

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)



O SABER (DES)INTERESSADO, ÚTIL E
CRUCIAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Atena
Editora
Ano 2021

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA
(ORGANIZADOR)



O SABER (DES)INTERESSADO, ÚTIL E
CRUCIAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

O saber (des)interessado, útil e crucial das ciências humanas

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 O saber (des)interessado, útil e crucial das ciências humanas / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-546-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.461211410>

1. Ciências humanas. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A coletânea *O saber (des)interessado, útil e crucial das ciências humanas*, reúne onze artigos discutindo geografia, educação e saúde.

Nos artigos *Migração: Uma Constante na História da Humanidade e Migrações Portugal/Brasil e Reconhecimento de Estudos: Trajetórias de Vida de Imigrantes*, os autores refletem o fenômeno da migração ao longo da História da humanidade, assim como migrações pontuais e abordam sobre as mudanças culturais fruto das migrações.

Em *Regime Pluviométrico e Fluviométrico na Bacia Hidrográfica do Tibagi-PR Para o Período de 1986 a 2015*, os autores apresentam dados históricos que apontam para a constituição da Bacia Hidrográfica do Tibagi.

No artigo *Potenciais do Semiárido e as Técnicas e Tecnologias Apropriadas para o Desenvolvimento Sustentável*, os autores apresentam os potenciais do bioma da caatinga para um desenvolvimento sustentável da região.

Em *Elaboração dos Planos Locais de Habitação de Interesse Social (Plhis), em Municípios de Pequeno Porte 1, Pertencentes à Associação dos Municípios do Vale do Ivaí – Amuvi: Limites e Desafios*, as autoras apresentam políticas habitacionais e noções importantes sobre o planejamento urbano.

Nos artigos *A Geografia e as Diversas Linguagens: paisagem na literatura de Calvino e Borges; O Brincar Enquanto Recurso Pedagógico; A Formação do Professor no Curso de Licenciatura em Química: Saberes e Identidades no Contexto Capitalista Contemporâneo; e Educação Integral E(M) Tempo Integral: Concepções e Análises* é a educação quem ganha a cena das discussões.

E por fim, duas discussões sobre a saúde em *Habilidades Sociais e Saúde Mental de Universitários da Facig, nos Cursos da Área de Saúde; e Doença de Alzheimer: Envelhecimento, Elaboração de Perdas e Intergeracionalidade*.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO


CAPÍTULO 1..... 1

MIGRAÇÃO: UMA CONSTANTE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Carlos Ruz Saldivar

César Augusto S. da Silva

Carlos Ruz Báez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114101>

CAPÍTULO 2..... 11

MIGRAÇÕES PORTUGAL/BRASIL E RECONHECIMENTO DE ESTUDOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE IMIGRANTES

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114102>


CAPÍTULO 3..... 25

REGIME PLUVIOMÉTRICO E FLUVIOMÉTRICO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO TIBAGI-PR PARA O PERÍODO DE 1986 A 2015

Bruno Henrique Costa Toledo

Emerson de Souza Gomes

Aparecido Ribeiro de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114103>


CAPÍTULO 4..... 36

POTENCIAIS DO SEMIÁRIDO E AS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS APROPRIADAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Afonso Gilberto Galvão

Lucas Ramon Rodrigues Leal

Valdemir de Paula Matias


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114104>

CAPÍTULO 5..... 46

ELABORAÇÃO DOS PLANOS LOCAIS DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL (PLHIS), EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE 1, PERTENCENTES À ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO IVAÍ – AMUVI: LIMITES E DESAFIOS

Elisângela Costa de Araujo

Sandra Maria Almeida Cordeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114105>

CAPÍTULO 6..... 59

A GEOGRAFIA E AS DIVERSAS LINGUAGENS: PAISAGEM NA LITERATURA DE CALVINO E BORGES

Ivanaíla de Jesus Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114106>

CAPÍTULO 7.....	71
O BRINCAR ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO	
Ezequiel Martins Ferreira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114107	
CAPÍTULO 8.....	82
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: SABERES E IDENTIDADES NO CONTEXTO CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO	
Floriza Gomide Sales Rosa Meireles	
Patrícia Nepomuceno dos Santos	
Wellington Bezerra Meireles Gomide	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114108	
CAPÍTULO 9.....	93
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E ANÁLISES	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
Luciana Serra Passos	
Najla Cristina Sousa Magalhães	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4612114109	
CAPÍTULO 10.....	101
HABILIDADES SOCIAIS E SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS DA FACIG, NOS CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE	
Laís da Silva Huebra	
Juliana Santiago da Silva	
Márcio Rocha Damasceno	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46121141010	
CAPÍTULO 11.....	113
DOENÇA DE ALZHEIMER: ENVELHECIMENTO, ELABORAÇÃO DE PERDAS E INTERGERACIONALIDADE	
Sandra Rabello de Frias	
Luciana da Silva Alcantara	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.46121141011	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	122
ÍNDICE REMISSIVO.....	123

MIGRAÇÃO: UMA CONSTANTE NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 31/07/2021

Carlos Ruz Saldívar

Universidad Veracruzana, Sistema de
Enseñanza Abierta
Veracruz, México
<https://orcid.org/0000-0002-0765-9313>

César Augusto S. da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Mato Grosso do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8537-4401>

Carlos Ruz Báez

Universidad Veracruzana
Veracruz, México
<https://orcid.org/0000-0002-9881-2829>

RESUMO: Por milhares de anos, os seres humanos têm sido migrantes buscando melhores condições de vida, antes das guerras, fomes e mudanças climáticas que geraram importantes repercussões sobre os modos de subsistência, em recursos alimentares, de maneiras de gerar os assentamentos, a migração era algo natural para seres e continua a ele. O atual trabalho acadêmico constitui uma reflexão do fenômeno da migração desde épocas imemoriais, desde a pré-história até a atualidade, com base em levantamento bibliográfico e uma metodologia descritiva e exploratória

PALAVRAS - CHAVE: Migração, pré-história, refugiados, asilo.

MIGRATION: A CONSTANT IN THE HISTORY OF HUMANITY

ABSTRACT: Since thousands of years ago, us human beings have been migrants in search of better life conditions, in the face of war, famines and climate changes that generated important repercussions both in the ways of subsistence, in food resources, in the ways of forming settlements, migration was something natural for humans and continues to be so. The current academic work is a reflection of the phenomenon of migration from time immemorial, from prehistory to the present day, based on a bibliographic survey and a descriptive and exploratory methodology.

KEYWORDS Migration, prehistory, refuge, asylum.

1 | INTRODUÇÃO

A visão de mundo a partir do livro da Bíblia judaico-cristã fala a respeito do casal original enquanto os primeiros migrantes, Adão e Eva, que tiveram que deixar sua casa por uma expulsão do “paraíso”, conforme a narrativa bíblica, e portanto, já falando em suas primeiras páginas sobre migrantes com a necessidade de proteção e refúgio.

As teorias científicas não compartilham esta ideia de criação e migração original, subjacente ao parágrafo anterior, e corroboram a chamada teoria da evolução publicizada pelo naturalista inglês Charles Darwin (A Origem das Espécies), sustentando que foi este longo

processo histórico que formou os seres humanos, ao longo do tempo.

Mas não sabemos com precisão desde quando os seres humanos caminham sobre a Terra, considerando que podemos encontrar os primeiros vestígios somente alguns milhares de anos atrás, quando uma mulher tinha duas filhas, um era o ancestral comum de chimpanzés, um dos nossos primos mais próximos que ainda existem e o outro constitui o ancestral de todos os homens, incluindo o *homo sapiens*. Tudo de um gênero anterior, *Australopithecus*, o que significa que a Austral Simius. O esqueleto mais famoso desse gênero é o da Female Lucy, o mais aceito hoje é que descendemos daqueles hominídeos, embora a evolução fosse lenta (Harari, 2014).

Como estes primeiros primatas iniciou-se um processo de migração em busca de melhores oportunidades de comida, reprodução, fugindo de inimigos e das mudanças climáticas, essas migrações tiveram impacto nas atuais interações entre humanos e outras espécies, os elefantes exigindo seus espaços quando em regiões determinadas ocorria confrontos com seres humanos de forma inevitável. Nos oceanos também se observa migrações de peixes e de mamíferos que viajam milhares de quilômetros para reproduzir, e também, assiste-se o mesmo com pássaros que viajam para áreas de nidificação remota, o mesmo fazem alguns insetos como borboletas de monarca, os humanos se comportavam da mesma forma, como tentaremos explicar nas próximas linhas, a partir.

2 | POR QUE MIGRAMOS?

Não é fácil emitir uma hipótese que explique por que os humanos iniciaram uma migração, mas aparentemente, a mudança climática poderia ter sido uma das causas que iniciaram as primeiras grandes migrações para fora da África, embora também fosse um dos motivos do fim do fenômeno, iniciando por volta de cem mil anos depois. A glaciação Würm, que foi a última do pleistoceno cerca de 110.000 a 70.000 anos atrás e terminou no início do interglacial holoceno. Foi chamado de “Würm” devido a um rio nos Alpes, onde foram identificadas as primeiras indicações da glaciação, identificada na Europa, na parte superior da Ásia e na América do Norte (Isaza Delgado & Campos Romero, 2007, p. 63).

Considera-se que seus efeitos causaram mortes em massa e frio generalizado, o que não apenas dizimou a população, mas também desacelerou o avanço da civilização e as comunidades humanas se viram forçadas a migrar novamente para o sul, principalmente para a região do Crescente Fértil e para uma área da África que hoje é conhecida como Egito.

No final do período da era glacial, o Crescente Fértil e o deserto do Sahara pareciam um “pomar”:

... Frutos da riqueza e ergonomia do seu solo, a clemência do seu clima e a presença de fluxos de água. A nova era geológica da humanidade, impressa na terra a relevância de certos elementos para sustentar a vida, como a fertilidade do solo (Ruíz Isac, 2017).

Verificou-se que a mais antiga presença humana ocorreu nessa parte do mundo, e foi novamente na África que se iniciou outra migração há cerca de 70 mil anos, quando alguns homo sapiens migraram, se estendendo através da Península Arábica e para além daquela região, em direção ao resto do mundo: para a Ásia há cerca de 60 mil anos, para a Europa e Oceania há 45 mil anos, enquanto que para o continente americano o fizeram através das áreas congeladas do Estreito de Behring e por um caminho marítimo incipiente. Há cerca de 16 mil anos para o norte do continente, 14 mil para a América Central e 12 mil para o sul do continente (Harari, 2014).

Por milhares de anos, os seres humanos têm sido migrantes em busca de condições de vida melhor, uma vez que mudanças climáticas geraram importantes repercussões nos modelos de subsistência, nos recursos alimentares, de forma que se estima que tal fenômeno tenha gerado os primeiros grandes assentamentos humanos.

No final da era glacial, o Crescente Fértil permitiu o início da vida sedentária dos seres humanos, mantendo suas fontes de alimentação, criando as primeiras aldeias que se tornariam as primeiras civilizações. Portanto, não é estranho que com uma população maior do que o resto do mundo, as grandes civilizações surgissem no Oriente Médio (não no Extremo Oriente, exceto pela cultura do Vale do Hindus, que também estava em faixa menos danificada para o período glacial).

O início da história na Mesopotâmia ocorre no final dos períodos paleolítico e mesolítico, no chamado período neolítico, em torno de 10 mil a 7.500 A.C, produzindo a domesticação de plantas e animais, aumentando a vida sedentária em torno da região. A maior produtividade agrícola e o crescimento populacional gerariam as primeiras grandes aldeias, por volta dos 7.500 a 6 mil A.C;

Mas essas aldeias cresceriam com o progresso técnico para servir a crescente população, sendo exemplo delas as populações de Hassuna, Samara e Halaf, que floresciam entre 6 mil à 4.500 A.C., no chamado período Ubaid entre 5 mil a 3.750 A.C (National Geographic, 2013, p.14).

Foi em um período de transição entre o final da última era glacial e o início do neolítico, que é chamado mesolítico, isto é, idade da pedra média, cuja duração é considerada em 8 mil a 6 mil A.C. Onde já existiam seres que ainda são colecionadores - caçadores, mas com as temperaturas menos extremas eles iniciam campos de cabanas semi escavados, ou em pólos.

Desde os acampamentos mais ou menos permanentes, os humanos iniciaram a vida sedentária e iniciaram a produção de cereais e domesticação de animais: trigo e cabras, aproximadamente em 9 mil A.C, ervilhas e lentilhas, para 8 mil A.C, azeitonas por volta de 5 mil A.C, cavalos em torno de 4 mil A.C, a videira e camelo em torno de 3.500 A.C. (Harari, 2014).

Quase todos os produtos e animais que atualmente consumimos foram domesticados antes dos últimos 2 mil anos, não adicionamos nenhum outro que seja

considerado importante. O contato europeu com os aborígenes da América não aumentou a domesticação, e a troca de produtos agrícolas foi simplesmente gerada ou os animais já domesticados anteriormente por alguns ou outros (Harari, 2014, p. 95).

Embora o ser humano tenha se tornado sedentário, os processos de migração não terminaram, pois as secas, as guerras, a simples aventura, as questões religiosas, o comércio, a xenofobia e o desejo de conquista, continuaram a motivar grandes migrações, forçadas ou não, em todos os momentos e em todas as partes do mundo.

3 | MIGRAÇÕES NO ANTIGO EGITO, O CRESCENTE FÉRTIL E A AMÉRICA CENTRAL

Existem inúmeros exemplos de migrações em todo o planeta. Na terra dos faraós há uma pintura famosa nas paredes de um túmulo em Beni Hasan, que representa comerciantes asiáticos em caravanas de burros, chegando no Egito com suas famílias e seus bens, a data desta pintura é de cerca de 1890 AC. Há também evidências de trabalhadores de canais empregados nas minas turquesas do Sinai, no local chamado Serabit El Khadem (Sarna & Shanks, 2011, p. 43).

Naquela mesma época, no início do segundo milênio, há evidências da influência entre a terra dos faraós e a ilha de Creta, através das pinturas de Minoan encontradas em Árearis (Manley, 2004). Pinturas que são referências para negócios comerciais que existiam entre as duas civilizações e que permitia a migração e o deslocamento de delegações comerciais, como também ocorrem na atualidade.

Os egípcios também registraram o deslocamento em massa em torno do ano de 1.200 a c, ao mesmo tempo em que as migrações micênicas ocorreram no Chipre, que podem ser associadas às erupções de Santorini e que na zona do domínio egípcio tinha a migração dos chamados povos marítimos: um enorme deslocamento de população em busca de refúgio que tentava entrar no Egito. São famosos os relevos da Medinet Habu, no qual Ramses III é apreciado em uma batalha marítima, no mar ou no Delta do Nilo, tentando impedir a migração de povos marinhos que provavelmente vieram do Chipre fugindo de desastres naturais (Manley, 2004).

Os egípcios sempre foram compostos por grupos de migrantes em suas fronteiras, no Delta do Nilo, pois pequenos grupos de beduínos vinham para pastorear seus rebanhos, pois sabiam que ali existia área mais propícia para um melhor pastoreio. Este testemunho depende de literatura egípcia, Neferti, por exemplo, que viveu por volta de 1.900 A.C, lamentou o fato de que as pessoas “indesejáveis” tinham infiltrado o Delta do Nilo (Hoffmeier, 2007), algo semelhante ao que ocorre atualmente em algumas fronteiras de países.

Após evidências da presença semita no Egito, temos o papiro Anastasi, que corresponde ao faraó merneptah entre 1.213 A.C e 1.203 A.C, que contém um relatório de uma força fronteira na região de Wadi Tumulat. Em que foram autorizados a tribos

de edomitas beduínos a irem atravessar a região com seus rebanhos, para a fortaleza de Merneptah-Hetep-Hir-Maat, que está em Tjeku, conhecida como *Sucot* na Bíblia (Hoffmeier, Jan/Feb 2007).

As evidências revistas, tanto nos textos quanto nas evidências arqueológicas, mostram que era relativamente comum para os pastores onde semitas habitavam, vieram ao Egito em busca de água durante as secas. Apóia o histórico o fato de que existem túmulos com artefatos nos canais do Delta e em Tumilat Wadi, além de mais de meia dúzia de sítios (Hoffmeier, 2007). A história da Torá de José e seus irmãos, que foi vendido como escravo no Egito, alcançando um nível ascendente para se tornar posteriormente governador de todo o país. Esta história é um outro exemplo dessas migrações.

Mas se os egípcios eram contrários às migrações, eles também o fizeram e migraram muito ao longo da história. Menciona-se muitas histórias de suas viagens de exploração, tanto por terra que permitissem alcançar a região da Núbia e conquistá-la, assim como também pelo reino desconhecido de Yam, visto que se encontrou vestígios da exploração destas terras em torno do século XXIII a.c. Talvez o mais impressionante seja um periplóide marítimo em meados do século V A.C., dos quais temos conhecimento por Heródoto, que diz que a frota do faraó Neco fez uma peregrinação de retorno à África, dois mil anos antes das navegações de Vasco da Gama (Manley, 2004).

O que nos traz evidências de que os seres humanos são sempre incentivados a conhecer outras paragens e regiões do mundo, que existe além do que sabemos, a exploração simples e plana em busca de melhores condições ou riquezas, o que não é tão diferente em nossos dias.

A guerra tem sido uma das principais razões para as grandes migrações forçadas, uma vez que os seres humanos acham que os mecanismos se comunicam por escrito, eles foram narrados sobre a guerra e o clamor das pessoas pedindo ajuda. Um dos tantos poemas épicos é a chamada “canção de libertação”, originalmente escrita na linguagem Hurrita, por volta de 1600 a.C. Mas isso vem de uma edição apressada bilíngüe datada de cerca de 1400 a.C, gravada em escrita cuneiforme em uma série de comprimidos de argila, descoberta em 1983, quando foram escavadas na antiga cidade de Hittusha de Hitti, no poema libertação dos cativos (Von Dassow, 2019), pessoas deslocadas que foram encerradas em prisões e sofreram uma migração forçada.

A ideia de migração forçada era comum nos povos que praticavam agricultura, pois é preciso ressaltar que parte do povo de Judá foi forçado a migrar após a dominação babilônica, em torno de 586 A.C. (Bunimovitz & Faust, 2002).

A migração não só existiu entre os povos da África e do Crescente Fértil, mas também entre os povos da América Central foram relatadas migrações massivas, visto que a região dos Maias sofreu guerras sangrentas e, como resultado, Yaxchilán e Palenque foram despovoados em torno de 808 D.C, Tikal perto do 870 D.C, Calakmul em 909 D.C, e em outras regiões em torno de 900 D.C.

Cidades inteiras que eram centros importantes foram despovoadas, incluindo: Tajín, Xochicalco, Cacavetla e Teotihuacán em si (Escalante Gonzalbo, 2008). Cidades que simplesmente foram despovoadas pela migração em massa de seus habitantes, como produto das guerras, das mudanças climáticas, e em alguns casos, da exploração das classes dominantes. E assim, a migração forçada foi o caminho mais viável para seus habitantes fugirem e reconstruírem suas vidas.

4 | A IDADE MÉDIA, AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS E AS DIFICULDADES ECONÔMICAS

Na Europa antes da queda do Império Romano do Ocidente, os romanos chegaram ao norte da África e ao Oriente Médio, criando deslocamentos e guerras, e nas próprias migrações alemãs da Europa eram patentes a produção destes fenômenos de deslocamento maciço, do mesmo modo que a queda do Império Romano reconfiguraria a distribuição de todos os povos da Europa.

O período do Império Bizantino caracterizou-se por uma bonança agrícola e comercial que foi acompanhada pelo aumento da população, mas no final do XIII e início do século XIV, a situação mudou drasticamente, com a explosão demográfica que a Europa vivia, e as taxas de produção cobradas pelos senhores feudais, que as aumentaram para as comunidades camponesas. Tais que foram forçadas a procurar novas terras, devastando florestas e pântanos, sem levar em conta e nem mesmo entender, o dano ecológico que produziriam, para mais tarde gerar uma pequena Idade do Gelo, que, naturalmente, prejudicariam as colheitas (Ruiz-Doménec, 2013, p. 57).

O fenômeno da pequena Idade do Gelo foi um momento em que os povos alpinos foram destruídos pelo avanço imparável das geleiras e cidadãos de Londres, embora parecesse incrível, poderiam patinar no Tamisa. As causas da redução de temperatura tem sido um mistério e tentou-se explicar por várias formas, talvez a mais séria seja de uma equipe de pesquisadores principalmente da Universidade de Colorado Boulder nos EUA, que afirmam que o frio intenso foi causado por gigantescas erupções vulcânicas nos trópicos que iniciaram uma cadeia de efeitos no clima. De acordo com o estudo, a pequena Idade do Gelo começou abruptamente entre 1275 e 1300 D.C., provocada por um vulcanismo explosivo e sustentado.

O estudo determina com alguma precisão o início do período de mudança climática, graças ao uso de rádio carbonetos de vegetação morta, tomada na ilha de Baffin, os pesquisadores garantem que o avanço das geleiras destruiu vales e cidades inteiras (União Geofísica Americana, 2012), que não só afetou a área sujeita à invasão de geleiras, mas em toda a Europa com uma mudança climática que afetou quase todas as colheitas e mergulhou toda a Europa em um longo período de fome.

A mudança climática gerou problemas econômicos causados pela estagnação

da agricultura, a falta de produção agrícola como fonte primária de riqueza, colapsou a economia na escassez de troca comercial, dando origem ao desaparecimento de bancos importantes; e a consequência lógica da perda de poupança, falta de financiamento para trabalhos produtivos, artísticos e de serviços públicos (Ruiz-Doménec, 2013, p. 21). Mas não seria os únicos problemas que os europeus medievais enfrentariam, pois uma tragédia ainda pior os esperava.

A peste negra atingiria um continente europeu com sua população enfraquecida, desnutrida e pobre, a atribuição mongol para a cidade de Caffa em 1347, levaria à Europa esta doença devastadora. Foi uma catástrofe capaz de deixar cidades inteiras devastadas, onde não havia recursos suficientes para enterrar os mortos, já que se estimava que matou cerca de 60% da população europeia, de acordo com o Centro de Prevenção e Controle de Doenças dos Estados Unidos (CDC - López Sánchez, 2015). E por isso, não é estranho que parte da arte que foi desenvolvida naquele período tenha retratado e se refira ao triunfo da morte.

5 | GRANDES MIGRAÇÕES NA IDADE MODERNA

Desde 1492 com a descoberta europeia do que seria a América atualmente, iniciou-se um fluxo de migrantes em todo o território americano e uma mistura de migrantes com instalações que ainda persistem e com o fenômeno conhecido mestiçagem, um termo cunhado que é um equívoco, tendo em vista que todos os seres humanos são realmente mestiços. Com a chegada dos europeus, se iniciaria um deslocamento forçado dos colonos originais, para a tomada de seus territórios e a implementação de uma nova cultura.

Também em 1492, através do Decreto de Granada, expulsou-se os judeus da Península Ibérica, gerando uma migração para outros países da Europa, para o Norte da África e regiões longínquas da América (Suárez, 2003). Os judeus sofreriam expulsões em toda a Europa, embora a tolerância viesse posteriormente, especialmente na Alemanha de 1871 ainda que uma onda de antissemitismo fosse desencadeada (Quintana Roldán & Sabido Peniche, 2013).

A Primeira Guerra Mundial de 1914 também gerou migrações massivas de deslocados que fugiram de seus horrores, deixando seus países de origem. No entanto, alguns permaneceram e não foram absorvidos pelos novos Estados nacionais que nasceram com o fim do Império Otomano. Além da divisão caprichosa feita no Oriente Médio pelos vencedores da guerra, particularmente ingleses e franceses, o que acabou por contribuir também para migrações em massa.

A Espanha sofreu uma guerra civil que começou em 1936 e que terminaria com a República, sendo que durante a guerra e depois, milhares de refugiados espanhóis tinham que fugir de sua terra natal, e alguns deles vieram para o México (Rojas, 2019). E assim como a migração libanesa e judaica, eles entraram através do porto de Veracruz, que

sempre recebe de braços abertos aos migrantes advindos do mundo inteiro.

Como consequência da Primeira Guerra Mundial, e derivada do Tratado de Versalhes em que John Maynard Keynes antecipou as obrigações onerosas impostas aos alemães, precipitou-se os acontecimentos desastrosos da Segunda Guerra Mundial, que também produziria ainda maiores deslocamentos forçados em todo o mundo, além de genocídios sem precedentes, especialmente judaico.

Estima-se que ao redor de 6 milhões de pessoas foram massacradas no período, sendo que os sobreviventes acabaram por buscar novos espaços, retornando à sua terra histórica, ao reino de Israel, no Oriente Médio. Mas ao fazê-lo, novos deslocamentos forçados foram gerados, desta vez de palestinos, além de milhares de judeus expelidos de todos os países árabes em retaliação pela criação do novo Estado de Israel, em 1948 (Susser & Atlas, 2017).

No pós-guerra, o mundo contemplou a chamada Guerra Fria, com confrontos indiretos entre as duas grandes superpotências mundiais (Estados Unidos e União Soviética), em várias regiões do mundo: no Vietnã, na Coreia, em Cuba, com a crise dos mísseis, entre muitos outros conflitos que geraram mortes, migrações massivas, bem como a criação de novas nações, algumas através de guerras de independência. Outras por emancipações, outras por conquistas militares ou ideológicas, golpes de estado, intervenções estrangeiras, os Estados Unidos e a União Soviética, acabaram criando instabilidade política, guerras intermitentes e colaborando com políticas de genocídio.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para resolver os desafios e regular os fenômenos da migração internacional de refugiados nesta época, as Nações Unidas criadas em 1950, buscaram produzir um regime de proteção internacional, resultando na Convenção sobre o Estado dos Refugiados, adotada em Genebra em 28 de julho de 1951, entrando em vigor em 22 de abril de 1954, para os países que o ratificavam. Bem como o Protocolo sobre o status de Refugiados de 1967 que acabou por expandir a essência do regime, derrubando as cláusulas geográficas e temporais relativo a quem considerar como refugiado.

A Convenção de 1951 considerava refugiado a qualquer um que, como resultado dos eventos que ocorreram antes de 1º de janeiro de 1951, estava fora de seu país com medos fundados de serem perseguidos. O Protocolo eliminou a data de reconhecimento limitado para refugiados, considerando que novos conflitos internacionais emergiram e que as pessoas deslocadas por isso deveriam também ser protegidas. A proteção foi expandida para considerar um grande grupo de pessoas como refugiados, portanto, levamos em conta que os movimentos humanos são uma constante, não apenas desde 1951, e sim algo dinâmico e mutável ao longo da história.

Já havíamos mencionado que a migração é uma constante na história da humanidade

e modernamente tal fenômeno não cessou. Os fatores que geram as migrações em massa não cessaram e nem mudaram, pelo contrário, os problemas relativos à mudança climática aumentaram: as secas são mais graves, há fome em várias partes do planeta, além da perseguição por crenças religiosas ou ideias políticas.

Devido à xenofobia, intolerância ou preferências sexuais, ideias de nacionalismo exacerbado (legado do século XIX), os problemas econômicos, entre muitos outros conflitos, não só continuam a gerar maior quantidade de migração forçada, como seres humanos continuam a migrar para todas as partes do mundo, retratando aquilo Jorge Drexler expressa com as seguintes palavras: *mal chegamos a dois pés, começamos a migrar para a savana ... Somos uma espécie de viagem* (Drexler, 2017).

O impulso por migrar parece estar enraizado em cada ser humano, fazendo parte da vida, estando viva em todos. O fenômeno migratório vem desde sempre e tentativas de limitá-lo, atenta contra esse desejo de explorar, sem a qual não teríamos compartilhado experiências, ensinamentos, memórias e culturas, e não haveria o Ser Social. O desejo de migrar é um costume do ser humano, e como todo costume é uma fonte real de direito, sendo enriquecedor, e em muitos casos confirmados, o migrante trazendo sua cultura e experiência, acaba por beneficiar a sociedade de destino, por meio da troca cultural e o acréscimo de trabalho. Aceitamos o fluxo migratório no final ... somos todos migrantes.

REFERÊNCIAS

A.G.U. American Geophysical Union. (30 de Enero de 2012). *Unusual volcanic episode rapidly triggered little ice age, Researchers find*. Obtenido de A.G.U. American Geophysical Union: <http://news.agu.org/press-release/unusual-volcanic-episode-rapidly-triggered-little-ice-age-researchers-find/>

Bunimovitz, S., & Faust, A. (Jul/Aug 2002). Ideology in Stone. *Biblical Archaeology Review*.

De Jorge, J. (31 de Enero de 2012). El enigma de la pequeña edad del hielo de la tierra. *ABC.es*. Obtenido de <http://www.abc.es/20120131/ciencia/abci-enigma-pequena-edad-hielo-201201311208.html>

Drexler, J. (2017). *Movimiento*, álbum: Salvavidas de Hielo. Warner Music Spain S.L. [Grabado por J. Drexler]. Madrid, España.

Escalante Gonzalbo, P. (2008). El México Antiguo. En P. Escalante Gonzalbo, B. García Martínez, L. Jáuregui, J. Zoraida Vázquez, E. Speckman Guerra, J. Garcíadiago, & L. Aboitos Aguilar, *Nueva Historia Mínima de México*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Hoffmeier, J. (Jan/Feb 2007). Out of Egypt. *Biblical Archaeology Review*, 30 - 41.

Isaza Delgado, J., & Campos Romero, D. (2007). *Cambio Climático. Glaciaciones y calentamiento global*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

López Sánchez, G. (23 de Octubre de 2015). *La peste, la plaga más mortífera, nació con las migraciones y las guerras*. Obtenido de ABC Ciencia: http://www.abc.es/ciencia/abci-pestes-plaga-mas-mortifera-nacio-migraciones-y-guerras-201510231128_noticia.html

Manley, B. (. (2004). *Los setenta grandes misterios del antiguo Egipto (The Seventy Great Mysteries of Ancient Egypt)* (Primera edición en lengua española 2004. Reimpresión 2008 ed.). (C. (. Rodríguez Fischer, Ed., & C. Gómez Aragón, Trad.) Barcelona, España: Art Blume. S.L.

National Geographic. (2013). *Las civilizaciones de Mesopotamia*. Contenidos Editoriales y Audiovisuales, S.A.U.

Quintana Roldán, C., & Sabido Peniche, N. (2013). *Derechos Humanos*. Cd. de México: Editorial Porrúa, S.A. de C.V.

Rojas, A. (01 de Abril de 2019). Guerra Civil de España: qué papel tuvo México en el conflicto. *BBC NEWS MUNDO*.

Ruiz - Doménech, J. (. (2013). *El fin de la Edad Media*. Barcelona: EDITEC.

Ruiz Isac, M. (2017). El origen de la civilización egipcia. *Revista de Historia*. Obtenido de <https://revistadehistoria.es/el-origen-de-la-civilizacion-egipcia/>

Sarna, N., & Shanks, H. (2011). Israel in Egypt. The Egyptian Sojourn and the Exodus. En H. (. Shanks, *Ancient Israel: from Abraham to the Roman destruction of the Temple* . Washington D.C.: : Prentice Hall Pearson.

Suárez, L. (2003). *Historia de los Judíos*. Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A.

Susser, A., & Atlas, D. (2017). *The Emergence of the Modern Middle East*. Tel Aviv : Tel Aviv University Press.

von Dassow, E. (2019). Song of Liberation. *Biblical Archaeology Review*.

CAPÍTULO 2

MIGRAÇÕES PORTUGAL/BRASIL E RECONHECIMENTO DE ESTUDOS: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE IMIGRANTES

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 13/07/2021

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

Artigo originariamente publicado na Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 51, p. 101-122, jan./mar. 2017.

RESUMO: Em todos os tempos, por diversas razões, os homens saíram de sua terra de origem, sozinhos ou em grupos, buscando novos desafios e oportunidades. Na formação do Brasil, foi decisiva a vinda de portugueses e africanos que, unindo-se aos indígenas e a gentes de várias regiões do mundo, contribuíram para a constituição da nação brasileira. Sabe-se que a imigração portuguesa foi uma constante na história do Brasil. Na segunda metade do século XX, apesar do declínio no processo migratório, ainda havia portugueses vindo ao Brasil e se instalando, dentre outros lugares, em Curitiba. O que esperavam encontrar e o que encontravam na terra escolhida? Alguns deles esperavam poder continuar a estudar no Brasil, mas os estudos realizados em Portugal não eram considerados. Isso dificultava e, não raro, impedia a continuidade na formação. Partindo desses pressupostos, a pesquisa tem por objetivo discutir a questão do reconhecimento,

no Brasil, da escolaridade adquirida em Portugal, pelos imigrantes portugueses vindos a Curitiba na segunda metade do século XX. Para reconstruir o período, a metodologia empregada foi a história oral, na modalidade história de vida, numa perspectiva interdisciplinar. Colaboraram com as entrevistas imigrantes portugueses radicados em Curitiba. Discutidos e interpretados os dados coletados, os resultados evidenciaram não só as dificuldades enfrentadas pelos estrangeiros quanto ao reconhecimento dos estudos realizados fora do país, como também as alternativas buscadas por eles para superar essa dificuldade.

PALAVRAS - CHAVE: Migrações. Reconhecimento de estudos. História oral.

PORTUGAL-BRAZIL MIGRATIONS AND RECOGNITION OF STUDIES: IMMIGRANT LIFE PATHS

ABSTRACT: During all times, for various reasons, men left their homelands, alone or in groups, seeking new challenges and opportunities. In the shaping of Brazil, one key aspect was the arrival of Portuguese and Africans who, along with the native Indians and people arising from various regions of the world, contributed to the constitution of the Brazilian nation. Portuguese immigration was a constant in the history of Brazil. In the second half of the 20th century, despite the decline in the migratory process, the Portuguese were still coming to Brazil and settling down in places such as Curitiba. What did they expect to find and what did they find in the chosen land? Some of them expected to resume their studies in

Brazil, but the studies carried out in Portugal were not considered. This complicated and often prevented the resumption of their education. Based on these assumptions, the research aims to discuss the recognition in Brazil of the schooling acquired in Portugal by the Portuguese immigrants who came to Curitiba in the second half of the 20th century. To reconstruct the period, we adopted the methodology of oral history, in the life history modality, in an interdisciplinary perspective. Portuguese immigrants settled in Curitiba collaborated with the interviews. When the data collected were discussed and interpreted, the results showed not only the difficulties faced by foreigners regarding the recognition of studies carried out abroad, but also the alternatives sought by them to overcome this difficulty.

KEYWORDS: Migrations. Recognition of studies. Oral history.

1 | INTRODUÇÃO

Migrar faz parte da vida do homem no mundo. Em todos os tempos e por diversas razões, os homens saíram de sua terra de origem, sozinhos ou em grupos, em busca de novos desafios e oportunidades. A existência das migrações marcou a vida das sociedades, de tal modo, que Baudin (1957) chegou a afirmar ser a história feita dos movimentos dos homens no tempo e no espaço.

Na formação do Brasil, foi decisiva a vinda de portugueses e africanos, cada um com sua herança cultural, os quais, mais tarde, unindo-se aos povos indígenas e a gentes de várias regiões do mundo, contribuíram para que a nação brasileira se constituísse. Em Portugal, a contínua mobilidade das pessoas levou Godinho (2009) a considerar a emigração uma “constante estrutural” da demografia portuguesa.

O estudo das relações entre Brasil e Portugal é bastante explorado, sobretudo no que se refere às descobertas marítimas e à colonização do Brasil por Portugal. Pode-se dizer, contudo, que, no Brasil, os estudos relativos à segunda metade do século XIX e ao século XX, período em que se desenvolveram as relações de produção capitalista, com o surgimento da classe operária portuguesa e durante o qual a emigração portuguesa foi uma constante na história dos dois países, ainda são escassos. Por sua complexidade e riqueza, esse período merece aprofundamento de estudos, dentre os quais se insere a análise das motivações que determinaram a vinda de emigrantes portugueses ao Brasil e das dificuldades que encontraram na nova terra.

Após a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, muitos dos portugueses que habitavam o Brasil resolveram retornar a Portugal. Outros, no entanto, preferiram continuar nele radicados, permanência essa que caracterizou não mais uma “migração interna”, mas uma “migração de carácter internacional” (ROCHA-TRINDADE; CAEIRO, 2000, p. 5-6).

O novo Estado independente, para assegurar seu progresso e desenvolvimento, reconheceu a “necessidade do recurso a quantidades muito significativas de mão-de-obra para o sector primário da agricultura e da mineração, bem como para a ocupação física e consolidação das fronteiras do imenso território brasileiro” (ROCHA-TRINDADE;

CAEIRO, 2000, p. 6). Gradativamente, foi-se abolindo a escravidão no País e estimulando-se a imigração, sobretudo de europeus, com destaque para italianos, espanhóis, alemães, poloneses e portugueses.

Com o fim da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889 — acontecimentos que originaram profundas alterações na corrente migratória portuguesa —, o governo brasileiro passou a efetivamente incentivar a emigração espontânea, oferecendo vantagens como o pagamento da viagem e a possibilidade de serem firmados contratos. Portugal, à época, não apresentava o mesmo desenvolvimento das demais nações europeias, que haviam se beneficiado dos frutos da Revolução Industrial e do comércio internacional. A exploração dos recursos das colônias africanas tinha contribuído mais para garantir vantagens ao setor privado do que ao público. Em muitas regiões do país havia escassez de trabalho, pobreza e desesperança.

Em um cenário com tais dificuldades econômicas, a motivação para partir em busca de progresso e da realização de sonhos era estimulada pela notícia do sucesso dos que haviam partido ou, ainda, pelas informações e relatos de familiares, vizinhos e conhecidos. Entre os portugueses, permanecia a ideia de que a ex-colônia era uma terra de abundância e de oportunidades, com a vantagem de possuir uma língua e uma civilização idênticas.

Para Cepeda (1995), a motivação para a ocorrência de movimentos migratórios poderia ter as mais diversas causas, tais como: “espírito de aventura; fuga à fome, às intempéries, às perseguições políticas e religiosas; procura de solos férteis e terras menos povoadas; tentativa de arranjar emprego em países mais desenvolvidos; melhoria das condições de trabalho e de salário” e, ainda, “estimulação de poupanças com vista a um certo desafogo econômico; satisfação de uma necessidade de conhecer novas terras” (CEPEDA, 1995, p. 9).

No caso da imigração portuguesa para o Brasil, no final do século XIX, porém, de acordo com Pasckes (1991), a ideia do eldorado brasileiro foi a grande motivação. Essa motivação, que aos poucos adquiriu os contornos de uma verdadeira miragem, encontrava respaldo no fato de que, de um modo geral, os imigrantes, ainda que analfabetos e dispendo de poucos recursos quando de sua chegada ao Brasil, acabavam por prosperar e até enriquecer.

Embora os dados estatísticos sobre a emigração portuguesa não sejam precisos, estima-se que, entre 1850 e 1960, 1.700.000 portugueses vieram ao Brasil (ROCHA-TRINDADE; CAEIRO, 2000, p. 6). Esses números não compreendem a emigração clandestina, na qual se incluíam os que não possuíam contrato de trabalho e os viajantes masculinos portadores de bilhetes de 1ª ou 2ª classe.

Homens até aos 35 anos, que não tivessem satisfeito as suas obrigações militares; indivíduos com cadastro policial ou em fuga à justiça por crimes cometidos; funcionários, legalmente impedidos de emigrar; menores, fugidos à tutela de seus pais - só poderiam partir à margem do sistema legal e administrativo então em vigor (ROCHA TRINDADE; CAEIRO, 2000, p. 18).

Outros dados indicam que, de uma população de aproximadamente 5 milhões no final do século XIX, mais ou menos 300.000 trabalhadores vieram para o Brasil, ou seja, 6% da população total. A maior parte dos emigrantes vinha das regiões da Beira Litoral, da Beira Alta e da cidade do Porto, conforme Evangelista (1971). Chegados ao Brasil, dirigiam-se a cidades ou ao interior, onde iam trabalhar nas fazendas de café.

“Falava-se das riquezas imensas acumuladas em pouco tempo, tendo simplesmente um pouco de sorte e de habilidade; e não havia português que não confiasse nesses dois factores, o primeiro dos quais sempre tão inconstante e duvidoso” (ROCHA-TRINDADE; CAEIRO, 2000, p. 15).

A maioria dos portugueses vindos ao Brasil se estabelecia em Belém (Pará), Salvador (Bahia), Santos, Rio de Janeiro e São Paulo. Um número menor do que o que optava por essas localidades deslocou-se posteriormente ao Paraná, sobretudo vindo do Rio de Janeiro e de São Paulo. Esse fenômeno migratório manteve-se durante o século XX, embora em menor número.

Segundo Venâncio (2007), na década de 1930, foram registrados os primeiros sinais de declínio do secular fluxo migratório lusitano para o Brasil. Essa situação se manteve até a década de 1950, quando foi possível observar o ressurgimento de breve fluxo de imigração portuguesa, que durou até os anos 60. Contudo, “em fins da década de 1960 e início da de 1970, as guerras de descolonização na África e os conflitos políticos internos a Portugal, associados às perspectivas abertas pelo ‘milagre econômico’ brasileiro, alimentaram uma retomada dos movimentos migratórios” (VENÂNCIO, 2007, p. 74). Considerando-se essa circunstância, quais teriam sido as motivações que levaram portugueses, na metade do século XX, a vir para o Brasil e a se instalarem em Curitiba? O que esperavam encontrar e o que encontravam na terra escolhida? No recorte histórico desta pesquisa, dar-se-á atenção a aspectos educacionais, mais especificamente à possibilidade de continuar, no Brasil, estudos que haviam sido iniciados em Portugal. Como objetivo específico, discute-se a questão da validação ou não, no Brasil, da escolaridade adquirida, em Portugal, pelos imigrantes portugueses vindos a Curitiba na segunda metade do século XX.

2 | A CURITIBA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Fundada em 29 de março de 1693, Curitiba teve período acentuado de desenvolvimento a partir de 1910, mas foi na década de 1960 que se iniciou o processo de planejamento da cidade no sentido moderno do termo.

Em 1970, a população de Curitiba era de 609.026 habitantes, crescendo a uma taxa média de 5,34% ao ano, ao mesmo tempo em que o número de veículos registrados na cidade crescia a uma taxa média em torno de 10% ao ano (IBGE, 1970), acarretando crescentes problemas de circulação e transporte, que exigiam uma intervenção imediata e ampla, com o objetivo de se evitar problemas futuros.

Essa taxa de crescimento era consequência da modernização da agricultura ocorrida no interior do Estado, causa do fluxo migratório do interior para a capital. Nos municípios periféricos, o crescimento fora ainda maior, com taxas em torno de 13 a 14%, causando significativo impacto em Curitiba (IPPUC, 2002a). Problemas de circulação e transporte, além do estrangulamento dos setores de serviços, haviam surgido. O congestionamento de veículos provocava problemas de estacionamento, perda de fluidez de tráfego e poluição. A concentração de serviços quase que exclusivamente no centro da cidade não mais se justificava.

Diante desse crescimento, o Plano Diretor da cidade, elaborado em 1965 e que ainda não havia sido implementado, começou a se tornar realidade. “Pela primeira vez tornou-se possível transformar as pranchetas dos urbanistas não em fábricas de sonhos, mas em ferramentas de trabalho” (CURITIBA, 1975, p. 4). As medidas para o descongestionamento da área central, a preservação do centro tradicional, a necessidade de equipar toda a cidade e a criação do suporte econômico para o desenvolvimento do Município estavam previstas no Plano. Essas ações, por sua vez, haviam sido pensadas a partir de uma visão integrada de cidade, e, uma vez desencadeadas, trouxeram sua transformação sob o ponto de vista físico, econômico, social e cultural, sem desconsiderar a forte preocupação ambiental nelas registrada. Era preciso adotar um zoneamento coerente, limitando o crescimento da área central, mas expandindo os setores comercial e de prestação de serviços ao longo dos dois eixos estruturais. Era preciso separar o anel de tráfego lento, dos veículos que se dirigiam ao centro, do tráfego rápido, característica das estruturais.

A transformação física iniciou-se com a abertura das avenidas que se convencionou chamar de “estruturais”. Essas vias estruturais constituíam “verdadeira ossatura do processo de desenvolvimento dirigido” e, nas ligações prioritárias, possibilitavam “ir de uma estrutural a outra sem necessidade de utilizar o centro tradicional” (IPPUC, 2002b, p. 42). Na nomenclatura utilizada para as avenidas havia, além das vias rápidas estruturais, uma hierarquia de outras vias, composta por rodovias de acesso, vias coletoras, avenidas de ligação entre bairros, avenidas e praças para a circulação de pedestres.

Considerando-se o crescimento limitado da área central, propôs-se uma expansão do setor comercial e de prestação de serviços ao longo de dois eixos, formados por aquelas avenidas. O planejamento do trânsito visou a conciliar as exigências decorrentes do tráfego de veículos às necessidades, aspirações e perspectivas humanas, dentro de uma visão integrada e global dos problemas de mobilidade. Implantou-se o anel de tráfego lento como filtro de veículos que demandavam ao centro, separando o tráfego rápido, próprio das estruturais, do tráfego lento, próprio das áreas comerciais. Essa solução garantiu a circulação rápida de passagem e o sistema de transporte de massa.

A grande novidade ficava por conta do sistema trinário básico, no qual a via central era composta por uma via exclusiva destinada ao tráfego de ônibus expresso, ladeada por duas vias de tráfego lento, o que possibilitou levar, progressivamente, em direção aos

bairros, atividades que até então eram restritas ao núcleo central. Concomitantemente, estimulou-se a população a utilizar o transporte coletivo público.

Em 1971, foram criados os primeiros terminais, estações de transbordo e abrigos equipados, e, em 1979, entrou em operação a primeira linha interbairros, integrando diversas áreas da cidade, sem passar pelo centro. Em 1980, implantou-se a Rede Integrada de Transporte – RIT, com a entrada em operação das estações de transferência, a integração físico-tarifária e a adoção da tarifa social, em que os percursos mais curtos passaram a subsidiar os mais longos. O sistema permitia ao usuário o deslocamento de um ponto a outro da cidade, utilizando mais de um tipo de linha de ônibus (expresso, alimentador e interbairros), com o pagamento de uma única tarifa. Em 2002, a rede de transporte era formada por um conjunto de “cinco eixos estruturais de transporte de massa, totalizando 60 quilômetros de vias exclusivas, complementadas por 270 quilômetros de linhas alimentadoras, 185 quilômetros de linhas interbairros e 260 quilômetros de linhas do ligeirinho” (IPPUC, 2002b, p. 47).

O conjunto de ações desencadeadas na década de 70, incluindo a questão do transporte coletivo, possibilitou uma mudança significativa na cidade. O Plano propiciou o início do processo de industrialização, com a elaboração do Projeto da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), em 1974, além de intensificar investimentos na área física e na econômica. Enquanto no resto do país se observava a multiplicação de indústrias isoladas na malha urbana, ocasionando concentração de poluição, em Curitiba se buscava definir novos espaços para a construção de indústrias, com legislação ambiental que restringia a instalação de indústrias poluentes. Foi providenciada, também, a integração da Cidade Industrial com o sistema viário urbano de Curitiba, sendo criados os Setores Especiais Conectores, que ligavam aquela região ao Setor Estrutural. Procurou-se encontrar, em todos os momentos, soluções técnicas que não causassem problemas mais graves do que aqueles que se procurava resolver. A transformação econômica da cidade ocorria paralelamente à sua transformação física.

Em tal contexto de mudanças, no início da década de 90, foi transformada também a forma de gestão do Município, que buscou compartilhar suas responsabilidades com a iniciativa privada, por meio de parcerias. A cidade deu prosseguimento a investimentos na área da saúde e da educação, do transporte e da habitação, da abertura de espaços culturais, da preservação ambiental, do emprego, da produção comunitária.

Essa foi a Curitiba em transformação que os imigrantes portugueses, os quais a escolheram como nova morada, vieram a encontrar no decorrer da segunda metade do século XX.

3 | HISTÓRIA ORAL

Como metodologia, além da pesquisa bibliográfica, empregou-se a história oral, na modalidade história de vida, numa perspectiva interdisciplinar. De acordo com Julia, “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (2001, p. 17). Assim, na realização da pesquisa, buscou-se reunir o que foi possível, interrogando-se os traços deixados pelo passado com o fim da reconstrução de fatos históricos.

A escolha da história oral como procedimento decorreu do fato de poder ser empregada em pesquisas sobre temas recentes, ao alcance da memória dos entrevistados. Segundo Alberti (2004, p. 21), “a realização de entrevistas pressupõe o estudo de acontecimentos e/ou conjunturas ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos”.

A história oral, utilizada como fonte de pesquisa, consiste “na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente” (ALBERTI, 2004, p. 155). Por sua característica subjetiva, privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história. Os depoimentos orais serão transformados em fontes, e as fontes em monumentos, na acepção de Le Goff (2003), pela análise do historiador.

Optou-se pela realização de entrevistas de história de vida, envolvendo a trajetória do entrevistado, a partir da infância, com menção de diversos acontecimentos que presenciou ou vivenciou. Embora a entrevista tenha se concentrado na história de vida dos entrevistados, a análise privilegiou os temas de interesse na pesquisa. *In casu*, a experiência e a vivência dos entrevistados em Portugal e no Brasil, suas motivações e expectativas em relação à continuidade dos estudos.

Ao beneficiar-se de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, como a antropologia, a história, a literatura, a sociologia e a psicologia, por exemplo, o trabalho com a história oral assume a forma interdisciplinar por excelência. A preocupação central no emprego dessa fonte, destaca Ferreira (2002, p. 328), “é garantir o máximo de veracidade e de objetividade nos depoimentos orais produzidos”.

Colaboraram com as entrevistas imigrantes portugueses radicados em Curitiba. Após a discussão e interpretação dos dados coletados, os resultados evidenciaram não só as dificuldades criadas no Brasil para os estrangeiros no que dizia respeito à equivalência dos estudos realizados fora do país, como também as alternativas buscadas por eles para superá-las.

A escolha dos entrevistados, inicialmente, foi feita com base nos registros da Sociedade Portuguesa Beneficente 1º de Dezembro, fundada em 10 de novembro de 1878, em Curitiba, por portugueses, com o objetivo de promover ações para “estreitar as relações de amizade e desenvolvimento cultural da comunidade luso brasileira” (ESTATUTOS, 1878). Não houve acolhimento, no entanto, por parte dos associados da entidade, em participar das entrevistas. Com idade avançada, preocupados com outras questões existenciais, se

escusaram de responder a perguntas relativas ao seu passado.

Não tendo obtido sucesso junto aos associados mais antigos da Sociedade Portuguesa, a autora foi em busca de informações que lhe possibilitassem o contato com sujeitos que atendessem ao perfil desejado. Constatou, então, que a dificuldade maior residia no fato de que um número relativamente pequeno de imigrantes vindos para Curitiba na segunda metade do século XX estaria vivo e em condições de participar da pesquisa. Inobstante essa questão, duas pessoas foram localizadas e se dispuseram a conceder longas entrevistas à pesquisadora, as quais forneceram subsídios para o estudo.

Para a realização das entrevistas, além das providências preliminares relativas ao convite e à cessão de direitos sobre o depoimento para uso dos dados na pesquisa, foram utilizados equipamentos de gravação e reprodução de áudio. De acordo com os especialistas, a vantagem dos arquivos sonoros digitalizados é a qualidade de reprodução do som e da imagem, o que motivou a opção da pesquisadora.

Durante a realização das entrevistas foram tomados todos os cuidados para que o documento não perdesse sua qualidade técnica, de forma a explorar ao máximo as fontes de conhecimento e reflexão nele contidas. As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora, que observou os procedimentos recomendados pela metodologia da história oral. Notas de campo, contendo as reflexões pessoais sobre a atividade, também foram redigidas com regularidade.

De cada entrevista fez-se o processamento, que consistiu na passagem da entrevista de forma oral para a escrita, compreendendo as etapas de transcrição, conferência de fidelidade da transcrição e copidesque. Essas tarefas são demoradas e “requerem dedicação, paciência e sensibilidade”, como alerta Alberti (2004, p. 173-174).

A transcrição constituiu a primeira versão escrita do depoimento, embasada em traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado, com absoluta fidelidade. Seguiu-se uma conferência de fidelidade da transcrição, realizada escutando o depoimento e ao mesmo tempo lendo sua transcrição. Nessa oportunidade, foram corrigidos erros, omissões e acréscimos feitos indevidamente pelo transcritor.

Na etapa do copidesque, a entrevista foi submetida a um último tratamento, para que pudesse ser consultada em sua forma escrita. Observa Alberti (2004) que “porque o documento de história oral guarda uma especificidade que o distingue de outras fontes, convém preservar as características da linguagem falada” (ALBERTI, 2004, p. 214).

O copidesque mantém as informações de que a pesquisadora necessita para fazer a análise das fontes produzidas. Os depoimentos orais foram utilizados como discursos a serem decifrados, com o auxílio das técnicas de análise do discurso. A análise do discurso considerou as condições de produção do discurso, a noção de tempo e espaço histórico, traduzindo a expressão dos sujeitos no mundo que explicitasse sua identidade. Para análise de conteúdo, foi adotada a orientação de Bardin (2011), que a explicita como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

O conteúdo das entrevistas realizadas com os imigrantes portugueses residentes em Curitiba foi submetido a um sistema de categorias, elaboradas de acordo com os objetivos específicos a serem alcançados. Na definição das categorias, foram atendidas as observações feitas por Ribeiro (2003, p. 285):

Em primeiro lugar, deve assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade mútuas, isto é, cada categoria deve abranger a totalidade dos significados possíveis com ela relacionados, pelo que se recomenda a sua definição rigorosa, para evitar a ambiguidade e sobreposição entre categorias decorrente do facto de um elemento poder ser classificado em mais do que uma delas. [...]

Por outro lado, o investigador deve prosseguir objetivos de procura de objectividade e fidelidade das categorias, procurando reduzir, na medida do possível, os efeitos de subjectividade na classificação e codificação do material em análise (variação temporal e intercodificadores dos juízos).

A pertinência e a produtividade das categorias são qualidades igualmente importantes a ter em conta (RIBEIRO, 2003, p. 285-286).

Dentre essas categorias, seleccionou-se a relativa aos estudos realizados pelos imigrantes em sua terra natal, que constitui objeto deste artigo.

4 | OS ENTREVISTADOS E O RECONHECIMENTO DA ESCOLARIDADE

O primeiro dos entrevistados, que denominaremos Manuel, preservando sua identidade, veio para Curitiba em 1954, com 12 anos de idade. Conta que, na década de 1950, havia pouco trabalho em Portugal e seu pai, que era mestre de obras na província do Ribatejo, ansiava por um lugar melhor para sua atuação profissional e para sua família. Como conhecia patrícios que dirigiam uma construtora em Curitiba, por meio deles formalizou uma carta de chamada, documento que era obrigatório para emigrar, atestando que possuía destino certo no Brasil. Em 1952, o pai de Manuel chegou a Curitiba, no Paraná. A família, composta pela mãe e quatro irmãos, o mais velho dos quais com 16 anos e o mais novo com 4, havia permanecido em Portugal, até que os recursos que o pai obtivesse fossem suficientes para trazê-la a Curitiba, o que ocorreu em 1954.

A mãe, acometida de tuberculose, veio a falecer em 1958, época em que o entrevistado iniciou sua vida profissional como *office boy* numa fábrica de caminhões que tinha filial em Curitiba. Com a morte da mãe, o pai, ainda jovem, decidiu residir em São Paulo, deixando os quatro filhos radicados em Curitiba à sua própria sorte. Manuel casou-se no ano seguinte, em 1959, tendo então recebido de sua esposa e da família dela apoio para propiciar aos irmãos menores a melhor educação que fosse possível. O falecimento

da mãe e a separação do pai haviam aumentado suas responsabilidades familiares sensivelmente. Apesar disso, Manuel pensou em continuar seus estudos, num primeiro momento procurando validar a escolaridade realizada em Portugal no Brasil. Sobre essa questão, narra:

tem a ver que na época, quando cheguei ao Brasil eu já estava encerrando o segundo ciclo em Portugal, mas os documentos não foram considerados válidos pelo governo do Brasil, uma vez que existiam muitos tratados como ainda hoje existem, tratados feitos nos jantares de visitas cordiais e amizade, mas que para se transformarem em leis e valerem efetivamente para os cidadãos têm que passar pelos órgãos competentes e isso não existia e foi reconhecido somente portanto o diploma do curso primário.

Manuel conta que já havia concluído o ginásio em Portugal. Apesar disso, como os estudos não obtiveram equivalência no Brasil, matriculou-se novamente no ginásio, em Curitiba. Contudo, em função dos fatos narrados, uma vez que era a principal fonte de renda para manutenção da família, não lhe foi possível trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o que o levou a desistir de cursar o ginásio. A partir daí sua formação intelectual e profissional ocorreu sempre como autodidata.

Apesar de não possuir título formal de conclusão do ginásio, conseguiu chegar a cargo de responsabilidade na empresa em que trabalhava, em face de sua dedicação e competência. Assim, comenta: “aos 23 anos, mesmo sendo autodidata, eu já tinha uma posição invejável numa das principais multinacionais no Brasil”.

Para Manuel, o Brasil continua sendo uma terra de grandes oportunidades, se bem que com outras características, considerando a evolução do país e a própria mudança do mundo, com a tecnologia da informação. Destaca que a opção de seu pai pelo Paraná teve a ver com as oportunidades que o estado oferecia. Não sem razão, seus irmãos igualmente conseguiram postos de destaque no mercado de trabalho. Porém, mais poderia ter obtido se, no campo educacional, houvesse possibilidades similares.

A segunda entrevistada, que denominaremos Manuela, veio para o Brasil a trabalho, na década de 1990. Em Portugal, na cidade do Porto, tinha uma empresa com seu ex-esposo, a qual vendia produtos para o Brasil. A diferença cambial entre moedas, à época — dólar e cruzeiro — resultava em lucros expressivos. Com o Plano Real, porém, essa vantagem acabou, motivando a vinda do casal para Curitiba, onde instalou uma nova empresa de venda de material de engenharia especializada.

Pessoalmente, no entanto, a vida de Manuela sofreria um revés, com a separação do marido e a saída da empresa. Como Manuela estudava Belas Artes em Portugal, faltando um ano para terminar seu curso superior na Universidade do Porto, pensou em aproveitar os estudos para ingressar em uma faculdade em Curitiba. No entanto, não conseguiu equivalência de estudos de nível médio e superior. Durante dois anos seguiu os trâmites burocráticos recomendados pelas instituições educacionais, mas nada obteve. Então, diante de uma burocracia infrutífera, começou a trabalhar em uma empresa de

suprimentos alimentares, realizou exames supletivos — substitutivos da educação básica — e, neles aprovada, entrou novamente na faculdade. Desta vez, porém, no curso de Nutrição, em que obteve sua graduação. No momento da realização da entrevista, Manuela era a feliz proprietária de um restaurante especializado em comida portuguesa, localizado em bairro central na cidade, estando em fase inicial de instalar uma pequena empresa de congelados.

Os trâmites burocráticos pelos quais, sem sucesso, passaram os entrevistados, para validação de estudos realizados no exterior, eram previstos na educação brasileira durante a vigência do Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942) e da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

De acordo com o artigo 68, parágrafo único, do Decreto-Lei nº 4.244/1942, que vigorava no Brasil quando Manuel aqui chegou, a revalidação de certificados de ensino secundário conferidos por estabelecimento estrangeiro era permitida, “uma vez satisfeitas as exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da presente lei”. Foram essas exigências de adaptação que Manuel não conseguiu cumprir e que lhe impediram a revalidação dos estudos feitos no ginásio português.

No caso de Manuela, a Lei nº 4.024/1961, em seu artigo 100, com nova redação dada pela Lei nº 7.037, de 1982, estabelecia que “a transferência de alunos, de uma para outra instituição de qualquer nível de ensino, inclusive de país estrangeiro, será permitida de conformidade com os critérios” que fossem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, em se tratando de instituição vinculada ao sistema federal de ensino. Manuela, ao tentar revalidar seus estudos realizados na Universidade do Porto, não conseguiu atender aos critérios propostos pelo sistema.

Analisando esse processo de forma breve, o primeiro aspecto a ser destacado é a distinção entre equivalência de estudos e revalidação de diplomas. Para tanto, remetemo-nos a documentos legais atuais, em vigência na data desta pesquisa. De acordo com o Parecer CNE/CEB 18/2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação “a equivalência é um processo que supõe previamente uma comparação qualitativa entre componentes curriculares de cursos diferentes para efeito de avaliação e classificação de nível e de grau”. Quando a correspondência é de igual valor, mesmo no caso de nomenclatura diferente para conteúdos idênticos ou bastante análogos, atribui-se a estes componentes curriculares a equivalência dos estudos ou dos créditos pretendidos. Neste caso, vale a autonomia dos sistemas e dos estabelecimentos escolares para efeito de reclassificação, tendo como base as normas curriculares gerais, como diz a LDB no § 1º do art. 23 (BRASIL, 2002, p. 3).

No caso de revalidação de diplomas, trata-se de um ato oficial pelo qual certificados e diplomas emitidos no exterior e válidos no país de origem tornam-se equiparados aos emitidos no Brasil e assim adquirem o caráter legal necessário para a terminalidade e consequente validade nacional e respectivos efeitos (BRASIL, 2002).

É ainda o Parecer CNE/CEB 18/2002 que complementa: “A equivalência de estudos feitos fora do país e a revalidação de certificados de conclusão de Ensino Médio emitidos por país estrangeiro, reitere-se, são de competência privativa da União para terem aqui validade” (BRASIL, 2002, p. 3).

Para que os documentos produzam efeitos legais, é necessário um conjunto de formalidades obrigatórias. Assim,

[...] respeitadas as formalidades inscritas nos acordos ou convênios culturais de reciprocidade bilateral próprios das vias diplomáticas, certificados e diplomas que necessitem de revalidação, sê-lo-ão por autoridade oficial competente no país. A reciprocidade, entenda-se, vale tanto para os casos em que um país exija explicitamente a revalidação de Ensino Médio feito no Brasil, quanto para os que subentendem plena validade de certificados de conclusão sem exigências específicas de adaptação. Quando for o caso, o ato revalidador dos certificados pode exigir a análise prévia dos estudos realizados no exterior para efeito de equivalência (BRASIL, 2002, p. 4).

A formalização conclusiva da revalidação, sempre respeitado o teor dos acordos culturais celebrados entre o Brasil e outros países, cabe aos poderes públicos dos respectivos sistemas, que são autônomos e capazes para normatizar mais especificamente o assunto.

No caso dos estudos em nível médio ou médio profissionalizante, de competência dos Estados, a Secretaria de Estado da Educação, por meio de seu Conselho Estadual de Educação, analisa a documentação apresentada com o objetivo de verificar se os estudos realizados atendem aos padrões brasileiros.

De um modo geral, o candidato à equivalência deve apresentar o histórico escolar, o diploma e outros comprovantes dos estudos realizados no exterior, com sua autenticidade legalizada pela autoridade consular do Brasil no exterior e o pagamento dos emolumentos.

É necessária também a tradução oficial dos documentos escolares, por tradutor juramentado. No caso dos entrevistados, como se trata de país com a mesma língua, não houve necessidade de se atender a essa etapa. O documento de identidade do requerente deve ser apresentado, também.

O ato de reconhecimento da equivalência dos cursos de nível médio é publicado no Diário Oficial do Estado e é requisito para o regular ingresso do interessado em curso superior.

Se, nas primeiras décadas do século XXI, num momento em que ocorre maior abertura do país do ponto de vista educacional, essas eram as formalidades para equivalência de estudos e revalidação de diplomas, nas décadas de 1950 e 1990, quando os entrevistados buscaram essa possibilidade, as dificuldades eram maiores. A começar do processo inteiramente físico, sem o apoio da informática, que era utilizado para a tramitação documental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os imigrados de Portugal para o Brasil na segunda metade do século XX encontraram um país repleto de oportunidades ligadas ao comércio e à indústria, mas, ao mesmo tempo, dificuldades legais que os impediram de validar seus estudos realizados em nível médio e superior para a eles dar continuidade no Brasil.

A análise da legislação atual a respeito de equivalência de estudos e da validação de diplomas, por si só demonstra que a tramitação processual é complexa. À época em que os participantes da pesquisa a realizaram, dadas as condições históricas e operacionais então existentes, essa complexidade seguramente era maior. Outras condições, no entanto, se manifestaram favoráveis, lhes possibilitando a habilitação para uma profissão e uma vida condigna.

O imigrante que se dispôs a viver numa terra estranha, dando a esta a força de seu trabalho e o vigor de sua inteligência, mereceria enfrentar condições que pudessem facilitar a continuidade de seus estudos e não óbices quase intransponíveis. A história de vida dos participantes, no que se refere à questão do reconhecimento de estudos em país diverso daquele em que foram realizados, permite-nos aquilatar parte dos desafios que enfrentaram ao chegar ao Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUDIN, L. **Traité d'Économie politique**. Vol. II. Paris: Dalloz, 1957.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União** de 10.04.1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 27.12.1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 09 nov.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/ CEB 18/2002**. Consulta sobre equivalência de estudos em cursos realizados no exterior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17642-equivalencia-de-estudos-exterior>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CEPEDA, F. J. T. **Emigração portuguesa**: um fenómeno estrutural. Bragança/ Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, 1995.

CURITIBA. **Educação**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975.

EVANGELISTA, J. **Um século de população portuguesa** (1864-1960). Lisboa: I.N.E, 1971. Publicação do Centro de Estudos Demográficos.

FERREIRA, M. de M. "História, tempo presente e história oral". **Topoi**, Rio de Janeiro, dez. 2002, p. 314-332.

GODINHO, V. B. de M. **Ensaios e estudos** – uma maneira de pensar. v. I. Lisboa: Sá da Costa Editora, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Tendências demográficas no período 1940/2000**. IBGE, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov.2014.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA – IPPUC **História do planejamento urbano de Curitiba** – 35 anos de IPPUC. Curitiba: IPPUC, 2002a.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA – IPPUC. **Curitiba** – Planejamento um processo permanente. Curitiba: IPPUC, 2002b.

JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico". **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, Campinas, jan./jun.2001, p. 9-43.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

PASCKES, M. L. N. de A. "Notas sobre os imigrantes portugueses no Brasil (sécs. XIX e XX)". **Revista História**, n. 123-124, São Paulo, p. 35-70, ago./jul., 1990/1991.

RIBEIRO, J. S. **Métodos e técnicas de investigação em antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

ROCHA-TRINDADE, M. B.; CAEIRO, D. **Portugal – Brasil: migrações e migrantes 1850-1930**. Lisboa/Portugal: Edições Inapa, 2000.

SOCIEDADE Portuguesa 1º de Dezembro. **Estatutos**. Disponível em: <http://www.sociedadeportuguesa.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2014.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Presença portuguesa: de colonizadores a imigrantes. *In*: IBGE, **Brasil 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 62-77.

Entrevistado Manuel. Entrevista realizada em 15 de agosto de 2014, na cidade de Curitiba. Entrevistadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.

Entrevistada Manuela. Entrevista realizada em 20 de outubro de 2014, na cidade de Curitiba. Entrevistadora: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira.

REGIME PLUVIOMÉTRICO E FLUVIOMÉTRICO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO TIBAGI-PR PARA O PERÍODO DE 1986 A 2015

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Bruno Henrique Costa Toledo

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Departamento de Geografia
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/4390532241602814>

Emerson de Souza Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós Graduação em Geografia
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1988762452271693>

Aparecido Ribeiro de Andrade

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Departamento de Geografia
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2332414893974650>

RESUMO: O presente estudo utiliza dados de vazão e de precipitação no intuito de produzir a espacialização e sistematização da série histórica entre 1987 a 2015 da Bacia Hidrográfica do rio Tibagi - PR. Por meio de dados relativos à altitude, pluviometria e fluviometria foi elaborado, uma sistematização e análise por meio de recursos de interpolação e gráficos. A Bacia Hidrográfica do Tibagi foi compartimentada em quatro partes, com base nas diferenças do relevo, identificados pela variação altimétrica. Conclui-se que a Bacia Hidrográfica do rio Tibagi possui uma variação do regime hidrológico associada às suas variações latitudinal e topográfica, e ainda

se situa em uma faixa de transição climática, o que lhe atribui uma heterogeneidade na pluviosidade em sua compartimentação.

PALAVRAS - CHAVE: Série histórica, dados climatológicos, climatologia regional.

PLUVIOMETRIC AND FLUVIOMETRIC DYNAMICS OF THE HYDROGRAPHIC BASIN IN TIBAGI-PR FOR THE PERIOD FROM 1986 TO 2015

ABSTRACT: This study uses data of river flow and precipitation in order to produce the spatialization and systematization of the historic series between 1987 to 2015 in the watershed of the Tibagi River – PR. Through data on altitude, rainfall and fluviometry was drafted, a systematization and analysis through interpolation and graphing resources. Tibagi River Basin was compartmentalized in four parts, based on differences in relief, identified by the altimetric variation. It is concluded that the watershed of the Tibagi River has a variation of the hydrological regime associated to its latitudinal and topographic variations, and is still in a climatic transition range, which attributes a heterogeneity to the rainfall in its subdivision.

KEYWORDS: Historical Series, climatological data, regional climatology.

1 | INTRODUÇÃO

A dinâmica hidrológica de uma bacia hidrográfica, depende da interdependência entre o canal fluvial e o clima regional. Para Tucci (2002), a variabilidade hidrológica é

consequência da combinação de alguns fatores, tais como: condições climáticas de precipitação, evapotranspiração, radiação solar, litologia, geomorfologia, solos, cobertura vegetal, uso do solo e ações promovidas pela ação da sociedade sobre o sistema.

Dessa forma, a bacia hidrográfica ganha uma relevante atenção nos estudos ambientais, por permitir um monitoramento de variáveis que expressam seu funcionamento.

O presente estudo consiste em uma análise da pluviosidade e da vazão fluvial da bacia hidrográfica do Tibagi, que está situada na porção leste do estado do Paraná, percorrendo o território deste no sentido norte-noroeste, bem como a espacialização destes dados.

O rio Tibagi possui 550 quilômetros de extensão com 91 saltos e cachoeiras, sua nascente está localizada na Serra das Almas entre Ponta Grossa e Palmeira a 1.200 metros de altitude oeste da escarpa Devoniana e no reverso da escarpa da Serrinha, integrantes da Unidade de relevo Patamares da Bacia Sedimentar do Paraná (MAACK, 2002), e deságua no reservatório da Usina Hidrelétrica de Capivara no Rio Paranapanema, a 298m de altitude, na região norte do estado e divisa com o estado de São Paulo (PINESE, 2002; PARANÁ, 2010).

A drenagem do rio Tibagi leva suas águas para o interior do estado, no sentido nortenoroeste, até encontrar o rio Paranapanema. Tal padrão teve sua origem no período Terciário Inferior (Era Cenozóica), acompanhando a inclinação local e a inclinação geral da superfície topográfica, “resultantes das condições tectônicas, dentre elas a grande influência da margem dômica, com centro no litoral Sudeste, e dos altos estruturais, representados pelo Arco de Ponta Grossa” (DE FRANÇA, 2002, p.47).

A Bacia Hidrográfica do Tibagi tem uma variação de altitude entre cerca de 1.100 metros, ao sul, a 300 m, em seu nível de base, ao norte. Esse desenho, associado “a dinâmica climática comandada pela alternância de sistemas tropicais e extratropicais, assegura uma compartimentação climática definida por três tipos distintos, em grande parte influenciados pelas feições topográficas locais” (MENDONÇA & DANNI-OLIVEIRA, 2002, p.64).

2 | ÁREA DE ESTUDO

A bacia hidrográfica do Rio Tibagi localiza-se entre as coordenadas geográficas 22°47'22" e 25°36'25" de latitude sul, e 49°36'00" e 51°27'36" de longitude oeste (Figura 1). Abrange uma área de 24.937,4 Km² (PARANÁ, 2010), o que representa cerca de 13% da área total do estado do Paraná, na porção leste do estado, no sentido sul-norte, com porções nos três planaltos paranaenses (Primeiro, Segundo e Terceiro).

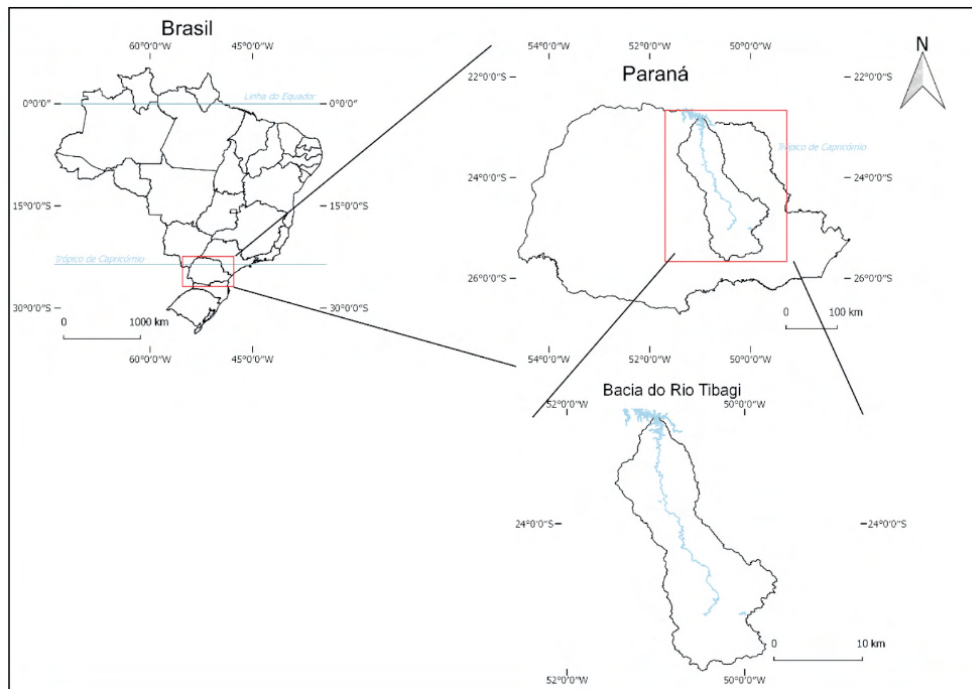


Figura 1 – Localização da Bacia Hidrográfica do Tibagi.

Fonte: IBGE, 2007; ITCG, 2012. Org.: Toledo, B. H. C., 2017.

A área de estudo ocupa terras nas três unidades de relevo onde no primeiro planalto se caracteriza por ser montanhoso e orientado por espigões alongados com vales profundos em forma de “V”, formando o cânion do rio Tibagi. No segundo planalto o relevo é variado formado por tabulares, cuestras e plataformas estruturais dissecadas.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar a análise do comportamento da pluviometria e vazões médias mensais na área da BHTibagi, foram utilizados dados que compõe uma série temporal entre 1987 a 2015, obtidos de estações fluviométricas e pluviométricas por meio do Sistema de Informações Hidrológicas no site do Instituto das Águas Paraná. Procedeu-se então com a criação de arquivos situando as estações fluviométricas e pluviométricas (figura 2) inseridas nos limites da Bacia.

Bacia Hidrográfica do Rio Tibagi

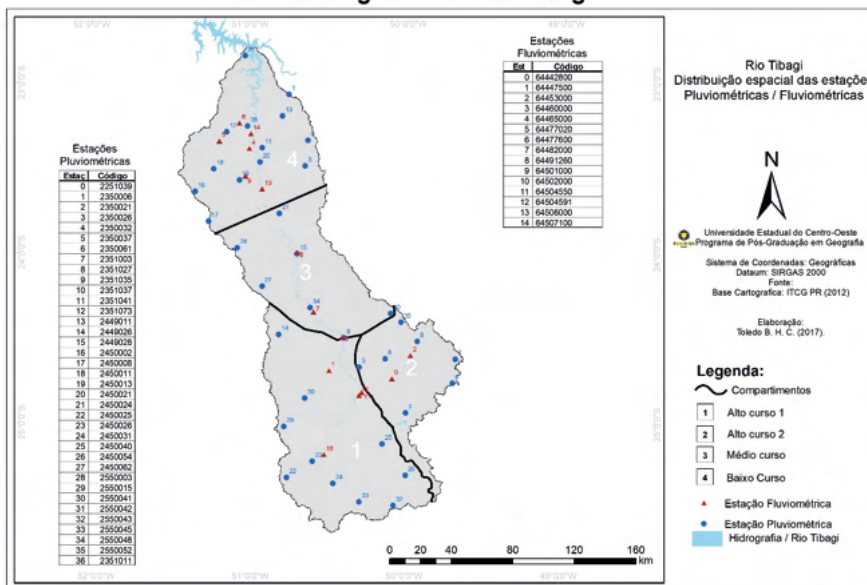


Figura 2 – Localização das estações fluviométricas e pluviométricas na Bacia Hidrográfica do Tibagi.

Fonte: ITCG, 2012. INPE, 2017 Org.: Toledo B.H. C., 2017.

No entanto, nem todas as estações tinham dados disponíveis para o período 1987-2015, como alternativa, foi realizado uma seleção de tabelas das estações que abarcam o intervalo temporal delimitado no trabalho, além de apresentar dados sem interrupções no registro das estações.

O processo de interpolação dos dados referentes a precipitação foi realizado pelo método do inverso da distância ao quadrado (IDW), que estima valores de pontos não amostrados, fundamentando-se, em pontos amostrados, atribuindo-se valores em cada amostra e a distância entre elas (ALVARENGA et al., 2010).

Para a elaboração dos mapas de precipitação foram determinadas dezoito classes relativas ao intervalo de 15mm, sendo que foi iniciado com valores abaixo de 30mm e o valores acima de 270mm como limiar máximo.

Para o processo de compartimentação da Bacia Hidrográfica foi utilizado os dados altimétricos do projeto Topodata¹ da Divisão de Sensoriamento Remoto – DSR, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE, com o intuito de se elaborar os mapas de altitude e compartimentação da BHTibagi, para esse processo foram utilizadas as folhas 22S51,22S52, 23S51,23S52, 24S51 e 24S52, com o intuito de se criar um mosaico com toda a extensão da bacia.

1 O projeto Topodata oferece o Modelo Digital de Elevação (MDE) e suas derivações locais básicas em cobertura nacional, ora elaborados a partir dos dados SRTM disponibilizados pelo USGS na rede mundial de computadores” (INPE, 2017).

O mapa hipsométrico permitiu a análise dos compartimentos da bacia, e desta maneira, dividiu-se a mesma em quatro porções: Alto Curso 1 e 2, pois uma porção de suas nascentes está situado no Segundo Planalto Paranaense, mas há outra, que atravessa o relevo do Primeiro Planalto Paranaense e forma um cânion; Médio Curso e o Baixo Curso.

A partir da seleção e organização dos dados fluviométricos pluviométricos foi realizado a confecção de gráficos que reuniram dados entre o período selecionado. Em relação à fluviometria, criou-se gráficos com dados individuais das 15 estações selecionadas, e também por agrupamento de acordo com a localização em cada compartimento da bacia.

Para os dados pluviométricos, construiu-se gráficos evidenciando as médias mensais, com as médias por estações do ano, para o período 1987-2015 de todas as 39 estações selecionadas como também por compartimento da Bacia Hidrográfica do Tibagi.

4 | RESULTADOS

A área de estudo foi compartimentada em quatro porções, com base nas diferenças do relevo, identificados pela variação da altimetria. Desta maneira tem-se: o Alto Curso 1 que está situado ao sul da bacia, sendo áreas com altitudes médias entre 600m a 1000m, predominando um relevo ondulado;

O Alto Curso 2, situado entre as áreas mais altas, com valores que ultrapassam os 1000 metros de altitude, onde se encontra o Canyon Guartelá; o Médio Curso, configurando-se em uma área de transição entre o primeiro e quart compartimento, onde há uma grande variação da altitude; e, o último, é o Baixo Curso que segue até foz do Tibagi, apresentando áreas menos onduladas, com altitudes médias não superiores aos 600 metros (Figura 3).

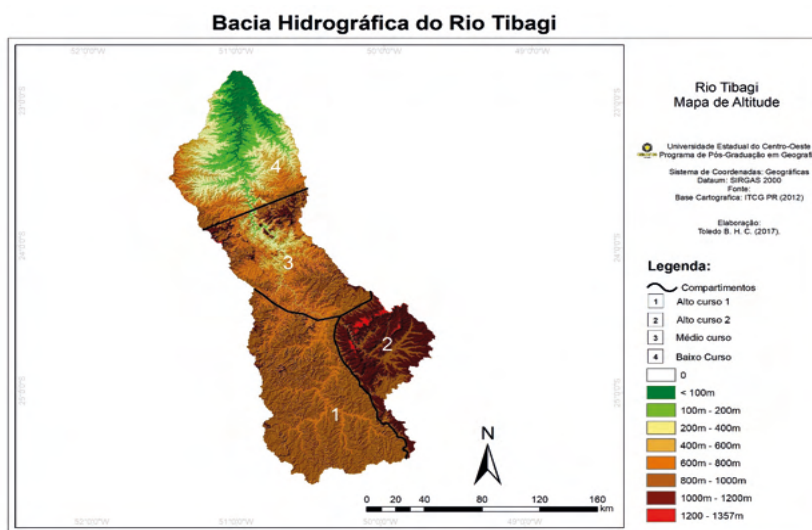


Figura 3 – Mapa de hipsométrico (altitude) e compartimentação da- Bacia Hidrográfica do Tibagi.

Fonte: ITCG, 2012. INPE, 2017 Org.: Toledo B.H. C., 2017.

Os dados relativos à série histórica entre 1987 a 2015 do rio Tibagi, demonstram a evolução do regime de pluviosidade durante o ano, e, possibilitou a identificação de alguns padrões.

No mês de janeiro, foram registrados os maiores índices de precipitação, do total da série histórica, esse mês sempre foi o mais chuvoso. Também há uma maior concentração da precipitação nos compartimentos Alto curso 1 e Alto curso 2, essa tendência se repete no mês de fevereiro, porém com valores de precipitação relativamente menores que o mês de janeiro.

Nos meses de março e abril há uma queda no regime pluviométrico, com registro de ocorrências em toda a bacia no mês de março. Há um aumento na precipitação no Alto curso 1 durante o mês de abril. No mês de maio observa-se um aumento da precipitação, com uma maior incidência localizada nos Altos Cursos 1 e 2.

A partir do mês de junho e julho há uma redução das chuvas, o mês de agosto é o que registra o menor volume. Cabe destacar que neste mês, os menores valores registrados estão no Baixo Curso (4).

O regime volta a mudar no mês de setembro com uma distribuição das chuvas em toda a bacia, porém, cabe destaque a um aumento mais acentuado da pluviosidade em no Alto Curso 1. No mês de outubro segue a tendência de aumento, porém ainda demonstrando uma precipitação elevada no Alto Curso 1.

O mês de novembro retoma uma queda na precipitação, e um aumento no mês de dezembro, porém, observa-se que ainda há a concentração de chuvas nos Alto Curso 1 e 2. Essas inferências podem ser observadas pela espacialização dos dados pluviométricos na figura 4.

A pluviosidade média mensal no período entre 1987 e 2015 variou na bacia entre 218,6 e 66,8 mm/mês, tendo os meses de janeiro com mais índice pluviométrico e agosto com o menor índice. Com relação à sazonalidade do ano, o maior índice pluviométrico foi no Verão, com 518,7 mm e o menor de foi no Inverno, com 302 mm.

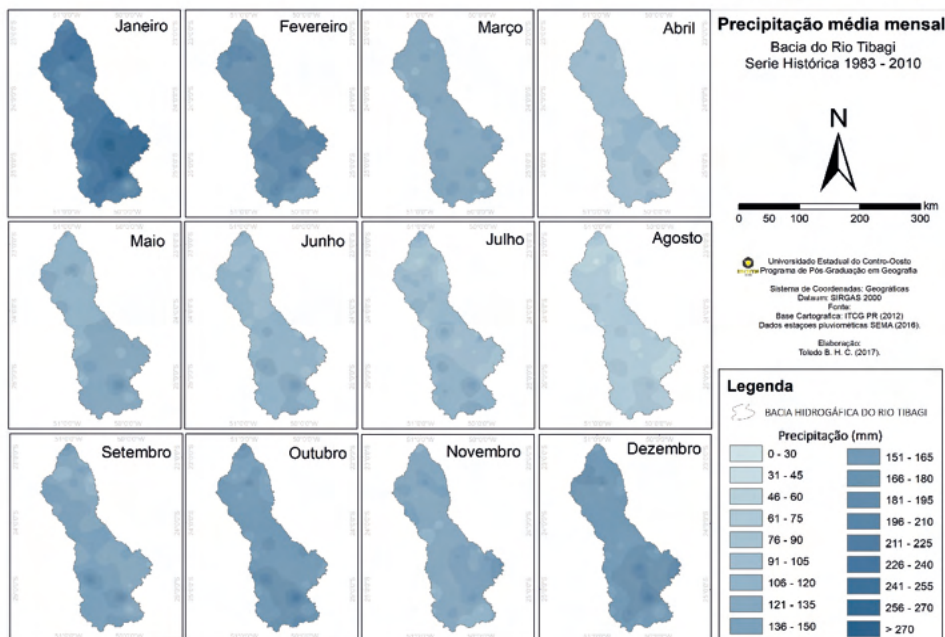


Figura 4 – Precipitação Média Mensal – Bacia Hidrográfica do Tibagi – 1987-2015.

Fonte: Fonte: ITCG, 2012; Instituto Águas Paraná, 2017. Org.: Toledo B.H. C., 2017.

Na área do Alto Curso 1 os índices de precipitação são menores que a média da área total da bacia, mas, com maior e menor índice, janeiro (206,8 mm) e agosto (73,3 mm) respectivamente.

Em relação às estações do ano no alto Curso 1, se observa uma diferença entre os dados da bacia, os meses de janeiro a março resultam em uma precipitação acumulada de 494,4 mm. Para os meses de abril a junho, e de julho a setembro, há a mesma altura pluviométrica, 343 mm e 343,3 mm, indicando que o Outono e Inverno são mais chuvosos nesta área específica que na área total da BHTibagi.

A porção do Alto Curso 2, apresentou um comportamento relativamente diferente do Alto Curso 1, no que tange à quantidade de chuvas, mesmo, conforme Mendonça E Danni-Oliveira (2002), estarem situadas na área de clima Cfb. Esta porção da bacia apresenta janeiro como mês de maior pluviosidade com 245,7 mm, e o de menor registro no mês de agosto com 59,1 mm.

O período mais quente do ano, Primavera e Verão apresentam índices de precipitação relativamente elevados que em comparação com o Alto Curso 1, com 471,9 mm e 577,5 mm respectivamente, constituindo uma diferença de 36,4 mm e 83,1 mm nesta ordem.

Por sua vez o período das menores temperaturas, Inverno, no Alto Curso 2 há uma diminuição mais elevada da pluviosidade, com 341 mm e 277 mm respectivamente. A

diferença maior é para os meses de Inverno com 65,4 mm a menos, enquanto no Outono é quase igual, apenas 1,4 mm mais baixo.

A porção do médio curso apresenta um ritmo da pluviosidade que se caracteriza assim com as duas já descritas, por ter janeiro como mês mais chuvoso (215,3 mm) e agosto como a menor quantidade de precipitação (64,2 mm), assim como também o período do verão com maior índice de chuvas (515,4 mm) e do Inverno como o menor (290,9 mm).

O compartimento Baixo Curso da Bacia do Tibagi tem índices de chuva semelhantes ao Médio Curso. Os meses de maior e menor pluviosidade também são janeiro (216,3 mm) e julho (64,95mm) respectivamente, assim como também a estação mais chuvosa é o Verão (513,3 mm) e o Inverno é o que apresenta maior redução dos índices pluviométricos, com 64,95 mm. A pluviosidade média anual tende a ser maior nas porções Alto Curso 1 e 2, que estão situadas no sul da BHTibagi, que no Médio e Baixo Cursos (figura 5).

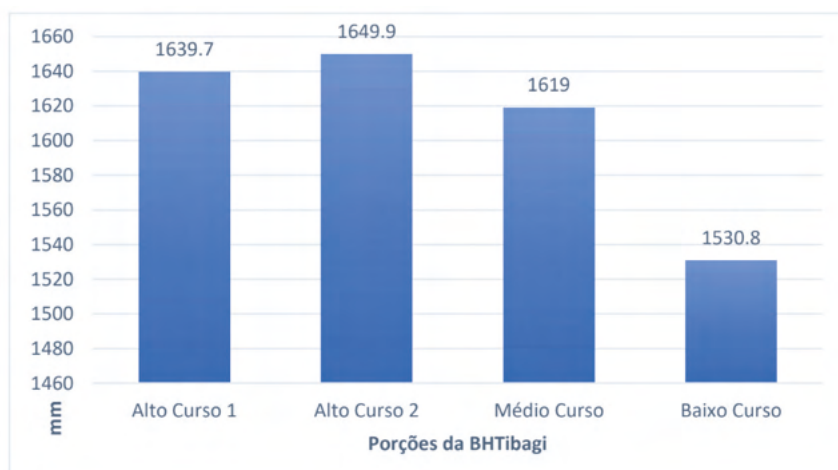


Figura 5 - Pluviosidade Compartimentos Bacia do Tibagi - 1987-2015.

Fonte: Instituto Águas Paraná, 2017. Org.: Emerson S. G., 2017.

As diferenças de latitude e altitude tornam clima do sul da bacia do rio Tibagi subtropical e ao Norte com características de clima tropical. Tomando-se como referência a temperatura média mensal nas cidades de Ponta Grossa (sul), Telêmaco Borba (centro) e Londrina (norte) observa-se que a parte norte apresenta temperaturas amenas ao longo do ano, contudo, nessa parte, os invernos apresentam temperaturas relativamente mais altas do que em relação a parte sul, que apresenta invernos mais rigorosos, com temperaturas mais baixas e frequente incidência de geadas. Telêmaco Borba está em uma situação intermediária entre os extremos.

O maior índice de precipitação, na porção sul da BHTibagi (Alto Curso 1 e 2), ocorre por conta de dois fatores essenciais: "a) maiores altitudes do relevo em relação ao baixo

curso e b) ocorrência de um clima mais úmido e com melhor distribuição de chuva, ao longo do ano, em contraste com uma área de transição climática, no baixo curso.” (SOUSA *et al.* 2014, p. 235).

Entretanto, pode-se afirmar que a bacia possui uma boa distribuição da pluviosidade, variando de cerca de 1530 a 1.640 mm/ano. Em relação à fluviometria com base nas quinze estações de medições utilizadas entre as áreas dos quatro compartimentos da BHTibagi, avaliou-se a mediana de vazão em cada um destes.

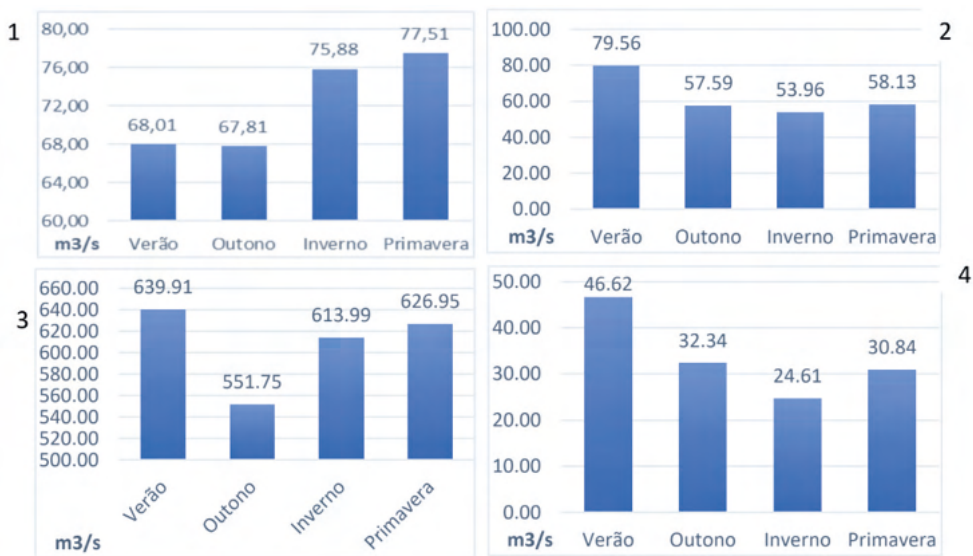


Figura 6 – Fluviometria Média: (1 - Alto Curso 1), (2 - Alto Curso 2), (3 - Médio Curso), e (4 -Baixo Curso) – Período de 1987 a 2015.

Fonte: Instituto Águas Paraná, 2017. Org.: Emerson S. G., 2017.

As vazões no Alto Curso 1 apresenta-se com média um pouco superiores nos períodos entre os meses de julho a dezembro em relação a janeiro a junho (Figura 6), apesar das chuvas se concentrarem nos meses do Verão.

Este fato deve-se, provavelmente, a uma queda no índice de pluviosidade principalmente nos meses de fevereiro a abril, ainda os meses de maio a julho não apresentar uma soma que não é tão inferior àquele (diferença de 13,4), e o mês de setembro a chuva aumenta em mais de 100% em relação a agosto.

Nas áreas do Alto Curso 2 e do Médio Curso, observou-se que a dinâmica fluvial, apresentada nos dados das estações pesquisadas, segue a tendência de maiores índices de vazão nos períodos de Verão e Primavera e menores nos meses de Inverno e Outono. Ainda assim, há uma diferença entre os compartimentos, Médio Curso no Outono há uma redução considerável dos índices de vazão, que são 14% menor no Verão e 10% menor

no Inverno.

No compartimento do baixo curso da bacia a fluviometria apresenta como período de índices de vazão mais elevados, os meses de Verão e de Outono, e a Primavera e Inverno menores em relação. A diferença proporcional da vazão no Outono é 5 % menor que a da Primavera, enquanto é cerca de 28% maior neste último período. Chama a atenção pois, é apenas neste setor da bacia que a Primavera tem vazão inferior ao Outono, cerca de 10%.

A dinâmica descrita pode ser associada à composição litológica, ao tempo da curva de retenção e da condutividade hidráulica. A sub-bacia do Alto Curso 2 apresenta uma dinâmica hidrológica tipicamente subtropical, ou seja, o período de alto volume das águas ocorre no Verão, diminuindo durante as estações do ano intermediárias e tendo o volume menor de vazões no Inverno. Nesse trecho ocorre na primavera, o reinício das chuvas, culminando no verão as maiores vazões.

Portanto, as médias mensais das vazões no período estudado apresentaram, na maioria das estações pluviométricas, três picos significativos. O maior ocorreu no Verão, outro ápice ocorreu no Inverno no mês de julho, após o período ainda úmido (maio e junho); e o terceiro pico se deu no mês de outubro (Primavera), após a retomada das chuvas em setembro. Segundo De França (2002), este regime hidrológico pode ser considerado próximo aos regimes complexos e variáveis dos grandes rios, a exemplo dos rios Iguaçu e Uruguai, de regimes tropicais e subtropicais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos das séries históricas de padrões pluviométricos e fluviométricos em bacias hidrográficas é um importante instrumento para compreender a dinâmica da bacia hidrográfica. A precipitação pluvial constitui-se em um aspecto essencial para ser analisado, uma vez que seu a partir de seu registro sistemático, pode-se caracterizar as diferentes características de cada estação.

A Bacia Hidrográfica do Tibagi possui uma variação do regime hidrológico associada às suas variações latitudinal e topográfica, e ainda por situar-se em uma faixa de transição climática, o que lhe atribui uma heterogeneidade na pluviosidade entre os quatro compartimentos delimitados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, L.H.V.; PINTO, A.L.R.; SILVA, S.T.; ALTOÉ, T.F.; MORAIS, V.A.; MELLO, J. M. Comparação de procedimentos de amostragem na precisão de Inventário Florestal em fragmento de Floresta Estacional Semidecidual. In: **CONGRESSO DE PÓSGRADUAÇÃO DA UFLA**, 19., Lavras, 2010. **Anais...** Lavras: SBPC, 2010. 6p. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/livro/lavras/resumos/1168.pdf>>. Acesso em 18 out. 2017.

DE FRANÇA, V. O rio Tibagi no contexto hidrogeográfico paranaense. In: MEDRI, M. E.; BIANCHINI, E.; SHIBATTA, O. A.; PIMENTA, J. A. (Editores). **A bacia do rio Tibagi**. Londrina: M.E. Medri, 2002. pp. 45-62.

MAACK, R. **Geografia Física do Estado do Paraná**. 3ª ed. Curitiba: Banco de Desenvolvimento do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Instituto de Biologia e Pesquisa Tecnológica, 2002. 438 p.

MENDONÇA, F. de A.; DANNI-LIVEIRA, I. M. Dinâmica atmosférica e tipos climáticos predominantes da bacia do rio Tibagi. In: MEDRI, M. E.; BIANCHINI, E.; SHIBATTA, O. A.; PIMENTA, J. A. (Editores). **A bacia do rio Tibagi**. Londrina: M.E. Medri, 2002. pp. 63-66.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Bacias hidrográficas do Paraná**: série histórica. Curitiba, 2010. 139 p.

PINESE, J. P. P. Síntese geológica da bacia do rio Tibagi. In: MEDRI, M. E.; BIANCHINI, E.; SHIBATTA, O. A.; PIMENTA, J. A. (Editores). **A bacia do rio Tibagi**. Londrina: M.E. Medri, 2002. pp. 21-38.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Sistemas de informações hidrológicas**: relatório de alturas mensais de precipitação. Disponível em: <<http://www.sih-web.aguasparana.pr.gov.br/sih-web/gerarRelatorioAlturasMensaisPrecipitacao.do?action=carregarInterfacelInicial>>. Acesso em: 05 Jul. 2017.

SOUSA, R. V. B.; ROCHA, P.C.; BARROS, M. V. F.; CELLIGOI, A. Considerações acerca do regime hidrológico do rio Tibagi – PR e suas relações com o regime pluviométrico. **Revista Geonorte**, Edição Especial 4, V.10, N.1, 2014.p p. 233-239.

TUCCI, C. E. M. **Regionalização de vazões**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002, p.74-90.

CAPÍTULO 4

POTENCIAIS DO SEMIÁRIDO E AS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS APROPRIADAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Data de aceite: 01/10/2021

Afonso Gilberto Galvão

Graduado do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI

Lucas Ramon Rodrigues Leal

Graduado do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI

Valdemir de Paula Matias

Graduado do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO: O semiárido brasileiro, conforme nova divisão aprovada pelo Condell (Conselho Deliberativo da Sudene), em novembro de 2017, ocupa uma área superior a 982.563,3 Km², correspondendo a mais de 11,54% do território brasileiro, mais de 63% do território nordestino, e encontra-se associado ao bioma caatinga. Em 2010, conforme dados do IBGE, já era habitado por 22.598.318 pessoas, o que correspondia a 11,85% da população brasileira. Apresenta precipitações médias anuais de no máximo 800 mm, porém considerando uma média de 700 mm, isso corresponde a 750 bilhões de m³ de água, quantidade suficiente para suprir todas as necessidades de consumo humano e desenvolvimento de atividades agrícolas. No entanto, as chuvas são irregulares no tempo e no espaço, além da ocorrência de elevado nível de evapotranspiração, devido às altas temperaturas. Este trabalho tem como objetivo por um lado,

mostrar os limites do semiárido, e por outro a sua rica biodiversidade de animais e vegetais, com grande potencial para o desenvolvimento de atividades econômicas, destacando que para o uso adequado e sustentável deste meio, faz-se necessário a adoção de técnicas e tecnologias apropriadas às características climáticas do mesmo. Dentre os potenciais do semiárido, destacam – se os recursos naturais como a carnaúba, o umbu a favela e pastos nativos, associados à criação de pequenos animais como caprinos. Com a utilização de técnicas e tecnologias apropriadas como cisterna de placa, cisterna calçadão, tanque de pedra, sistema PAIS, dentre outras, pode – se garantir a produção de hortaliças, frutas e legumes durante o ano inteiro, além do consumo humano e animal de água. Para elaboração deste trabalho, baseou-se em pesquisas bibliográficas em livros, cadernos e sites, que apresentam abordagens acerca do tema, tendo obtido como resultado, relevantes constatações acerca dos potenciais do semiárido, que explorado de forma sustentável, pode garantir condições suficientes para se viver bem neste meio.

PALAVRAS - CHAVE: Bioma caatinga. Evapotranspiração. Recursos naturais. Biodiversidade.

ABSTRACT: The Brazilian semiarid, according to a new division approved by Condell (Sudene Deliberative Council) in November 2017, occupies an area greater than 982,563.3 Km², corresponding to more than 11.54% of the Brazilian territory, more than 63% of the territory northeastern, and is associated with the caatinga

biome. In 2010, according to IBGE data, it was already inhabited by 22,598,318 people, corresponding to 11.85% of the Brazilian population. It presents average annual rainfall of at most 800 mm, but considering an average of 700 mm, this corresponds to 750 billion m³ of water, a quantity sufficient to meet all the needs for human consumption and development of agricultural activities. However, rainfall is irregular in time and space, in addition to the occurrence of a high level of evapotranspiration, due to high temperatures. This work aims, on the one hand, to show the limits of the semi-arid region, and on the other, its rich biodiversity of animals and plants, with great potential for the development of economic activities, highlighting that for the adequate and sustainable use of this environment, if necessary, the adoption of techniques and technologies appropriate to its climatic characteristics. Among the potentials of the semiarid region, natural resources such as carnauba, umbu, favela and native pastures stand out, associated with the creation of small animals such as goats. With the use of appropriate techniques and technologies such as plate cistern, sidewalk cistern, stone tank, PAIS system, among others, it is possible to guarantee the production of vegetables, fruits and vegetables throughout the year, in addition to the human and animal consumption of Water. For the preparation of this work, it was based on bibliographical research in books, notebooks and websites, which present approaches to the subject, having obtained as a result, relevant findings about the potentials of the semiarid, which exploited in a sustainable way, can guarantee sufficient conditions to be live well in this medium

KEYWORDS: Caatinga biome. Evapotranspiration. Natural resources. Biodiversity.

1 | INTRODUÇÃO

O clima semiárido, está presente no Brasil na região Nordeste e Norte de Minas Gerais, e está associado ao importante bioma da caatinga, sendo este, o único bioma exclusivamente brasileiro, ocupando uma área de 734.478 km², o que corresponde a cerca de 7% do território brasileiro, conforme SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007).

O Brasil possui atualmente 5.570 municípios, sendo que destes, 1.262 estão em área semiárida, envolvendo parte dos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e o norte de Minas Gerais, conforme a nova delimitação aprovada pelo Conselho Deliberativo da Sudene (Condel) em novembro de 2017. Segundo SANTANA (2007, p. 24) a área semiárida correspondia naquele ano, a uma extensão de 982.563,3 Km², ou seja, 11,54% do território brasileiro, e 63% do território nordestino, ganhando amplitude com a nova delimitação.

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, o semiárido era povoado naquele ano, por 22.598.318 habitantes, somando 11,85% da população brasileira, sendo que 8.595.200 (44%) residiam na zonal rural e 14.003.118 (56%) na zona urbana, com uma densidade demográfica de 23,6 hab/km², sendo que com a nova delimitação da SUDENE (Condel, 2017) esta população passa a um número superior a 25 milhões de pessoas. No Piauí, conforme a Portaria interministerial N^o 01 de 09 de março de 2005, 127 municípios faziam parte da área do semiárido, número este que se amplia para 148, com a nova deliberação, passando a corresponder a 66% dos 224 municípios do

estado, que fazem parte dessa delimitação, o que representa cerca de 165.556,28 km² dos 251.529 km² totais do território piauiense, sendo que segundo o IBGE (2010), 50,21% da população do semiárido piauiense, residiam na zona rural naquele ano, o que representa 520.613 dos 1.045.547 habitantes residentes nesta região do estado.

As altas temperaturas médias anuais, que variam em torno de 26°C, com pequena variabilidade interanual, exercem forte efeito sobre a evapotranspiração potencial, chegando até a 3.000 mm/ano e precipitações médias anuais inferiores a 800 mm. (750 mm.). No entanto, não existe ano sem chuva alguma, sendo que dificilmente chove menos que 200 mm. mesmo no ano mais seco, o que faz do semiárido brasileiro, o mais chuvoso do planeta, segundo SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007, p. 35). Porém, ainda segundo esses autores, as chuvas são irregulares no tempo e no espaço, mas se supomos uma média de 700 mm de chuva por ano nos 969.589,4 Km² do SAB – Semiárido Brasileiro temos 750 bilhões de m³ de água. Disso, 87 % são absorvidos através da evapotranspiração e 4 % infiltram no subsolo, ficando 9 % de água que escorre o que corresponde a 56,7 bilhões de m³. A irregularidade das chuvas no tempo e no espaço dificulta as atividades agropecuárias, sendo comum a escassez de água, principalmente no período de estiagem.

Com cerca de 80% do solo de origem cristalina, e os outros 20% representados por solos sedimentares, o semiárido apresenta área geográfica apropriada para a lavoura bastante reduzida, apresentando o seguinte potencial de utilização de suas terras: “Criação de animais 44%, reservas 36%, produção de sequeiro 16% e irrigação 4%”. SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007, p. 25).

Com base nas características apresentadas, desenvolveu-se ao longo do tempo, uma série de técnicas e tecnologias apropriadas para a convivência com o semiárido, que são capazes de revolucionar a produção de alimentos e geração de renda nesta região do país, em consonância com os seus limites e potencialidades. Desta forma, este trabalho justifica-se, pois objetiva apresentar as potencialidades e limites do semiárido, bem como técnicas e tecnologias alternativas de desenvolvimento sustentável, rompendo com o paradigma de combate à seca, impregnado por muito tempo na mente das pessoas, que muitas vezes passaram a olhar para o mesmo, como um lugar impossível de se viver.

Para elaboração deste trabalho, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, através de pesquisas bibliográficas e análise de documentos, onde foram utilizadas obras de autores que contribuíram com o tema da convivência com o semiárido e as técnicas e tecnologias para o desenvolvimento sustentável, através de pesquisa em sites, cadernos e livros.

2 | O SEMIÁRIDO E SEUS POTENCIAIS

O debate da convivência com o semiárido tem sido adotado, por um conjunto de instituições da sociedade civil e pública, principalmente aquelas que compõem a ASA

(Articulação do Semiárido), com o objetivo de romper o paradigma do cambate à seca, que por muito tempo predominou no país, e de modo específico na região semiárida do Nordeste brasileiro, que se caracteriza principalmente, pela escassez de chuvas, onde de costume, possui um período de duração de cerca de quatro meses com a ocorrência de chuvas, ficando o restante do ano, seco, além de que mesmo no período chuvoso, estas costumam ser bastante irregulares, chegando a chover bastante em um mês, e em outro não, ou as vezes uma semana inteira, e outra não, sendo comum nestes períodos, a ocorrência de cheias e alagamentos. “[...] as secas são fenômenos naturais periódicos que não podemos combater, mas com os quais podemos conviver” ASA (1999, p. 5).

Porém, toda a água que cai com as chuvas, escorre através dos riachos e vai embora, sendo que a outra parte que fica retida em reservatórios, em poucos dias desaparece através da evaporação, devido às altas temperaturas. Encontrar água no subsolo também, não é comum, pois grande parte da região semiárida, encontra – se sobre rocha cristalina. “Os terrenos cristalinos do semi-árido brasileiro são constituídos por rochas ígneas e metamórficas e ocupam cerca de 70% da região conhecida como polígono das secas no Nordeste do Brasil” FEITOSA (2004, p. 3). Esse fator dificulta a infiltração da água da chuva, tornando difícil o acesso, pois a perfuração de poço tubular nestas regiões, não é uma medida viável, visto que muitas vezes não encontra água, e quando a encontra, muitas vezes esta é imprópria para o consumo.

Porém, apesar de aparentemente e no senso comum caracterizar-se como uma região pobre, quase impossível de se produzir, o semiárido apresenta muitos potenciais que vão desde os seus recursos naturais, somando – se a diversas alternativas que foram sendo construídas a partir dessa realidade, através das quais, possa-se produzir neste meio com características tão adversas, através da captação da água da chuva e utilização dos recursos naturais como o extrativismo. Daí a importância de se aprender a conviver com neste meio.

2.1 A Caatinga sua Biodiversidade e Potencialidades

Apesar da pouca quantidade de chuva, e do clima quente da região semiárida, a mesma é rica em recursos naturais, possuindo um grande número de espécies vegetais, que podem ser explorados de forma sustentável, constituindo – se como fonte de renda para a população sem gerar danos ao meio ambiente. As espécies nativas do semi-árido que se destacam, pela resistência à seca, e que fazem parte dos sistemas pecuários, além de apresentarem em sua composição, alto nível protéico, fornecem outros produtos como madeira, frutos e túberas. ARAÚJO 2001 (Apud. Pinto et al., 2006, p. 3).

O bioma caatinga, predominante no semiárido, com uma área de 734.478 km², ocupa 70% de todo o Nordeste, e possui cerca de 2500 espécies, sendo que das quais, 300 são exclusivas deste ecossistema, constituindo-se assim numa grande diversidade tanto na fauna como na flora, KIILL (s. d., p. 2). A seguir, alguns exemplos de plantas e animais

adaptados a este ecossistema, bem como os seus potenciais:

Umbu: Planta nativa da caatinga, adaptada ao clima semiárido, capaz de produzir mesmo em anos de pouca chuva, sem necessitar de tratos que são necessários para plantas cultivadas como a bananeira, a mangueira, dentre outras. Do fruto do umbu, assim como outras frutas nativas, é possível se produzir uma série de produtos como geléia, doce, polpa, licor, cerveja, dentre outros. SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007, p. 14).

Carnaúba: Conhecida como árvore da vida, é uma palmeira que oferece uma infinidade de usos. Dentre eles, as raízes têm uso medicinal, as palhas podem ser utilizadas para a confecção de artesanato, esteiras, vassoura, chapéu, cobertura de casas, e adubo. O pó é altamente comercial, sendo utilizado na composição de diversos produtos industriais como cosméticos, cápsulas de medicamentos, componentes eletrônicos dentre outros. O fruto rico em nutriente para ração animal, e a madeira (tronco), de excelente qualidade para construção.

A cera de carnaúba é considerada um produto nobre, tendo os mercados internos e externos garantidos, principalmente pela exigência cada vez maior por produtos naturais e ecologicamente corretos. Além da infinidade de aplicações, a extração da cera não causa danos ao meio ambiente, pois as folhas retiradas na colheita são repostas no ano seguinte, atendendo também a exigência de alguns mercados por produtos de qualidade e base natural. (NASCIMENTO, et. al. 2018.).

Favela: Encontrada em regiões mais secas da caatinga, é uma planta espinhosa, bem adaptada ao clima semiárido e possui diversas funções, tanto alimentar como medicinal. Como planta medicinal, pode utilizar-se o pó da casca para cicatrizar ferimentos, tratamento do bicho de pé e a água da casca, pode ser utilizada para curar dor de dente. “Já o chá da casca, feito sem ferver, serve para curar inflamações, principalmente no ovário”. HENRIQUE (2017).

As sementes da favela também podem ser utilizadas para a extração de óleo, para produção de biocombustíveis e uso medicinal, além de servir de alimento para uma grande diversidade de pássaros, e também alimentação humana.

As folhas da favela, constitui-se num rico alimento para animais, principalmente caprinos. No período de estiagem, as folhas vão ficando maduras, caindo aos poucos, e os animais vão comendo, o que faz com que a criação permaneça bem nutrida, mesmo no período de escassez de pastagens. Ainda segundo HENRIQUE (2017), além das propriedades já descritas tanto da sua utilização para humanos como animais, a favela também pode ser utilizada na recuperação de áreas degradadas.

Criação de Caprinos: O caprino é um animal altamente adaptado às condições climáticas do semiárido, sendo que a criação dos mesmos torna-se viável, sobretudo se comparado a animais de grande porte, como bovinos, que necessitam de muito mais alimento e água para sobreviverem. Enquanto uma cabra necessita de 273,75 kg de massa

seca por ano, e apenas 04 litros de água por dia para viver bem, uma vaca, por exemplo, necessita de 2190kg de massa seca por ano, e cerca de 40 litros de água por dia, sendo que ao considerar que no semiárido a natureza produz apenas 91/kg de massa seca por ano, torna evidente o potencial da criação de caprinos neste meio. IRPAA, (2011).

“A vocação do SAB (Semiárido Brasileiro), considerando a irregularidade climática, consiste na criação de animais, especialmente de caprinos e ovinos, de raças oriundas de ecossistemas semelhantes ao SAB”. SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007, p. 37).



Fotografia 01 - Caprinos se alimentando da pastagem nativa, no período de estiagem.

Fonte: EMBRAPA semiárido (2011)

2.2 Técnicas e Tecnologias Adaptadas ao Desenvolvimento Sustentável no Semiárido

Outro potencial do semiárido, é a possibilidade de captação da água da chuva, para a produção de alimentos, consumo humano e animal, utilizando técnicas e tecnologias como: Cisterna de placa, cisterna calçadão, cisterna de enxurrada, tanque de pedra, barragem subterrânea, dentre outras tecnologias, pois apesar de uma das maiores dificuldades encontradas neste meio, está relacionado à “falta” d’água, o semiárido brasileiro é o mais chuvoso do mundo, com capacidade hídrica para atender todas as necessidades de consumo e produção, pois conforme SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007, p. 35) “A água de chuva que cai todos os anos no Semi-Árido representa uma fonte inesgotável; vale recordar que caem, em média, 750 bilhões de metros cúbicos de água de chuva no Semi-Árido, e apenas 30 bilhões são aproveitados”.

Cisterna de placa: Construída a base de cimento, areia e ferro, tem capacidade para 16 mil litros, e recebe a água da chuva, que é captada do telhado da casa, durante o período chuvoso. Uma cisterna de placa cheia é suficiente para uma família beber e cozinhar durante todo o período de estiagem.

Cisterna calçadão: Idêntica à cisterna de placa, porém com maior capacidade de armazenamento de água (52 mil litros), e tem como finalidade, a captação da água da chuva, para a produção de alimento através do plantio de hortaliças e outras plantas

frutíferas e/ou medicinais, e também o consumo animal. Diferente da cisterna de placa para consumo humano, a cisterna calçada tem como forma de captação da água da chuva, um calçada feito de cimento, com 100², rodeado por meio fio, onde a água da chuva ao cair no calçada, escorre para dentro da cisterna, de onde é retirada posteriormente através de bombas manuais ou elétricas, para utilização no plantio ou para os animais.



Fotografia 02 - Cisterna calçada sendo utilizada para a produção de hortaliças e frutas.

Fonte: IRPAA (2013).

Cisterna de enxurrada: Parecida com a cisterna calçada, a mesma capta a água da chuva, que escorre através de enxurrada, onde é feito um desvio que leva a água para dentro da mesma. Neste caso, é necessário construir uma forma de filtrar a água, antes de cair na cisterna, evitando assim, que sujeiras arrastadas pela água, vá para dentro da cisterna, provocando o seu aterramento. A água acumulada neste tipo de cisterna, tem a mesma finalidade da água acumulada na cisterna calçada.

Tanque de pedra: Construído em locais de rocha fixa, onde é comum se encontrar caldeirões. Este tipo de reservatório de água é construído, com pequenas adaptações feitas nas rochas, e a água acumulada serve para a utilização em plantios, consumo animal, e até para algumas necessidades humanas, como para tomar banho e lavar roupas.



Fotografia 03 - Tanques de pedra completamente cheios.

Fonte: IRPAA (2007).

Sistemas PAIS – Produção Apropriada Integrada e Sustentável: É uma forma de aproveitar a água armazenada nestes reservatórios, de forma racional, onde se utiliza sistema de irrigação por gotejamento, sendo os canteiros feitos em forma de círculos, tendo ao centro um galinheiro, com capacidade para 10 galinhas, num sistema de 256 m². Além de se utilizar adubos e defensivos naturais nestes sistemas, também podem ser plantadas árvores frutíferas de pequeno porte no seu entorno, como mamão, banana, acerola dentre outras, que além de produzir alimento servirá de barreira natural para a horta.

Barragem subterrânea: Construída em locais por onde escorre da chuva, e apresenta uma camada de solo arenoso, porém se encontrando abaixo uma rocha fixa, com capacidade mínima de infiltração. Num local adequado, deve ser feito um escavamento, até atingir a rocha, onde deve ser construído uma parede com pedra ou tijolo, podendo ser utilizado também lona, para que garanta que a água não seja infiltrada. Desta forma, no período chuvoso a água se acumula no subsolo, permanecendo a superfície úmido durante o período seco, onde pode ser plantado vários tipos de hortaliças, batata, macaxeira, dentre outras plantas, conforme pode – se ver, na fotografia 04.



Fotografia 4 - Barragem subterrânea com plantio de feijão, em pleno período de estiagem.

Fonte: IRPAA (2007).

Banco de proteína com pastagem nativa: O semiárido, possui um ecossistema frágil e com demorada ou pouca capacidade de reconstituição, sendo que esta fragilidade, é decorrente dos próprios fatores e da pouca compreensão que se tem das características ambientais deste meio. Com isso, faz-se necessário o cuidado com o desmatamento, principalmente para o plantio de capim, tendo como uma de muitas alternativas, a utilização da pastagem nativa, para a alimentação animal, onde os mesmos se alimentam direto na natureza, ou que podem ser utilizadas na confecção de silos, podendo assim guardar alimento para os mesmos no período de estiagem.

[...] forrageiras nativas e introduzidas para a formação de “bancos de proteína” incluem: a cunhã (*Clitoria ternatea* (L.), o guandu (*Cajanus cajan* (L.) Millspaugh), a gliricídia (*Gliricidia sepium* (Jacq.) Steud.), a maniçoba (*Manihot pseudoglaziovii* Pax & Hoffman), a flor-de-seda (*Calotropis procera* (Ait.) R.Br.), a jureminha (*Desmanthus virgatus*), a estilosantes (*Stylosanthes* sp.), entre outras. LIMA (et al 2007).

Plantas nativas do semiárido como o fedegoso (nome pelo qual é conhecido), possuem enorme potencial na confecção de silos, bastando apenas adotar o manejo e as técnicas adequadas.

3 | CONCLUSÃO

O semiárido ocupa uma parte considerável do território brasileiro, que segundo SANTANA (2007, p. 24) correspondia naquele ano a 11,54%, e apresenta muitas limitações principalmente no aspecto do desenvolvimento de atividades agropecuárias, o que se deve em grande parte, aos fatores climáticos como a irregularidade das chuvas no tempo e no espaço, associado às altas temperaturas.

De toda a área do semiárido, apenas 20% é propício para o desenvolvimento de atividades agrícolas, incluindo a produção de sequeiro, e irrigação. Os demais 80%, deve ser mantido como área de reserva, extrativismo e/ou criação de pequenos animais. SANTOS, SCHISTEK e OBERHOFER (2007, p. 25).

Associado ao bioma caatinga, o semiárido apesar dos limites apresentados, possui uma rica biodiversidade de animais e vegetais, a exemplo do umbu, da carnaúba, da favela e pastagens nativas, sendo que algumas plantas possuem grande potencial medicinal, extrativista e/ou na alimentação de pequenos animais como os caprinos, que se adaptam bem às condições climáticas deste meio.

Durante muito tempo, foi disseminada a idéia do combate a seca, com políticas e programas como as frentes de emergência, que davam resultados mínimos, pois a seca é um fenômeno natural. Com o tempo, e a partir dos potenciais do semiárido, e da reflexão de um conjunto de organizações, principalmente aquelas que compõem a Articulação do Semiárido (ASA), criou-se várias técnicas e tecnologias apropriadas para o desenvolvimento sustentável neste meio, tornando – se possível, por exemplo, a captação e utilização da água da chuva para a produção de alimento, com o cultivo de plantas e a criação de animais, onde a partir de então, passa-se a falar em convivência com o semiárido, em vez de combate a seca.

Dentre as técnicas e tecnologias apropriadas para o desenvolvimento sustentável no semiárido, destacam-se a cisterna de placa, cisterna calçadão, cisterna de enxurrada, tanque de pedra, barragem subterrânea, irrigação com gotejamento (sistema PAIS) e utilização da pastagem nativa na alimentação animal, que são altamente viáveis e de baixo custo para implementação.

REFERÊNCIAS

Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em 04 de abril de 2018.

Declaração do semiárido: Propostas da articulação no semiárido brasileiro para a convivência com o semiárido e combate à desertificação. ASA: Recife, 1999.

Declaração do semiárido: Propostas da articulação no semiárido brasileiro para a convivência com o semiárido e combate à desertificação. ASA: Recife, 1999.

Desenvolvimento regional é pauta do Condel. Disponível em: <http://sudene.gov.br/noticias/63-regional/829-resultado-reuniao-condel>. Acesso em 25 de março de 2018.

FEITOSA, Fernando A. C. **Aspectos sobre água subterrânea em terrenos cristalinos da região semiárida brasileira.** CPRM - Recife – PE, 2004.

HENRIQUE, Eduardo. Favela, faveleira: Planta medicinal da Caatinga. Disponível em: <https://www.xapuri.info/caatinga-2/favela-faveleira-planta-medicinal-da-caatinga/>. Acesso em 29 de março de 2018.

KIILL, Lúcia Helena Piedade. **Biodiversidade e potencialidades da caatinga.** Embrapa semiárido, Petrolina – PE.

LIMA, G. F. da C.; ARAÚJO, G. G. L. de; MACIEL F. C. **Produção e conservação de forragens em escala para sustentabilidade dos rebanhos caprinos e ovinos na agricultura de base familiar.** Anais do III Simpósio Internacional sobre Caprinos e Ovinos de Corte João Pessoa, Paraíba, Brasil, 05 a 10 de novembro de 2007.

NASCIMENTO, Edvânia Bezerra do. Et. al. **A Cera de Carnaúba: Origem, Produção e Mercados. VIII Encontro de engenharia de produção agroindustrial.** Disponível em: http://www.fecilcam.br/anais/viii_eepa/arquivos/12-03.pdf. Acesso em 05 de abril de 2018.

PINTO, M. S. C.; BORGES, M. A. C.; ANDRADE, M. V. M. **Potencial forrageiro da Caatinga, fenologia, métodos de avaliação da área foliar e o efeito do déficit hídrico sobre o crescimento de plantas.** Revista Electrónica de Veterinária REDVET®, ISSN 1695-7504 Vol. VII, nº 04, abril/2006.

Plano de Manejo Sustentável de um Fundo de Pasto. IRPAA, Juazeiro-BA, 2011.

SANTOS, Cícero Félix dos; SCHISTEK, Haroldo; OBERHOFER, Maria. No Semiárido, Viver é Aprender a Conviver: **Conhecendo o Semiárido em Busca da Convivência.** Juazeiro – BA: IRPAA, 2007.

SANTANA, Marcos Oliveira (org.). **Atlas das Áreas Susceptíveis à Desertificação do Brasil.** 1 ed. Brasília: MMA, 2007. 134 p.

Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional, Ministério da Integração Nacional. **Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro.** Brasília/DF, 2005.

CAPÍTULO 5

ELABORAÇÃO DOS PLANOS LOCAIS DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL (PLHIS), EM MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE 1, PERTENCENTES À ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO IVAÍ – AMUVI: LIMITES E DESAFIOS

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 09/07/2021

Elisângela Costa de Araujo

Universidade Estadual de Londrina - UEL
Londrina – Paraná
<http://lates.cnpq.br/5244659400353567>

Sandra Maria Almeida Cordeiro

Universidade Estadual de Londrina - UEL
Londrina – Paraná
<http://lates.cnpq.br/4499153992012945>

RESUMO: Este artigo é parte das análises realizadas na dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social, sobre a implantação dos Planos Locais de Habitação de Interesse Social – PLHIS, formato Simplificado, nos municípios de Califórnia e Jardim Alegre, ambos de pequeno porte 1, com população de até 20 mil habitantes, pertencentes à Associação dos Municípios do Vale do Ivai – AMUVI. O objetivo desta pesquisa é analisar a materialização do PLHIS Simplificado como instrumento contributivo para o planejamento e operacionalização da política habitacional nesses municípios. A metodologia adotada consistiu em revisão bibliográfica sobre o tema e pesquisa documental; tendo por fonte principal os Planos citados. Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que os PLHIS Simplificados: cumpriram com as exigências junto ao SNHIS, porém, ainda não ecoaram como instrumentos

de planejamento contributivos para condução e operacionalização da política habitacional local, devido às limitações estruturais de ordem administrativa, técnica, econômica e política dos municípios de pequeno porte. Os desafios para sua implementação reverberam: a forma de gestão descentralizada do Estado brasileiro, que compulsoriamente transfere responsabilidades aos seus entes, contudo, persiste no trato permissivo e clientelístico de repasse de recursos; aliado ao caráter mercadológico da política habitacional em detrimento à moradia como direito social universal; o qual, mesmo sob o avanço de instrumentos legais alcançados nesse século, o atual Sistema ainda não foi capaz de atingir.

PALAVRAS - CHAVE: Política Habitacional. SNHIS. PLHIS. Planejamento urbano. Gestão pública.

PREPARATION OF LOCAL HOUSING PLANS OF SOCIAL INTEREST (PLHIS) IN SMALL MUNICIPALITIES 1, BELONGING TO THE ASSOCIATION OF MUNICIPALITIES OF VALE DO IVAÍ (AMUVI): LIMITS AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article is part of the analyzes carried out in the master's thesis developed in the Postgraduate Program in Social Work and Social Policy, on the implementation of Local Plans for Social Interest Housing - PLHIS, Simplified format, in the Municipalities of California and Jardim Alegre, both are small1, with a population of up to 20 thousand inhabitants, belonging to the Association of Municipalities of Vale do Ivai – AMUVI. The objective of this research is to

analyze the stratification of the Simplified PLHIS as a contributing instrument for the planning and operationalization of the housing policy in these municipalities. The adopted methodology consisted of a bibliographic review about the subject and documental research, with the upper mentioned Plans as the main research source. The results obtained in this research showed that the Simplified PLHIS: fulfilled the SNHIS requirements, but have not yet attended as contributory planning tools for conducting and operationalizing local housing policy, due to structural limitations of administrative, technical, economic and political power of small municipalities. The challenges for its implementation reverberate: about the decentralized management of the Brazilian State, which compulsorily transfers responsibilities to its entities, but persists in the permissive and exchangeable treatment of resources transferring; allied to the market character of housing policy over housing as a universal social right; which, even under the advancement of legal instruments achieved in this century, the present system has not yet been able to achieve.

KEYWORDS: Housing Policy. SNHIS. PLHIS. Urban planning. Public administration.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de urbanização, no caso brasileiro, não deve ser considerado como homogêneo e genérico, como aponta Costa (2015, p.49) “[...] a urbanização brasileira é essencialmente desigual e excludente, materializando-se em diferentes formas e intensidades.” Materialização essa marcada pela desigualdade de ordem socioeconômica e cultural, de direitos e de poder, entre indivíduos, famílias, grupos sociais, tanto no acesso a terra, à habitação, oportunidades de acesso ao trabalho, serviços, enfim, ao direito a cidade.

O enfrentamento a essas questões remete a elementos com aparente contradição entre a conquista de políticas regulatórias, no horizonte da universalização de direitos e, a realidade cotidiana de violação de direito à moradia.

O primeiro marco, com o qual se inicia traçar novos padrões para direcionar uma política urbana, estrutura-se em 1988 com a Constituição Federal. No caso da política habitacional, também uma categoria integrante dos direitos sociais, ainda encontra entraves em sua eficácia jurídica e social, uma vez que o direito à moradia implica não apenas em acordos jurídicos e, sim pressupõe uma ação incisiva do Estado por meio de sua execução articulada a outras políticas setoriais.

Outro marco relevante se refere à instituição do Estatuto das Cidades, Lei n. 10.257 de 10 de julho de 2001, e no ano de 2003 a criação do Ministério das Cidades. Ambos resultantes de um longo período de lutas, com destaque para a pressão realizada pelos movimentos sociais, em 2004, convertendo-se na aprovação pelo Conselho das Cidades da Política Nacional de Habitação (PNH); complementada pela regulamentação da Lei n. 11.124 de 16 de junho de 2005, ano da 2ª Conferência Nacional das Cidades, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), que cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS) e institui o Conselho Gestor do FNHIS

(CGFNHIS).

Com a concepção do Estado federativo, pós Constituição de 1988, estados e municípios passaram a ser politicamente autônomos, entretanto, essa estruturação não afastou de seus entes federados as expressivas desigualdades de ordem social, política, econômica e administrativa.

Com a proposta para a retomada do planejamento estatal para o setor habitacional, a partir de 2005, estados, municípios e Distrito Federal, caracterizados como agentes descentralizados, sob o discurso do Estado, são convidados a aderirem ao Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), tendo como condicionante o recebimento de repasse de recursos financeiros para a operacionalização da política habitacional local.

O produto dessa adesão instituiu aos agentes descentralizados o compromisso de constituírem seus Planos Locais (Estadual e Municipal); por meio do princípio democrático e participativo criar seus Conselhos (Estadual e Municipal); bem como constituir no seu âmbito de gestão, um Fundo Local (Estadual e Municipal) de natureza contábil, específico para Habitação de Interesse Social.

Essa nova configuração, sob a égide da descentralização, impõe responsabilidades aos agentes descentralizados, que implicam em desafios para sua implementação, principalmente aos municípios de pequeno porte em razão tanto pelo tradicional tratamento secundário dispensado pelos agentes públicos a questão urbana e habitacional, como aliado as suas limitações estruturais administrativas, técnicas e financeiras.

A estratégia adotada pelo Ministério das Cidades, a fim de facilitar aos municípios de até 50 mil habitantes a elaboração de seus Planos Locais, diante da lacuna entre a adesão, principalmente pelos entes municipais, e a estruturação de seus planos, foi o lançamento da proposta do PLHIS Simplificado. Todavia, o formato proposto revela uma estruturação de planos para mero cumprimento de formalidade documental, apresentando inconsistência de dados em seu conteúdo, e demonstrando a fragilidade administrativa e operacional para responder a problemática habitacional local, e o mais relevante a não garantia de repasse de recursos para implementação de suas ações.

As reflexões esboçadas neste artigo, são parte integrante da pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Pesquisa essa, de caráter bibliográfico e documental, centrada no método dialético de interpretação da realidade, o que permite investigar, tanto no plano teórico, quanto no empírico, a gênese histórica e o desenvolvimento do objeto de pesquisa, ou seja, os Planos Locais de Habitação de Interesse Social formato Simplificado, elaborados em municípios de pequeno porte 1, integrantes da Associação dos Municípios do Vale do Ivaí – AMUVI, tendo por referência os municípios de Califórnia e Jardim Alegre.

Os municípios foram elencados, dentre os 26 municípios da Associação dos Municípios do Vale do Ivaí – AMUVI, por estarem classificados como de pequeno porte 1, abaixo de 20 mil habitantes, respondendo ao critério temporal, ou seja, os que percorreram

primeiramente a ordem cronológica de adesão ao SNHIS, a partir do ano de 2007; seguida do cumprimento das etapas, também cronologicamente de instituição da Lei de Criação do Conselho, Plano e Fundo Municipal de Habitação de Interesse Social, no período de 2012-2014.

A discussão desse instrumento de planejamento setorial objetiva chamar a atenção de gestores públicos não apenas para a urgência do tema gestão urbana, tendo como vertente principal à condução da política habitacional em municípios de pequeno porte; mas concomitantemente como esse processo de descentralização de competências reflete, nesses municípios que sofrem em maior grau com as limitações estruturais administrativas e técnicas na operacionalização da política habitacional local.

21 A DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO E O SISTEMA NACIONAL DE INTERESSE SOCIAL - SNHIS

Segundo Faria (2009), a sociedade civil, ao longo da história, se organiza na forma de Estado estruturando-se com seus poderes, agências, aparelhos e forma de gestão ou de governo.

O Estado é a forma como a sociedade civil se organiza objetivamente a partir das lutas sociais travadas no interior do modo de produção dominante, definindo relações de hegemonia e contra-hegemonia, de poder e contra-poder ou de processos de trabalho associado ou pleno. (FARIA, 2009, p. 27).

A Constituição brasileira de 1988 estabelece autonomia política a estados e municípios, os quais assumem a gestão de políticas públicas, por iniciativa própria ou por adesão a algum programa proposto por um nível mais abrangente de governo.

No entanto, em um país de dimensão continental como o Brasil, impresso por heterogeneidades regionais, um processo de descentralização não pode ser tratado uniformemente.

Sob essa perspectiva, é importante a ideia de processo, pois a descentralização não é um movimento abrupto, que se faz apenas pela vontade de alguns, sem considerar os interesses e as determinações sociais das realidades locais. (JUNQUEIRA, 1997, p. 190).

Ainda conforme Junqueira (1997, p.191), o processo de descentralização é um projeto de reordenamento que “[...] não se faz em curto prazo, exige a capacitação dos poderes locais e regionais e implica a mudança da lógica que permeia as ações políticas.”

No caso da política habitacional, essa responsabilidade constitucionalmente é comum aos três níveis de governo,

Art.23: É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico. (BRASIL, Constituição Federal. 1988).

A lógica de redistribuição de competências juridicamente comuns entre as três esferas de Governo, no âmbito do processo de descentralização, se apresenta como desafiadora principalmente aos municípios de pequeno porte, uma vez que passa a exigir de seus atores capacidade técnica operativa, estrutura organizativa e, principalmente, uma gama de recursos financeiros para investimentos a médio e longo prazo, para os quais ainda não se encontram preparados.

No que concerne ao desenvolvimento da Política Habitacional, essa uma das políticas sociais mais custosas a ser operacionalizada, além da previsão orçamentária na implantação de unidades habitacionais, há ainda que considerar a quem ela se destina, com agravamento das condições de renda de uma população empobrecida e ocupante de áreas periféricas de centros urbanos, colocando como desafio às gestões públicas a implantação do Estatuto das Cidades, Lei n. 10.257/2001.

O atual modelo proposto pelo Estado para a Política Habitacional, é baseado na descentralização, articulação intergovernamental e intersetorial, participação e controle social, tendo como objetivo geral para um dos seus eixos, o arranjo e desenvolvimento institucional, este primordial na implementação do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS).

O Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), ao “convidar” estados, municípios e Distrito Federal a adesão ao Sistema, pelo viés da condicionalidade de repasse de recursos para o desenvolvimento da política habitacional, elenca como estratégias (BRASIL, Ministério das Cidades, 2009, p.108):

01. Fortalecer o setor público e explicitar os papéis e competências em cada nível de governo;
02. Fortalecer os agentes não estatais para exercerem seu papel no SNHIS;
03. Garantir o controle social e participação da sociedade na implementação da política e dos planos de habitação;
04. Criar o índice de capacidade institucional habitacional e de gestão urbana;
05. Capacitar os vários agentes do SNHIS;
06. Instituir o Sistema de Informações de Habitação;
07. Criar um sistema de monitoramento e avaliação.

O simples ato de adesão, contudo, requer dos entes descentralizados concomitantemente, o estabelecimento de uma nova estrutura organizativa, o que para Paz e Taboada (2010, p. 38),

“[...] perpassa no estabelecimento de novas bases de relacionamento entre órgãos e agentes públicos, possibilitando adesão de profissionais para o trabalho cooperativo e compartilhado, sendo que, a criação de mecanismos de articulação, sistemas e fluxos de comunicação entre as diversas culturas, órgãos, agentes públicos e privados são fundamentais para viabilizar o atendimento integral das demandas, planejar ações, otimizar recursos, e

possibilitar estratégias de acompanhamento e controle social.”

Observar-se, porém, tomando por base as análises dos PLHIS Simplificados, que a descentralização de competências aos governos locais, com a Constituição de 1998, aliada à proposta de adesão ao SNHIS em 2005 pelo Ministério das Cidades, na prática não veio acompanhada de um tratamento diferenciado das condições socioeconômicas, institucionais e administrativas, presentes nos entes federados, principalmente nos municípios de pequeno porte, cabendo-lhes a partir de então, a responsabilidade de seus Planos Locais de Habitação de Interesse Social, instituindo competências sem efetivamente qualificá-los tecnicamente, fortalecê-los institucionalmente, além de não subsidiá-los financeiramente para configurarem-se em efetivos agentes operacionalizadores dessa política.

3 I PLANEJAMENTO URBANO E A PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DOS PLANOS LOCAIS DE HABITAÇÃO SOCIAL SIMPLIFICADOS

A Constituição de 1988, em seus Artigos 30 e 182, discorre sobre a competência do município em legislar sobre assuntos de interesse local, com obrigação sobre o espaço urbano. Em específico o Art. 182, aborda que:

A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar dos seus habitantes. (BRASIL, Constituição Federal. 1988).

No tocante a implementação da política setorial habitacional insere-se o Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS), a partir da Resolução n. 2, § 2º, de 24 de agosto de 2006, definidos pelo Conselho Gestor do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (CGFNHIS) como:

Documentos de caráter administrativo, representados por um conjunto articulado de diretrizes, objetivos, metas, ações e indicadores, que caracterizem, em determinado prazo, os instrumentos de planejamento e gestão dos estados, Distrito Federal e municípios para a área de habitação de interesse social.

Trata-se de instrumento de planejamento e gestão do setor habitacional, instituído pela Lei n. 11.124, de 16 de junho de 2005, para acessar os recursos do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS), do Ministério das Cidades (BRASIL, 2011), sob pena de não recebimento de recursos federais para implantação de Programas de Habitação de Interesse Social, estes indispensáveis aos municípios de pequeno porte, em razão dos subsídios que os compõem, para o atendimento à população de até 03 (três) salários mínimos.

Parágrafo único: A assinatura do Termo de Adesão ao SNHIS e a apresentação da Lei de criação de Conselho e Fundo de Habitação de Interesse Social e do Plano Habitacional de Interesse Social, na forma estabelecida pelos incisos I e II do caput, constituem-se em condições indispensáveis à participação dos

entes federados nos processos de seleção de propostas para acesso aos recursos do FNHIS. (BRASIL, Resolução nº 30, 2009).

Quanto à elaboração e aplicabilidade de metas previstas nos Planos, às dificuldades preponderantes pelos entes descentralizados, independentemente do contexto municipal, pequeno, médio e grande porte, ainda persistem em definir uma estrutura administrativa específica para o tema, reunir equipe técnica capacitada para sua elaboração, bem como a contrapartida para garantia de recursos orçamentários para execução, aliados a desafios conforme apontam Santos Junior e Montadon (2011), que requerem sobremaneira dos atuais gestores uma mudança cultural da gestão das cidades.

A saber, segundo dados do IBGE, Censo 2010, do total dos 5.565 municípios 89% (4958) destes apresenta população abaixo de 50 mil habitantes. No Estado do Paraná, dos seus 399 municípios, 92% (367) destes apresentam população abaixo de 50 mil habitantes, superando a média nacional.

Caracterizando a região da Associação dos Municípios do Vale do Ivaí (AMUVI), a realidade não é divergente de outras regiões da federação. Segundo dados do IBGE/2010, dos 26 municípios que a compõem, 19 (73%) apresentam população entre 2.453 a 8.555 habitantes; 06 (23%) municípios com população entre 10.164 a 31.812 habitantes; e apenas o município de Apucarana, com 120.884 (4%) habitantes.

Buscando informações atualizadas sobre a situação dos entes federados frente ao cumprimento das exigências do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social¹, realizaram-se duas pesquisas: uma em 31 de dezembro de 2018 e outra em 31 de agosto de 2019, constatando-se que dos 26 municípios integrantes da AMUVI, sendo destes 25 (vinte e cinco) abaixo de 50 mil habitantes, 27% (07 municípios) não cumpriram na íntegra as exigências da Lei n. 11.124/2005, contrariando o prazo máximo estipulado pelas Resoluções n. 24 e n. 30 do CGFNHIS, o qual era até 31 de dezembro de 2009.

Para um olhar além das limitações técnicas e administrativas já descritas, cabe ressaltar o que aborda Santos Junior, sobre a concepção de planejamento urbano na figura dos planos diretores, que podemos transpor aproximações ao PLHIS, que ainda não se traduziu,

Em metodologias e instrumentos de um planejamento politizado, e os avanços, quando existentes, ainda são fortemente dependentes da existência de um corpo técnico no interior das administrações comprometido com sua proposta. (SANTOS JUNIOR, 2008, p.144).

Compartilhando da abordagem de Nygaard (2005), sobre as causas para insucesso e relativa inutilidade dos tradicionais planos diretores, nos proporciona observar similaridades de análise para compreender, concomitantemente, as dificuldades também encontradas para tornar os PLHIS em instrumentos factíveis de operacionalização.

¹ Destaca-se que Ministério das Cidades, a partir de 01 de janeiro de 2019, passou a ser denominado Ministério do Desenvolvimento Regional, continuando a estrutura anterior do SNHIS.

a) Restrita visão municipal dentro da qual eram elaborados; b) a mínima ou nula participação da população e administração municipal na elaboração destes planos, geralmente contratados por consultores externos; c) o desinteresse ou os interesses pessoais de políticos municipais; d) a estrutura do poder formal e informal existente e os problemas organizacionais da administração local; e) as disputas partidárias no âmbito municipal, e muitas outras. (NYGAARD, 2005, pg. 20).

O cenário para elaboração do instrumento PLHIS mesmo na modalidade simplificado, não se apresentou de forma abrangente, considerando além das condições objetivas e particulares a cada ente descentralizado que aderiu ao SNHIS, com ênfase aos municípios de pequeno porte, para a ausência de uma intervenção incisiva por parte do Ministério das Cidades na aplicabilidade das estratégias inicialmente previstas para as ações de fortalecimento estrutural e a capacitação técnica desses agentes.

Os dados quantitativos levantados nesta pesquisa demonstram a fragilidade em se considerar o processo de planejamento como instrumento à disposição de uma política pública de planejamento urbano, associada às outras políticas públicas.

Presenciando-se ainda uma cultura arraigada de cumprimento legal de obrigatoriedade, mas que, na prática, não se veicula em ações operativas a médio e longo prazos, perdurando atividades pontuais atreladas aos interesses administrativos, inserindo-se nessa lógica a condução da política habitacional.

A seguir abordaremos alguns apontamentos da pesquisa de conteúdo realizada junto aos Planos Locais de Habitação de Interesse Social Simplificado, nos municípios de Califórnia e Jardim Alegre.

4 I ALGUNS APONTAMENTOS DAS ANÁLISES DOS PLANOS LOCAIS DE HABITAÇÃO DE INTERESSE SOCIAL SIMPLIFICADO

O referencial para análise nesta pesquisa partiu do conteúdo dos PLHIS Simplificados de dois (02) municípios de pequeno porte¹, Califórnia e Jardim Alegre, considerando o período compreendido entre a elaboração e envio ao Ministério das Cidades os anos de 2012-2014.

No tocante a existência do setor responsável pela política habitacional, convergindo sua representação com ações e atribuições afins ao tema, ambos municípios não apresentam setor específico para a habitação, atribuindo ao Departamento do Trabalho e Habitação, no caso de Califórnia, e à Secretaria de Assistência Social, no município de Jardim Alegre, a responsabilidade pelas ações da política habitacional.

Em todos os Planos pesquisados não se encontram descritas ações exclusivas que remetam à análise sobre atribuições específicas à habitação, desenvolvidas pelo setor indicado e, nem tanto referência quantitativa da equipe técnica existente.

Vale apresentar as ideias de Santos Junior e Montandon (2011, p.48), ao apontarem

sobre a dimensão do planejamento fiscal das políticas públicas, controle público de sua execução, o curto ciclo da gestão municipal e as dificuldades de se financiar o desenvolvimento urbano, “[...] fazem com que muitos gestores públicos, atuem com pragmatismo e imediatismo na execução das políticas públicas urbanas.”

Pensar a política habitacional, requer a partir de seus instrumentos de planejamento, a interface entre as políticas sociais, principalmente ao se considerar municípios de pequeno porte com particularidades econômicas e sociais na esfera urbana, em sua totalidade.

Considerando esse ordenamento orçamentário é compreensível que a política habitacional apresente-se arraigada por intervenções pontuais, sendo acolhida inicialmente pelos profissionais da Secretaria Municipal de Assistência Social, não por esta encontrar-se estruturada para seu desenvolvimento, mas, sim, pela concepção equivocada do gestor público executivo, de que cabe a assistência social o trato com os “carentes de habitação”, já que ela se configura de forma inoperante de investimentos desde o ente federal.

Dado levantado pelo Centro de Estudo da Metrópole (2012), aponta que além de ser um fenômeno raro secretarias municipais exclusivas para a política habitacional, a existência e ou permanência de órgãos específicos para essa política nos municípios, oscila quando da posse de novos prefeitos. Esse resultado é em parte explicado pelo fato de que sua existência não é condição necessária nem suficiente para que os municípios possam implementar programas habitacionais.

Após a Constituição de 1988, a grande maioria dos pequenos municípios têm como capitalização de recursos para seu orçamento os Fundos de Participação, transferências ou repasses de recursos do Orçamento Geral da União mediante convênios (CARVALHO, 2000; ROLNIK, 2006). Sob essa lógica, os municípios de pequeno porte são os mais vulneráveis à distribuição de recursos de outras esferas governamentais, valendo-se de emendas parlamentares.

Todavia, embora significativas do ponto de vista financeiro, as emendas parlamentares tiveram pouco ou nenhum impacto em estratégias de desenvolvimento local, tanto em função da inexistência de qualquer marco de planejamento territorial municipal, como em função do caráter episódico, pontual e fragmentado dessas transferências. (ROLNIK, 2006, p. 202).

É pertinente conduzir a discussão, ao pensar na elaboração dos PLHIS, para um olhar além da fragilidade técnica e a precariedade institucional, porém, sem desprezá-las como relevantes, mas partindo da abordagem de Santos Junior e Montandon (2011), na qual o foco deve, concomitantemente, permear os desafios postos para o cumprimento do Estatuto das Cidades, no tocante aos instrumentos para o cumprimento da função social da propriedade coletivamente; requerendo sobremaneira uma mudança de cultura de gestão das cidades, através de aparatos legais, para atender aos interesses públicos e ao enfrentamento das desigualdades urbanas e sociais.

O PLHIS Simplificado oportuniza a descrição, por parte do ente municipal, dos

limites, potencialidades e estratégias para enfrentamento das necessidades habitacionais levantadas no momento de sua elaboração, porém, não exploradas substancialmente nos Planos analisados, superficializando diagnóstico e levantamento da demanda habitacional, atribuindo a incapacidade de gestão do FMHIS em financiar ações para programas habitacionais locais, pela inexistência de órgão específico para o desenvolvimento da política habitacional local.

Outro aspecto relevante para análise refere-se à participação popular e estabelecimento de parcerias, no item do PLHIS: “dos agentes sociais atuantes na política habitacional.”

A Lei n. 10.257/2011, Estatuto da Cidade, em seu Art. 2º, inciso II, estabelece como diretriz da política urbana nacional, a gestão democrática e a participação popular na elaboração, execução e monitoramento de políticas públicas, planos e projetos.

A Lei n. 11.124/2005, que instituiu o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social, também versa dentre de seus princípios a participação popular. Em seu Art. 4º, inciso I, letra “C”, são princípios: “democratização, descentralização, controle social e transparência dos procedimentos decisórios.”

Percebe-se, pela própria diversidade de conceitos atribuídos a sociedade civil, o agravamento na definição dos representantes desta categoria pela ausência de clareza entre seu significado e as condições que os mesmos devam reunir para participarem dos Conselhos Municipais de Habitação, fragilizando o processo de representação, conforme aponta Souza (2006, p. 33),

“[...] sobre a democracia representativa, os instrumentos de planejamento (urbano ou qualquer outro) e as rotinas de gestão (idem), por mais relevantes e criativos que sejam, só adquirem plena legitimidade ao terem a sua operacionalização e a sua implementação debatidas, deliberadas e monitoradas pelos cidadãos.”

Ações, no entanto, que não representam necessariamente uma modernização da democracia representativa, para a qual aponta Ascher (2012, p. 130), “[...] necessita portanto do desenvolvimento de formas diversas de participação na concepção das decisões da população e dos actores da sociedade civil.”

Depreende-se, que pelos dados obtidos em pesquisa, que o processo de participação popular e controle social ainda se caracterizam como restrito a indicações e cumprimento de exigências legais, cuja participação popular se limita ao nível de delegação em detrimento de uma participação democrática.

Ainda compartilhando da ideia de Souza (2006), o qual avalia ser as cidades laboratórios de experimentos democráticos e consciência de direitos, pensar na possibilidade do Plano Local como instrumento factível para a política habitacional, é um exercício que perpassa para a construção de planos que se convertam em uma linguagem concreta, em seus aspectos políticos, sociais, econômicos, tanto para gestores públicos,

como para sociedade civil, de quanto e quais benefícios, sua participação poderá lhe proporcionar, nesse processo de planejamento; fortalecendo-os de forma coletiva para contrapor a uma arranjo heterônomo histórico na condução das políticas públicas, dentre essas a habitacional.

Para tanto, o principal desafio ainda se encontra por apropriar-se do verdadeiro projeto do acesso ao direito à cidade, pois enquanto a função social da propriedade estiver atrelada a interesses mercadológicos, no caso brasileiro remontando-se por décadas, tanto planos como avanços estruturais estarão limitados a concessões pontuais sob a égide de uma participação monitorada, sem realmente considerar as particularidades e escalas locais, mantendo relação local de dependência econômica e política com instâncias superiores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de reflexões descritas neste estudo permitiu ultrapassar inicialmente a proposta de análise de sua dimensão instrumental, reverberando sobre ponto central: a frágil, para não dizer, a não efetiva consolidação do Sistema Nacional de Habitação, esvaziada da dimensão política dos Planos, tanto a nível estadual, como municipal, e, atualmente, da esfera federal, já que encerra-se o ano de 2019 sem um posicionamento claro do Governo Federal quanto à condução da Política Habitacional brasileira.

A criação do Ministério das Cidades e a estruturação do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, sem dúvida foi um marco para a Política Habitacional. Todavia, o descrito neste estudo preliminar, aponta que a consolidação dos seus princípios e diretrizes ainda requer uma discussão aprofundada, por exigirem mudança de paradigmas arraigados na trajetória das políticas sociais, nessa inclusa a política habitacional; principalmente por essa mudança ainda representar como de baixo impacto aos municípios de pequeno porte, onde seu principal desafio é a implantação dos princípios do Estatuto das Cidades.

O resultado desta pesquisa revelou a frágil condição administrativa e técnica operativa dos municípios, a deficiência de conteúdo para o diagnóstico das necessidades habitacionais locais, bem como a inoperância das estratégias de operacionalização da política habitacional local pela ausência de recursos financeiros dos FMHIS.

Tais fatos apontam para o processo descentralização de competências, desconectado da descentralização e garantias de repasse de recursos para a operacionalização de metas previstas nos Planos Locais, mantendo práticas clientelísticas com arranjos de dependência entre municípios e agentes estaduais e federais que os representem, reforçando a dependência de mediação política entre os entes para repasse de recursos.

Não se desconsidera, entretanto, que os Planos Locais de Habitação de Interesse Social, mesmo no modelo simplificado, possam vir a ser instrumentos propositivos para

se pensar em uma política urbana factível; desde que antecedam análises sobre os limites e desafios postos para sua operacionalização sob a égide do planejamento urbano municipal permeado por suas particularidades locais; apontando suas fragilidades e potencialidades, não apenas no contexto de sua estruturação, mas, em uma dimensão macro política, econômica e social, com vistas a ultrapassar o ciclo da mera reprodução de condicionalidades legais; vislumbrando horizonte a se perseguir a médio e longo prazo, na configuração de instrumentos exequíveis de uma política habitacional nas três esferas governamentais, que contemple mecanismos de acesso para uma expressiva coletividade ao direito à cidade na concepção dos princípios preconizados por seu Estatuto, como por exemplo, o uso da terra.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. C. de. **Planos Locais de Habitação de Interesse Social (PLHIS) em municípios de pequeno porte 1, pertencentes à Associação dos Municípios do Vale do Ivaí (AMUVI): limites e desafios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2020.

ASCHER, F. **Novos princípios do urbanismo. Novos compromissos urbanos**. 3ª. Edição. Lisboa: Livros Horizonte, 2012.

BRASIL. Ministério das Cidades. Instrução Normativa nº 15 de 10 de março de 2011. Dispõe sobre a elaboração e a apresentação dos Planos Habitacionais de Interesse Social, de que trata o art. 12, inciso III, da Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 março de 2011.

_____. Ministério das Cidades. Lei 11.124, de 16 de junho de 2005. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jun. 2005.

BRASIL. Ministério das Cidades. Resolução Nº 2 de 24 de agosto de 2006. Dispõe sobre o Termo de Adesão ao Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 set. 2006.

_____. Ministério das Cidades. Resolução Nº 30 de 16 de dezembro de 2009. Dispõe sobre novos prazos e condições para adesão ao Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, de que trata a Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 dez. 2009.

_____. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Habitação. **Situação dos entes federados frente às exigências do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS (Lei 11.124/2005)**. Brasília. Disponível em: http://app.cidades.gov.br/situacao_snhis/src/situacaoSnhis/formSituacoes?view=siteAcesso em 26.04.2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 96 de 06 de junho de 2017. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/CON1988.pdf. Acesso em 24 de junho de 2018.

CALIFÓRNIA. **Plano Local de Habitação de Interesse Social, modalidade Simplificado**. Califórnia, 2010.

COSTA MOURA, H.S de. Natureza e Cidade na Periferia: Ampliando do Direito à Cidade. In COSTA, M. G; COSTA MOURA, H.S de; MONTE-MÓR, R.L de M (organizadores). **Teorias e práticas urbanas. Condições para a sociedade urbana**. Belo Horizonte: C/Arte, 2015.

FARIA, J. H. de. **Gestão participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Total da população do Paraná – Censo 2010**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_parana.pdf. Acesso 03 de junho de 2018.

JARDIM ALEGRE. **Plano Local de Habitação de Interesse Social, modalidade Simplificado**. Jardim Alegre, 2012.

JUNQUEIRA, L. P. **A Descentralização e a Reforma do Aparato Estatal em Saúde**. In: Ciências Sociais e Saúde. São Paulo: Editora Hucitec. Abrasco, 1997.

NYGAARD, P. D. **Planos Diretores de cidades. Discutindo sua base doutrinária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

PAZ, R. D. O. da; TABOADA, K. J. Política Nacional de Habitação, Intersetorialidade e Integração de Políticas Públicas. In: **Trabalho Social em Programas e Projetos de Habitação de Interesse Social**. Curso à distância. Módulo I. Disciplina II. Brasília: Ministério das Cidades, 2010.

SANTOS, O.A. dos Junior; MONTANDON, D.T. (orgs.). **Planos Diretores Municipais Pós-Estatuto da Cidade: balanço crítico e perspectivas**. RJ: Letra Capital: Observatório das Cidades: IPPUR/ UFRJ, 2011.

SANTOS, O.A. dos Junior. Reforma urbana: desafios para o planejamento como práxis transformadora. In: COSTA, G.M.; MENDONÇA, J.G. de. (orgs). **Planejamento urbano no Brasil: trajetória, avanços e perspectivas**. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

SOUZA, M.L. de. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

CAPÍTULO 6

A GEOGRAFIA E AS DIVERSAS LINGUAGENS: PAISAGEM NA LITERATURA DE CALVINO E BORGES

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 27/07/2021

Ivanaila de Jesus Sousa

Secretaria Municipal de Educação – SEMEC
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/7288220154824726>

RESUMO: Este trabalho tem por finalidade refletir sobre a relação entre ciência e arte, mas especificamente, acerca das possibilidades de interlocução entre a Geografia e a literatura à luz da Geografia humanista. Abordará o conceito de paisagem nos contos: “Cidades contínuas” (1972) e Férias num banco da Praça (1963) de autoria de Ítalo Calvino e, o conto “O Aleph” (1949) de Jorge Luís Borges. Tais reflexões serão desenvolvidas a partir dos conceitos de “paisagem container”, “paisagem moderna” e “paisagem esponja”. A partir das análises dos contos de Calvino e Borges, estabelecer essa relação entre Geografia e Literatura, tomando como conceito-chave a paisagem. E, percebendo-a como multidimensional, multitemporal e multiespacial. A metodologia restringiu-se ao levantamento bibliográfico, leitura e fichamento das obras e artigos relativos à temática em questão. O texto encontra-se estruturado em duas seções principais nas quais serão abordadas a relação entre ciência e arte e as possibilidades de interação entre a Geografia e a Literatura. Conclui-se que a Geografia faz uso da poesia, da música, da pintura e

da literatura como forma de expressão. Se a literatura é uma mimese do mundo e a Geografia a apuração crítica dos geógrafos, ambas são representações que permitem tornar o mundo inteligível. A nossa intenção não foi esgotar as reflexões acerca da relação entre Geografia e Literatura, mas apresentar uma contribuição à análise geográfica.

PALAVRAS - CHAVE: Geografia. Paisagem. Literatura.

GEOGRAPHY AND THE VARIOUS LANGUAGES: LANDSCAPE IN CALVINO AND BORGES LITERATURE

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the affinity between science and art, but specifically on the possibilities of interlocution between geography and literature within a humanist perspective. It will address the concept of landscape in the short stories: “Continuous Cities” (1972) and Vacations on a bench in the Square (1963) by Italo Calvino and the short story “O Aleph” (1949) by Jorge Luís Borges. Such reflections will be developed from the concepts of “container landscape”, “modern landscape” and “sponge landscape”. From the analysis of the tales by Calvino and Borges to establish this affinity between Geography and Literature, taking landscape as a key concept. And, perceiving it as multidimensional, multitemporal and multispatial. The methodology was restricted to the bibliographical survey, reading and listing of works and articles related to the theme in question. The text is structured in two sections; in which the affinity between science and art and the possibilities of interaction between Geography

and Literature. It is concluded that the Geography makes use of poetry, music, painting and literature as a way of expression. If literature is a mimesis of the world and geography the critical investigation of geographers, both are representations that make the world intelligible. Our intention was not to exhaust the reflections on the relationship between Geography and Literature, but to present a contribution to geographic analysis.

KEYWORDS: Geography. Landscape. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

A evolução epistemológica pela qual passou, não só a geografia, mas as demais ciências trouxe para a metodologia científica um leque de possibilidades, especialmente, para as denominadas ciências humanas. Entre elas surgiram novas abordagens que valorizavam as diferentes culturas, as diversas identidades e as experiências vividas. Os métodos incorporaram a visão holística do mundo.

Surgiram discussões sobre as intrincadas relações entre Geografia/Literatura, Geografia/Arte. No Brasil esses estudos já despontavam desde a década de 1970 sob o enfoque da geografia humanística. A literatura tornou-se uma das alternativas de análise do espaço geográfico, mas como afirma um dos grandes expoentes da geografia nacional, é necessário entender de antemão que “[...] a literatura enriquece a geografia, porém não a substitui” (MONTEIRO, 2002 p, 19).

Em tempos passados havia uma resistência com relação a essa associação – ciência e arte – denotando uma postura marcadamente favorável ao discurso científico. A ciência geográfica deveria estar submetida a um conjunto de regras, técnicas e procedimentos rigorosos que atestassem as teorias e as suas hipóteses.

A par dessa nova abordagem humanista, buscamos nesse artigo, refletir acerca da interlocução entre ciência e arte apresentando algumas possibilidades para trabalhar o conceito de paisagem sob a luz da geografia contemporânea e da literatura. Neste sentido pretende-se realizar uma breve análise do conceito de paisagem nos contos literários: “Cidades contínuas” (1972) e “Férias num banco de praça” (1963) de autoria de Ítalo Calvino e “O Aleph” (1949) de Jorge Luís Borges. As reflexões serão desenvolvidas a partir dos conceitos de “Paisagem *container*”, paisagem moderna” e “paisagem esponja”.

A metodologia restringiu-se ao levantamento bibliográfico, leitura e fichamento das obras e artigos relativos à temática em questão.

Este texto encontra-se estruturado em duas seções principais nas quais serão abordadas a relação entre ciência e arte e as possibilidades de interação entre a geografia e a literatura.

2 | A CIÊNCIA E A ARTE

Há fenômenos que, devido a sua complexidade, não podem ser reduzidos a mera observação e descrição. Eles podem ter interpretações diversas e, ao invés de criar explicações podem levar a um labirinto de sensações. Talvez, existam “verdades” que não devam ser traduzidas numa teoria, mas na forma de arte.

Este pensamento é defendido por Nuñez (2010, p.73) ao afirmar que “há mais afinidades entre a arte e a ciência do que supõem a já ultrapassada divisão do conhecimento e a epistemologia clássica”. [grifos do autor]. Contudo, há entre elas contraposições, pois a ciência se baseia em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional. (Chauí, 2000). Desta forma, a ciência vista sob o prisma da epistemologia moderna afasta qualquer possibilidade de imaginação ou criação. É um conhecimento talhado na objetividade. Contudo, essa objetividade, na atualidade, pode ser questionada, especialmente, quando tratamos das ciências humanas.

Mas, entre a arte e a ciência há, também, afinidades. Assim, nos perguntamos qual o motivo de um artista produzir sua arte? Para Tolstói citado por COSTA (2009):

[...] a razão pela qual o artista produz uma obra de arte é que ele possui emoções únicas, importantes e incômodas, que ele no início discerne muito vagamente em si mesmo, e que quando tenta, não consegue transmitir aos outros. A única maneira que ele encontra de transmitir essas emoções aos outros é expressando-as sob a forma esclarecida e transformada na obra de arte. Por isso Tolstói conclui que a arte é uma atividade espiritual que amplia o horizonte humano, pois faz-nos ver o que não havíamos visto antes. (TOLSTÓI citado por COSTA, 2009, P. 197).

Existe algo em comum, portanto, entre o artista e o cientista, de acordo com o que Tolstói apontou. Ambos partem de um incômodo ou problematização. O problema surge na ciência a partir de uma inquietação científica, assim como, a arte é produzida a partir do que incomoda o artista. Ambos, por meio dos seus instrumentos de representação do real concretizam seu ofício. Arte e ciência, portanto, são formas de representar o mundo. A arte numa tentativa mais liberta e ampla, cujas explicações podem vir de sonhos, da imaginação, das memórias e etc. Enquanto as explicações científicas são amparadas nas teorias, métodos e técnicas.

Contudo, alguns autores como Bunge (1972, p. 40) defendem a ideia de que não deve haver uma cisão entre ciência e arte como podemos notar, a seguir:

A menudo se sostiene que la medicina y otrasciencias aplicadas son artes antes que ciencias, enel sentido de que no pueden ser reducidas a la simples aplicación de un conjunto de reglas que pueden formularse todas explícitamente y que pueden elegirse sin que medie el juicio personal. (BUNGE, 1972, p. 40).

Nos primórdios da geografia enquanto ciência descritiva do mundo os recursos artísticos eram utilizados para auxiliar na inteligibilidade dos fenômenos geográficos. Para traduzir o mundo o geógrafo explorava a imaginação. Assim, como é reforçado por Nuñez (2010, p. 84):

Quem pode afirmar que os geógrafos tenham se mantido infensos às projeções do imaginário e à mimese na representação do espaço geográfico? As cartografias históricas demonstram que a imaginação nunca esteve excluída do trabalho dos cartógrafos. (NUÑEZ, 2010,p. 84):

A geografia valia-se de instrumentos artísticos para traduzir o espaço. Num mundo em que o homem começa a descobrir-se nele, as experiências eram valorizadas. Os sentidos e a imaginação eram envolvidos nas descobertas. Eram nas experiências de suas viagens e expedições que o geógrafo descrevia o que via do espaço, muitas vezes, por meio de poesias, obras literárias e pinturas.

A cartografia do período da idade moderna demonstra, portanto, o trabalho em conjunto entre as técnicas artísticas e cartográficas. Nesta cartografia, encontram-se alusões à religiosidade, alusões aos “mitos de criaturas homéricas”, espaços de contornos imaginativos e etc. uma geografia original, livre, que não conseguia se dissociar da arte.

Além dos recursos artísticos que a geografia lançava mão, outra prova dessa relação intrincada entre a geografia e a arte, e que sempre se fará presente, é a sua imprecisão em representar o mundo. Por mais que a geografia moderna, com todo seu aparato tecnológico, tentasse se dissociar da arte, ela era incapaz de representar o mundo na sua forma real, reduzindo-se, assim, a mera representação da realidade. A arte, também representa através das suas diversas modalidades o mundo numa forma inteligível, porém imaginária.

Atualmente, cinco séculos depois, mesmo após o desenvolvimento epistemológico distanciar a geografia de suas origens, o homem contemporâneo tenta se reaproximar dessa geografia mística em que o imaginário se faz presente, em que a liberdade criativa é valorizada, em que as viagens e suas experiências vividas são descritas segundo os sentidos, olfato, tato, paladar, audição e visão, como se observa no mosaico (Figura. 01).



Figura 1 – Mosaico de mapas imaginários.

Fonte: “The drawandtravel” (Disponível em: <http://www.theydrawandtravel.com>).

São representações diversas da superfície da Terra, nenhuma igual a outra, uma vez que, a subjetividade criativa, assim como os números, têm natureza infinita. Representações que vão desde mapas *mundi*, com a presença de seres como as sereias, à mapas de países feito com desenhos de garrafa de cerveja. A imaginação, de fato, nunca esteve excluída da forma de descrever o mundo.

E a imaginação é a matéria prima das obras literárias. Através da observação e percepção das vivências os literatos descrevem o mundo, assim como, os geógrafos. Essa interação entre geografia e literatura será apresentada na próxima seção. A paisagem, em forma de texto, se faz presente também na literatura. Porém, não se deve encará-la como uma forma congelada. Em muitos textos literários a paisagem tem movimento,

inteligibilidade. A relação entre sociedade e natureza é exposta. É o espaço descrito metaforicamente, visto e vivido de acordo com o imaginário do autor.

3 | A GEOGRAFIA E A LITERATURA

Como afirma Nuñez (2010, p. 73) “Há mais afinidades entre a literatura e a geografia do que sonham a já ultrapassada divisão disciplinar e a epistemologia clássica”. Essas afinidades ficam mais evidentes no momento em que se percebe que ambas são meios de representação que tentam tornar o mundo mais inteligível, não se tratando somente da forma, mas de relações socioespaciais, culturais e econômicas. O espaço é descrito através de signos linguísticos na tentativa de explicá-lo.

Nuñez (2010, p.73), nesse sentido ressalta que “A dinâmica literária é presidida pela mimese, princípio organizador responsável pela representação de mundo, dos seres e das coisas, já a geografia, além de ser ciência, abrange os aspectos do espaço e as intervenções culturais”.

Assim como a literatura é uma mimese, “paisagem é uma instância de apreensão holística do humano e ao mesmo tempo mimese em que os processos de estetização e ficcionalidade se encontram esplendidamente concentrados” (NUÑEZ, 2010, p. 87). Na literatura a paisagem se encontra como metáfora da visão do autor. Aquilo que vê e sente, transcreve-se para um texto. O que se vê é simultâneo, mas o que se descreve deve obedecer a uma ordem, dessa forma, literatura constitui-se numa linguagem excelente para se conhecer as diversas paisagens do globo (MARANDOLA, 2004).

Diante do exposto, pretendemos a partir desse momento realizar uma breve análise do espaço geográfico utilizando o conceito de paisagem nos contos literários “Cidades contínuas” (1972) e “Férias num banco de praça” (1963) de Calvino e “O Aleph” (1949) de Borges.

Ítalo Calvino, escritor italiano do século XX, tornou-se famoso por várias de suas obras. Entre elas destaca-se “As cidades invisíveis” (1972). O autor demonstra uma “paixão” pela cidade. Não é, aleatoriamente, que a escolhe como o espaço de suas narrativas apresentando-o em constante movimento, se integrando e desintegrando, construindo e se desconstruindo.

As cidades para Calvino são inspirações, ora se confundem com o real ora se confundem com sua imaginação. “As cidades invisíveis” são espaços criados em sua imaginação e que só existem dentro dela. Contudo, não há dúvida de que todas essas cidades são obras criadas a partir de um referencial vivido.

Segundo Marandola (2004, p.84) a obra “As cidades invisíveis” se constitui em “[...] um grande atlas que nos leva a situações, lugares, paisagens e diferentes percepções da realidade.” (MARANDOLA, 2004, p.84).

Nota-se que apesar de Calvino ter uma linguagem concisa e enxuta os conteúdos

estão sobrecarregados de símbolos. Visto isto, subentende-se que a paisagem nesta obra, além de ser subjetiva e vivenciada, se configura como uma paisagem “*container*”, ou seja, uma caixa que comporta tudo o que existe na superfície da terra, seja o que é reconhecido a olho nu ou não, uma totalidade complexa ou algo semelhante à uma resultante de encaixes complexos (GOMES, 1997).

A obra “As cidades invisíveis” extrapola os fatos possíveis e imagina um diálogo fantástico entre Marco Polo (o maior viajante de todos os tempos) e Kublai Khan (o imperador dos tártaros) melancólico por não poder ver com os próprios olhos toda a extensão do seu domínio, faz de Marco Polo o seu telescópio (CALVINO, 1990).

Marco Polo descreve para o Imperador Kublai Khancinquenta e cinco cidades. Independentemente de elas existirem ou não, podemos perceber que as cidades possuíam características multiespaciais que podem ser encontradas em qualquer outro lugar do Globo. “Kublai valorizava os relatos de Marco Polo pela fineza de sua descrição e pela busca essencial que este empreendia em busca do sentido e ‘espírito’ de cada cidade. E encontravam as inúmeras cidades possíveis.” (MARANDOLA JR., 2004, p.5).

Ao observarmos os contos de “**As cidades contínuas**” as paisagens aparecem penetradas mutuamente, se confundindo umas com as outras. As paisagens são contínuas e sem identidade. “Se ao aterrissar em Trude eu não tivesse lido o nome da cidade escrito num grande letreiro pensaria ter chegado ao mesmo letreiro onde havia partido [...]” (CALVINO, 1990 p.54).

Em Trude a paisagem é genérica porque não possui identidade, se mostra globalizante, apresentando espaços idênticos aos outros, e sem vínculo afetivo. Marco Polo não precisava conhecer outras cidades do mundo para entender que Trude era igual a várias outras existentes. Ao chegar em Trude não sabia se tratava de outra cidade ou se era a mesma de onde havia partido.

Leônia mostra, por sua vez, a homogeneização do espaço através, sobretudo, do consumo:

[...] a cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias [...] a opulência de Leônia se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às novas [...] os lixeiros são acolhidos como anjos [...] quanto mais Leônia expele, mais coisas acumula [...] talvez o mundo inteiro seja coberto por crateras de imundície cada uma como uma metrópole no centro em ininterrupta erupção. (CALVINO, 1990 p.48,49).

O consumo é uma das características marcante de paisagens globais. Através de Leônia, Calvino tenta descrever uma cidade que está cada vez mais comum nos dias de hoje. Metrôpoles gigantescas, com formas que desafiam a engenharia, formas comuns a qualquer outra metrópole do planeta e que, por isso, acompanham a economia do gasto, do “direito” ao consumo de novos objetos e de se entediar com o velho. No entanto, o autor revela um problema que essa paisagem ignora “o da geração de lixo”. Lixo enquanto lixo,

e não resíduo que se pode reaproveitar.

Igualmente ao problema do lixo, Calvino (1990) ao descrever Procópia, também atesta para o problema do aumento demográfico e, apresenta as características de uma cidade grande, como expresso no excerto a seguir:

Em Procópia [...] desde a primeira vez fiquei encantado ao contemplar a paisagem que se vê abrindo a cortina da janela: um fosso, uma ponte, um pequeno muro, uma sorveira, um campo de espigas de milho, um espinhal com amoras um poleiro, um costado amarelo de colina, uma nuvem branca, um pedaço de céu azul em forma de trapézio. [...] assim ano após ano, vi o desaparecimento do fosso, da árvore, do espinhal [...] ao erguer a cortina, a janela enquadra somente uma extensão de faces [...] o céu desapareceu [...] no meu quarto são umas vinte e seis pessoas. (CALVINO, 1990, p. 61).

A narrativa sobre a cidade mostra a paisagem em transformação. E, esta pode ser entendida, por alguns, como evolução e progresso. Aliás, “A etimologia do nome Procópia, palavra de origem grega, prokópios, que designa - que vai à frente, progresso - torna-se irônica, um alerta sobre as consequências desse modelo de progresso.” (SILVA, 2013, p.112).

Mais adiante, encontramos na cartografia de Cecília o contraste entre a paisagem urbana e rural, nos dizeres do narrador:

[...] - sou um pastor em transumância. [...] As cidades para mim não têm nome: são lugares sem folhas que separam um pasto do outro, e onde as cabras se assustam nos cruzamentos e se dispersam. [...] - Ao contrário de ti - afirmei, - eu só reconheço as cidades e não distingo o que está fora delas. Em Cecília [...] - Caminhamos há tanto tempo pelas suas ruas, eu e as cabras, e nunca mais se consegue sair... (CALVINO, 1990, p. 65).

Percebemos, nesta descrição/narração uma cidade que se confunde com o meio rural, em que não se sabe ao certo onde o personagem se encontra. O próprio personagem reconhece que consegue distinguir uma cidade, mas não o que está fora dela. É uma paisagem contínua, muito semelhante as cidades conurbadas. Formas e estruturas das paisagens do século XX que atestaram para uma transição do meio rural para o urbano.

Entendendo que existem espaços e tempos diferentes, esta paisagem do século XX se refere necessariamente as cidades que hoje se encontram em pleno desenvolvimento e já se distanciaram, de forma considerável, deste contraste entre o urbano e rural. Entretanto essas mesmas características são facilmente encontradas nos dias de hoje em cidades de países subdesenvolvidos. Há algo em comum, por exemplo, entre Cecília e Teresina-PI?

Chegamos a Penteseleia a cidade contínua descrita por Marco Polo “[...] você avança por horas e se não sabe com certeza se já está no meio da cidade ou se permanece do lado de fora [...] é apenas uma periferia de si mesma e seu centro está em todos os lugares, você já desistiu de saber.” (CALVINO, 1990, p.67-68). Assim como na cidade de Cecília em Penteseleia não há uma centralidade que indique as direções. É uma paisagem genérica que contribui para que seu visitante se perca. Não há identidade, não há distinção. É mais

uma “cidade contínua” que se perde na vista.

A paisagem nesta obra de Calvino é sentida e vivenciada. Os textos das descrições dessas cidades se dão de acordo com as experiências vividas de Marco Polo. Kublai Khan é o ouvinte e cria na sua imaginação todos esses espaços. Parece fácil compreender as narrativas que Marco Polo, uma vez que, as paisagens são resultantes das cores, sons, cheiros, sabores, formas, entusiasmos, decepções... Calvino consegue fornecer, em forma de texto, paisagens cujas inteligibilidades são inquestionáveis.

Se em “As cidades invisíveis” a paisagem é descrita para informar o ouvinte, em “Marcovaldo ou as estações na cidade” a paisagem é narrada como uma inquietação do próprio personagem. Mas, tanto para Marcovaldo quanto para Marco Polo a imaginação é soberana, embora tenham os seus próprios caminhos. (MARANDOLA JR., 2004, p. 8).

Em “Marcovaldo ou as estações na cidade” é narrado o cotidiano de um operário que busca a natureza em meio a uma paisagem urbana do século XX. Durante toda a narrativa, Marcovaldo trava um desentendimento constante com a paisagem urbana, bem característica do homem moderno, que se encontrava perdido nas memórias em meio aos processos acelerados de industrialização. Mas que memórias seriam essas? Não se sabe nada do passado deste personagem, porém, no decorrer da narrativa Marcovaldo demonstra-se insatisfeito com a cidade, como se não pertencesse a ela.

A narrativa deste personagem é estruturada em contos que obedecem a ordem das estações: primavera, verão, outono e inverno. Assim, no conto “Férias num banco de praça” a presença dos raios de sol amarelo, do calor, do verde tão fresco da grama leva o leitor a identificar, facilmente, a estação do verão.

Calvino também denuncia o cotidiano maçante do homem moderno trabalhando por 8 horas diárias limitando os períodos de lazer. O homem dessa paisagem não tem tempo para reflexões, ilusões, sonhos e etc. O homem dessa paisagem urbana apenas trabalha na tentativa de acumular riquezas. Porém, Marcovaldo se dá o direito de transpor tudo isto, mesmo que inutilmente. Marcovaldo “viaja”, delira, imagina vales de rios secos pelas ruas, sonha.

O incomodo que Marcovaldo sente pela cidade é apenas uma amostra da percepção que o homem, desta época, sentia em meio à cidade de concreto. As relações se davam como mercadorias, valores eram invertidos e o homem perdia a sua identidade e memórias.

Jorge Luís Borges, escritor argentino do século XX, apresenta uma literatura subversiva apresentando narrativas multitemporais e multiespaciais. Para Borges, o tempo é arbitrário e o espaço um labirinto em que ao mesmo tempo é possível se perder e se encontrar. O espaço metaforizado como labirinto instigando-nos a pensar a paisagem como um labirinto de redes complexas.

No conto “o Aleph” encontramos uma “paisagem esponja”, paisagem simultânea onde tudo acontece e se estabelece ao mesmo tempo. É uma paisagem sincrônica e ao mesmo tempo esponja, pois absorve tudo, não apenas o espaço complexo e contraditório,

mas um espaço multidimensional, pluritemporal, simultâneo, em que a ordem natural não é a que salta à vista, mas a evidência invisível, escondida no aparente ordenamento e reconhecimento do território (BANDEIRA; CATRICA, 2012).

A paisagem física do conto é evidenciada em um cenário típico das cidades modernas com painéis, estruturas de ferro, e mudanças constantes.

Na candente manhã de fevereiro em que Beatriz Viterbo morreu, [...] observei que os painéis de ferro da praça Constitución tinham renovado não sei que anúncio de cigarros; o fato me desgostou, pois compreendi que o incessante e vasto universo já se dela e que essa mudança era a primeira de uma série infinita. Mudará o universo mas eu não, pensei com melancólica vaidade. (BORGES, 2008, p. 87).

Outro fator peculiar, que chama atenção também para uma análise geográfica, é uma crítica metafórica que podemos aludir à epistemologia clássica da geografia.

Tão ineptas [...] essas idéias, [...] que logo as relacionei com a literatura; disse-lhe por que não as escrevia. [...] respondeu que já o fizera. [...] O poema se intitulava A Terra; tratava-se de uma descrição do planeta [...]

“Vi, como o grego, as cidades dos homens,

Os trabalhos, os dias de vária luz, a fome;

Não corrijo os fatos, não falseio os nomes,

Mas le Voyage que narro é... autour de ma chambre.” Uma única vez em minha vida tive ocasião de examinar os quinze mil dodecassílabos do Polyolbion, essa epopéia topográfica na qual Michael Drayton registrou a fauna, a flora, a hidrografia, a orografia, a história militar e monástica da Inglaterra; [...] esse produto [...] é menos tedioso que o vasto projeto congênere de Carlos Argentino. Este se propunha versificar toda a redondez do planeta [...] (BORGES, 2008, p. 89).

Na citação anterior Borges realiza, indiretamente, uma análise a respeito da geografia descritiva que se contenta com longas e enfadonhas anotações daquilo que é observado sem levar em conta as experiências cotidianas. O rigor na linguagem científica que descreve, mas não explica as paisagens.

Observando toda a sobrecarga de signos que se encontra na paisagem simultânea da esfera de o “Aleph”, pode se refletir acerca da própria história de vida de Borges. Perseguido por uma progressiva perda de visão durante a vida, talvez, Borges quisesse transcrever para o texto todas as paisagens, objetos, lembranças, sensações que tenha pode ver e sentir. Na literatura encontramos exemplos inumeráveis de narrativas sensíveis sobre a variedade de expressões existentes na perspectiva experiencial entre o indivíduo e seu mundo vivido, seu meio ambiente (LIMA, 2000).

Porém, em o “Aleph”, está também aquilo que a visão de Borges não alcançou. É uma descrição, através da percepção, de uma paisagem que está além do que os olhos podem enxergar. Tudo, exatamente tudo se vê no “Aleph”. Seria uma esfera representativa da própria Terra? Não somente da Terra, mas do Universo, o Universo que facilita a

compreensão do simultâneo?

Não queremos aqui esgotar, tão pouco “decifrar” o conto de Borges, mas apresentar os possíveis caminhos que este autor nos aponta, e que podem servir de análise sobre o espaço geográfico. A literatura de Borges é singular e, ao mesmo tempo, de natureza polissêmica.

4 | CONCLUSÃO

A arte e a ciência podem ter propósitos similares ao se preocuparem em traduzir e representar os diferentes fenômenos do mundo. A arte oferece ao homem uma gama de possibilidades - cores, sons, formas - que auxiliam na tradução do que é visto e sentido pelo artista. A ciência no seu rigor, também, fornece possibilidades de tradução do mundo, fazendo uso de métodos e técnicas que sistematizam os conhecimentos.

Apesar da relação estreita em tempos passados da geografia com a arte especialmente, no que na elaboração de mapas, pode-se dizer que aos poucos com a evolução da ciência houve uma tendência para a separação desses dois campos. Contudo, hoje se observa uma maior proximidade entre eles. A geografia faz uso da poesia, da música, da pintura e da literatura como forma de expressão. Se a literatura é uma mimese do mundo e a geografia a apuração crítica dos geógrafos, ambas são representações que permitem tornar o mundo inteligível.

Desta forma, buscou-se nesse trabalho, a partir das análises dos contos de Calvino e Borges, estabelecer essa relação entre geografia e literatura, tomando como conceito-chave a paisagem. E, percebendo-a como multidimensional, multitemporal e multiespacial. A nossa intenção não foi esgotar as reflexões acerca relação entre geografia e literatura, mas apresentar uma contribuição à análise geográfica.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, P., CATRICA, P. **Missão Fotográfica**: Paisagem Transgênica “Paisagens Transgênicas”, in (org), Lisboa: INCM, 2012.

BESSER, Jean-Marc. **Ver a Terra**: seis ensaios sobre paisagem e a geografia: tradução. Vladimir Bartalini – São Paulo, 2006. Perspectiva.

BORGES, Jorge Luís. **O Aleph**. Trad. Davi Arriguicci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **Poesias**. [trad. Josely Vianna Baptista]. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.38-40

BUNGE, M. **La ciencia: su método y su filosofía**. Buenos Aires: SigloVeinte, 1972.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. (trad. Diogo Mainardi) São Paulo: Cia. Das Letras, 1990. 150p.

_____. **Marcovaldo ou As estações na cidade.** Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Seis Propostas para o Próximo Milênio:** Lições Americanas. Trad.: Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 1990. Aline de Caldas[1].

COSTA, Cláudio, F. **O que é arte?** Artifilosofia, Ouro Preto, nº6, p. 194-199, 2009.

GOMES, Edivânia Torres Aguiar. **Recortes de paisagens na cidade de Recife:** uma abordagem geográfica. Universidade de São Paulo-FFLCH. São Paulo 1997.

LIMA, Solange Terezinha de. **Geografia e literatura:** alguns pontos sobre a percepção da paisagem. GEOSUL, Florianópolis. V. 15n. 30, 7-33. 2000.

MARANDOLA JR., Eduardo. **Narrativas calvinianas:** da descrição do explorador ao percurso do andarilho. Londrina, 2004. 17p. [inédito]

MONTEIRO Carlos A. de F. **mapa e a trama:** ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romancescas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. 242p.

NUÑES, Carlinda FragalePate. **Uma odisseia no espaço:** a geografia na literatura.- (Temas e Caminhos da Geografia Cultural) org. CORRÊA, R. L. ROSENDAHL, Z. ed. UERJ - Rio de Janeiro 2010.

SILVA, Ana Carina Oliveira. **Para uma Cartografia Imaginária.** Desfragmentação de "As Cidades Invisíveis" de Ítalo Calvino. Universidade do Minho. Escola de Arquitetura. Departamento de Arquitetura, 2013.

O BRINCAR ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO

Data de aceite: 01/10/2021

Ezequiel Martins Ferreira

<http://lattes.cnpq.br/4682398500800654>

RESUMO: Este artigo tem por finalidade reconhecer como o brincar pode proporcionar aprendizagem e como pode contribuir para melhor integração sócio cultural das crianças, bem como identificar o papel do professor como articulador das brincadeiras no processo de desenvolvimento. A pesquisa aborda assuntos relativos ao universo infantil, tal qual apresenta como as brincadeiras realizadas no âmbito escolar podem contribuir para a formação das crianças, tratando-se na parte inicial, de uma breve evolução histórica do brincar, passando pelo brincar como recurso pedagógico, assim como a relevância do brincar no contexto educacional, o papel do professor face aos desafios de estimular a criança a brincar e o brincar como construção de novas possibilidades de ações futuras. Portanto, para realizar este trabalho foram utilizados aparatos bibliográficos de autores que retratam a temática proposta.

PALAVRAS - CHAVE: Aprendizagem. Brincadeiras. Educação Infantil.

ABSTRACT: This article is intended to recognize as playing can provide learning and how it can contribute to better integration of socio-cultural children, as well as identifying the teacher's role as an articulator of play in the learning process.

The research addresses issues related to child universe which presents such as games held in schools can contribute to the development of children, as it is in the early part of the historical evolution of play, passing play as a pedagogical resource, so as the relevance of play in the educational context, the role of the teacher facing the challenges of encouraging your child to play and play as building new possibilities for future actions. Therefore, for this work bibliographical apparatus of authors who portray the theme proposed were used.

KEYWORDS: Learning. Banter. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Esse artigo enfatiza a relevância do brincar no contexto educacional, bem como trabalhar o imaginário na escola desenvolvendo uma aprendizagem integral das crianças. O papel do professor é auxiliar, orientar, participar e observar as crianças durante suas ações no brincar.

Sempre que as crianças mostram interesse em brincar somente entre elas, o professor tem uma excelente oportunidade para observar e registrar como elas se organizam no grupo, suas competências na brincadeira, ou mesmo para observar uma criança que esteja lhe chamando a atenção. (OLIVEIRA, 2011, p.144).

Nesse contexto, a problemática que norteia esta pesquisa é o brincar enquanto elemento incentivador e motivador dos processos de desenvolvimento e aprendizagem escolar. Investigar o desenvolvimento da linguagem por meio do brincar, identificar quais as contribuições desse ato para a socialização, assim como analisar a relevância do brincar na construção de regras sociais.

O brincar é um recurso pedagógico relevante, considerando o desenvolvimento integral da criança. Pois, estimula os processos psicológicos tais como: a capacidade de se expressar por diferentes linguagens, argumentar por meio de confrontos de papéis, representar o mundo por imagens, estimular a memória e partilhar situações de emoção e afetividade, segundo orienta Oliveira (2011, p.235).

As brincadeiras estão interligadas com as funções cognitivas como linguagem, memória, afeto, representação, percepção e motricidade. O brincar contribui para a construção de novas possibilidades de ação. E promove desafios, diversão, disputas com os colegas, alegria e prazer funcional. As crianças gostam de brincadeiras desafiadoras, necessárias e possíveis, como ainda ratifica o autor citado.

Nas brincadeiras que fazem com outras crianças, ou sozinhas, as crianças têm oportunidades de usar diferentes recursos por elas apropriados em sua vivência em ambientes culturais concretos, para explorar o mundo, ampliar sua percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento e trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e de ser sensível a cada situação. (OLIVEIRA, 2011, p.139).

Por meio do brincar, as crianças ampliam as possibilidades de assimilação do mundo pela via da imaginação, da representação, do conceito, do jogo simbólico e do sonho. O professor tem um papel fundamental de encorajar, desafiar e estimular a criança a brincar de maneira madura e desenvolvida. Bruner e Vygotsky enfatizam a importância do professor como auxiliar da aprendizagem infantil nos momentos de brincadeiras, segundo Moyles:

O papel do professor é vital para a comunicação e a aprendizagem efetivas das crianças, não porque os professores necessariamente ensinam didaticamente, mas porque eles proporcionam a estrutura e o ambiente certos para que aconteçam o brincar e a aprendizagem efetiva. Os professores só saberão que isso está acontecendo e que aquilo que está sendo oferecido é apropriado se estiverem muito atentos à observação, avaliação e registro do progresso e desenvolvimento dos seus alunos. (MOYLES, 2002, p. 139).

As crianças que aprendem a brincar desenvolvem as habilidades cognitivas, linguísticas e sociais. O brincar realizado por puro prazer e diversão pode proporcionar aprendizagem significativa. Por meio das brincadeiras as crianças se relacionam com o mundo dos adultos, controla sua autoestima, desenvolve relações de confiança com os outros e consigo mesmo.

Sendo assim, uma das tarefas do professor é proporcionar situações estimuladoras, para que as crianças adquiram conhecimento através dos momentos lúdicos.

Logo, para realizar este trabalho foi utilizada a pesquisa bibliográfica de autores que retratam sobre o tema proposto.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO BRINCAR

Desde a antiguidade, as brincadeiras fazem parte do cotidiano das pessoas. No século XVII os adultos não se preocupavam tanto com o trabalho como hoje. Eles aproveitavam o tempo para se dedicar também às brincadeiras, tanto adultos como crianças participavam das mesmas atividades. Como apresenta Ariès:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal poderemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. (ARIÈS, 2011, p. 51).

O mesmo autor também menciona que ao longo do século XVII, as brincadeiras passaram a sofrer uma atitude moral contraditória. A igreja e os moralistas reprovavam os jogos associando-os ao vício e aos prazeres carnavais, bem como ao azar. Tais ideias e reprovações se modificaram, sob a influência dos jesuítas e dos humanistas do Renascimento. E passaram a ser vistas como possibilidades educativas, assim pode-se perceber:

Essa atitude de reprovação absoluta modificou-se, contudo ao longo do século XVII, e principalmente sob a influência dos jesuítas. Os humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco as pessoas do bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. (ARIÈS, 2011, p. 65).

Posteriormente, houve uma grande preocupação dos pedagogos humanistas, médicos iluministas e dos primeiros nacionalistas com a moral, a saúde e o bem comum das pessoas. Assim, neste período apareceram diversas contribuições pedagógicas baseados nas brincadeiras e ligadas a educação física, de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento das crianças. A brincadeira passou a ganhar e agregar valor em si, como um comportamento espontâneo e infantil.

Já no romantismo, a brincadeira passou a ser visualizada e valorizada no âmbito do espaço educativo. Houve uma diferenciação entre a fase da infância e a fase adulta. Valorizando as características infantis. Assim Wasjskop afirma que:

Os trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), a Europa, contribuíram, ao lado do protestantismo, para o nascimento de um novo sentimento de valorização da infância. Essa valorização, baseada numa concepção idealista e protetora da criança, aparecia em propostas voltadas para a educação dos sentidos da criança, fazendo uso de brinquedos e centradas na recreação. Deu-se início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, seja em casa, seja em instituições específicas para tal fim. (WASJSKOP, 1995, p. 63).

O autor menciona que alguns teóricos como Décroly, Fröbel e Montessori realizaram pesquisas que trouxeram grandes contribuições para a educação, em relação ao uso de brincadeiras. Fröbel organizou os jardins de infância enquanto uma educação institucional, baseada na utilização de jogos, brincadeiras e materiais didáticos, rompendo com a educação tradicional e verbal, propondo uma educação sensorial.

O mesmo autor também afirma que movimento da Escola Nova no Brasil na década de XX reforçou as concepções de Fröbel. Enfatizando a importância da utilização dos jogos e brincadeiras como recurso pedagógico:

Os ideais escolanovistas, no Brasil, embora já estivessem presentes nos primeiros jardins de infância dos tempos imperiais, ganharam espaço na educação infantil nos anos 20 e 30 deste século. Nas escolas primárias, utilizavam-se os jogos como meio de ensino; nos parques infantis paulistas, sob a influência do movimento modernista e da recuperação do folclore como elemento da cultura, as brincadeiras foram utilizadas como um fim em si mesmas, lugar de experiência cultural, física e de recreação das crianças. (WASJSKOP, 1995, p. 63).

Assim, a partir da década de 60 e 70, os estudiosos: Piaget, Wallon e Vygotsky, afirmaram que a infância é o período mais importante do desenvolvimento do ser humano, ressaltando o papel da brincadeira na educação infantil.

O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO E PROMOVEDOR DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

A utilização das brincadeiras como recurso pedagógico na educação infantil constitui-se em auxílio indispensável para despertar o interesse das crianças, tal como interagir com novos conhecimentos, desenvolver habilidades de forma agradável e natural, assim como apresenta Maluf:

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que entretenimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes habilidades. (MALUF, 2009, p.42).

Em consonância, Oliveira (2011) aborda que a brincadeira quando utilizada como recurso pedagógico enfatiza alguns elementos importantes para o desenvolvimento dos

processos psicológicos, tais como: a memória, linguagem, alegria, compartilhamento dos momentos de afetividade, emoção e representação no mundo por imagens.

A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória é a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade. (OLIVEIRA, 2011, p.235).

Desta forma, é necessário que o professor faça pesquisas, reflexões e leituras, para aprimorar sua própria prática, diante das mudanças educacionais, causadas pelo uso da tecnologia. Cabe ao educador tornar o espaço da sala de aula descontraído, recreativo e interessante. Conforme Maluf:

O educador deve ser capaz de refletir sobre seus conhecimentos didáticos elucidados pelas avaliações das suas próprias práticas. Precisa compreender as mudanças educacionais que acontecem na sociedade atual, conscientizando-se que já não detém sozinho o domínio da difusão do conhecimento, tendo de acolher as novas formas de aprendizagem que já não são unidimensionais e são muito influenciadas pela tecnologia. (MALUF, 2009, p.43).

Logo, cada vez mais os educadores estão buscando informações sobre o imaginário, enriquecendo suas experiências para entender o brincar e identificar a melhor forma de como usá-lo na construção do processo ensino aprendizagem das crianças.

O mesmo autor ainda afirma que o ideal é planejar atividades mais significativas de acordo com o contexto social dos alunos, criar condições para que as atividades aconteçam da melhor forma possível, trabalhando os conteúdos de forma prática e no concreto:

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância de os alunos trabalharem na sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho. (MALUF, 2009, p.29).

Ora, assim compreende-se que o lúdico facilita o ensino aprendizagem de forma significativa. O professor precisa proporcionar momentos prazerosos para que o aluno desenvolva a curiosidade, criatividade, senso crítico, autonomia e as diversas formas de linguagens. Assim:

O educador deverá propiciar a exploração da curiosidade infantil, incentivando o desenvolvimento da criatividade, das diferentes formas de linguagens, do senso crítico e de progressiva autonomia. Como também ser ativo com as crianças, criativo e interessante em ajudá-las a crescerem e serem felizes,

fazendo das atividades lúdicas na Educação Infantil, excelentes instrumentos facilitadores do ensino-aprendizagem. (MALUF, 2009, p.11).

Assim, a atividade lúdica pode ser considerada um excelente meio para facilitar o ensino-aprendizagem das crianças, e o professor é um dos principais responsáveis em proporcionar e incentivar esses momentos.

A RELEVÂNCIA DO BRINCAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O brincar no contexto educacional é relevante, porque a criança se mantém ativa e dedicada durante a aula, e por meio das relações do cotidiano, ela constrói sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca, tal como aborda Maluf:

O brincar é importante porque incentiva a participação e engajamento com ou sem brinquedo - sendo uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante. É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca. (MALUF, 2009, p.20).

Desta forma, por meio das brincadeiras, as crianças fazem planos coletivos, mostram seus desejos e emoções, conversam, argumentam, usam a imaginação e a criatividade, assim desenvolvendo sua personalidade e autonomia.

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos. (MOYLES, 2002, p.12).

De acordo com Vygotsky a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real é aquilo que ela consegue fazer sozinha. O potencial é o que ela consegue fazer com ajuda de outra pessoa. E o papel do professor nesse contexto é intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial para que o aluno conquiste novos aprendizados.

Segundo Vygotsky apud FELIPE:

Vygotsky observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. (FELIPE, 2001, p 29):

Assim, Vygotsky (apud WAJSKOP, 1995, p.68) também enfatiza que as brincadeiras possuem duas características: a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, nas tradicionais, de faz-de-conta.

Por meio do brincar a criança compreende e vivencia o mundo do adulto, sem adentrá-lo, elas interpretam e entendem o mundo, as relações, as emoções e os objetos, como afirma Wajskop:

O brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como participe responsável. (WAJSKOP, 1995, p.66).

Em consonância, Bruner (1996) atribui a importância da brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento peculiar de ação sensório-motor que propicia os primeiros conhecimentos construídos. Ao brincar a criança aprende a se movimentar, expressar e desenvolver habilidades para solucionar problemas. A brincadeira tem papel essencial na busca da aprendizagem exploratória. O auxílio do adulto e a espontaneidade das crianças favorecem a descoberta dos relacionamentos e a busca de soluções.

Ao brincar as crianças desenvolvem socialmente, intelectualmente e emocionalmente sem estresse ou medo. Também amplia capacidades como atenção, concentração, socialização, criatividade que são indispensáveis para o futuro. E, de acordo com Maluf:

Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente. Assim também ocorre com as crianças: elas mostram que são dotadas de criatividade, imaginação e inteligência. Desenvolvem capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional, tais como atenção, concentração e outras habilidades psicomotoras. (MALUF, 2009, p.21):

Destarte, é possível perceber a importância das atividades lúdicas na educação infantil, visto que propiciam maior interação entre o aprendiz e a criança, tornando os conteúdos mais atrativos e as crianças mais interessadas. É essencial que o educador inove em suas práticas, planejando atividades lúdicas no processo ensino aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR FACE AOS DESAFIOS DE ESTIMULAR A CRIANÇA A BRINCAR

De acordo com Vygotsky (apud FELIPE, 2001, p. 30) o papel do professor consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Ainda, enfatiza que diante dos desafios para estimular a criança a brincar, o educador precisa de conhecimentos teóricos sobre o nível de desenvolvimento infantil e também de experiências práticas de brincadeiras que podem propiciar o desenvolvimento do potencial do educando, tal como ratifica a teórica:

Para criar situações estimulantes o educador precisa não somente de conhecimentos teóricos sobre o nível do desempenho da criança, mas também de experiências práticas relativas às possibilidades de exploração que as

brincadeiras podem oferecer, criando oportunidades para desenvolverem amplamente seu potencial. (MALUF, 2009, p.91).

Assim, para estimular as crianças a participarem das brincadeiras é necessário: explicar o desenvolvimento da mesma, inserir novas maneiras de realizá-la, estimular a solução de problemas, reduzir a dificuldade quando as crianças estiverem desistindo, aumentar as dificuldades quando a brincadeira for fácil demais, escolher brincadeiras adequadas ao interesse e ao nível de desenvolvimento da criança e não criticar uma criança quando ela erra, deve-se fazer com que veja o quanto é capaz de aprender, e oferecer o tempo que precisar para isso.

Logo, é importante que o professor participe das atividades lúdicas, propondo novos desafios às crianças, incentivando a busca do aprendizado, estimulando o desenvolvimento integral do educando, pois de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23, v.01).

Por isso, cabe ao educador levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, mediar nos momentos de brincadeiras e favorecer uma aprendizagem significativa.

Ainda, o RCNEI afirma:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

Assim, o papel do professor nos momentos das atividades lúdicas é de organizar espaços, favorecer materiais adequados às crianças e também participar das brincadeiras, possibilitando o aprendizado a respeito da cultura e dos modos de vida do adulto, bem como justifica Maluf:

[...]. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos. [...] O professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa. (MALUF, 2009, p.31).

A mesma autora menciona que durante as atividades lúdicas os professores podem identificar traços de personalidade do aluno, de seu comportamento individual e coletivo e o progresso de seu desenvolvimento. O ato de divertir-se vai favorecer as vivências, às vezes inocentes e simples da essência lúdica das crianças, favorecendo o aumento da autoestima, o conhecimento de suas responsabilidades e valores, a troca de conhecimento

e experiências corporais e culturais, por meio das atividades de socialização.

Apesar da alegria e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito frequentes. Portanto, argumenta-se que os professores têm um papel-chave a executar: estimular as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, incentivar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras.

O BRINCAR COMO FORMA DE CONSTRUIR NOVAS POSSIBILIDADES DE AÇÕES FUTURAS

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22, v.02) o brincar é um excelente recurso pedagógico para a construção e o desenvolvimento da personalidade e da emancipação. Por meio da socialização e experimentação de regras e papéis sociais nas brincadeiras, as crianças se tornam adultos equilibrados:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22, v.02).

Por meio do brincar a criança se prepara para aprender. Ao brincar, adquire conhecimentos, aprende novos conceitos e tem um crescimento sadio. Torna-se um adulto alegre, equilibrado físico e emocionalmente, conseguirá solucionar com mais agilidade problemas que possam surgir no cotidiano. A criança carente dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa ausência de vivência. Ao brincar a criança está vivenciando momentos felizes e divertidos, além de estar desenvolvendo habilidades, apresenta Maluf (2009).

Ainda, segundo Kishimoto (1998) por meio das brincadeiras as crianças aprendem a desenvolver estratégias para solucionar problemas, a falar e se movimentar. O brincar propicia uma aprendizagem exploratória, integrando o pensamento intuitivo.

Dessa forma, a brincadeira é uma situação excelente de aprendizagem infantil. Ao brincar, a criança pode alcançar níveis de desenvolvimento mais complexos em decorrência das possibilidades de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras do cotidiano e de conteúdos temáticos. A experiência na brincadeira permite: tomar decisões e assumir papéis a serem representados; conceder significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos; propor hipóteses, solucionar problemas e pensar sobre o mundo que a cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, por meio dessa pesquisa, pode-se observar que o ato de brincar faz parte da própria essência da infância. É primordial para as crianças, porque é nele que os pequenos irão fundamentar sua imaginação, além de contribuir para a formação humana, na esfera afetiva, intelectual, social, e física.

O brincar está interligado às funções cognitivas; a linguagem, memória, afeto, representação, percepção e motricidade. A brincadeira contribui para a construção de novas possibilidades de ação, e promovem desafios, diversão, disputas com os colegas, alegria e prazer funcional.

Logo, por meio da brincadeira, as crianças ampliam suas possibilidades de assimilação do mundo, via da imaginação, da representação, do conceito, do jogo simbólico e do sonho. Cabe ao professor encorajar, desafiar e estimular a ludicidade da criança, de forma mais madura.

Os estudiosos da área enfatizam a importância do professor como auxiliar da aprendizagem infantil nos momentos de brincadeiras. O lúdico é um meio de promoção da aprendizagem. É brincando que o indivíduo descobre quem realmente é.

O professor de educação infantil precisa se preparar para reconhecer a importância do brincar como recurso pedagógico de excelência. E que, quanto mais significativas e diversificadas, mais a criança demonstrará interesse em se inserir no contexto escolar, demonstrando a eficácia do “aprender brincando”.

Logo, o lúdico é uma atividade de descobertas de desenvolvimento e de aprendizagem escolar. Sendo assim, é necessário observar, orientar, auxiliar e acompanhar todos os momentos de brincadeiras analisando personagens, falas, enredos de faz-de-conta, gestos e objetos utilizados nas brincadeiras.

Portanto, é necessário também, esclarecer à sociedade que brincar é uma forma de aprendizagem prazerosa, desafiadora para os educandos, e não uma perda de tempo, mas um processo que a criança deve atravessar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Edição. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1e2.

FELIPE. Jane. O desenvolvimento infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. P. da Silva. **Educação Infantil: pra Que Te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27–37.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MALUF, A. C. Munhoz. **Atividades lúdicas para educação infantil**: conceitos, orientações e práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Brincar**: Prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SANTOS, Santa. M. P. dos. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Selma C. dos; CARVALHO, Márcia A. F. de. **Mundo acadêmico e a construção do conhecimento**: Normas e técnicas. Goiânia: Kelps, 2014.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.92, p.62-69, fev.1995.

CAPÍTULO 8

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: SABERES E IDENTIDADES NO CONTEXTO CAPITALISTA CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Floriza Gomide Sales Rosa Meireles

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
Codó – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/2838761704122052>

Patrícia Nepomuceno dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
Codó – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/5034853678647464>

Wellington Bezerra Meireles Gomide

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7883611665806964>

RESUMO: Os movimentos de reorganização do modo de produção e, portanto, das relações que configuram a formação do trabalhador da educação, exigem uma reflexão sobre os modos de ser e se fazer professor. A presente investigação objetivou analisar o processo de formação do professor no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, no contexto do capitalismo contemporâneo. Buscou, portanto, compreender a construção dos saberes necessários à prática pedagógica, bem como desvelar a estruturação da identidade docente, a partir dos discursos e das ações que posicionam

os profissionais da educação tanto para si, quanto para o outro. Constituíram aportes teóricos da pesquisa os estudos que discutem a formação do professor; a estruturação da identidade foi abordada a partir do referencial teórico do multiculturalismo. Selecionou-se a abordagem qualitativa para coleta e análise dos dados e, para tanto, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas com alunos do 8º período do Curso de Licenciatura em Química do IFMA. Os dados foram organizados, tratados e analisados a partir da técnica da análise de conteúdo, em Bardin (2011). Esta pesquisa demonstrou que a identidade docente é uma construção gradual, contínua e transitória que se constitui a partir de cada experiência que o indivíduo vive subjetivamente. Ainda que os saberes das disciplinas curriculares da formação geral do aluno podem estruturar a construção da identidade docente, na medida em que conseguem superar as lacunas deixadas pela formação educacional de nível básico.

PALAVRAS - CHAVE: Formação do professor. Saberes. Identidade.

THE TEACHER'S TRAINING IN THE CHEMISTRY COURSE: KNOWLEDGE AND IDENTITIES IN THE CONTEMPORARY CAPITALIST CONTEXT

ABSTRACT: The movements of reorganization of the mode of production and, therefore, of the relations that shape the formation of the education worker, require a reflection on the ways of being and becoming a teacher. The present investigation aimed to analyze the teacher training process in the Chemistry Degree Course

of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA, in the context of contemporary capitalism. It sought, therefore, to understand the construction of the necessary knowledge to the pedagogical practice, as well as to unveil the structuring of the teaching identity, from the discourses and the actions that position the education professionals for themselves and for the other. Theoretical contributions of the research were the studies that discuss the formation of the teacher; the structuring of identity was approached from the theoretical framework of multiculturalism. The qualitative approach for data collection and analysis was selected and, for that, questionnaires with open and closed questions were applied with students from the 80th period of the Chemical Licensing Course at IFMA. The data were organized, treated and analyzed using the technique of content analysis, in Bardin (2011). This research demonstrated that the teacher identity is a gradual, continuous and transitory construction that is constituted from each experience that the individual lives subjectively. Although the knowledge of the curricular subjects of the general formation of the student can structure the construction of the teaching identity, to the extent that they manage to overcome the gaps left by basic education.

KEYWORDS: Teacher training. Knowledge. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

As mudanças no mundo do trabalho, resultantes do processo de reestruturação produtiva do capital, têm significado, em larga medida e nas práticas formativas dos trabalhadores, a reconfiguração dos processos (e políticas) educacionais dos cursos de formação nas mais diversas áreas.

Tais reconfigurações, tanto no campo do trabalho quanto no da formação, marcam de forma específica o contexto sócio-histórico contemporâneo, permeado pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização (de ideias, práticas, mercados, etc).

Contraditoriamente, o desenvolvimento das forças produtivas, do conhecimento, da informação e da tecnologia não representou o fortalecimento do trabalhador. Ao contrário, tornou a classe de trabalhadores mais vulnerável, em virtude da flexibilização dos mercados e da reconfiguração ideológica acerca dos papéis as serem desempenhados no campo do trabalho, em atendimento às exigências de qualificação dos “novos” tempos.

Tempos que têm como marca a emergência de um crescente contingente de trabalhadores supérfluos, tentando – sem muito sucesso – equilibrar-se no fio da navalha das exclusões e inclusões indecentes e precárias, dando materialidade contemporânea à lógica do capital (CARVALHO e GUERRA, 2008, p. 86).

Ideologicamente, essas transformações impõem, como algo inelutável e como condição precípua de “empregabilidade”, a formação de qualidade dos profissionais que atuarão neste mercado moderno. Essa lógica atinge, de forma bastante específica, um profissional da educação: o professor.

Ao pesquisar a formação de professores no contexto Marabaense, Oliveira e

Rech (2012, p.257) observam que os próprios educadores direcionam suas falas para a inadequação da formação universitária às exigências do mercado. Senão vejamos:

Nas suas compreensões e olhares, o ensino superior não atende ao mercado com qualidade na formação de seus egressos; seu projeto institucional está defasado e frente a isso há de se mudar o “ritmo” acadêmico para atender as exigências e demandas do mundo produtivo do mercado de trabalho; então é necessário adequar a universidade ao mercado. (OLIVEIRA E RECH, 2012, p.257).

Tais percepções relacionam-se intrinsecamente com a ideia de saberes necessários à prática desse profissional, pois o professor é aquele que trabalha divulgando, comunicando, transmitindo, compartilhando o saber. Destarte, na perspectiva de garantir a análise qualitativa do objeto de estudo proposto para esta pesquisa, partiu-se do seguinte questionamento: Quais fatores interagem no processo de formação do professor de química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA? E como esses fatores contribuem para construção dos saberes e da identidade do professor?

Neste sentido, os estudos que analisam o capitalismo e as mudanças provocadas pela reestruturação do seu modelo de produção e aqueles que versam sobre as mudanças no campo do trabalho e da formação do trabalhador (MARX, 1989; HARVEY, 1992; CORIAT, 1994; LEITE 2003; CHESNAIS 2008; DRUCK 2011 OLIVEIRA e RECH, 2012; CARVALHO e GUERRA, 2008), estruturaram os seguintes questionamentos: A reconfiguração capitalista produz ajustes nos modelos de formação do professor? Como os saberes dos professores se adequam às velozes e frequentes mudanças da contemporaneidade?

Para aprofundamento do processo de investigação teórica buscou-se respaldo nos estudos de Tardif (2002), Candau (2008), Kenski (1998), Ramos (2001), Ropé e Tanguy (1997), os quais discutem a formação dos saberes da docência e refletem criticamente sobre o modelo das competências. Portando, questiona-se: quais saberes são necessários a prática docente? Os cursos de formação existentes contemplam esses saberes em seus currículos?

Buscando responder de que forma os saberes colaboram para a construção de uma identidade do professor, foram travados diálogos com obras que tratam da formação multicultural e política docente, como em Gadotti (1992) e Brandão *et all* (1998), bem como da constituição psíquica do sujeito em sua relação com o trabalho e nas relações que estabelece com o outro e que colaboram para a construção identitária, dentre as quais: Dejours; Abdoucheli; Jayet (1994).

Acredita-se, deste modo, com base no arcabouço teórico e empírico construído no percurso investigativo, que esta pesquisa colaborou para uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de formação do professor e sua constituição identitária, em especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo a recompor proposições e práticas de formação.

2 | OBJETIVOS

Com base nas inquietações que fundamentaram a problematização deste objeto de estudo, traçamos como objetivo geral e específicos do trabalho os que se seguem.

2.1 Objetivo geral

Analisar o processo de formação do professor no Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, no contexto capitalista contemporâneo.

2.2 Objetivos específicos

- Desvelar o processo de formação do trabalhador da educação, a partir do movimento contemporâneo de reestruturação produtiva do capital
- Investigar os fatores que constituem a identidade do professor no curso de química e no campo de trabalho
- Estabelecer a relação entre a identidade e os saberes do professor.

3 | METODOLOGIA

Descreve-se, a seguir, a definição do método de investigação, bem como os parâmetros e critérios de escolha do contexto empírico da pesquisa, de seleção dos sujeitos e informantes, de uso dos instrumentos metodológicos e a forma de tratamento, organização e análise dos dados coletados em campo.

3.1 O método

Como a compreensão do ensino no país passa, de algum modo, pelo processo de formação do professor, seja ele inicial ou continuado, faz-se necessário compreender que relações, tanto sociais, quanto econômicas e subjetivas, se estabelecem nos cursos de licenciatura do país, de modo geral, e do Maranhão, de modo especial.

Portanto, a preocupação desta pesquisa é com o processo, buscando elucidar seus significados e os sentidos construídos e atribuídos ao professor como sujeito de saberes. Como afirma Godoy (1995, p. 62-63), o interesse de uma pesquisa qualitativa “está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”. Deste modo, a escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo necessário aprofundamento das questões relativas ao processo de constituição do sujeito em professor, ou seja, em trabalhador da educação.

Este processo é significado e ressignificado pelo próprio profissional, mas de modo mais amplo, pelos outros sujeitos que tomam parte em sua formação, tanto teórica quanto prática, num contexto sócio-histórico específico e complexo como o da contemporaneidade.

Neste sentido, foram considerados como elementos investigativos deste estudo tanto os fundamentos teóricos que nortearam a base reflexiva da pesquisa, quanto os dados

do campo empírico, que possibilitaram o cotejamento da prática e de seus pressupostos, uma vez que a abordagem qualitativa envolve “a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p.58).

Em que pesem as considerações feitas até aqui, o presente estudo de caso instrumental se sustentou no materialismo histórico-dialético como via teórica de análise das manifestações objetivas e subjetivas do fenômeno em estudo, quer seja: a formação do professor no curso de licenciatura em química e a construção de sua identidade docente.

A escolha do estudo de caso instrumental se legitima em virtude das contribuições desta pesquisa para a compreensão mais abrangente da formação do professor. Segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 641, grifo do autor), o estudo de caso instrumental “poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita”.

3.2 O contexto da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA consistiu na base empírica deste estudo de caso. A escolha do IFMA deveu-se ao fato de ser uma instituição de referência na região para a formação de professores em nível superior.

3.3 Os sujeitos

Considerando que “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 53), foram sujeitos da pesquisa os alunos do 8º período do Curso de Química do IFMA Campus Codó, objetivando compreender como os professores, em formação, estruturam sua identidade e constroem seus saberes. Além disso, sua participação pode revelar as concepções sobre si mesmos, elaboradas no seio das relações estabelecidas em seu contexto de formação. A amostragem foi selecionada por caso único, de tipo institucional.

Considerando a participação de humanos como informantes do processo investigativo, o presente estudo foi submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução nº. 196/96 – versão 2012 (BRASIL, 2012).

3.4 Procedimentos e instrumentos

Esta pesquisa respondeu, de forma flexível, às seguintes etapas investigativas: a) pesquisa bibliográfica; b) elaboração dos instrumentos de pesquisa; c) coleta de dados em campo, mediante aplicação de questionário; d) organização e análise dos dados coletados; e) elaboração do relatório da pesquisa.

Pesquisa bibliográfica e documental

Esta etapa inicial possibilitou o aprofundamento teórico sobre o tema em estudo, a

partir do levantamento de obras que abordam a reconfiguração do capitalismo e seus efeitos no mundo do trabalho; a formação do professor neste contexto, os saberes construídos e que permearam a formação do professor e os que discutem a constituição subjetiva e objetiva da identidade. As produções selecionadas foram lidas, analisadas e categorizadas para formulação dos construtos da pesquisa.

Questionários

Para coletar informações dos sujeitos que revelassem como se dá sua construção pessoal da identidade e os fatores nela envolvidos, suas impressões e concepções sobre o processo de formação, bem como para desvelar sentido ocultos e expressos sobre os saberes que lhes são demandados teórica e praticamente, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas com alunos do 8º período do Curso de Licenciatura em Química do IFMA Campus Codó.

3.5 Organização, tratamento e análise dos dados

O processo de organização, tratamento e análise dos dados coletados em campo foi procedido com base na Análise de Conteúdo. Esta técnica prevê a análise categórica dos sentidos e das significações construídas pelos sujeitos sobre os contextos, práticas e relações que permeiam suas ações, sejam teóricas ou práticas. Falando sobre a análise de entrevistas, Bardin (2011, pp. 93-94) salienta que a fala do entrevistado é

[...] uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu, e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz "Eu", com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer "Eu", mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes, às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do "estrito desfiladeiro da linguagem", da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...].

Sendo assim, o conteúdo a ser analisado foi fruto das falas e das concepções expressas nos questionários e a unidade de análise dos dados coletados nesses instrumentos foi o tema, a partir do tratamento não frequencial.

Esses momentos investigativos foram precedidos de todos os cuidados necessários ao tratamento ético da pesquisa, em que se preserve a identidade e garanta-se o sigilo da participação dos informantes, os quais foram orientados quanto aos objetivos da pesquisa e à sua participação como colaboradores voluntários, conforme termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Sobre os saberes necessários à prática

De acordo com os dados, 50% dos alunos afirmaram que os saberes das disciplinas são os mais importantes para sua atuação. Por outro lado, os saberes da formação profissional foram considerados muito importantes por 70% dos alunos respondentes, ficando à frente dos saberes da experiência e dos saberes curriculares.

Tais dados levaram-nos a perceber que o processo de formação docente engloba diversos saberes, coletivos e individuais, que não estão restritamente relacionados aos saberes construídos na academia. Assim, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. (TARDIF, 2012, p.33).

Neste sentido, o futuro professor vai sendo moldado de acordo com necessidades coletivas, atendendo às demandas inerentes da sua profissão. Assim, nesse pensamento, a temporariedade volta-se a atender às exigências do mercado e o professor em meio a esse processo desenvolve uma carreira profissional de modo temporal não estagnada. É dessa maneira que professor desempenha o papel de transmissor dos conteúdos preestabelecidos, com o intuito de atender as necessidades e demandas da estrutura na qual ele está inserido, sempre acompanhando a atualidade emergente. A temporariedade vai além do grupo social que o professor convive, buscando sempre a adequação às mudanças.

4.2 Sobre a relação entre saberes práticos e teóricos

As respostas mostram que 60% dos entrevistados consideram que os saberes teóricos e práticos se articulam precariamente na graduação. O processo formativo acadêmico nesta instância revela lacunas que vão desde a formação básica até o ensino superior. De fato, uma boa articulação entre teoria e prática é fundamental para que esse aluno possa perceber nas boas práticas, os conteúdos do processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional.

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores (SOUSA E SARTI, 2014, p. 27).

Salienta-se, portanto, que a apresentação das disciplinas aos discentes não deve ser feita de forma tradicional, como se a pedagogia fosse apenas teoria, longe da prática dentro da sala de aula. De fato, uma boa articulação entre teoria e prática é fundamental para que esse aluno e futuro professor possa ter uma boa formação profissional, como

também uma boa percepção da identidade profissional. Ao longo da formação acadêmica o discente vai se constituindo docente e se percebendo professor, assim, não podemos separar o discente de seu “eu” na formação profissional, pois ao falarmos de pessoa, tratamos de um ser não acabado, ou seja, de um ser que vive constantes mudanças no decorrer da vida. Principalmente na vida acadêmica onde o discente tem contato com o mundo de saberes.

Diante disso, ao mesmo tempo em que esse indivíduo adquire tais saberes ao longo de sua formação, esses saberes são também dele, e em um processo contínuo de construção e desconstrução, vão alterando aqueles e ampliando-os, por meio das experiências que esse discente vivencia.

4.3 Sobre a formação da identidade docente no curso

De acordo com as respostas **60%** dos docentes afirmaram que, os saberes construídos ao longo do curso contribuíram completamente para a formação de sua identidade docente. Afirmaram ainda que o curso contribuiu para a “formação de uma visão que contempla as realidades dos alunos” (ALUNO A), bem como lhes deram [os saberes] “norteamento para a vida docente” (ALUNO B).

Observamos que a identificação com a docência ocorre quando o educando aprende e compreende como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em diferentes idades do aluno, quando ele se vê como um educador e quando vivencia experiências amplas e positivas no decorrer da formação acadêmica, incluindo a ocupação do espaço escolar. Ele modifica a realidade escolar e é por ela modificado.

A construção identitária de cada professor interfere diretamente no todo da escola, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de ensino e aprendizagem. E o universo escolar, em suas múltiplas formas e possibilidades, interfere na constituição identitária desse mesmo professor (TARDIF, 2012, p.70).

A construção da identidade constitui-se de diferentes elementos no meio onde cada docente se socializa, quer seja em sua própria casa, faculdade, igreja, trabalho, ou grupos de amigos e outros. Tal fato interfere diretamente no encontrar-se e ser professor. Sendo assim, a identidade é o que esse professor pensa, acredita, vivencia, defende.

Nesse diapasão, elucidamos que a identidade é social, coletiva, individual. Ao mesmo tempo em que um professor forma a sua identidade profissional, essa mesma identidade não é puramente/exclusivamente dele, mas de outras identidades com as quais interage e interagiu nesse processo de formação identitária como um todo.

4.4 Sobre a identidade docente do aluno

Para 70% dos entrevistados a identificação como docentes se deu ao longo do curso ou foi durante a trajetória acadêmica que intensificaram o desejo de serem professores, considerando que afirmaram ingressar no curso por falta de outras opções.

Diante dessa afirmativa, acredita-se que os saberes transmitidos pelos professores durante o curso foram muitos importantes para a materialização destes pelos alunos entrevistados, ou, de alguma forma, possibilitou a construção da identidade deles enquanto professores.

Nessa perspectiva, o discente que entrou no curso de licenciatura por não ter outra opção¹, mudou a sua concepção ao compreender o contexto educativo em que atuará futuramente como professor ao longo da sua formação acadêmica. Assim, percebendo-se educador, tendo um olhar científico em relação ao curso de licenciatura, o profissional em formação passa a dar um novo sentido à prática pedagógica e ressignifica a atuação profissional na docência, enxergando o seu papel social como trabalhador da educação.

Apesar da falta de reconhecimento profissional, da desvalorização salarial do professor, das longas jornadas de trabalho e das condições de trabalho precarizadas, muitos veem na docência uma forma de mudar de vida e de mudar a vida de outras pessoas; de transformar-se e transformar a sociedade em que vivem e, portanto, se reconhecem também nesse ideal de mudança e transformação coletiva, uma vez que ensejam alterar suas próprias realidades.

Neste sentido, os saberes que constituem o professor em sua trajetória formativa são os desenvolvidos pelos professores na instituição, mas também fora dela, tanto concreta quanto simbolicamente, interagindo com o desenvolvimento da identidade docente, concreta e complexa; social e subjetiva. Saberes e identidade estão, portanto, imbricados no sujeito e se redefinem fora dele (com ele).

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele* (TARDIF, 2012, p.16).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente, mais que a representação positiva, pessoal e coletiva, objetiva e subjetiva, da atividade profissional do professor, se estrutura e se constrói de forma gradual, contínua e transitória, a partir de cada experiência que o indivíduo vive. Tal identidade não é “moldada” apenas na etapa final da formação específica para a carreira, mas se estrutura durante toda a vida dos sujeitos, futuros professores, em suas mais diversas ações e relações de ensino e de aprendizagem: seja em casa, na escola, na comunidade onde vive, nos grupos dos quais participa, na academia e nas experiências em campo.

Portanto, a construção da identidade é gradual e contínua porque se consolida

1 Nas cidades do interior do Maranhão, há uma predominância de cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior públicas. Além disso, as dificuldades financeiras de grande parte da população impossibilita a busca por diferentes cursos de interesse dos alunos em outras cidades, uma vez que a família não teria como custear seu traslado tampouco sua moradia em outra cidade.

ontogeneticamente, em cada uma das múltiplas experiências que os sujeitos estabelecem em seus tempos específicos e espaços históricos particulares e, ao mesmo tempo, coletivos. A identidade docente é, portanto, ao mesmo tempo uma e múltipla.

Ela é transitória porque os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e denominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável de acordo com cada ocupação. Não se estabelece fixamente, porquanto o aprender humano é, assim, o próprio sujeito, está em constante processo de construção e desconstrução.

Também é importante destacar que os saberes das disciplinas curriculares da formação geral do aluno podem estruturar a construção da identidade docente, na medida em que conseguem superar as lacunas deixadas pela formação educacional de nível básico e fazer com que o aluno se sinta valorizado enquanto sujeito de conhecimento, deixando para trás a “condição marginalizada de quem não conhece ou não tem conhecimento sobre algo”.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. n. 129, set-dez/2006, pp. 637-651. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 mai 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos R. et al (Org.). **O educador: vida e morte**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 196/96 – versão 2012** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: CNS/CONEP, 2012.

CANDAUI, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Alba Maria Pinto de; GUERRA, Eliana Costa. Tempos contemporâneos: trabalhadores supérfluos no fio da navalha da lógica do capital In: SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: SENAC/UFC, 2008.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUSA, Antônia de Abreu *et al.* (Org.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: SENAC/UFC, 2008.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: REVAN/UFRJ, 1994.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. Trad. BETIOL, Maria Irene Stocco.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DRUCK, Graça. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?** *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. 1, pp. 37-57, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, mai-ago/1998, pp. 58-71. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/download/INFORMATICA%20EDUCATIVA/leitura%20anexa%203.pdf>>. Acesso em: 30 mar 2016.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2006. (Pensamento e Ação no Magistério)

LEITE, Maria de Paula. **Trabalho e sociedade em transformações: mudanças produtivas e atores sociais**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 13. ed., v. 1, Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Querido de Oliveira. **Ser professor: representação social e construção identitária**. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Duarte de; RECH, Hildemar Luiz. A universidade e a formação de mão de obra: as exigências do novo e velho mercado produtivo capitalista. In: SOUSA, Antonia de Abreu et al (Org.). **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E ANÁLISES

Data de aceite: 01/10/2021

Nadja Regina Sousa Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em Assuntos Educacionais na SEMED-Biguaçu. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de professores e práticas de ensino - FOPPE/UFSC. Integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). É integrante da Ação de Extensão: Grupo de Estudos em Educação Integral - GEEI-SC. <https://orcid.org/0000-0003-1349-4487>
<http://lattes.cnpq.br/5252794642374099>

Luciana Serra Passos

Mestranda em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Especialista em Assuntos Educacionais na Prefeitura de Biguaçu. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - SUL
<http://lattes.cnpq.br/5378305359192950>

Najla Cristina Sousa Magalhães

Especialista no Ensino de Genética e em Gestão Pública em Saúde pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Caxias – MA, e do Governo do Estado da Educação do Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8514836632050236>

RESUMO: O presente trabalho consiste num estudo um recorte de uma pesquisa do tipo

estado do conhecimento que investigar quais as orientações que o Programa Mais Educação (implantado em 2007) nas redes de ensino da região sul corroborou na implantação de uma política de educação integral em tempo integral. O estudo de caráter quali - quantitativo fará uma análise documental das diretrizes legais das redes de ensino para a educação integral brasileira de 2007 a 2013. Nesta conjuntura, o termo educação integral e tempo integral apresentam inúmeras interpretações, tanto no que se refere ao campo legalístico, quanto no pedagógico e político. No contexto acadêmico, houve um grande interesse na temática, que se consistiu em inúmeras experiências e trabalhos a respeito, e a partir disto começou a brotar novos conceitos acerca do assunto. Na investigação de cunho teórico-bibliográfico nos apoiamos em autores como: BIESTA (2013); GRAMSCI (2011) ROMANOWSKI e ENS (2006); entre outros documentos oficiais que tratam do tema abordado. Houve a necessidade de continuar as reflexões devido as variações que ocorrem diante do entendimento do significado da educação integral na formação dos sujeitos no contexto educativo.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Integral. Formação. Tempo Integral. Programas.

FULL EDUCATION AND(M) FULL TIME: CONCEPTIONS AND ANALYSIS

ABSTRACT: The present work consists of a study part of a state of knowledge research that investigates the orientations that the Mais Educação Program (implemented in 2007) in the

teaching networks of the southern region has supported the implementation of a full-time integral education policy. The study of a quali-quantitative character will make a documental analysis of the legal guidelines of the teaching networks for the Brazilian integral education from 2007 to 2013. In this context, the term integral education and integral time have numerous interpretations, both in what refers to the legalistic field, as well as in the pedagogical and political. In the academic context, there was a great interest in the subject, which consisted of numerous experiences and works on the subject, and from this, new concepts about the subject began to emerge. In the investigation of a theoretical-bibliographic nature, we rely on authors such as: BIESTA (2013); GRAMSCI (2011) ROMANOWSKI and ENS (2006); among other official documents dealing with the topic discussed. There was a need to continue the reflections due to the variations that occur in the understanding of the meaning of comprehensive education in the education of subjects in the educational context.

KEYWORDS: Integral Education. Formation. Full-time. Software.

NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho tem como objetivo investigar quais as orientações que o Programa Mais Educação (implantado em 2007) nas redes de ensino da região sul corroborou na implantação de uma política de educação integral em tempo integral. O estudo de caráter quali - quantitativo fará uma análise documental das diretrizes legais das redes de ensino para a educação integral brasileira de 2007 a 2013. O problema de pesquisa é destacado da seguinte forma: Em que medida as ações desenvolvidas com incentivos do Mais Educação nas redes educacionais, fomentaram um projeto de política educacional em tempo integral?. A reflexão que propomos são norteadas pelas temáticas que envolvem: concepção conceitual no campo da educação integral em tempo integral; políticas direcionadas a uma prática pedagógica de educação em tempo integral; e como o sujeito se constrói nessa perspectiva de educação escolar.

A temática educação integral em tempo Integral é um assunto que nos últimos anos vem ganhando destaque no cenário público brasileiro em decorrência de investimentos por parte de políticas públicas governamentais, assim como por conta de uma série de aparatos normativo-legais¹.

Um das iniciativas de implantação de educação integral em tempo integral em todo país foi o *Programa Mais Educação* (PME), ação de iniciativa do governo federal instituída pela Portaria Interministerial n. 17 de 2007 (BRASIL, 2007) e posteriormente regulamentada pelo Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2007).

¹ Destacam-se a lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e a lei n. 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014a) referente ao Plano Nacional de Educação, que preveem a ampliação da jornada escolar; e a lei n. 11.494, de 2007 (BRASIL, 2007a) - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização de Profissionais de Educação (FUNDEB), que prevê a distribuição proporcional de recursos por etapa da Educação Básica, incluindo a modalidade do tempo integral.

Segundo a pesquisa publicada pelo Ministério da Educação - MEC em 2015, e realizada através da Universidade Federal do Paraná em 2013, o Programa Mais Educação no Sul “tem uma atuação potencialmente importante para a ampliação das oportunidades educativas. Seguindo a tendência nacional, o número de implantações do Programa cresceu vertiginosamente”. Observamos o destaque na tabela que este crescimento foi principalmente nas redes de ensino municipal, conforme a apresenta a figura1:

TABELA 2 – Dimensão da pesquisa sobre o Programa Mais Educação, no Brasil, na Região Sul e em seus estados/municípios – 2013

Localidades	Estados			Municípios		
	Estados com PME em 2010 (Nº)	Respondentes		Municípios com PME em 2010 (Nº)	Respondentes	
		(Nº)	(%)		(Nº)	(%)
Brasil	27	20	74,0	398	238	59,8
Região Sul	03	02	66,7	80	52	65,0

Figura 1- Tabela 2 sobre PME em 2013.

Fonte: Relatório Nacional do PME. (BRASIL, 2013).

Articular sentidos a uma educação integral em tempo integral nas escolas públicas da região Sul requer despir-se para ver por dentro como as políticas públicas ocorrem no Brasil e refletem na formação e interesses humanos em sua essência. Como problematizar as diferenças existentes entre Educação Integral e Escola em Tempo Integral na formação do ser humano? Neste texto não queremos fechar em conceitos pontuais, mas destacar como isso se configura nas visões já existentes e nas relações pedagógicas estabelecidas no universo educativo a partir de autores que tratam da temática abordada.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DE MAIOR RELEVNO NO CENÁRIO BRASILEIRO

Como uma política pública, o Programa Mais Educação provocou alterações no cotidiano das escolas que fizeram adesão à educação de tempo integral desde à sua implantação. Profissionais anseiam por medidas assertivas, que contribuam para transformar a sociedade, ainda que de modo pontual, sem perder de vista as mudanças em curso no contexto contemporâneo. A iniciativa da jornada ampliada fez a escola rever a sua estrutura organizacional e adotar critérios².

² Privilegiar a adesão de escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; esco-

O Programa Mais Educação, como política pública foi criado pelo Governo Federal em 2007, o qual é regulado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, a partir do decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010, tendo em vista a ampliação da jornada escolar e a organização curricular. O programa é baseado na concepção de uma Educação Integral que preconiza os conceitos do educador americano John Dewey, e no Brasil, comunga dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Sendo assim, o programa contempla a potencialização da escola regular, instituindo horários inversos ao das aulas para reforçar as aprendizagens. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2013, 49,6 mil escolas em todo o Brasil participavam do Programa.

As experiências de escolas de educação em tempo integral no Brasil iniciaram em 1950, a partir das Escolas Parque concebidas por Anísio Teixeira. Em 1960, surgiram os Ginásios Vocacionais de São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994)³. Essas experiências foram nomeadas como insuficientes, pois eram muito caras para os cofres públicos, afinal, tratava-se de programa de educação destinado às camadas populares que teriam uma jornada escolar ampliada.

O Programa Mais Educação, por meio de ações socioeducativas, objetiva atender crianças, adolescentes e jovens, de acordo com os interesses de cada região, para que esses sujeitos possam ser retirados das graves consequências e desequilíbrios que o universo social abriga, como: drogas, prostituição, violências e outros fatores como vulneráveis para a condição humana. As ações socioeducativas do Mais Educação são:

[...] sua implementação no contra turno escolar associa as atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. Sua implementação se dá de forma complementar às atividades escolares [...]. As ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral. (SILVA; SILVA, 2012, *apud* PINHEIRO 2009, p. 12).

Como princípio normativo, o Programa Mais Educação idealizou uma educação emancipatória, com a participação de vários órgãos institucionais e da comunidade, tendo como objetivo atender prioritariamente as “[...] escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência de políticas públicas e educacionais” (BRASIL, 2007, p.8).

Centralizar a educação à esses índices é reforçar uma educação Integral voltada

las estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais 4.6 e IDEB anos finais 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; escolas localizadas em todos os municípios do país; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013, p. 21). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 de junho de 2014.

3 MOLL, J. Et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

para homogeneização do ser humano, que deixa de lado as diferenças, bem como as políticas já implantadas sobre as especificidades, como educação indígena, educação do campo; além disso, as questões de gênero e sexualidade que foram incorporadas, assim como a luta contra o racismo e a homofobia.

Para concretização da educação integral em tempo integral para projetar-se em uma escola do futuro e democrática, “centrada na ação” (grifo do autor BIESTA, p.184), o Programa Mais Educação buscou transformar-se em uma política de Estado para exercitar a fiscalização dos recursos que o mantém e a realização das diretrizes propugnadas pela legislação que o ampara. Os discursos educacionais apontaram que essa política pública educacional tem se transformado em desdobramentos para as políticas de governos municipais, inclusive como máquina de campanhas eleitoreiras ou mecanismo regulador dos desequilíbrios sociais. A esse respeito, para efetivação de uma escola democrática concordo ainda que:

[...] transformar as escolas em lugares onde a ação poderia acontecer e onde os indivíduos poderiam ser sujeitos, assim como indicam o que poderia obstruir essas oportunidades. As escolas que não mostram interesse pelo que os estudantes pensam ou sentem, onde não há espaços para os estudantes tomarem iniciativa, onde o currículo só é visto como matérias que precisam ser inseridas nas mentes e nos corpos dos estudantes [...] são claramente lugares onde é extremamente difícil agir e ser um sujeito democrático. (BIESTA, 2013, P.184).

A escola e o trabalho docente, sobretudo a prática pedagógica numa perspectiva democrática e emancipatória propõe uma formação ético-estética que movimenta esse sujeito no entrelaçamento das práticas sociais, para que ele reconheça a importância das culturas, o valor da arte, do pertencimento territorial, a conduta afetiva que se deixa dançar pela beleza das criações humanas. É um sujeito comprometido com a recusa de todas as formas de opressão que minimizam o processo coletivo de humanização e que inviabilizam a construção de uma escola como espaço de encontro e uma sociedade para a cidadania.

Nessa conjuntura, como pensar a prática pedagógica: um instrumento reprodutor ou emancipador na sociedade?

As experiências que vivenciamos enquanto profissional da educação nos fazem pensar que a educação integral não tem por intencionalidade ver o indivíduo pela “vulnerabilidade social” e, ainda, que a ampliação do tempo de permanência na escola, por si só, não garante uma aprendizagem qualificada. Tais vivências me possibilitam analisar o contexto sócio-histórico-cultural do qual o ser humano faz parte, por conceber a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos e como proporcionar a todos e a todas uma formação emancipatória. A Educação Integral, como esperança política e cultural de emancipação e para formação de um ser humano livre, implica a ação de refletir sobre o mundo para conseguir transformá-lo. Biesta (2013) descreve que a educação não pode ser uma prática de dominação, e o importante papel dos educadores nas iniciativas

para ação à reflexão:

O papel das escolas e dos educadores não é portanto, apenas o de criar oportunidades para a ação - não só permitindo que os indivíduos comecem e tomem iniciativas como mantendo a existência de um espaço de pluralidade e diferença, o único em que a ação é possível. (BIESTA, 2013, p.187).

Nesta organização escolar proposta com tempos e espaços integrais, o educador é desafiado a caminhar, continuamente, pela crítica e autocrítica, transformando sua ação em fonte de pesquisa. Lima (2009) ressalta que é por meio de diálogos sistêmicos com as demandas sociais locais que se constroem redes de saberes. Para a autora (2009), o educador para a Educação em Tempo Integral é aquele capaz de compreender a escola na sua dimensão pública, como um espaço de distintas vozes e discursos. O perfil desse profissional é fortalecido com a formação inicial e continuada, que lhe ensine ir além de planejar a docência e acompanhar as atividades extraclasse.

Em relação a construção do conhecimento a partir dos saberes escolares na educação integral podemos destacar conforme Gramsci, a formação humana perpassa no sentido em que,

[...] o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo (GRAMSCI, 2011, p. 406).

O autor nos convida a pensar a formação integral na escola a partir dos saberes escolares e comunitários, que carecem dialogar com concepções de mundo e práticas sociais imbuídas na sociedade.

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Um levantamento das produções acadêmicas engloba uma revisão do conhecimento produzido sobre um determinado tema, sendo algo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos sobre uma temática. “Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 41).

Portanto, as pesquisas sobre educação integral; escola de tempo integral; política de educação integral foram realizadas a partir do estado do conhecimento que se tomou apenas um setor científico de produção dessas pesquisas e, portanto, reafirma-se que se trata de um estudo do conhecimento.

Nesta perspectiva, segundo Romanowski e Ens (2006) destacam que:

É preciso salientar que nas pesquisas que foram realizadas um significativo número de trabalhos de consultas a resumos apresenta estas limitações, de tal modo que, ao estabelecer como critério respeitar a caracterização do estudo feito pelo pesquisador, declarada no resumo, pode dificultar a harmonização necessária para a análise. ao se deparar com resumos

restritos, sem especificação do tipo de estudo pelo autor, esta especificação passa a ser definida após a leitura do resumo, pelo contexto em que foi realizada a pesquisa e pelas técnicas usadas para coletar os dados. Essas inferências carecem de exames cuidadosos para uma melhor aproximação com a intenção do autor do trabalho. (2006, p. 47).

Dos descritores supracitados serviram para analisar os escritos sobre o PME, a condição para seleção destes foi a ordem de relevância acadêmica, percebeu-se também nesta pesquisa que estes apareceram entres os três mais relevantes em mais de um descritor pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possui a necessidade de continuar com estas reflexões devidas as variações que ocorrem diante do entendimento do significado da educação integral na formação dos sujeitos, das políticas educacionais, bem como das relações no âmbito escolar.

Para sistematizar algumas observações em torno da educação integral e(m) tempo integral, através do PME abordou-se a acepção dos saberes, proposta por Charlot (2000), que relaciona os processos de constituição e inter-relacionamento dos sujeitos com o mundo, com as coisas e com as pessoas, e que os saberes e fazeres oriundos de diversos contextos. Trata-se de uma perspectiva dialética que possibilite agregar novas formas de conceber a vida na interação em vários contextos sociais. “Por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade”. (CHARLOT, 2000, p. 63).

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2007).

Tratou-se de uma política de adesão, em que as escolas e as redes de ensino públicas do país apresentaram propostas ao MEC e receberam recursos para o desenvolvimento de ações que proporcionassem a ampliação do tempo de permanência na escola. Os recursos são repassados às escolas para a aquisição de equipamentos e materiais e para o pagamento de monitores que assumiram a responsabilidade pela condução das oficinas.

Com base nos resultados encontrados foi possível identificar um aumento de pesquisas na área, bem como perceber o Programa Mais Educação como indutor de outros projetos para realização de uma jornada ampliada no contexto educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília/DF: 2013. Disponível em file:///F:/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf. Acesso em: 05 de maio. 2014.

_____. **Institui o Programa Mais Educação**. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2013.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editor. 2013.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, Vol. 1: Introdução ao Estudo da Filosofia, A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LIMA, Sueli de. **Apenas o professor pode atuar na educação Integral?** Revista Pátio, Ano XIII, nº51, ago/out. 2009.

MOLL, J. (et al). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1.ed. Curitiba, PR:CVR, 2012.

CAPÍTULO 10

HABILIDADES SOCIAIS E SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS DA FACIG, NOS CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE

Data de aceite: 01/10/2021

Data de submissão: 06/07/2021

Laís da Silva Huebra

UNIFACIG, Manhuaçu – MG
<http://lattes.cnpq.br/2993204329619812>

Juliana Santiago da Silva

UNIFACIG, Manhuaçu – MG
<http://lattes.cnpq.br/2654051673856660>

Márcio Rocha Damasceno

UNIFACIG, Manhuaçu – MG
<http://lattes.cnpq.br/2346832625761171>

RESUMO: O presente trabalho aborda temas de extrema relevância, através de pesquisas realizadas sobre a qualidade de vida e o bem-estar dos estudantes universitários, da área de Exatas, Humanas e Saúde, da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu - FACIG, situada na cidade de Manhuaçu, no Estado de Minas Gerais. No decorrer da pesquisa, foram levantados os principais fatores de Habilidades Sociais e as percepções de consequências nas interações dos universitários com a depressão e a ansiedade. Para isto, foi utilizado o QHC – Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários, onde as habilidades sociais e saúde mental foram mensuradas: da comunicação e do afeto, do enfrentamento em expressar sentimentos negativos, fazer e receber críticas e falar em público.

PALAVRAS - CHAVE: Qualidade de vida; Estudantes universitários; Bem-estar; Saúde mental; Psicologia.

ABSTRACT: The present work approaches extremely relevant themes, through researches carried out on the quality of life and well-being of university students, in the Exact, Human and Health area, at the Faculty of Management Sciences of Manhuaçu - FACIG, located in the city of Manhuaçu, in the State of Minas Gerais. During the research, the main Social Skills factors and the perceptions of consequences in the interactions of university students with depression and anxiety were raised. For this, the QHC - Social Skills, Behavior and Contexts Assessment Questionnaire for University Students was used, where social skills and mental health were measured: communication and affection, coping in expressing negative feelings, making and receiving criticism and speaking in public.

KEYWORDS: Quality of life; University students; Welfare; Mental health; Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

As pesquisas em Psicologia da Saúde, tem como foco o estudo do sofrimento e das doenças mentais. Nesse processo saúde-doença, podem encontrar contribuições não só da doença, como também da saúde, através da investigação de fatores biopsicossociais na constituição da saúde e da doença (CALVETTI et al., 2006).

O ingresso a universidade é sempre

carregado de muitos desafios, considerando o fato de que os jovens estão sob pressão, alguns longe dos familiares, namorado (a), amigos, morando em outra cidade e/ou estado, entre outros. Muitos jovens também necessitam trabalhar para se sustentar, morar em república; o que aumenta a chance de desenvolver algum transtorno mental, pois estão na fase de se cuidarem sozinhos e muitos não conseguem se adaptar, podendo então, até interromperem a graduação. O estudo de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) (apud BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2016) abordou condições de saúde mental afirmando que morar com a família favorece o bem-estar psicológico do estudante universitário, enquanto morar em república e pensionato pode ser fator de risco à saúde mental. A expansão do ensino superior e conseqüentemente o crescimento do número de estudantes universitários tem gerado reflexões sobre novas demandas, não apenas acadêmicas, mas relacionadas ao desenvolvimento psicossocial do estudante. Também não pode descartar que essa nova fase implica em mudanças e adaptações que nem sempre são bem elaboradas, podendo gerar um certo grau de estresse, ansiedades, pressão e responsabilidades, mudanças de cidade e outros aspectos. Existe uma ligação entre essa transição para a faculdade e os transtornos mentais, especialmente a depressão e ansiedade. Ramírez, Hernández e García-Campayo (apud BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2016) “identificaram que 25,4% dos estudantes apresentavam algum grau de depressão e 50%, de ansiedade”. De acordo com a pesquisa de TARNOWSKI e CARLOTTO (2007) essas perturbações são notadas com a transferência de alunos do ensino médio para o ensino superior, com o estresse de lidar socialmente com um novo grupo de pessoas, amigos e professores, a diferença de ambiente, principalmente de regras e conteúdos também aumento de responsabilidade. A revolução tecnológica, que passou a influenciar o curso da humanidade a partir de 1950, tornou a educação universitária algo essencial. Essa, por sua vez, passou a compor o quadro de etapas do ingresso à vida adulta. A transição da adolescência para o início da vida adulta está associada a transformações importantes, enfatiza-se aqui, a passagem e adaptação ao meio universitário. No que tange à vida dos estudantes universitários, sabe-se dos novos desafios e das mudanças aos quais estes são expostos, configurando um conjunto de condições que concorrem positiva ou negativamente para estes.

Chegar à universidade, geralmente é um momento de felicidade para o indivíduo, familiares e amigos, traduzida como um sentimento de conquista advinda de muito esforço e dedicação ou pode ser acompanhada também do adocimento para aqueles que não conseguem se adaptar às novas variantes (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015). Dentre as novas variantes advinda desse processo, encontra-se: residir em local distante do núcleo familiar, fazer e afeiçoar-se à novos grupos de amigos, morar com pessoas desconhecidas e dividir funções (repúblicas), administrar diferentes tarefas e cuidar de si, o excesso das atividades que concernem ao curso, falar em público, trabalhar e se sustentar. Cada qual será uma exigência que depende da realidade de cada universitário.

Em decorrência do enfrentamento desse período decisivo, ao qual o universitário

se encontra, a propensão à ansiedade e a depressão é significativa e a prevalência de transtornos mentais tem sido alta. Problemas relacionados aos mesmos foram alvos de investigações de estudiosos, os quais identificaram e confirmaram a manifestação de ansiedade, depressão ou algum tipo transtorno psíquico em alguns estudantes universitários. No que se refere a saúde mental, Morrison-Valfre (apud BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015) afirma que tal se configura como a habilidade de responder e ajustar-se a recorrentes tensões da vida, de forma aceitável. Assim, as pessoas saudáveis mentalmente realizam com êxito as atividades diárias, adaptando-se às mudanças, solucionando impasses, tendo objetivos e apreciando a vida, com autoconhecimento, diretividade e responsabilidade nas suas ações. Assim, entende-se que os universitários afetados por sintomas de ansiedade e depressão tem tais competências prejudicadas, de forma a prejudicar a adaptação as atividades diárias.

O presente estudo aborda também a relação entre as habilidades sociais dos estudantes com a ansiedade e a depressão. Conforme, o construto de habilidades sociais é significativo no ajustamento acadêmico, havendo uma correlação positiva entre esses fatores. Ao que se reporta a definição desse termo, autores têm objetivado apresentá-las (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015), dentre as quais, habilidade social pode ser considerada como um conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo diante das situações interpessoais que lhes são propostas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE apud BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015).

Diante do exposto, objetivou-se a investigação das habilidades sociais dos estudantes da Saúde da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu, bem como a sua relação com a saúde mental destes e a forma como se comportam frente aos seus diferentes interlocutores e contextos que vivenciam. Uma vez que o assunto se caracteriza como relevante, onde ao analisar essas questões mais profundamente, assume-se um comprometimento com o bem-estar mental, social e educacional do grupo aqui ressaltado. Dessa forma encontrou-se consonância com BOLSONI-SILVA & LOUREIRO (2015), que argumentam que se tratando de estudante universitário um repertório de habilidades interpessoais pode ser imprescindível para seu melhor desempenho acadêmico e social.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como sendo descritivo, de abordagem quantitativa e de delineamento transversal, com a coleta de dados feita através do instrumento: **Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais e Contextos para Universitários – QHC-Universitários (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015).**

Para a escolha das palavras-chaves utilizou-se o Descritor em Ciência da Saúde (DeCS). Estabeleceu-se como bancos de dados o PubMed e o Portal Periódicos da CAPES, através destes foram feitas pesquisas e diante destas, artigos foram selecionados,

juntamente com o Manual Técnico do QHC, para serem analisados e assim subsidiarem o estudo a respeito das Habilidades Sociais e Saúde Mental dos estudantes.

Aspectos Éticos

Este trabalho é parte do Programa Institucional de Iniciação Científica da FACIG, que prevê avaliação e intervenção junto aos universitários da Instituição cujo título é “A qualidade de vida e o bem-estar dos Estudantes da FACIG, nos cursos da área de Exatas, Humanas e Saúde”, o qual foi aprovado em 06 de março de 2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que está vinculado (CAAE: 80277517.2.0000.8095, Parecer nº 2.528.615).

Participantes

A quantidade de alunos correspondentes aos Cursos de Saúde da FACIG era de 344 estudantes universitários, no ano de 2017, quando do início da pesquisa.

Por via de cálculos matemáticos utilizou-se para chegar à referida amostra a seguinte fórmula $n_0 = \frac{1}{E_0^2}$ $n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$. ‘N’ corresponde o tamanho da população, ‘E₀’ o erro amostral, sendo determinado erro amostral de 5%, ‘n₀’ equivalendo a primeira aproximação do tamanho da amostra e ‘n’ o tamanho da amostra encontrada. Tal fórmula designou o tamanho da amostra total, o que inclui tanto os cursos de exatas, como humanas e saúde da instituição. Logo, obtendo resultado de 344, utilizou-se o cálculo regra de três para saber qual era a porcentagem correspondente aos cursos de exatas, feito isso, mais uma vez a regra de três foi empregada para obter o número de pessoas que a porcentagem determinava.

Participaram então deste estudo 73 estudantes universitários dos Cursos da Área de Saúde da FACIG, distribuídos em todos os anos dos cursos que frequentavam: Enfermagem, Medicina, Odontologia e Psicologia. Os dados demográficos não foram analisados estatisticamente.

Instrumento

Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais e Contextos para Universitários – QHC-Universitários. É um questionário composto por questões que se referem à forma como o participante se comporta com relação a seus pais, amigos, namorado (a), entre outros, bem como os contextos em que ocorrem os comportamentos, como os interlocutores reagem a eles e os sentimentos dos universitários nessas ocasiões. O instrumento final ficou constituído pelos seguintes tópicos: (a) Comunicação, (b) Expressividade (Sentimentos positivos, negativos e opiniões), (c) Críticas (fazer e receber críticas), (d) Falar em público (falar para público - conhecido e desconhecido, frequência e dificuldade em apresentar seminários) e (e) Informações Adicionais (caso a pessoa deseje acrescentar algo que não foi abordado no questionário). Foi validado por Bolsoni-Silva

(2011) com satisfatórios resultados de validade discriminativa, concorrente e de critério. (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2016).

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta dos dados foi coletiva, após Carta de Anuência assinada pelo diretor da Instituição de Ensino Superior, autorizando a realização da pesquisa e, com a autorização das Coordenações de Cursos e dos respectivos professores que foram contatados em salas de aula, momentos em que foram oferecidos os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da mesma. As aplicações ocorreram em dias aleatórios, no período noturno entre as 19:00 a 22:00 horas, com duração média de 20 minutos. Diante da permissão do professor foi elucidado aos alunos presentes em sala do que se tratava a pesquisa, quais eram seus objetivos e quais os benefícios advindos dela, após a explicação perguntava-se se algum dos alunos poderiam se voluntariar, se o número de pessoas na sala fosse maior da quantidade necessária para finalizar as aplicações em cada curso era mencionado o total preciso. Os voluntários que concordaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam uma carta explicativa sobre os objetivos do projeto e um caderno contendo instruções sobre a aplicação do instrumento acima.

Análise dos dados

Os dados, após coletados, foram tabulados e organizados em gráficos com o auxílio do Programa *Microsoft Excel* 2016, onde as frequências relativas e absolutas foram expressas para cada variável analisada.

3 | RESULTADOS

A seção de resultados apresenta as comparações entre os grupos clínico e não clínico para depressão e ansiedade quanto às categorias amplas do QHC-Universitários.

Conforme a Tabela 1, verificou-se as categorias de frequência do QHC-Universitários – Fator 1 Parte 1: *comunicação e afeto*, os resultados obtidos mostram uma maior propensão para *ansiedade* neste quesito e não para *depressão*, conforme Figura 1.

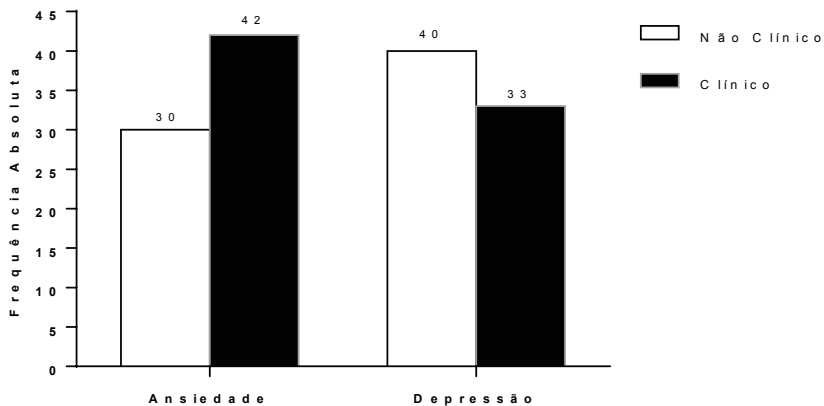


Figura 1 – Análise do Fator Comunicação e afeto (comunicação, expressar sentimentos positivos e expressar opiniões).

O gráfico acima revela que os universitários apresentam escore clínico para ansiedade, portanto as habilidades de comunicação e afeto são prejudicadas. Visto que, de acordo com os estudos realizados por Brandão (2016, p. 42), o grupo não clínico atingiu média maior nesse fator. Ainda segundo a referida autora, o grupo não clínico para depressão também aponta médias mais altas no fator comunicação e afeto. Assim, ao que tange ao escore de depressão, grande parte do grupo de alunos de exatas do presente estudo também apresenta média maior em tais habilidades, uma vez que a frequência não clínico sobressai ao grupo clínico. Ressalta-se ainda que no fator 1 é sugerido que a maioria dos universitários, independentemente de sua saúde mental, podem se deparar com dificuldades nos comportamentos que compõe esse fator, não discriminando os grupos clínicos para ansiedade (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2016, p. 7).

Já no Fator 2 Parte 1 *Enfrentamento* (expressar sentimentos negativos, fazer críticas e receber críticas), os resultados obtidos mostra uma maior propensão para *ansiedade* neste quesito e não para *depressão*, conforme Figura 2:

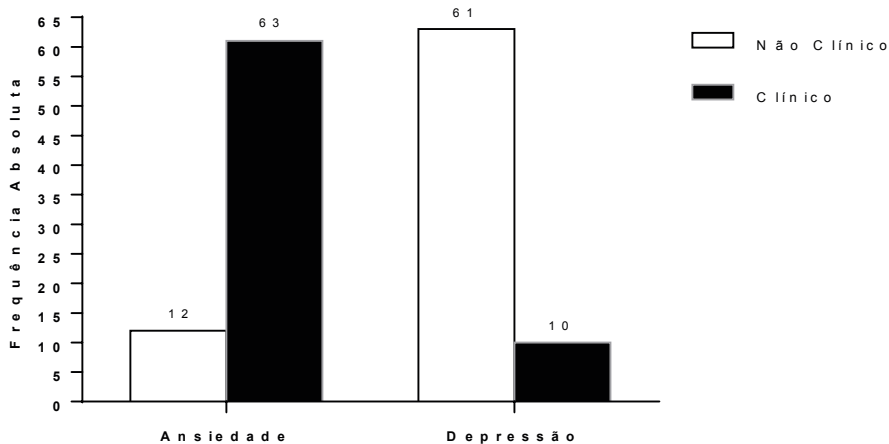


Figura 2 – Enfrentamento.

No Fator 3 Parte 1 *falar em público* (falar em público e apresentar seminários) os resultados obtidos nos mostram uma maior propensão para *ansiedade* neste quesito e não para *depressão*, apesar de verificarmos um empate técnico conforme Figura 3:

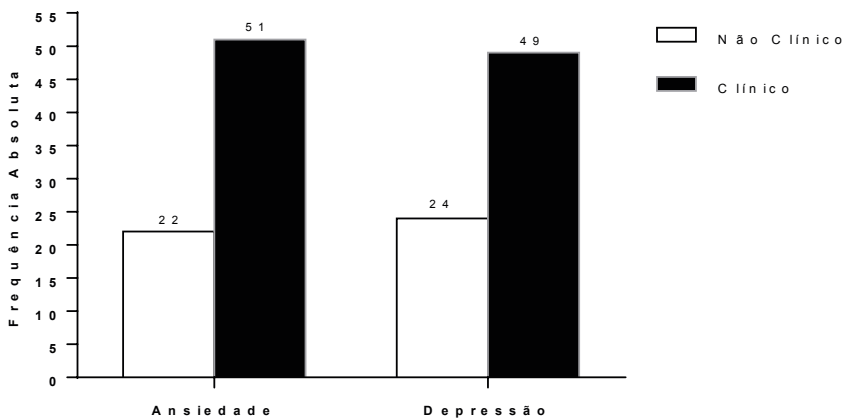


Figura 3 – Falar em público.

Com relação ao QHC-Universitários - Parte 2, que investiga características dos comportamentos, são explicadas por dois fatores. O primeiro denominado *Potencialidades*, agrega as categorias Situações/assuntos, Comportamento habilidoso, Consequência positiva e Sentimentos positivos. O segundo fator, *Dificuldades*, agrega Comportamento

não habilidoso, Consequência negativa e Sentimentos negativos

Como descrito em Método, o QHC-Universitários - Parte 2 investiga, para cada um dos comportamentos de habilidades sociais, as situações em que ocorrem, as ações do participante (comportamentos habilidosos e não habilidoso), as ações dos interlocutores (consequências positivas, consequências negativas) e os sentimentos do universitário (sentimentos positivos e sentimentos negativos). Os resultados, expressos na Figura 4, mostraram que o grupo não clínico para depressão e ansiedade apresentou menos dificuldades, conforme esperado. Na Parte 2 *Potencialidades (situações/assuntos, comportamentos habilidosos, consequência positiva e sentimentos positivos)* os resultados obtidos nos mostram uma menor propensão tanto para *ansiedade* quanto para *depressão*, conforme Figura 4:

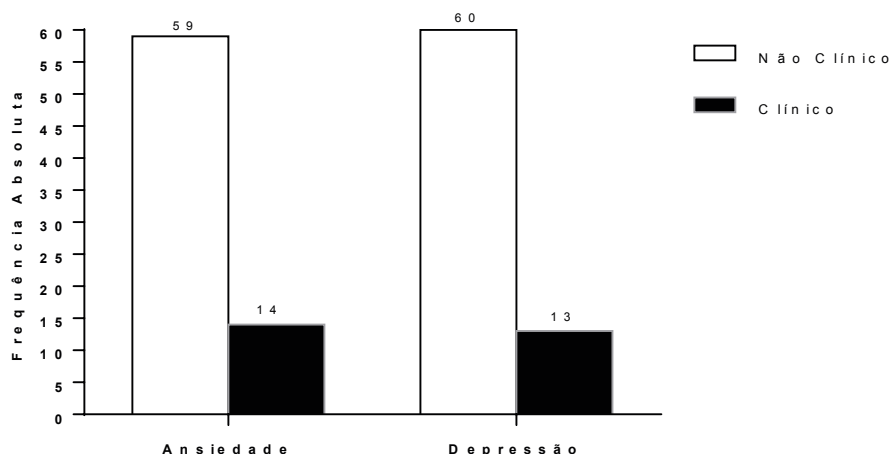


Figura 4 – Potencialidade.

Nesse sentido, o grupo clínico apresentou maiores médias em *comportamento não habilidoso* (receber crítica, apresentar seminários e falar em público), *consequência negativa* (conversar, expressar sentimento positivo, expressar sentimento negativo, expressar opinião, fazer crítica, apresentar seminários, falar em público) e *sentimento negativo* (conversar, expressar sentimento positivo, expressar sentimento negativo, expressar opiniões, fazer críticas, receber críticas, apresentar seminários e falar em público). Os resultados, expressos na Figura 5, mostraram que o grupo clínico para ansiedade apresentou maiores resultados. Na Parte 2 *Dificuldades (comportamento não habilidoso, consequência negativa e sentimentos negativos)* os resultados obtidos nos mostram uma maior propensão para *ansiedade*, conforme Figura 5:

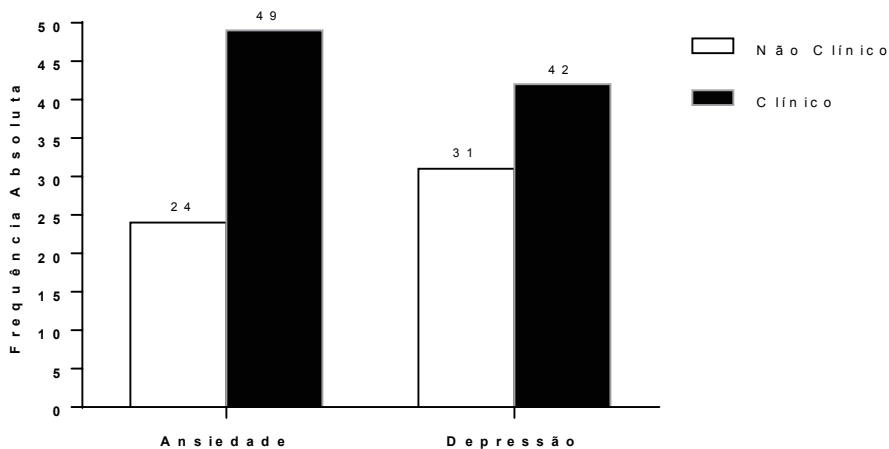


Figura 5 – Dificuldade.

4 | DISCUSSÃO

Os resultados obtidos, de maneira geral, nos mostraram uma ligação de déficits em habilidades sociais com depressão e ansiedade, já relatados em diversos estudos (Biasoto, 2013; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015; Bolsoni-Silva & Guerra, 2014; Edmondson et al. 2007; Fitts et al., 2009; Segrin, 2000). Verificou-se que a frequência e a qualidade de habilidades sociais dos universitários diferenciaram os grupos com e sem depressão e, com e sem ansiedade. Pudemos perceber que os comportamentos de falar em público, principalmente o de apresentar seminários diferenciou os grupos clínico e não clínico.

O grupo não clínico, portanto, apresentou menores médias na frequência e na qualidade das habilidades sociais, além de percepção mais negativa das consequências produzidas nas interações sociais (consequências positivas, sentimentos positivos e potencialidades).

Por outro lado, os comportamentos não habilidosos que sugerem déficits e/ou excessos foram menos frequentes para o grupo clínico, bem como as percepções de consequências negativas e sentimentos negativos associados, o que se refletiu no escore de Dificuldades. As dificuldades foram a de se expressarem em diversas habilidades sociais avaliadas, tais como, apresentar seminários, falar em público, conversar, expressar sentimento positivo, expressar sentimento negativo, expressar opinião, fazer e receber críticas.

O fato de os resultados apontarem diversas avaliações em clínico, sobretudo no escore *Dificuldades*, sugere que a forma como os universitários interagem com os seus interlocutores produz consequências negativas, por conseguinte, sentimentos negativos, indicando que apresentam dificuldades na forma como expressam suas habilidades sociais.

Em contrapartida quando no escore *Potencialidades* há a predominância da classificação não clínico, aponta que parte das vezes os estudantes se comportam de maneira habilidosa, gerando consequências positivas e sentimentos positivos.

Como contribuição específica deste estudo, destaca-se a importância dos achados quanto a consequências e sentimentos percebidos pelos universitários, os quais apontam para a competência na emissão de comportamentos de habilidades sociais, de forma a resolver problemas e manter relacionamentos interpessoais positivos (consequências positivas), bem como sentir-se bem (sentimentos positivos). Tais dados reiteram a relevância de se considerar não apenas a frequência de habilidades sociais, mas também ater-se às consequências obtidas nas interações sociais.

Universitários com depressão têm risco aumentado de suicídio e baixa autoestima assim, se os sintomas forem identificados precocemente e se os estudantes estiverem incluídos em programas de intervenções para ampliar suas habilidades sociais, tais riscos poderão ser minimizados, o que favorece mais saúde e desempenhos social e acadêmico.

Nesse sentido os dados do presente estudo, sobretudo porque controlou as variáveis sexo e escolaridade, contribuem com informações relevantes quanto a frequência e a qualidade de habilidades sociais, o que pode ser útil em estudos futuros com foco na avaliação e intervenção com tal população.

5 | CONCLUSÃO

As principais contribuições da presente pesquisa foram de avaliar múltiplos comportamentos de habilidades sociais, enfocando potencialidades, dificuldades e percepções de consequências para as interações. Diante dos resultados nota-se a importância de propor intervenções para melhorias das habilidades sociais, uma vez que possuir um bom repertório de tais se torna é imprescindível para melhor adaptação ao meio e para o bom desempenho acadêmico. O controle rigoroso de variáveis para a composição dos grupos clínico e não clínico, o uso de instrumentos com qualidades psicométricas bem estabelecidas minimizou os vieses, colocando como foco de fato as variáveis de interesse, habilidades sociais, ansiedade e depressão. Constatou-se que o repertório deficitário de habilidades sociais foi preditor de ansiedade em universitários. Pesquisas futuras poderão abordar as comorbidades e o seu impacto para as habilidades sociais, buscando verificar se há especificidades nos repertórios, na dependência da presença de manifestações de psicopatologia associadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. M., VIEIRA, A. P., VIEIRA, K. M., AGUIAR, S. M., & NÓBREGA, J. O. (2009). **Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina**. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(1), 34-38. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000100005](http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000100005)

BRAGHIROLI, E. M.; PEREIRA, S; RIZZON L. A. **Temas de Psicologia Social**. 5º edição. Editora Vozes - 2002, 180 p.

BRANDÃO, Salina Alessandra. **Desempenho acadêmico de universitários, variáveis preditoras: habilidades sociais, saúde mental, características sociodemográficas e escolares**. Ribeirão Preto: 2016 Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21032016-155145/pt-br.php> Acesso em Outubro de 2018.

CALVETTI, P. U. et al. **Psicologia da saúde e qualidade de vida: pesquisas e intervenções em psicologia clínica. Mudanças: psicologia da saúde**, v. 14, n 2, p. 18-23, 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br>. Acesso em 20 mai. 2017.

CERCHIARI, EAN. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. Campinas, 2004. [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CROCETTI, Elisabetta, ERENTAITÉ, Rasa. ZUKAUSKIENÉ, Rita. **Identity Styles, Positive Youth Development, and Civic Engagement in Adolescence**. *J Youth Adolescence* DOI 10.1007/s10964-014-0100-4

CROUCH, Ronald. KEYS, Christopher B. MCMAHON, Susan D. **Student–Teacher Relationships Matter for School Inclusion: School Belonging, Disability, and School Transitions**. ISSN: 1085-2352 (Print) 1540-7330 (Online) *Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/wpic20>*

FLECK, M. P. A.; **Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”**. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo: v. 34, N. 2. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

GALAND, Benoît. HOSPEL, Virginie. **Peer victimization and school disaffection: Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression**. *British Journal of Educational Psychology* (2013), 83, 569–590.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Rio de Janeiro; Vozes; 1975. 233 p.

LLAMAS, JD E MORGAN CONSOLI, M. (2012). **The importance of familia for Latina/o college students: Examining the role of familial support in intragroup marginalization**. *Diversidade Cultural e Psicologia das Minorias Étnicas*, 18 (4), 395-403. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029756> Acesso em Maio de 2018.

NIKOOYEH, Elika. ZARANI, Fariba. FATHABADI, Jalil. **The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents**. *Journal of Adolescence* 59 (2017) 45-50. www.elsevier.com/locate/jado Acesso em Maio de 2018.

OWEN, Jesse. FINCHAM, Frank D. MANTHOS, Megan. **Friendship After a Friends with Benefits Relationship: Deception, Psychological Functioning, and Social Connectedness**. PMID: 23979784
DOI: 10.1007 / s10508-013-0160-7

PANFILIS, Chiara De. MEEHAN, Kevin B. CAIN, Nicole M. CLARKIN, John F. **The relationship between effortful control, current psychopathology and interpersonal difficulties in adulthood**. *Comprehensive Psychiatry* 54 (2013) 454-461 www.elsevier.com/locate/comppsy.

PINHO, Regina. **Caracterização da clientela de um programa de atendimento psicológico a estudantes universitários**. In: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/282>
Acesso em Maio de 2018

SACCHETTI, Gina M., LEFLER, Elizabeth K. **ADHD Symptomology and Social Functioning in College Student**. *Journal of Attention Disorders* 1 –11, 2014 SAGE Publications Reprints and permissions: sagepub.com/journalsPermissions.nav DOI: 10.1177/1087054714557355. Acesso em Maio de 2018.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni e LOUREIRO, Sonia Regina. **QHC**. São Paulo: Ed. Hogrefe Cetepp 2015.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni e LOUREIRO, Sonia Regina. **O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitários**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2016, vol.32, n.4, e324212. Epub June 22, 2017. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324212>. Acesso em Maio de 2018.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni e LOUREIRO, Sonia Regina. **Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Abr-Jun 2016, Vol. 32 n. 2, pp. 1-10 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322211>.

SMITH, James G. PhD, VILHAUER, Ruvanee P. PhD e CHAFOS, Vanessa, MA. **Do military veteran and civilian students function differently in college?** Publicado on-line: 07 nov 2016 <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1245193> Acesso em Maio de 2018.

TARNOWSKI, M., & CARLOTTO, M. S. (2007). **Burnout Syndrome in students of psychology**. *Temas em Psicologia*, 15(2), 173-180.

CAPÍTULO 11

DOENÇA DE ALZHEIMER: ENVELHECIMENTO, ELABORAÇÃO DE PERDAS E INTERGERACIONALIDADE

Data de aceite: 01/10/2021

Sandra Rabello de Frias

Mestre em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Universidade Veiga de Almeida. Especialista em gerontologia, titulada pela SBGG. Coordenadora do curso de cuidadores da UnATI/UERJ. Ex-presidente do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Idosa. Coordenadora de Projetos de Extensão da UnATI/UERJ. Conselheira do CNDI/ Gestão 2014/2016
<http://lattes.cnpq.br/7613437181434015>

Luciana da Silva Alcantara

Tecnologista pleno do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva - INCA (Brasil), atuando no Núcleo Interno de Regulação do INCA. Doutora e Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (Brasil). Preceptora, docente e orientadora da Residência Multiprofissional em Oncologia.
<http://lattes.cnpq.br/3127079137464402>

O presente estudo é um desdobramento do trabalho de conclusão do curso de atualização *Fundamentos da experiência psicanalítica*, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no ano de 2019.

RESUMO: Introdução: A população de idosos aumentou significativamente nas últimas décadas e uma das principais repercussões

no campo da saúde foi a identificação da prevalência das demências, especialmente a doença de Alzheimer. Por tratar-se de doença neurodegenerativa progressiva e irreversível, é imperioso aos pesquisadores do campo do Envelhecimento investir em estudos e abordagens que considerem o impacto da doença nas relações intergeracionais. **Metodologia:** trata-se de revisão bibliográfica e estudo de caso, tendo como perspectiva a problematização sobre a clínica psicanalítica e sua prática junto a indivíduos que atravessam o processo de envelhecimento, abordando um caso clínico apresentado à equipe multiprofissional do Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI/UnATI/UERJ). **Resultados:** Com as perdas cognitivas, que aumentam progressivamente, o sujeito passa a apresentar, além da perda da memória, a perda de sua autonomia, ficando extremamente dependente de terceiros para a execução de tarefas básicas. Em nosso estudo, problematizamos tais aspectos em associação com suas repercussões nas relações estabelecidas entre familiares, profissionais e instituições de saúde responsáveis pelo cuidado. Numa sociedade que exige dos adultos jovens o investimento nos estudos e que ainda reforça a centralidade do trabalho, o papel de cuidar recai sobretudo sobre a mulher, que pode ser a esposa, a filha, a nora, evidenciando a feminização do cuidado como uma característica marcante do processo que envolve o envelhecer com Alzheimer. **Conclusão:** Pensar a velhice como um constante e sempre inacabado processo de subjetivação é uma direção. Sinaliza-se a importância de estudos futuros por parte dos profissionais de saúde que abordem a ainda

incipiente produção acadêmica acerca da intergeracionalidade presente na relação com o idoso adoecido por Alzheimer e seus impactos para os responsáveis pelo cuidado.

PALAVRAS - CHAVE: Doença de Alzheimer; Envelhecimento; Feminização do cuidado; Intergeneracionalidade.

ALZHEIMER'S DISEASE: AGING, ELABORATION OF LOSSES AND INTERGENERATIONALITY

ABSTRACT: Introduction: The elderly population has increased significantly in recent decades and one of the main repercussions in the health field was the identification of the prevalence of dementias, especially Alzheimer's disease. As it is a progressive and irreversible neurodegenerative disease, it is imperative for researchers in the field of aging to invest in studies and approaches that consider the impact of the disease on intergenerational relationships. Methodology: this is a bibliographic review and case study, with the perspective of problematizing the psychoanalytic clinic and its practice with individuals who are going through the aging process, addressing a clinical case presented to the multiprofessional team of the Elderly Care Center (NAI / UnATI / UERJ). Results: With cognitive losses, which progressively increase, the subject starts to present, in addition to the loss of memory, the loss of their autonomy, becoming extremely dependent on third parties for the execution of basic tasks. In our study, we problematize these aspects in association with their repercussions on the relationships established between family members, professionals and health institutions responsible for care. In a society that requires young adults to invest in studies and that still reinforces the centrality of work, the role of caring falls mainly on the woman, who can be the wife, the daughter, the daughter-in-law, highlighting the feminization of care as a characteristic of the process that involves aging with Alzheimer's. Conclusion: Thinking about old age as a constant and always unfinished process of subjectification is a direction. The importance of future studies by health professionals that address the still incipient academic production about the intergenerationality present in the relationship with the elderly sick with Alzheimer's and its impacts on those responsible for care is highlighted.

KEYWORDS: Alzheimer's disease; Aging; Feminization of care; Intergenerationality.

1 | INTRODUÇÃO

No presente estudo, fruto da experiência das autoras no campo do Envelhecimento, mais precisamente na Universidade Aberta da Terceira Idade, localizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Brasil, partimos da premissa de que é necessário problematizar a velhice como um constante e sempre inacabado processo de subjetivação.

Na linha da assistência à saúde, a Universidade Aberta da Terceira Idade, localizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UnATI/UERJ), mantém uma Coordenação de Projetos de Pesquisa, que conta com estudos aprofundados sobre as questões inerentes ao envelhecimento humano no país e no mundo, estruturada fisicamente em dois ambulatórios : o Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI) e o Serviço de Cuidado Integral a Pessoa Idosa (CIPI), integrados ao Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), e à Policlínica Piquet

Carneiro, que atendem cerca de 1.000 idosos anualmente – via Sistema de Regulação, recebendo assistência em todos os níveis exigidos ao acompanhamento multidisciplinar e multiprofissional adequado às suas especificidades.

É notório que o envelhecimento da população é uma realidade em todo mundo. Também no Brasil estamos enfrentando esse fato, a partir de indicadores demográficos que apontam para o crescimento da população idosa nas próximas décadas. Assim, é necessário observar o quadro atual das doenças que afetam mais os idosos para estabelecer mecanismos de vigilância em saúde para esses males.

Ao abordarmos especificamente a clínica psicanalítica para idosos, ainda é possível verificar, apesar dos inegáveis avanços, que grande parte dos psicanalistas não dedicam esforços para um acompanhamento a pacientes velhos. Sendo assim, como seria possível redimensionar a clínica psicanalítica para o indivíduo em processo de senilidade e/ou com síndrome demencial? O próprio Freud (1976) faz considerações acerca do envelhecimento numa época em que as pessoas viviam em torno de 50 anos. Freud dizia que o tempo que o tratamento psicanalítico exigia não justificava o investimento (FRIAS, 2018).

Entretanto, a realidade atual difere muito desse contexto, visto que a ampliação da perspectiva de vida é um fato. A partir desses questionamentos, faz-se necessário refletir sobre a clínica psicanalítica e a possibilidade de ressignificar a passagem do tempo, uma vez que, na medida que envelhecemos, corremos maiores riscos de apresentar prejuízo cognitivo, seja ele um comprometimento cognitivo (CCL) ou uma Demência (Ferreira, 2013).

A Doença de Alzheimer é uma doença neurodegenerativa progressiva, sendo a mais prevalente das demências em estudos clínicos populacionais, com prevalência e incidência de 50 a 75% dos casos (Herrera, et al, 2002). Cerca de uma década após sua descrição, a história da Doença de Alzheimer (DA) continua sendo caracterizada por um debate constante sobre seu status noológico ¹. Conforme Mazoco et al (2017),

existem quatro fases em que o Alzheimer é dividido: fase inicial, intermediária, final e terminal. A inicial consiste na modificação da afetividade (emoções, sentimentos, paixões) e perda da memória recente, com capacidade reduzida para armazenar informações apresentadas em minutos e horas. A intermediária engloba perda de orientação, linguagem, memória, raciocínio, julgamento e atividades motoras. Na fase final, devido à deterioração da capacidade intelectual, há perda de iniciativa, apatia, abatimento e isolamento, resultando em agravamento neurológico, movimentos lentos e padronizados. E por fim, na fase terminal, há permanência praticamente o tempo todo no leito, chegando ao estado vegetativo. (p.70-71).

Segundo pesquisas evidenciadas na área da medicina, o modelo de explicação orgânico-cerebral para as manifestações mentais destacou-se, sobretudo, pela descoberta de Paul Broca, que identificou em suas pesquisas que determinadas lesões cerebrais podem resultar em alterações de linguagem. Também a partir dessa época, ocorreu crescente

¹ Podemos citar alguns autores referência nesse debate. A saber: Ballanger,2006; Berchtold & Cotman,1998; Goedert & Spillantini,2006; Lage,2006.

interesse em se diferenciar a senilidade normal da patológica, fato muito importante, uma vez que incorpora o desenvolvimento de técnicas histológicas para o estudo mais aprimorado do processo do envelhecimento patológico, abrindo caminho para melhores conhecimentos e classificação das demências (BERRIOS,1996; PORTER,1995).

21 A UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE E SEU AMBULATÓRIO DE MEMÓRIA

Para melhor refletir sobre a clínica psicanalítica e sua prática junto a indivíduos que atravessam o processo de envelhecimento com Alzheimer, o presente estudo aborda um caso clínico apresentado à equipe multiprofissional do Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI/UnATI/UERJ)².

Aos 78 anos, com esquecimentos frequentes, medo de ficar “esclerosada como minha mãe no fim da vida”, Alice³ chega à análise para falar. Nos últimos oito anos, várias pontuações em seu discurso na análise têm sido no sentido de que nem todo o esquecimento é decorrência do envelhecimento. Cabe esclarecer que este é um tema particularmente aflitivo para muitos idosos, ou seja, o fato de que os esquecimentos possam indicar uma falha no campo da memória, um déficit cognitivo característico de certas patologias circunscritas pelo discurso científico.

O sintoma na psicanálise contrasta com olhar da medicina e com a cultura do envelhecer. O sintoma não é específico de idosos. A psicanálise não opera com patologias do envelhecimento e sim com os sintomas subjetivados, na qual os sujeitos velhos estão implicados (Mucida & Pinto, 2014). Conforme acrescenta Freud,

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado a decadência e a dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo que podem voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente de nossos relacionamentos com os outros homens. (FREUD,1976, p.95).

Tomando por referência a citação anterior, temos que, a partir de sua descoberta do inconsciente, Freud inaugura a clínica psicanalítica, supondo que há um saber no sintoma, fazendo-o passar de um *status* de sinal que representa uma doença para um médico, para o *status* de significante. Assim, através da relação transferencial, Freud faz falar o sintoma (CIANI, 2013). É a partir da escuta que se torna possível situar o valor de trauma ou não de um dado evento, para o sujeito da experiência analítica (Castilho,2011).

Nessa perspectiva, e retornando à preocupação sinalizada por Alice, cria-se uma imagem corporal inconsciente, com identidade, apesar das mudanças corporais no tempo.

2 A Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/UERJ) iniciou suas atividades em 25 de agosto de 1993, como núcleo da Sub-Reitoria de Assuntos Comunitários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e com um programa destinado à população com idade mínima de 60 anos. Este programa visa contribuir para a melhoria dos níveis de saúde físico-mental e social das pessoas idosas, utilizando as possibilidades existentes na instituição universitária.

3 Nome fictício dado à paciente do NAI/UnATI/UERJ.

É a fase do “espelho negativo”. Há perdas na subjetivação, diminuição do fluxo libidinal, busca de saídas (doenças, terapêuticas, consumo medicamentoso), modos de recriação de vínculos e contatos com o “outro”.

Podemos pensar que no envelhecimento pode acontecer um desencontro entre o inconsciente atemporal e o corpo temporal. Diante de um futuro desconhecido e da morte, o Eu tem que redesenhar sua história e sua imagem. Frente ao limite colocado pela finitude, pelo tempo, e pela decadência do corpo físico, o Eu se reavalia diante de seus ideais. A “envelhescência” seria o encontro com esse limite, e poderia acontecer em qualquer momento da vida. Depois da aceitação deste limite, seria possível se ver como sujeito digno a aproveitar a vida nesse novo relacionamento com o futuro e os ideais: “a envelhescência é uma recriação do Eu diante das exigências pulsionais e as novas exigências do corpo que se aproxima da morte” (BERLINK, 2008, p. 197 apud CHERIX, 2015).

Acrescenta-se ao anteriormente exposto que a sociedade de consumo sugere ao indivíduo velho uma ditadura de regras impostas pelo envelhecimento bem sucedido. As pressões sociais vividas pelos velhos determinam que eles devam se apropriar de valores da juventude para serem aceitos pelos grupos e que neguem a passagem do tempo. Em outro aspecto, outros indivíduos mergulham em profunda tristeza, recorrendo às reminiscências na expectativa de atenuar o sofrimento vivido pelo real.

3 | ENVELHECIMENTO, SERVIÇO SOCIAL E INTERGERACIONALIDADE

Considerando a preocupação da paciente Alice e seu real receio de “esclerosar”, recorremos a Goldfarb (1997), ao ressaltar que o sujeito toma consciência de que entrou no processo de envelhecimento e passa a ter que elaborar as perdas que dele decorrem quando passa por uma experiência intensa que aponta para a perda da funcionalidade do corpo e sua futura impotência como uma queda na rua, uma lesão física ou o diagnóstico de uma enfermidade (GOLDFARB, 1997 apud CHERIX, 2015).

No que diz respeito ao envelhecimento e à abordagem realizada pelo assistente social na sua atuação, cabe ressaltar que o atendimento à população idosa teve relevância desde os primórdios do Serviço Social. Goldman (2007), nesse sentido, destaca que o caráter caritativo e assistencialista de proteção aos idosos fragilizados, quer seja por questões socioeconômicas, quer seja por abandono dos familiares, foi se modificando no decorrer de sua história.

Por isso, destacamos a importância de termos por cerne a avaliação sobre quem estamos escrevendo, sobre quem estamos pesquisando, compreendendo que o Serviço Social — enquanto uma categoria profissional que se debruça sobre a realidade não apenas para conhecê-la, como também para intervir em suas múltiplas expressões — deve alçar um voo mais amplo rumo às produções acadêmicas sobre o atendimento aos idosos com Alzheimer e sobre a intergeracionalidade presente nas relações entre os que cuidam

e os que recebem cuidados.

Em sua apreensão positiva, a intergeracionalidade pode ser compreendida como um mecanismo fortalecedor da comunicação, do relacionamento e da permanente troca de ideias entre indivíduos de faixas etárias diversas, favorecendo a formação e a consolidação de vínculos sociais que possibilitam aos sujeitos dessa relação agregarem conhecimentos e experiências de vida (TARALLO et al, 2017, p. 424).

A rotina de trabalho, estudos e atividades, tipicamente atribuída aos mais jovens e adultos não idosos, tende a sofrer um impacto considerável diante do diagnóstico de Alzheimer. De acordo com a pesquisadora Falcão (2006), a literatura aponta que as cuidadoras de idosos são preferencialmente a esposa, seguida da filha, havendo situações de idosos que residem com seus filhos adultos casados e que recebem cuidados de suas noras.

Filhas, noras, cuidadoras, ou seja, mulheres mais jovens _ à exceção algumas vezes da companheira(o) ou esposa(o) do(a) idoso(a) _ permanecem no papel de principais personagens à frente do cuidado e é importante problematizar o impacto inicial do adoecimento por Alzheimer para os familiares. De acordo com Shields (1992) apud Falcão 2009, p.782, em referência à DA,

existem algumas etapas que as famílias de portadores de Alzheimer frequentemente enfrentam, a saber: a) inicialmente, os familiares ficam confusos com as modificações dos hábitos e dos comportamentos do paciente, tais como o esquecimento, as alterações em traços de personalidade e as atitudes bizarras; b) diante do diagnóstico, por vezes contraditório ou incerto, a família, que já vivenciava o estresse, passa a ter suas tensões aumentadas; c) em decorrência das demandas dos idosos, é comum que algum membro familiar assuma o papel de principal cuidador; d) por conta da piora do estado clínico do portador, é possível que o(a) cuidador(a) apresente queixas e solicite a ajuda de outros parentes; e) as dificuldades na interação familiar tendem a se acirrar nesse momento, eclodindo sentimentos como raiva, tristeza, rejeição e solidão; f) a pessoa cuidadora pode adoecer devido a diversos fatores, como a falta de apoio familiar, de compreensão dos outros membros e de reconhecimento de sua dedicação para com o portador.

De fato, a família, ao assumir a responsabilidade por seus idosos dependentes, costuma ter um membro familiar como o responsável pelo cuidado, sendo este o cuidador principal, o que pode produzir, ou não, um conflito interno quando a escolha não é voluntária e atribuída diretamente à mulher. Nesse sentido, é válido ressaltar que a prática das mulheres ao cuidar de membros da família adoecidos apresenta raízes históricas, enquanto herança cultural que atrela ao feminino a responsabilidade pela garantia de proteção e cuidados básicos dos demais membros.

Nesse contexto, é válido enfatizar que um grande número de mulheres permanece a desempenhar funções predominantemente associadas às atividades domésticas. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2018, considerando as ocupações selecionadas na pesquisa, a participação das

mulheres era maior entre os Trabalhadores dos serviços domésticos em geral (95,0%), Professores do Ensino fundamental (84,0%), Trabalhadores de limpeza de interior de edifícios, escritórios, hotéis e outros estabelecimentos (74,9%) e dos Trabalhadores de centrais de atendimento (72,2%). Em 2018, o rendimento médio das mulheres ocupadas com entre 25 e 49 anos de idade (R\$ 2.050) equivalia a 79,5% do recebido pelos homens (R\$ 2.579) nesse mesmo grupo etário. Considerando-se a cor ou raça, a proporção de rendimento médio da mulher branca ocupada em relação ao do homem branco ocupado (76,2%) era menor que essa razão entre mulher e homem de cor preta ou parda (80,1%).

Conforme Guedes e Daros (2009, p.123), “as mulheres têm, portanto, na construção da sociabilidade burguesa, ampliada a teia de mediações que concorrem para o processo de alienação que coíbe a possibilidade de realização de projetos livres”. Eis, então, a importância de discutirmos, no âmbito do Serviço Social, a garantia do exercício dos direitos reprodutivos e sexuais, o empobrecimento feminino e o fortalecimento dos espaços de controle social como pontos de pauta para pesquisas futuras diante do progressivo envelhecimento populacional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intergeracionalidade no adoecimento, especialmente em relação à DA, suscita a convivência com o diferente, em condições extremas que exigem cuidados de outrem, geralmente uma mulher, sendo este um importante aspecto a ser aprofundado em pesquisas futuras.

Conforme Marsiglia (2006), não podemos nos esquecer de que “[...] o Serviço Social é uma profissão e que, na essência, somos profissionais, embora também pesquisadores e formadores” (p. 2). Tal questão assume particular relevância, pois a pesquisa no Serviço Social pressupõe uma reflexão contínua sobre sua prática como uma forma de produção de conhecimento, tão importante quanto a pesquisa acadêmica.

Assim como a clínica psicanalítica, abordada no presente estudo com base na experiência com idosos que frequentam o ambulatório NAI/UNATI/UERJ, o Serviço Social, enquanto uma categoria profissional que defende a universalidade e a integralidade como parâmetros para sua atuação, conta com vastas possibilidades para avançar na discussão acerca do envelhecer, por reconhecer as múltiplas expressões da questão social associadas à população idosa, especialmente aos idosos que demandam cuidados relativos à Saúde.

É essencial ao profissional que atua no campo do Envelhecimento compreender que estar velho e senil pode desencadear sofrimentos da ordem social e psíquica em consequência de perdas, sejam relativas à memória, proximidade da morte e ou por não enxergar chances de reformulação da vida.

Destaca-se que, devido ao aumento da expectativa de vida da população brasileira, intensifica-se a necessidade de qualificação dos profissionais, para que estes possam,

além do atendimento, contribuir para uma maior compreensão acerca das necessidades atinentes ao público em questão e aos seus cuidadores, sejam eles profissionais ou familiares.

REFERÊNCIAS

BALLANGER, J.F. *Progress in the history of Alzheimer's disease: the importance of context. J Alzheimers. Dis.*; 9 (3 suppl):5-13,2016.

BERCHOTOLD, N.C; COTMAN, C.W. *Evolution in the conceptualization of dementia and Alzheimer's. Disease: Greco-Roman period to the 1960s. Neurobiol Aging*; 19(3):173-89,1988.

BERLINK, M. *Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, Editora Escuta Ltda, 2008.

BERRIOS, G.E. *The history of mental symptoms: descriptive psychopathology since the nineteenth century*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 242-59, 1996.

CASTILHO, GLÓRIA MARIA. *Psicanálise e velhice*. Rio de Janeiro, UFRJ / PPGTP. 146f. Tese (doutorado em Teoria Psicanalítica) - Instituto de Psicologia/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CIANI, MONALISA M. *O sintoma na Psicanálise*. São Paulo, Clínica Lacaniana de Atendimento e Pesquisas em Psicanálise (CLIPP). 39p. Monografia - Curso de Psicanálise/CLIPP, 2013.

CHERIX, K. Corpo e envelhecimento: uma perspectiva psicanalítica. *In: Rev. SBPH [online]*. vol.18, n.1, pp. 39-51, 2015.

FALCÃO, D.V.S. *Doença de Alzheimer: Um Estudo sobre o Papel das Filhas Cuidadoras e suas Relações Familiares*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FALCÃO, DEUSIVANIA VIEIRA DA SILVA, & BUCHER-MALUSCHKE, JÚLIA SURSIS NOBRE FERRO. Cuidar de familiares idosos com a doença de alzheimer: uma reflexão sobre aspectos psicossociais. *Psicologia em Estudo*, 14(4), 777-786, 2009.

FREUD, SIGMUND. O mal-estar na civilização. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 21. Rio Janeiro, Imago, 1930[1929], 1976.

FRIAS, SANDRA RABELLO de. *Instituição de velhos: espaço de reminiscência e resistência*. Curitiba, Editora CRV, 2019.

GOEDERT, M; SPILLANTINI, M.G. A century of Alzheimer's disease. *In: Science* ;314(5800):777-81, 2006.

GOLDFARB, D. *Corpo, tempo e envelhecimento*. (Dissertação de mestrado em Psicologia). PUC-SP. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica. 99p. Dissertação- Curso de Psicologia Clínica/PUC-SP, 1997.

GOLDMAN, SARA NIGRI. Proteção social e velhice: um desafio para o Serviço Social. In: Souza, Nádya Regina Oliveira Queiroz et al. *Política de Assistência Social no Brasil: desafio para o assistente social*. Rio de Janeiro: Public Editora e Publicidade.p. 120-134, 2007.

GUEDES, O. S.; DAROS, M. A. O cuidado como atribuição feminina: contribuições para um debate ético. [2009]. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 122-134, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/1679-4842.2009v12n1p122>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

HERRERA JÚNIOR E.; CARAMELLI P; SILVEIRA, AS; NITRINI, R. Epidemiologic Survey of Dementia. in: *Community-Dwelling Brazilian Population. Alzheimer Dis Assoc Disord.*;16(2):103-108, 2002.

IBGE. Rendimento feminino em 2018. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>. Acesso 13 abr.2020.

LACAN, J. *O Seminário livro 10, A angústia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, (1962-1963), 2005.

LAGE, J.M. *100 Years of Alzheimer's disease (1906-2006)*. 9(3 Suppl):15-26, 2006.

MARSIGLIA, REGINA MARIA GIFFONI. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTA, Ana Elisabete et al., (Orgs.). *Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, p. 383-98, 2006.

MAZOCO, V. A., SUGUIHURA, A. L. M. & WECHSLER, A. M. Impacto psicológico em cuidadores de pessoas com a doença de Alzheimer [2017]. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/psicologiasaberes&praticas/sumario/60/21022018194737.pdf>. Acesso em 14 abr. 2020.

MUCIDA, ANGELA; PINTO, JEFERSON MACHAD. Sintomas de velhos? In: *Cadernos Psicanálise-CPRJ*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 30, p. 45-60, jan./jun. 2014.

PORTER, R. Dementia, Social Sections I. In: *A History of Clinical Psychiatry, Theorin and history of psychiatric disorders*, 1995.

TARALLO, R.S. et al. Atitudes de idosos e de profissionais em relação a trocas intergeracionais. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro. 20(3): 423-431, 2017.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor na FacUnicamps, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 88, 89, 90, 91, 97, 100

Asilo 1

B

Bem-estar 51, 101, 102, 103, 104

Biodiversidade 36, 39, 44, 45

Bioma caatinga 36, 39, 44

Brincadeiras 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

C

Climatologia Regional 25

D

Dados Climatológicos 25

E

Educação Infantil 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Educação Integral 3, 5, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

Estudantes universitários 101, 102, 103, 104, 111, 112

Evapotranspiração 26, 36, 38

F

Formação 3, 5, 11, 12, 20, 44, 71, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 118, 121

Formação do professor 5, 82, 84, 85, 86, 87

G

Geografia 3, 4, 24, 25, 35, 36, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 118

Gestão pública 46

H

História oral 11, 17, 18, 23, 24

I

Identidade 18, 19, 22, 65, 66, 67, 76, 79, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 116

L

Literatura 3, 4, 4, 17, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 118

M

Migração 3, 4, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12

Migrações 3, 4, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 24

P

Paisagem 3, 4, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Planejamento urbano 3, 24, 46, 51, 52, 53, 57, 58

PLHIS 4, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57

Política Habitacional 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57

Pré-História 1

Programas 44, 49, 51, 54, 55, 58, 73, 90, 93, 110

Psicologia 17, 101, 104, 111, 112, 120, 122

Q

Qualidade de vida 101, 104, 111

R

Reconhecimento de estudos 4, 11, 23

Recursos naturais 36, 39

Refugiados 1, 7, 8

S

Saberes 3, 5, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 99

Saúde mental 5, 101, 102, 103, 106, 111

Série histórica 25, 30, 35

SNHIS 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57

T

Tempo Integral 3, 5, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



O SABER (DES)INTERESSADO, ÚTIL E CRUCIAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Atena
Editora
Ano 2021

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



O SABER (DES)INTERESSADO, ÚTIL E
CRUCIAL DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Atena
Editora
Ano 2021