjunto de indicadores estruturantes relativo aos processos de obra particulares nos municípios da Região do Alentejo, apresenta-se o correspondente modelo de gestão em vigor.

Procura-se concorrer para a interpretação dos sistemas e técnicas desta unidade de informação nos supramencionados municípios, com a finalidade de estabelecer a realidade vigente no seu ciclo de vida. Deste modo, contribui-se para potenciar os serviços disponibilizados, no domínio da modernização administrativa e da gestão da qualidade, eixos fundamentais do direito de acesso à informação dos cidadãos.

MÉTODO

Em termos de técnicas de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, a investigação aplicada baseia-se no questionário¹ a responsáveis de arquivos

RESUMO: No âmbito da gestão da informação dos municípios portugueses a unidade informacional processos de obra particulares assume grande significado, em resultado de constituir a mais produzida pelos respetivos serviços e procurada pelos clientes destes arquivos. Com base num questionário enviado em 2016-2017 aos 308 municípios portugueses, relativo à gestão da unidade de informação processos de obra particulares, Alcançou-se uma taxa de resposta de 37.93% na Região do Alentejo. Desta forma, divulgam-se e analisam-se os resultados obtidos nos municípios alentejanos, no que concerne à gestão da unidade de informação processos de obra particulares, desde a sua produção, e mesmo antes, até à sua comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Municípios da Região do Alentejo, arquivos municipais, gestão da

1. O reconhecimento ao Professor Doutor Carlos Guardado da Silva, responsável pelo mestrado em Ciências da Documentação e Informação, da Universidade de Lisboa, pelo auxílio na produção do questionário enviado aos municípios portugueses, no contexto da tese de doutoramento *La serie documental "expedientes de obra particulares" del municipio de Lisboa: Análisis de su sistema de gestión*, apresentada à Universidad de Alcalá, em 2017, de que este short paper e a respetiva apresentação no 3.º Encontro BAD ao Sul resultam.

municipais, ou técnicos a quem foi delegada essa responsabilidade, dos supraditos municípios, seguido da análise crítica dos respetivos resultados. Finalmente destacam-se e interpretam-se, a partir de uma análise comparativa, os elementos recolhidos com o objetivo de compreender a gestão da referida unidade de informação nos municípios da Região do Alentejo.

ENQUADRAMENTO

Considerando as NUTS (Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos), que, baseando-se em critérios geográficos, populacionais e administrativos, classificam o território nacional em três regiões (NUTS I, NUTS II e NUTS III²), tomou-se como universo de estudo o nível NUTS III, em que as Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal equivalem a grupos de municípios adjacentes.



Figura 1: Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

(Fonte: PORDATA (2018))³

Por conseguinte, a Região do Alentejo é constituída pelas unidades territoriais do Alto Alentejo, Alentejo Central, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo, num total de 58 municípios⁴.

2. DECRETO-LEI nº 244/2002. *D.R. I Série*, 255 (2002-11-05) 7101-7103. Esta legislação deve ser entendida no quadro do **Regulamento (CE) nº 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de maio de 2003, com vista ao estabelecimento de uma nomenclatura comum das NUTS**.

3. PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo – O que são NUTS? [Em linha]. [Consult. 3 Jun. 2018]. Disponível na Internet: <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>.

4. O NUTS II do Alentejo é composto pelas seguintes 5 sub-regiões: Alto Alentejo Litoral (municípios de Alter do Chão, Arronches, Avis, Campo Maior, Castelo de Vide, Crato, Elvas, Fronteira, Gavião, Marvão, Monforte, Nisa, Ponte de Sor, Portalegre e Sousel), Alentejo Central (municípios de Alandroal, Arraiolos, Borba, Estremoz, Évora, Montemor-o-Novo, Mora, Mourão, Portel, Redondo, Reguengos de Monsaraz, Vendas Novas, Viana do Alentejo e Vila Viçosa), Alentejo Litoral (municípios de Alcácer do Sal, Grândola, Odemira, Santiago do Cacém e Sines), Baixo Alentejo (municípios de Aljustrel, Almodôvar, Alvito, Barrancos, Beja, Castro Verde, Cuba, Ferreira do Alentejo, Mértola, Moura, Ourique, Serpa e Vidigueira) e Lezíria do Tejo (municípios de Almeirim, Alpiarça, Azambuja, Benavente, Cartaxo, Chamusca, Coruche, Golegã, Rio Maior, Salvaterra de Magos e Santarém).

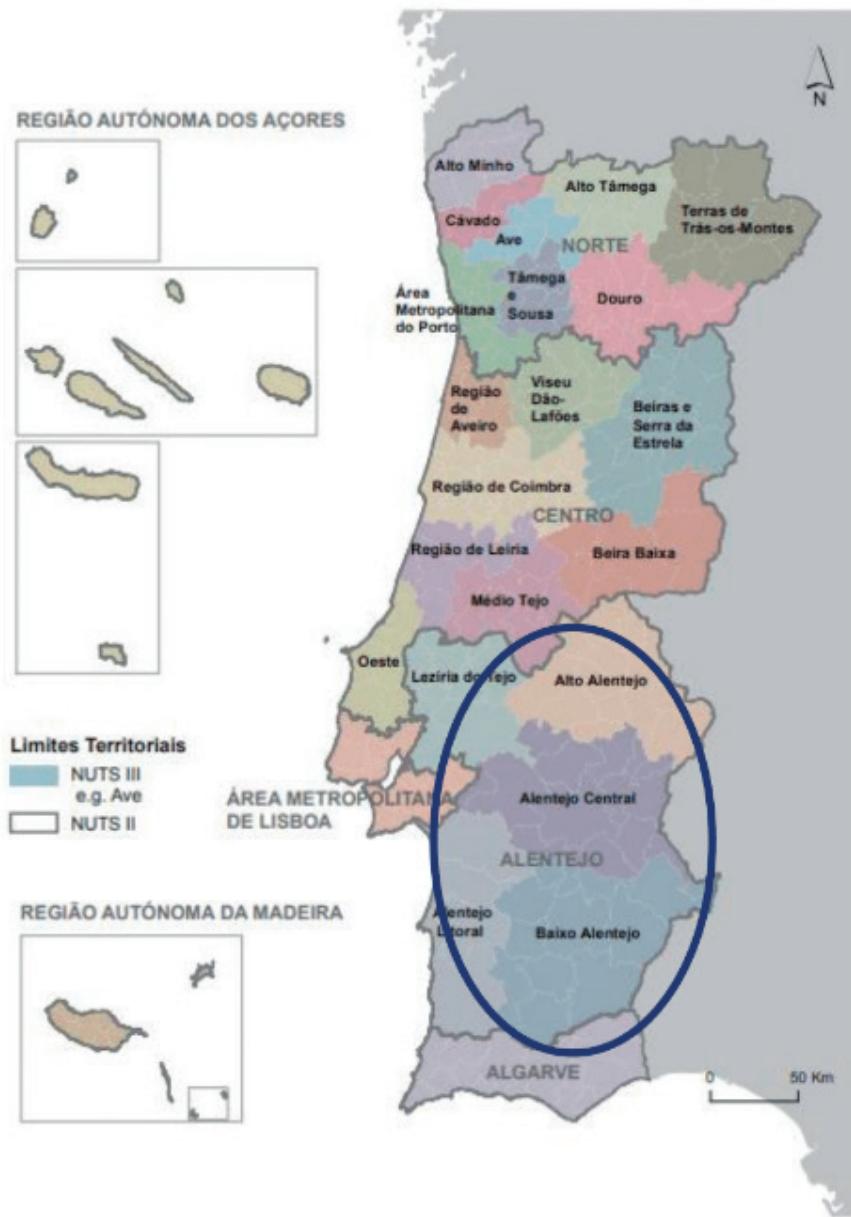


Figura 2: Limites das Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
 (Fonte: INE (2015))⁵

PRINCIPAIS RESULTADOS

Entre uma vasta lista de indicadores analisados, destacam-se os seguintes:

1) Tipo de participação no questionário:

Considerando os 58 municípios da Região do Alentejo, 20 responderam positivamente ao questionário enviado, representando 35% da pesquisa considerada. No sentido contrário, dois municípios (3%) fizeram-no negativamente, fundamentando esse impedimento. Por último, 36 municípios (56%) não responderam ao questionário.

2) Transferência da informação de obras para os arquivos municipais:

Com intervalos de tempo diferenciados, 60% dos municípios transferem a sua

5. INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – NUTS 2013: *As novas unidades territoriais para fins estatísticos*. INE: Lisboa, 2015, p. 5.

informação de obras para os respetivos arquivos, sendo que os restantes 40% não o fazem.

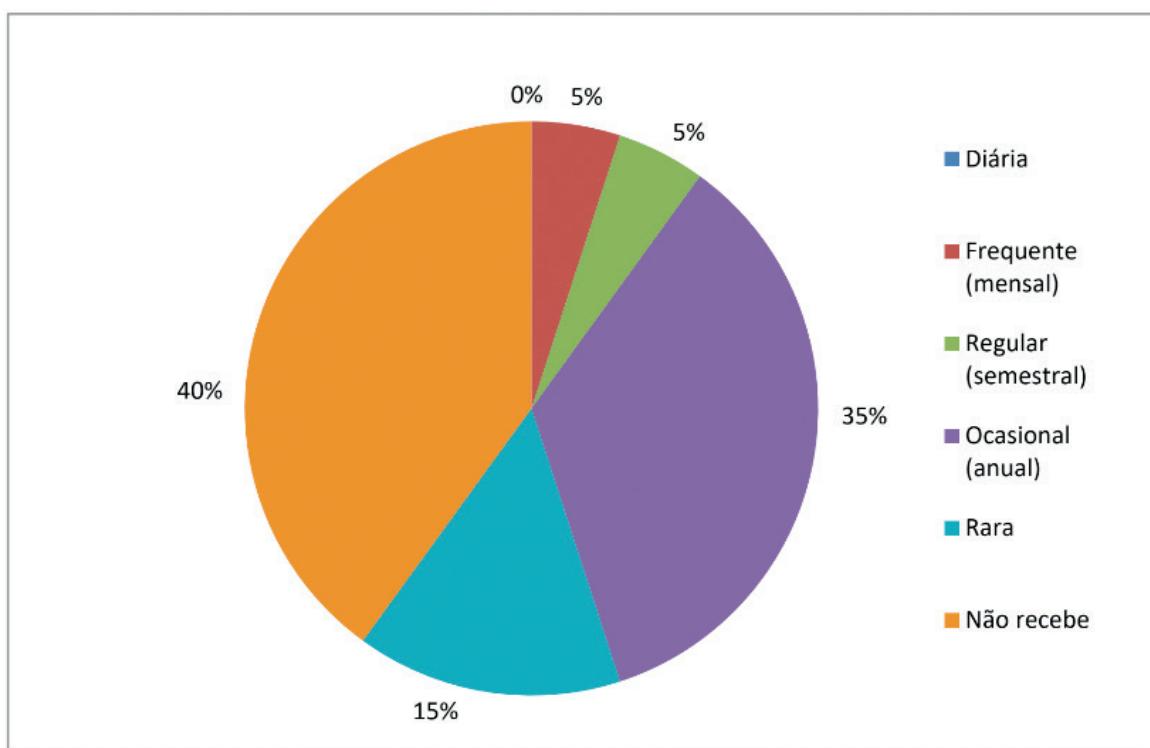


Figura 3: Transferência da informação de obras para os arquivos municipais

3) Receção da informação de obras:

Em 80% dos municípios as tarefas de receção da informação de obras encontram-se centralizadas no serviço administrativo, que depois as distribui, e em 20% descentralizadas por unidade orgânica.

4) Localização da informação de obras em fase corrente:

No que respeita à localização da informação de obras em fase corrente, salientam-se os 55% das respostas obtidas, segundo o qual esta unidade encontra-se centralizada no serviço administrativo, e os 30% que indicam que a mesma se encontra no Arquivo de Obras.

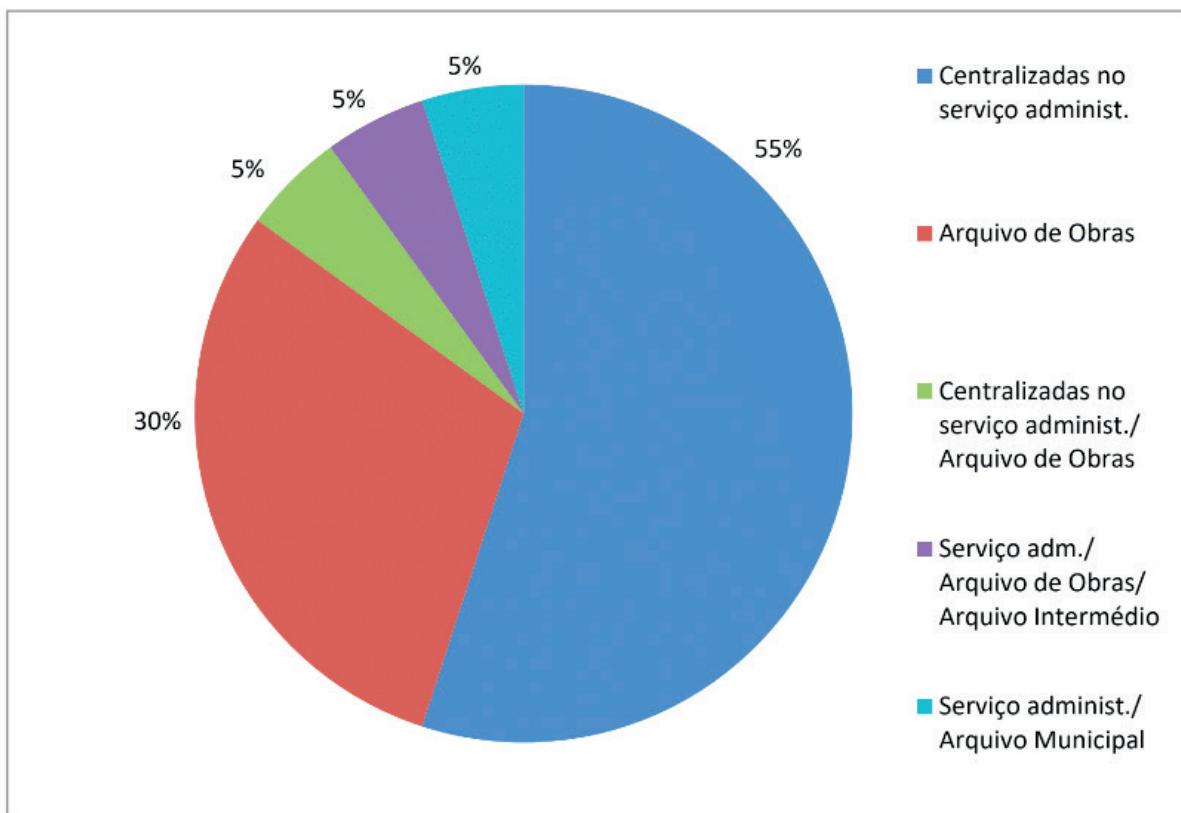


Figura 4: Localização da informação de obras em fase corrente

5) Gestão da informação de obras:

Em 65% dos municípios a gestão da informação de obras é simultaneamente desenvolvida de modo digital e manual, em 20% é efetuada exclusivamente de forma digital e em 15% manualmente.

6) Avaliação da informação de obras em suporte digital:

Quanto à avaliação da informação de obras em suporte digital, esta é feita em 55% dos municípios, não se verificando esse procedimento nos restantes 45%.

7) Forma de estabelecimento da política de gestão da informação de obras:

Nesta questão é de destacar os 35% dos resultados que vinculam a política de gestão da informação de obras (recebida, produzida e expedida) às orientações da gestão de topo, os 25% em que a mesma é determinada a partir das propostas dos serviços produtores de informação e os 15% que remetem para o Manual de Procedimentos.

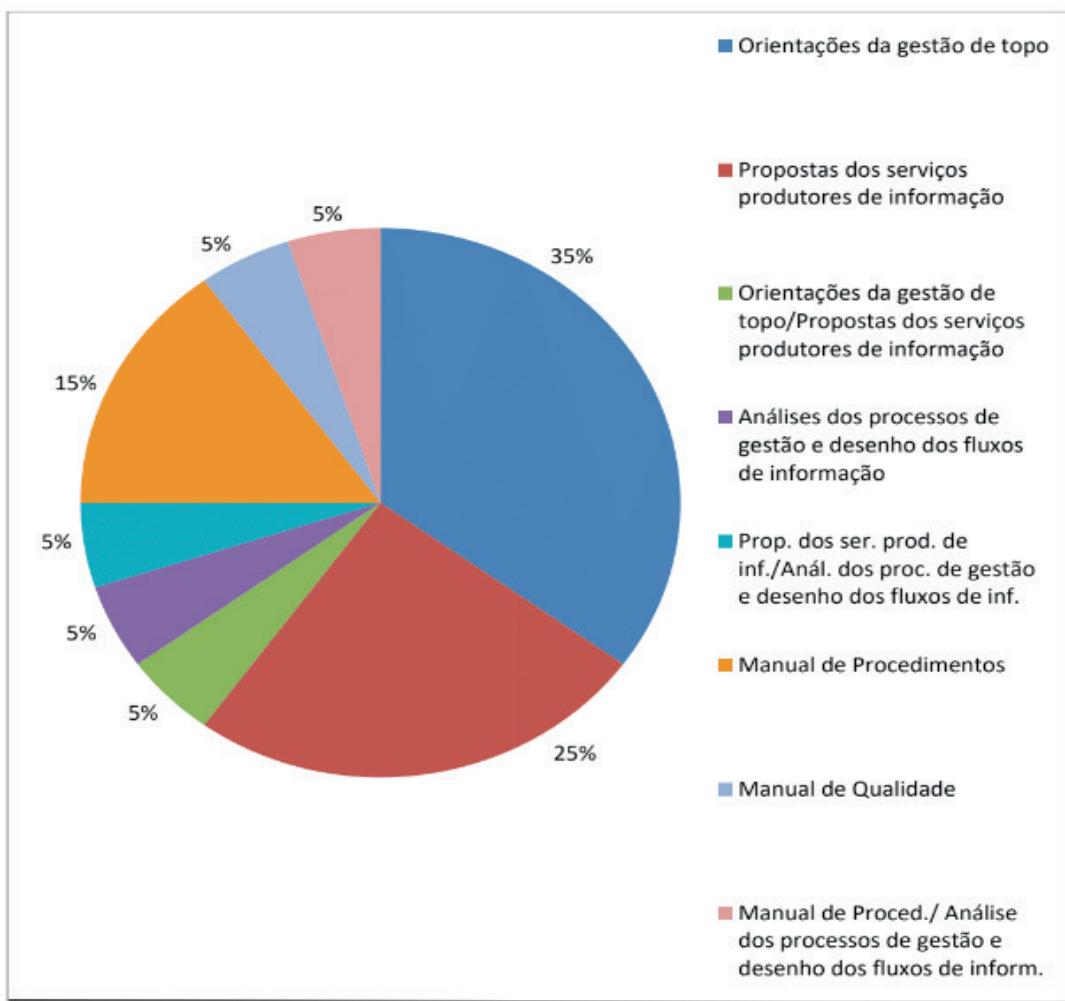


Figura 5: Forma de estabelecimento da política de gestão da informação de obras

8) Existência de um Arquivo de Obras e sua abertura ao público:

Em 60% dos municípios existe um Arquivo de Obras, contudo apenas 25% destes se encontram abertos ao público.

9) Número de colaboradores a desenvolver funções no Arquivo de Obras:

Nos arquivos de obras dos municípios da Região do Alentejo trabalham 20 colaboradores. Por seu lado, nos municípios onde não existe um Arquivo de Obras encontram-se 12 trabalhadores afetos a esta informação. Por conseguinte, 32 colaboradores dos supracitados municípios desenvolvem a sua atividade laboral em relação direta com a unidade de informação processos de obra particulares.

10) Responsabilidade da política de tratamento dos processos de obra particulares:

Em 94% dos municípios a política de tratamento da unidade informacional processos de obra particulares cabe ao serviço instrutor (Serviço de Obras: Urbanismo). Por sua vez, em 6% dos municípios esta atribuição é repartida entre o serviço instrutor e o arquivo municipal.

11) Critério de organização dos processos de obra particulares:

Em 70% dos municípios a unidade de informação processos de obra particulares é organizada de forma numérica, em 15% por ordem alfanumérica/territorial e nos restantes 15%, em igual percentagem de 5%, pelo sistema alfanumérico, territorial e ano/número do processo de obra particular.

12) Unidade orgânica em que os processos de obra particulares acumulados se encontram dependentes:

Em 90% dos municípios a unidade informacional processos de obra particulares acumulados encontra-se na dependência hierárquica do Serviço de Obras, que, entre outras designações, engloba: Serviço de Licenciamento de Obras Particulares; Secção de Obras Particulares, Divisão de Obras Particulares e Loteamentos; Divisão de Obras e Urbanismo; Divisão de Urbanismo; Divisão de Planeamento e Administração Urbanísticas; Divisão de Gestão de Licenciamento Territorial; e o Departamento de Obras. Em 5% a mesma situação verifica-se em relação à Divisão Administrativa e Financeira, sendo que na mesma percentagem dos municípios os processos de obra particulares são tutelados organicamente pelo Arquivo Municipal.

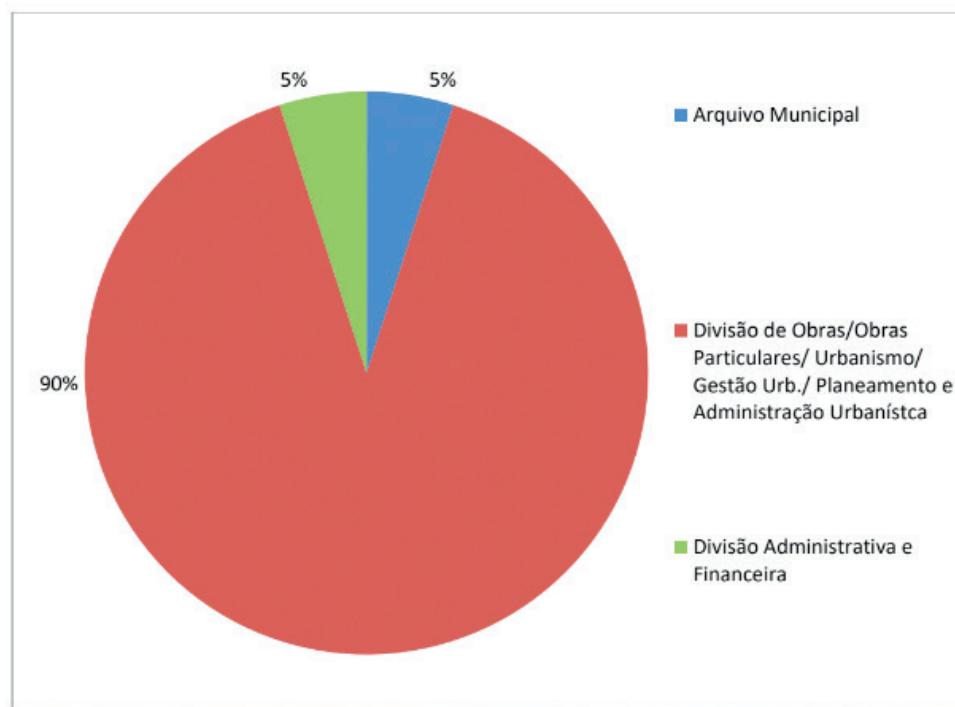


Figura 6: Unidade orgânica em que os processos de obra particulares acumulados se encontram dependentes

13) Destino final dos processos não licenciados ou que tendo sido licenciados o prazo de levantamento tenha expirado:

Em 95% dos municípios o destino final dos processos não licenciados ou que tendo sido a data de levantamento tenha prescrito é o arquivamento. Em 5% dos municípios

verifica-se o seguinte procedimento com estes processos: “Não licenciados: são guardados como indeferidos. Licenciados: a cópia do requerente é destruída após nova notificação e novo não levantamento.”

14) Organização dos processos de obra particulares:

Em 50% dos municípios todos os processos (licenciamento da obra, publicidade, utilização comercial, etc.) estão agregados do ponto de vista físico, cada qual afirmando-se como um processo autónomo, diferenciado dos restantes, que integram o respetivo processo de obra particular, ou seja, reúnem toda a informação referente ao mesmo imóvel, tendo por base a morada. Nos outros 50% verifica-se o que o modelo de organização desta unidade informacional não obedece a essa agregação física de todos os processos que o integram, já que estes estão separados, por vezes, inclusive, em edifícios distintos.

15) Digitalização dos processos de obra particulares:

Em 65% dos municípios é realizada a transferência de suporte desta unidade informacional, nomeadamente a sua digitalização, diversamente dos 35% em que tal não se verifica.

16) *Software* utilizado para a digitalização dos processos de obra particulares:

O *software* mais usado na transferência de suporte da unidade de informação processos de obra particulares é o SPO (Sistema de Processo de Obras), da AIRC (Associação de Informática da Região Centro), que possui entre os vastos clientes da Administração Pública e das empresas estatais 152 municípios (49.35% do total), com 75%, secundado pela utilização simultânea desta aplicação e do X-arq, com 10%.

17) Higienização sistemática da informação de obras:

Embora com regularidades de tempo distintas, em 75% dos municípios procede-se à higienização sistemática dos processos de obra particulares, embora tal se verifique de forma frequente em apenas 5% dos mesmos. Em oposição, em 25% dos municípios isso não se verifica.

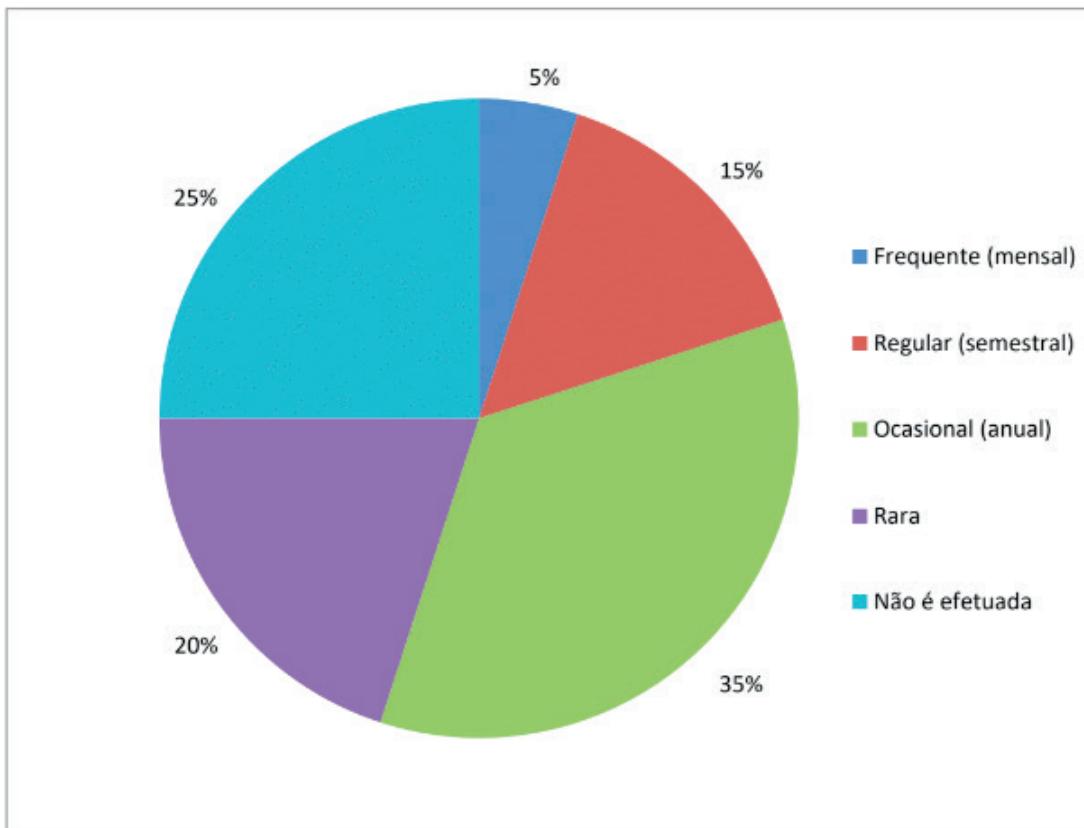


Figura 7: Higienização sistemática da informação de obras

18) Controlo ambiental dos depósitos da unidade informacional processos de obra particulares:

Procede-se ao controlo ambiental dos processos de obra particulares em somente 35% dos municípios, ao contrário do que sucede nos restantes 65% dos mesmos.

19) Níveis de temperatura, humidade relativa, luminosidade e raios ultravioleta registados nas diferentes áreas (sala de leitura, sala de trabalho e depósitos) da unidade de informação processos de obra particulares dos arquivos municipais:

A temperatura e a humidade relativa são controladas, ao nível das salas de leitura, salas de trabalho e depósitos, em dois arquivos municipais, ao passo que a luminosidade e os raios ultravioletas, nos mesmos espaços, apenas são objeto de medição num destes serviços de informação.

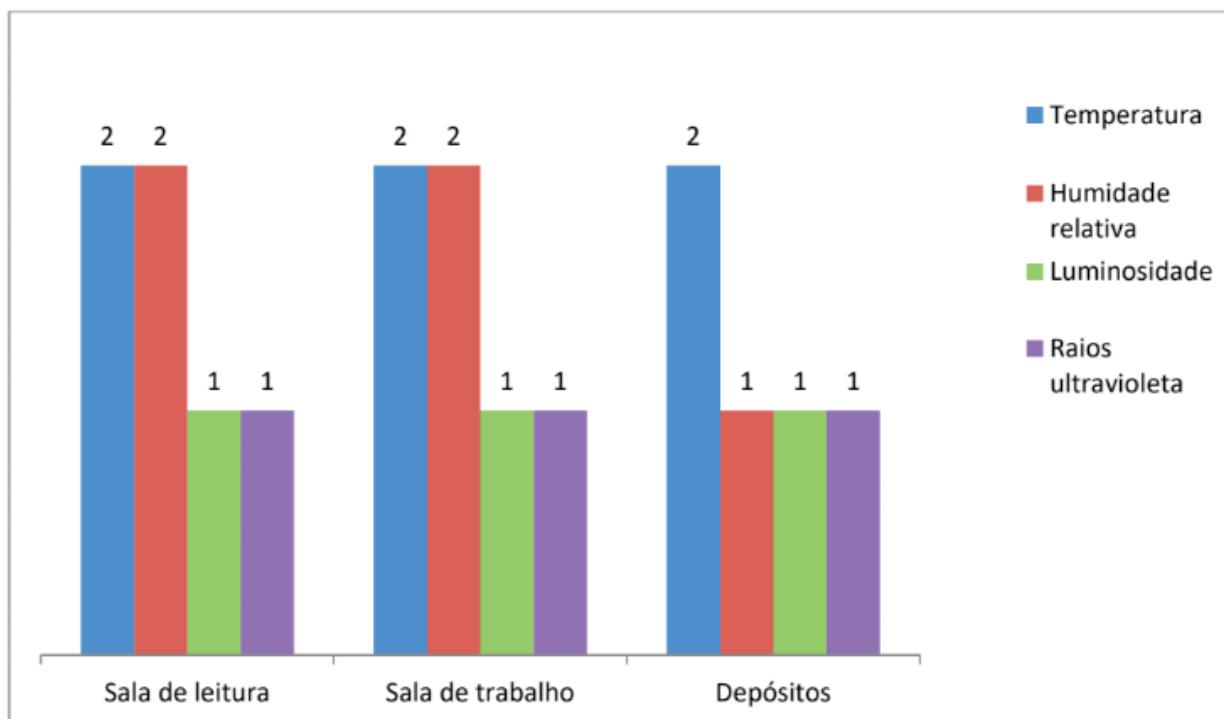


Figura 8: Níveis de temperatura, humidade relativa, luminosidade e raios ultravioleta registados nas diferentes áreas da unidade de informação processos de obra particulares dos arquivos municipais

CONCLUSÕES

Conclui-se que os municípios da Região do Alentejo transferem maioritariamente a informação de obras para os seus arquivos, sobretudo de forma ocasional. Por outro lado, as tarefas de receção desta informação encontram-se predominantemente centralizadas no serviço administrativo de cada município, tal como acontece com a informação de obras em fase corrente, aqui com valores muito próximos ao do Arquivo de Obras.

No conjunto, em mais de metade dos resultados apurados, a política de gestão da unidade informacional processos de obra particulares é estabelecida a partir das propostas dos serviços produtores de informação, mas sobretudo com base nas orientações da gestão de topo. Na quase totalidade destes municípios a política de tratamento da referida unidade informacional é responsabilidade do serviço instrutor (Serviço de Obras: Urbanismo). Por sua vez, também quase integralmente, os processos de obra particulares acumulados estão na dependência da Divisão de Obras, designação que engloba outras muito próximas, com o mesmo significado.

No que concerne às metodologias mais utilizadas para a organização dos processos de obra particulares, metade dos municípios fá-lo através de um único processo para fins distintos e a outra metade mediante processos distintos para cada fim, de acordo com o critério numérico. O destino final, de forma quase absoluta, dos processos não licenciados, ou que tendo sido licenciados o prazo de levantamento tenha terminado, é o arquivamento.

Constata-se que a maioria dos municípios da Região do Alentejo que responderam

ao questionário possui um Arquivo de Obras, contudo 3/4 destes encontram-se fechados ao público, situação que urge modificar. Por outro lado, no conjunto destes arquivos de obras encontra-se um número reduzido de colaboradores, o que pode contribuir para explicar o seu encerramento aos utilizadores.

Recomenda-se, igualmente, uma maior aposta na digitalização desta unidade de informação, área em que o software SPO, da AIRC, detém uma posição hegémónica.

De igual modo, aconselha-se um acréscimo do investimento na gestão da informação de obras em ambiente digital, cuja implementação tem reflexos evidentes na avaliação desta unidade informacional, no referido suporte, em pouco mais de metade dos municípios que responderam positivamente a este questionário.

Em derradeira reflexão, pese o número significativo de municípios da Região do Alentejo que procedem à higienização sistemática dos processos de obras particulares, é premente investir na sua conservação, mormente no tocante ao controlo ambiental (temperatura, humidade relativa, luminosidade e raios ultravioleta, particularmente nestes dois últimos indicadores), nos diferentes espaços (sala de leitura, sala de trabalho e depósito) onde está acondicionada.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Paulo – *La serie documental “expedientes de obra particulares” del municipio de Lisboa: Análisis de su sistema de gestión*. Alcalá: [s.n.], 2017. Tese de doutoramento em Documentación, apresentada à Universidad de Alcalá.

BATISTA, Paulo; VIEGAS, Inês – A digitalização dos processos de obra particulares no Arquivo Municipal de Lisboa. *Cadernos do Arquivo Municipal*. Lisboa. II Série Nº 3 (jan. - jun. 2015), pp. 265-285.

DECRETO-LEI nº 244/2002. *D.R. I-A* Série, 255 (2002-11-05) 7101-7103.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – *NUTS 2013: As novas unidades territoriais para fins estatísticos*. INE: Lisboa, 2015.

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo – O que são NUTS? [Em linha]. [Consult. 3 Jun. 2018]. Disponível na Internet: <https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>.

Regulamento (CE) nº 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de maio de 2003.

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e PT2020, no âmbito do projeto UID/HIS/00057 – POCI-01-0145-FEDER-007702.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNjPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocritica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0002-5472-8879. E-mail: <awsvasconcelos@gmail.com>.

THAMIRES NAYARA SOUSA DE VASCONCELOS - Mestra em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Licenciada em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2018). Bacharela em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNjPÊ, 2016). É Professora de Literatura no Ensino Fundamental do Colégio Externato Santa Dorotéia, João Pessoa. Advogada inscrita na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direitos humanos, direitos sociais, direitos das minorias), Literatura (literatura e sociedade, literatura e cultura, literatura e história, estudos pós-coloniais, guerra de independência, literatura portuguesa, literaturas africanas de língua portuguesa), Linguística (ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Vinculada a grupo de pesquisa devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: orcid.org/0000-0003-1179-999X. E-mail: <thamiresvasconcelos.adv@gmail.com>.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autonomia 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 46, 49, 50, 52, 55, 60, 68, 79, 82, 83, 84, 93, 94, 102, 126, 135, 168, 169, 189, 204, 205, 209, 211

Avaliação 8, 32, 33, 34, 47, 52, 57, 61, 76, 77, 80, 84, 103, 112, 118, 162, 168, 198, 200, 204, 205, 209, 229, 264, 270

C

Ciências Humanas 1, 21, 56, 68, 96, 149, 155, 227, 233, 258

E

Educação 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 111, 113, 118, 120, 123, 124, 126, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 163, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 234, 271

Educação ambiental 77, 78, 81

Educação bilíngue 179, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189

Educação Infantil 69, 71, 72, 77, 78, 82, 83, 84, 93, 95, 105, 204

Educação Profissional 64, 67, 141

Ensino Fundamental 57, 60, 69, 71, 72, 96, 98, 99, 120, 121, 122, 129, 135, 136, 192, 204, 271

Estado 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 40, 41, 65, 66, 69, 92, 111, 113, 117, 118, 130, 133, 162, 167, 183, 214, 215, 216, 218, 220, 221, 226, 227, 237, 249, 258, 271

Estágio Supervisionado 77, 78, 190, 191, 192, 193, 197, 198

F

Formação 8, 15, 17, 28, 29, 39, 40, 55, 59, 64, 71, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 94, 95, 101, 109, 110, 116, 117, 122, 124, 130, 135, 137, 138, 139, 140, 143, 146, 150, 151, 153, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 167, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 224, 233, 234, 236, 242, 244, 252, 271

Formação Docente 64, 77, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 191, 198, 199, 202, 207

I

Identidade Regional 213, 214, 224, 225

Indígena 9, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 241

J

Jogos 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 99

L

Legislação 14, 17, 102, 179, 182, 261

Livro Didático 9, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 122

M

Metodologias 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 64, 99, 103, 104, 105, 123, 127, 200, 269

Monitoria 31, 32, 34, 35, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

P

Políticas Públicas 11, 14, 15, 26, 28, 72, 133, 181, 271

Prática 4, 7, 16, 17, 18, 24, 33, 57, 65, 69, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 94, 101, 102, 121, 125, 126, 127, 130, 135, 139, 142, 143, 144, 150, 152, 155, 156, 158, 163, 165, 182, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 224, 241, 244, 252, 271

Processo ensino-aprendizagem 30, 202

Profano 234, 238, 240, 243, 244, 245, 256, 257, 258

R

Religião 100, 232, 246, 248, 252, 253, 257, 258, 271

Religiosidade 247, 248, 250, 253, 258

Rito 226, 227, 228, 229, 230, 232, 243, 256

S

Sagrado 228, 231, 232, 234, 237, 238, 240, 243, 244, 255, 256, 257, 258

Sequência 42, 85, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 136

Subjetividade 75, 152, 154, 155, 168

Surdos 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 251

T

teoria 16, 21, 39, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 66, 67, 75, 79, 82, 137, 139, 142, 148, 152, 156, 183, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212

Teoria 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 135, 158, 271

U

Universidade 6, 11, 12, 14, 21, 29, 30, 32, 34, 35, 55, 56, 57, 64, 67, 69, 77, 96, 104, 106, 107, 113, 118, 120, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 179, 190, 192, 199, 200, 207, 211, 213, 224, 233, 234, 246, 247, 258, 260, 271

