



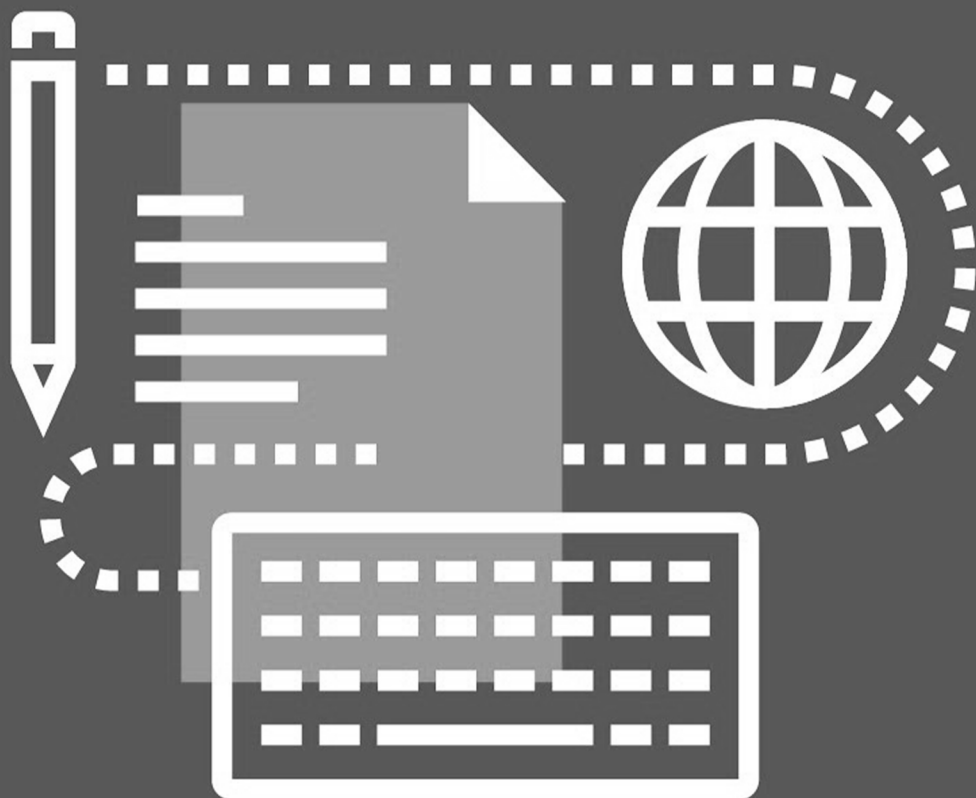
EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

9

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)


Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

9

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

 **Atena**
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

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

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. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. 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
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 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
 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. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
 Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
 Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
 Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
 Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
 Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
 Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
 Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
 Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
 Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
 Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
 Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
 Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
 Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
 Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
 Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
 Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
 Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
 Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
 Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
 Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
 Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
 Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
 Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
 Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
 Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
 Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
 Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
 Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
 Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
 Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
 Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
 Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
 Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
 Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
 Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
 Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
 Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
 Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
 Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
 Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
 Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
 Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof. Me. Gustavo Krahel – Universidade do Oeste de Santa Catarina
 Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
 Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
 Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFRP
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
 Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado

9

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 9 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-273-9 DOI 10.22533/at.ed.739201208 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional. I. Silva, Américo Junior Nunes da. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O volume 9 deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles e aquelas que pensam e inter cruzam as diferentes problemáticas educacionais.

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns a Educação.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRABALHO-EDUCAÇÃO: À LUZ DA REALIDADE	
Taniária Conceição dos Anjos Nilza da Silva Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7392012081	
CAPÍTULO 2	6
A CATEGORIA DESENVOLVIMENTO E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE COMUNIDADES TRADICIONAIS	
Luíza Helena Salviano dos Santos Montes Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.7392012082	
CAPÍTULO 3	24
TEORIA INTEGRADA DE <i>ENGAGEMENT</i> ACADÊMICO VOLTADA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Rosa Maria Rigo José Antônio Marques Moreira Sara Dias-Trindade	
DOI 10.22533/at.ed.7392012083	
CAPÍTULO 4	36
A FORMAÇÃO POLÍTICA DE TRABALHADORES PRECARIZADOS NO MST E NO MTST	
Renan Dias Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7392012084	
CAPÍTULO 5	51
O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR	
Ana Marta Gonçalves Soares	
DOI 10.22533/at.ed.7392012085	
CAPÍTULO 6	58
IDENTIDADE EM TRÂNSITO: A REDEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAP-UFMA NOS ANOS 1980	
Raimundo Inácio Souza Araújo Alysson Sousa Lopes Emmanuelly da Silva Silva Isaac Dias Mota	
DOI 10.22533/at.ed.7392012086	
CAPÍTULO 7	67
PET-SAÚDE/GRADUA-SUS UFFS/CAMPUS CHAPECÓ E SESAU: EXPERIÊNCIA EXITOSA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO E SERVIÇO	
Débora Tavares de Resende e Silva Larissa Hermes Thomas Tombini Gessiani Fatima Larentes Gabriela Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7392012087	

CAPÍTULO 874

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA DA DISCIPLINA DE GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR:
APRENDIZADO DA TEORIA À PRÁTICA

Maria Iara Almeida Gonçalves dos Santos
Jorge Portella Bezerra

DOI 10.22533/at.ed.7392012088

CAPÍTULO 982

PSICOTERAPIA DE GRUPO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO COM LUTADORES DE ARTES MARCIAIS
MISTAS (MMA).

Fábio Silvestre da Silva
Rebeca Barros da Silva Almeida
Rosana Augusta Alves Baleeiro

DOI 10.22533/at.ed.7392012089

CAPÍTULO 1090

INTERPROFISSIONALIDADE NA ASSISTÊNCIA À SAÚDE EM UMA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ellen Moreira Cordeiro
Angélica Marques Barbosa
Fernanda Ribeiro de Almeida
Thaynara Batista Costa Souza
Katarinne Lima Moraes
Patrícia Leão da Silva Agostinho
Yolanda Rufina Condorimay Tacsí
Ludmila Grego Maia

DOI 10.22533/at.ed.73920120810

CAPÍTULO 1196

A RELAÇÃO HUMANA COM A NATUREZA NA CULTURA OCIDENTAL: UMA EXPERIÊNCIA
TRANSDISCIPLINAR NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Alan Christian de Sousa Santos
Juliano Sistherenn

DOI 10.22533/at.ed.73920120811

CAPÍTULO 12108

DA PRÁTICA À TEORIA: CONSTRUÇÃO DE SABERES CIENTÍFICOS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Joselia Cristina Siqueira da Silva
Gilmene Bianco

DOI 10.22533/at.ed.73920120812

CAPÍTULO 13120

O MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 2014 A 2024: UM
DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO

Pablo Afonso Silva
Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

DOI 10.22533/at.ed.73920120813

CAPÍTULO 14130

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: CONTEXTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Paula Corrêa

DOI 10.22533/at.ed.73920120814

CAPÍTULO 15 135

OLHAR HOLÍSTICO EM FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA ACADÊMICA CONDUZIDA PELO MÉTODO CLÍNICO CENTRADO NA PESSOA

Camila França Arruda
Daniele Belizário Bispo
Débora Teodoro Carrijo
Luísa Castilho Amâncio
Guthieres Mendonça Schmitt
Júlia Oliveira Carvalho
Natália Sousa Costa
Eliabe Roriz Silva
Juliane Macedo
Marcela de Andrade Silvestre

DOI 10.22533/at.ed.73920120815

CAPÍTULO 16 143

MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE HEMATOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Raianne Ribeiro Silva Lopes
Martha Ribeiro Bonilha

DOI 10.22533/at.ed.73920120816

CAPÍTULO 17 149

MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA JOVENS CARENTES

Annelise Cabral
Gisely Luzia Stroher
Gylles Ricardo Ströher

DOI 10.22533/at.ed.73920120817

CAPÍTULO 18 155

IMIGRANTES BOLIVIANOS DA PLANÍCIE E DO ALTIPLANO EM REGIÃO DE FRONTEIRA: DISTINÇÕES PREGRESSAS EM SOLIDARIEDADE SELETIVA

Joanna Amorim de Melo Souza Loio
Joyce Ferreira de Melo Marini
Marco Aurélio Machado de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.73920120818

CAPÍTULO 19 168

PROEJA: ARRANJOS CURRICULARES E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS CEEPs-BAHIA

Marciléa Melo Alves Lima
Cândida Maria Santos Daltro Alves

DOI 10.22533/at.ed.73920120819

CAPÍTULO 20 183

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO NA EJA: COMPONENTE CURRICULAR QUE PROMOVE AUTORIA E AMPLIA CONHECIMENTOS

Juçara Benvenuti

DOI 10.22533/at.ed.73920120820

CAPÍTULO 21 191

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO EM CURSOS DE LICENCIATURA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Taniamara Vizzotto Chaves

Maria Teresinha Verle Kaefer

DOI 10.22533/at.ed.73920120821

CAPÍTULO 22 202

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ALIMENTAR NA ESCOLA

Antonio Carlos Barbosa da Silva

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

DOI 10.22533/at.ed.73920120822

CAPÍTULO 23 214

PATRIMÔNIO CULTURAL: PRESSUPOSTOS PARA CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO POR MEIO DA ARTE EDUCAÇÃO

Noelene da Costa Lima Silva

DOI 10.22533/at.ed.73920120823

SOBRE O ORGANIZADOR..... 224

ÍNDICE REMISSIVO 225

TRABALHO-EDUCAÇÃO: À LUZ DA REALIDADE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Taniária Conceição dos Anjos

Universidade do Estado da Bahia-UNEB Campus
IX

Barreiras-Ba

<http://lattes.cnpq.br/6050159458788828>

Nilza da Silva Martins

Universidade do Estado da Bahia-UNEB Campus
IX

Barreiras-Ba

<http://lattes.cnpq.br/2788689472538294>

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados de análises bibliográficas realizadas no componente curricular Trabalho e Educação no semestre 2017.1, do campus de Barreiras no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. Aborda a educação como um processo construído na convivência diária, na família e na sociedade e não somente em espaços formais. O trabalho neste estudo constitui-se por todas as atividades intelectuais ou físicas que as mulheres e homens exercem. Nas sociedades comunitárias, aonde os bens eram divididos e a terra era o único meio de produção e bem coletivo, a educação se

dava no próprio ato do trabalho. Quando a terra passou a ser privatizada por alguns, os homens foram divididos em classes, e, conseqüentemente, ocorre a dissociação entre trabalho e educação. Nestes termos a educação tornou-se instrumento de manutenção do capital diferenciando-se de acordo com a classe a qual se destina. A educação sozinha não consegue romper com a lógica do capital, necessita de outras estruturas para se constituir frente a este processo social capitalista da qual faz parte.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Dissociação. Capital. Social.

**WORK-EDUCATION: IN THE LIGHT OF
REALITY**

ABSTRACT: The work presents the results of bibliographic analyzes carried out in the curricular component Work and Education in the 2017.1 semester from the Campus of Barreiras in the Pedagogy Course of State University of Bahia. Addresses education as a process built in daily coexistence, in the family and in society and not only in formal spaces. The work in this study is constituted for all the intellectual or physical activities that women and men exercise. In comunitary societies, where goods were divided, land was the only means

of production and a collective asset, education was own act of work. When the land started to be privatized by some, men were divided into classes, and therefore dissociation between work and education occurs. In these terms, education has become an instrument of capital maintenance, differentiating itself according to the class to which it is intended. Education alone can not break with the logic of capital, it needs other structures to be facing this social process capitalist of which it is a part.

KEYWORDS: Work. Education. Dissociation. Capital. Social.

1 | INTRODUÇÃO

O componente curricular Trabalho e Educação propõe uma discussão acerca da concepção e relação trabalho-educação contextualizando à nossa realidade. Desta forma, este texto aborda as concepções de trabalho e educação, seu fundamento ontológico e histórico, como e porque ocorreu sua dissociação, o trabalho como próprio princípio educativo, bem como o papel que a educação exerce e o qual deveria exercer, por fim, as considerações finais destacam a contribuição e importância da componente curricular para a formação acadêmica crítica, político-social.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi elaborado por meio da análise bibliográfica de literaturas pertinentes ao tema, livros, artigos e textos. Após leitura e análise, os dados foram relacionados ao atual contexto político-social.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educação é um processo construído na convivência diária, na família e na sociedade, no ato de ensinar e aprender continuamente, sendo assim, a escola como espaço formal não se constituiu o único meio de educação, mas é sim uma via essencial de contribuição e aperfeiçoamento educacional. Já o trabalho se constitui por todas as atividades intelectuais ou físicas que as mulheres e homens exercem visando um retorno, seja reconhecimento, status, cargo ou remuneração financeira, embora minoria dos trabalhadores atinjam todos esses objetivos, são os que geralmente a grande maioria busca.

Atualmente trabalho e educação são vistos como coisas dissociáveis que por vezes torna-se difícil compreender qual a relação trabalho-educação e o porquê dessa dissociação. No texto “Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos”, Saviani (2007) aborda que o que faz os seres diferentes é sua capacidade de transformação, pois, modificam o meio a seu favor, e, conseqüentemente se modificam, foi por meio do fazer que os seres se fizeram humanos, ontológico refere-se justo ao estudo deste ser.

Quanto ao processo histórico Saviani (2007) faz um apanhado desde a pré-história, lembrando que o ser se constitui na construção de sua própria existência por meio do trabalho, se apropriando dos meios de produção e dos objetos resultantes, assim, se educam e educam novas gerações no próprio ato do fazer. Quando não havia divisão de bens, a terra, principal meio de produção era um bem coletivo, com o acúmulo da produção e divisão do trabalho, a terra passou a ser propriedade privada de alguns, e consequentemente, os homens se dividiram em classes, se antes era impossível viver sem trabalhar, agora já era possível para quem detinha a terra, viver do trabalho alheio. Essa divisão dos homens entre os que exerciam o trabalho manual, e os que detinham os meios de produção e por isso comandavam, fez com que o trabalho fosse separado da educação e que esta fosse dividida de acordo à qual classe se destinava .

Desde os primórdios da humanidade que o trabalho se constitui como princípio educativo, pois, quando não havia educação formal era no trabalho que o homem se educava e mesmo hoje a educação serve ao trabalho e este se constitui parte dos processos educativos. O que ocorre atualmente, é que mesmo a educação servindo claramente ao mercado de trabalho, muitas vezes sendo refém, ainda se ignora a relação trabalho-educação, a própria não trata dessas questões.

O livro “Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador”, composto por textos de Carlos Minayo Gomez , Gaudêncio Frigotto, Marcos Arruda, Miguel Arroyo e Paolo Nosella, trás uma crítica à questão de que os trabalhadores não conhecem o processo do qual os próprios são protagonistas. A educação continua se portando como mera ferramenta para o ensino do trabalho, dissociando partes de um processo, transformando trabalhadores em força de trabalho e mantendo ativa a máquina do capitalismo, uma vez que o atual modelo de educação educa para a competitividade e acúmulo de capital estimulando e fortalecendo cada vez mais a luta de classes.

O texto “Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento”, vem dizer que, além da escola, o educador também tem papel fundamental na desconstrução desse ciclo vicioso, na desconstrução da falsa consciência e reconstrução da consciência crítica, em estimular olhar o contexto, o que é o porquê das coisas. A transformação poderá ser negativa ou positiva, sendo negativa nem poderíamos considerar transformação e sim reprodução, isso irá depender da postura do educador e da escola, pois segundo Minayo “o capital não nega direito à escola, o que ele nega é mudar a função social da escola”.

Desde a educação infantil inculca-se a disciplina, a obediência, claro que de forma mais branda, como se fosse um treinamento para a vida adulta, não é uma educação “para” para a construção do ser e sim um pacote de regras, disciplinas e conteúdos pré-programados para serem depositados desde cedo e garantir a alienação humana, visando conformar e calar e não dar voz, torná-los úteis e rentáveis ao Estado.

Em seu livro “A Educação para Além do Capital” (Mészáros 2005), faz uma reflexão sobre os limites e equívocos das visões liberais e utópico-liberais da educação, assim o

autor aborda e questiona ideias de vários autores, entre eles Adam Smith, que considera importante a formação do trabalhador como um todo, que não se limita a uma única função, pois, para ele a limitação a uma só visão restringe o olhar e sua mente para o todo, porém ele culpa o próprio trabalhador por essa deficiência, quando deveria culpar o sistema ou propor uma solução eficaz. Já para John, os trabalhadores deveriam ser totalmente úteis, se não o eram, eram pobres porque se recusavam a trabalhar, eram como pragas que deveriam ser tratadas com rigidez e disciplina para que não crescessem.

Neste último livro trabalhado foi possível desconstruir a ideia de que a educação sozinha pode romper com a lógica do capitalismo, pois os processos educacionais estão intimamente ligados aos processos sociais, não há como romper um se não os dois, portanto, nem as mais utópicas e revolucionárias ideias educacionais podem impactar mudanças se a sociedade não for pensada como parte desse processo.

O último texto “A escola sem Partido”, trás a culminância de tudo que foi discutido ao longo da disciplina. Há alienação, há tentativas de calar uma classe que embora seja maioria usufrui de minoria de seus direitos, mas há luta e resistência. Assim como o povo muda e evolui, os mecanismos de dominação estão sempre se aperfeiçoando, se renovando, buscando novas formas de atingir seu objetivo, o que chamam de “Escola sem Partido” é na verdade a versão mais atualizada dessa tentativa, observa-se que a cada dia mais pessoas tomam consciência do mundo, de si e de si como parte desse mundo, “a lei da mordaca” propõe que não seja discutido política nos espaços escolares, dando a entender que querem impedir que as escolas impregnem um ideal político em seus alunos, quando na verdade o que se busca é o direito do acesso à história, não é uma filiação a partido x ou Y e sim uma construção crítica da consciência sócio-política, o sujeito autônomo será capaz analisar e tirar suas próprias conclusões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular Trabalho e Educação extrema relevância para compreendermos o contexto histórico do trabalho-educação que hoje concebemos como processos totalmente distintos, oi possível compreender que a educação constitui-se instrumento um instrumento poderoso de manutenção ou de rompimento do processo social capitalista ao qual integra, não que sozinha irá realizar este grande feito, mas pode construir a autonomia, consciência crítica, sócio-política do ser, foi o que promoveu o estudo deste componente. Compreendeu-se trabalho e educação como partes de um processo indissociável, essenciais na construção do cidadão.

REFERÊNCIAS

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MINAYO, Carlos. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador/ Carlos... [et.al.]. -6 ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo**: as novas tecnologias. In: Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D., **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34, [s.l.], jan./abr. 2007.

A CATEGORIA DESENVOLVIMENTO E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 29/05/2020

Luíza Helena Salviano dos Santos Montes Almeida

Universidade de Brasília, Centro de Estudos
Avançados Multidisciplinares

Brasília – Distrito Federal

<http://lattes.cnpq.br/6261727135307903>

RESUMO: O presente artigo analisa as associações entre a categoria desenvolvimento e o conceito de comunidades tradicionais com o objetivo de verificar o impacto da ação pública sobre a integração e a marginalização desses grupos sociais. Assim, buscou-se apresentar uma revisão de literatura que permitisse compreender a categoria desenvolvimento e as políticas públicas como instrumentos de integração ou de marginalização de grupos sociais, como as comunidades tradicionais. Chega-se, assim, à perspectiva decolonial para a qual os instrumentos, métodos e metodologias não são neutros e possibilitam à ação pública o direcionamento da sociedade em determinado sentido. Conclui-se que os instrumentos das políticas públicas que impactam comunidades tradicionais acabam por submetê-las à

lógica eurocêntrica em favor do pensamento hegemônico, devido principalmente à não consideração das temporalidades e linguagem dessas comunidades, o que limita a sua ação num sentido contra-hegemônico. No entanto, verificou-se que há espaço para o surgimento de pensamentos fronteiriços no encontro entre a “teorização civilizada” e a experiência de quem habita e vivencia a situação de comunidades subalternizadas, afastando-se da ideia de totalidade e criando a ideia de redes, o que permite reconfigurar o que nos une enquanto sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento, decolonialidade, política pública, impacto, comunidades tradicionais.

THE CATEGORY DEVELOPMENT AND THE IMPACTS OF PUBLIC POLICIES ON TRADITIONAL COMMUNITIES

ABSTRACT: This article analyses the associations between the category development and the concept of traditional communities with the objective of verifying the impact of public action on the integration and the marginalization of such social groups. Therefore, this work sought to present a literature review that allows the category development and the public

policies and instruments of integration or marginalization of social groups, like traditional communities. This brings up the decolonial perspective, for which the instruments, methods and methodologies are not neutral and enables the public action to conduct society towards a certain direction. For a conclusion, public policies instruments that have impact on traditional communities end up submitting them to the eurocentric logic, favouring the hegemonic thinking. This mainly relates to the non consideration of temporalities and the language of those communities, what limitates their action in a counter hegemonic way. However, it has been verified that there is room for the raising of limitary thinking in the encounter of civilized theorization with the experience of those who live and habitate the situation of subaltern communities. This departs from the idea of totality and creates the idea of networks, what allows the reconfiguring of what unites us as a society.

KEYWORDS: development, decoloniality, public policy, impact, traditional communities.

1 | INTRODUÇÃO

Em 19 de abril de 2004 o Brasil ratificou a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que trata dos povos indígenas e tribais. A referida organização entende que essa convenção é o instrumento para a inclusão social dos povos indígenas, mas ela também se aplica às comunidades quilombolas e foi o que inspirou a elaboração do Decreto 6040/2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais — PNPCT e define comunidades tradicionais como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Decreto 6040/2007, art. 3º, I)

Na verificação do impacto da ação pública sobre a integração e a marginalização desses grupos sociais, parte-se da premissa de que há conflitos de interesse na definição do tipo de desenvolvimento que se quer promover econômica e socialmente, bem como na identificação dos impactos dele decorrentes.

Assim, o Estado teria um papel importante na mediação de conflitos, por meio da definição de desenvolvimento e o tipo de política que irá desencadeá-lo.

O território, como instrumento de exercício de poder, também tem importância nos arranjos políticos-institucionais que têm por objetivo a organização dos projetos de desenvolvimento e da vida social.

Na primeira parte deste artigo, apresenta-se uma revisão de literatura sobre a categoria desenvolvimento e as políticas públicas como instrumentos de integração ou de marginalização de grupos sociais, como as comunidades tradicionais. Na segunda parte, são elencados elementos da PNPCT e outros instrumentos legais voltados para essas comunidades e, na terceira parte, apresenta-se uma discussão sobre a importância

da categoria desenvolvimento para a identificação dos impactos da ação pública sobre comunidades tradicionais. Na quarta parte, as considerações finais com algumas conclusões.

2 | DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Apresenta-se a seguir alguns autores que trazem contribuições sobre temáticas importantes para compreender as especificidades das comunidades tradicionais, como desenvolvimento, território, diversidade, identidade, políticas públicas, ação pública, instrumentos, integração e marginalização.

Para SANDES e LUCIO (2016), o conceito de desenvolvimento parte de uma noção das relações entre Estado, Mercado e Sociedade, que varia de acordo com a abordagem teórica que o constrói, uma vez que o conteúdo da categoria desenvolvimento depende de definição política. Assim, o Estado tem um papel importante na mediação de conflitos, por meio da definição de desenvolvimentos e o tipo de política que irá desencadeá-lo.

O território, como instrumento de exercício de poder, na definição de SOUZA, M. (1995), também tem importância nos arranjos políticos-institucionais que têm por objetivo a organização dos projetos de desenvolvimento e da vida social. Conceituando ‘territorialidade’ como a interação entre humanos por meio do espaço, o autor diz que a territorialidade é uma rede que une nós identificados entre si por meio do pertencimento a um comando.

O autor, citando Hannah Arendt em *Da Violência*, explica que o poder só permanece enquanto o grupo estiver unido, não sendo propriedade de um só nem precisando de justificativas, mas necessita de legitimidade. Assim, o poder não se restringe à dominação, pois à perda de poder corresponde a violência, sendo esta oposta àquele.

ARENDT (2007, p. 50-1) diz que ao invés de ação, a sociedade espera de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo a eles diversas regras. A autora identifica a sociedade de massas como uma sociedade única que absorveu os demais grupos sociais, abrangendo e controlando todos os membros da comunidade, igualmente. Dessa forma, a igualdade no mundo moderno é o reconhecimento de que a sociedade conquistou a esfera pública, ficando a distinção e a diferença reduzidas a questões privadas do indivíduo.

POLANYI (2000) identificou como função do poder assegurar a conformidade na medida necessária à sobrevivência de um grupo. O autor verificou que o estabelecimento de um mercado de trabalho nas regiões coloniais destruiu suas instituições tradicionais – pois forçou os nativos a vender seu trabalho, seguindo a lógica da economia de mercado, que promove uma organização atomista e individualista. ARENDT (2007, p. 141) disse, nesse sentido, que a “emancipação do trabalho e a concomitante emancipação das classes trabalhadoras em relação à opressão e à exploração certamente significaram

progresso na direção da não-violência. Muito menos certo é que tenham representado progresso também na direção da liberdade.”

POLANYI (2000, p. 214) entende que trabalho, terra e dinheiro são elementos da produção e a proteção a eles só foi necessária a partir de 1890, quando deixaram de estar livremente disponíveis. O fim da sociedade de mercado ocorreu com a retirada dos elementos da produção do domínio do mercado, restaurando-os à sociedade, gerando uma regulação que tanto amplia como restringe a liberdade, sendo importante para o autor a luta pela paz e pela liberdade, para além de lucro e bem-estar. Desse modo, o desejo de afastar as injustiças e de criar uma liberdade mais ampla para todos afasta o medo de que a instrumentalidade do poder e do planejamento se voltem contra a liberdade que se está construindo.

FOUCAULT (1995, p. 240-4) verificou que o poder é um modo de ação de alguns sobre outros que colocando em jogo as relações individuais ou entre grupos. No entanto, o poder só pode ser exercido onde haja liberdade, sendo esta sua condição de existência. O autor diz que para analisar as relações de poder é necessário estabelecer as diferenciações, os objetivos, os instrumentos, a institucionalização e a racionalização.

BRAUDEL (1985) vê o capitalismo como gerador de hierarquias sociais e afirma que em comparação com as economias do mundo, a europeia teve um desenvolvimento mais avançado devido à superioridade de seus instrumentos e de suas instituições, como bolsa e crédito; no entanto, todos os mecanismos e artifícios de troca se encontram fora da Europa, classificados de forma hierárquica. Para ele, a economia de mercado é uma ligação imperfeita, parcial, entre produção e consumo.

Para o autor, o Estado moderno, que herdou o capitalismo, pode ser favorável ou hostil ao mundo do dinheiro e o capitalismo só triunfa quando se identifica com o Estado, ou seja, quando é o Estado. Dessa forma, para o progresso do capitalismo, é necessária uma tranquilidade da ordem social, bem como uma neutralidade ou complacência do Estado. Mas o capitalismo também necessita de uma hierarquia, que não é criada por ele e também existe em sociedades não capitalistas. Assim, o autor aponta que o mundo continua a se dividir entre privilegiados e não privilegiados, numa sociedade mundial hierarquizada.

WALLERSTEIN (2004) identifica minoria como aqueles que são definidos como diferentes do grupo dominante. O autor aponta que as minorias primeiro tentam demandar direitos iguais, mas ao ver que o critério universalista dos vencedores é aplicado de forma que a minoria perca, passam a recorrer aos particularismos, a fim de confrontar aqueles. O autor questiona se a cultura é uma expressão genuína de nós mesmos ou se é a internalização de valores a nós impostos para o lucro daqueles que ganham por meio da sua transmissão.

WALLERSTEIN (1999) aponta que a disciplina da antropologia foi construída dentro das ciências sociais para lidar com o mundo colonizado, com um conjunto distinto de

métodos e tradições. No entanto, a História, junto com a Economia, a Sociologia e a Ciência Política permaneceram até 1945 as ciências sociais do mundo civilizado, pelo mundo civilizado, sobre o mundo civilizado, buscando leis universais.

Os termos “integração” e “marginalização” são apresentados pelo autor como centrais para as ciências sociais; pois, como os membros de uma sociedade sempre estão em menor número que a totalidade dos seres humanos, esses membros sempre se distinguem entre “nós” e “os outros”. Isso leva à marginalização institucional criada pelo conceito de cidadão e a consequente busca dos grupos marginalizados de validação de suas identidades, ao invés de integração.

O uso, na prática, da palavra sociedade designa o grupo que se localiza dentro das fronteiras de um determinado estado soberano, o qual se compõe de cidadãos – categoria esta que é mais jurídica que cultural e que não é auto-evidente nos seus contornos geográficos. Para o autor, o moderno sistema-mundo foi construído entre os séculos XVI e XVIII, numa zona geográfica que incluía uma grande parte do continente europeu e partes das américas, onde cresceu uma divisão do trabalho na forma de uma economia-mundo capitalista com uma estrutura institucional para sustentá-lo na qual o estado soberano era um elemento essencial.

A partir da revolução francesa, os que eram sujeitos tornaram-se cidadãos, ficando o Estado responsável por um grande grupo de pessoas com constituídas demandas políticas, as quais foram implementadas devagar e de forma pouco uniforme durante os séculos XIX e XX, mas que resultaram no triunfo da retórica, a qual implementou o programa liberal de mudança institucional gradual cujos três componentes principais eram: sufrágio, redistribuição e nacionalismo. Esses três elementos separavam os cidadãos dos não-cidadãos e tornaram a cidadania um valioso privilégio.

Porém, o conceito de cidadania também alterou o conceito de migração, o que trouxe problemas para a economia-mundo capitalista, a qual necessita de fluxos migratórios. O autor entende “integração” como um conceito cultural, independente das determinações legais. Após 1968, os marginalizados começaram a se organizar e movimentos sociais e intelectuais se voltando não apenas contra a classe dominante, mas contra o preconceito e discriminação que geram marginalização institucional e que está escondida no conceito de cidadão.

Se apoiando no conceito de auto-determinação das nações, o qual foi formulado para aplicar-se às relações entre estados e ao direito das colônias se tornarem estados soberanos, os grupos marginalizados buscaram na “identidade” a igualdade de grupos, buscando, ao invés da integração, a validação de suas identidades, num processo de segregação chamado “nacionalismo cultural” onde a discussão entre integração e marginalização não tem solução. O melhor, segundo o autor, seria ir além do conceito de cidadão, construindo um novo sistema histórico.

Embora seus pontos de vista sejam os mesmos, o conceito de economia-mundo

de BRAUDEL (1985) é mais amplo que o de Wallerstein: enquanto para este só há a economia-mundo fundada a partir do século XVI pela Europa, aquele expande espacial e temporalmente o conceito, definindo-a como uma tripla realidade formada por um espaço geográfico dado, relativamente estável, tendo sempre um centro e dividindo-se em zonas, do centro à periferia, com zonas intermediárias hierarquizadas entre participantes (mais ao centro) ou subordinadas e dependentes (mais à periferia).

Evidenciando a importância da interpretação histórica para compreender os tempos atuais, o autor duvida que a essência do capitalismo tenha mudado, pois aspira ao universalismo, se apoia sobre monopólios, mas não abarca toda a economia, pois há um sistema tripartido entre vida material, economia de mercado e economia capitalista que explica sua opinião de que o capitalismo deriva das atividades econômicas voltadas para o topo; assim, ele estaria acima da vida material e da economia de mercado, representando a zona de alto lucro.

ARRIGHI (1996), fazendo ressalvas à tese de Braudel de que os custos de produção são externalizados pelos centros de acumulação de capital, diz que o capitalismo histórico nasceu de um divórcio com a indústria, desvinculação essa que o marcou como sistema mundial e que não envolveu os centros de acumulação de capital em sua totalidade, e nem todas as suas esferas de atividade, evidenciando o papel da guerra para as indústrias metalúrgicas e de armamentos.

Analisando o trinômio ‘trabalho, terra e capital’ de Polanyi, Arrighi mostra que nenhum deles poderia ser produzido para venda no mercado, por não ser possíveis transformar em mercadoria algo que é essencialmente fictício: pertencem aos seres humanos, ao ambiente natural e aos meios de pagamento. Assim, submetê-los à autorregulação do mercado geraria calamidade social, sendo as medidas de proteção em defesa da sociedade acompanhadas pela ampliação do mercado autorregulador, no que diz respeito às verdadeiras mercadorias.

No entanto, o autor identifica um movimento pendular entre regulação e liberdade econômica onde um impulso organizacional em um acarreta um impulso organizacional no outro sentido. E cada impulso desse pêndulo à formalização ou informalização deu início ao um novo balanço ao se tornar dominante, mas nunca voltam ao ponto onde estavam anteriormente, formando estruturas maiores e mais complexas, combinando traços das estruturas que reviveu e das que substituiu.

O autor diz que essas transições são marcadas por crises de superacumulação que geram condições para o surgimento de agentes empresariais e governamentais com um poder cada vez maior de reestruturar a economia mundial capitalista. No entanto, nem sempre essa recomposição se dá em bases maiores e mais amplas, podendo dar fim à competição interestatal pelo capital circulante. Ao autor, lhe parece que entramos nesta etapa, uma vez que muitos países e regiões foram consideradas supérfluas. Isso desencadeou divergências que, ao invés de serem tidas como forma de proteção da

sociedade contra o rompimento de seu modo de vida, foram vistas como uma expressão de ódio ancestral ou como luta de poder entre locais, o que não era o foco principal.

O autor relaciona este tratamento ao aumento da violência no sistema mundial, a qual, por sua vez, está associada ao definhamento do sistema de Estados territoriais como lugar principal do poder mundial. Assim, a autoridade estatal foi pressionada, gerando movimentos no sentido de um governo mundial e uma nova ordem mundial, concluindo o autor que é possível que antes que cheguemos a isso, a escalada da violência que seguiu a extinção da ordem mundial da Guerra Fria dê um fim à história capitalista.

FURTADO (1974) evidencia que o desenvolvimento econômico universal é um mito que, caso se concretizasse, causaria o colapso do sistema econômico mundial devido à pressão sobre os recursos naturais não renováveis e à poluição. No entanto, o autor refuta a hipótese de que o padrão atual de consumo dos países ricos tende a se generalizar em escala planetária; pois, uma vez que o sistema capitalista se baseia na exclusão das massas dos países periféricos, então essa seria uma hipótese contraditória com a orientação do desenvolvimento, pois o processo de acumulação tende a aumentar a distância entre o centro cada vez mais hegemônico e as economias periféricas.

Dessa forma, para o autor, o desenvolvimento econômico não é realizável e estilo de vida do capitalismo industrial é um privilégio de poucos. Apesar disso, a atuação do governo pode subsidiar investimentos e aumentar a demanda, como foi o caso do Brasil por volta de 1968, quando a política governamental conseguiu atrair grandes empresas transnacionais e gerar um perfil de demanda mais atraente para essas empresas, por meio de redistribuição de renda, o que também ampliou a oferta de bens que reproduziam o padrão de consumo dos países centrais, mas o autor conclui que a concentração da distribuição da renda é mais positiva para o crescimento do PIB, o que faria com que fosse característico do modelo brasileiro a exclusão da massa da população do progresso técnico e dos benefícios da acumulação.

PIKETTY (2014) explica que o ritmo do crescimento diminui quando se alcança a produtividade e o nível de vida equivalente ao dos países ricos e, portanto, a disseminação do conhecimento e das técnicas de produção seriam um processo equalizador. No entanto, o autor afirma que existem formas de retomar o controle do capitalismo por meio da democracia e fazer com que o interesse da população em geral preceda os interesses privados, no sentido de preservar a abertura econômica.

Nesse sentido, NAYYAR (2014) evidencia o papel do Estado na evolução do comércio e das políticas industriais, no desenvolvimento de instituições e na execução de intervenções estratégicas, como catalizador e como líder. Esse foi um dos principais fatores de um surto de industrialização que modificou a composição do comércio dos países em desenvolvimento, tendo por características a substituição de importações e a orientação para a exportação.

No entanto, o autor observa que o rápido crescimento econômico do mundo em

desenvolvimento não levou a uma melhora do bem-estar. Os fatores que colocam esses países no caminho da industrialização são: condições iniciais, instituições facilitadoras e governos incentivadores (e isso só é sustentável se melhorar as condições de vida da população). E afirma que as instituições tanto são consequência do desenvolvimento como uma causa que o impulsiona.

Dessa forma, na busca de desenvolvimento, a erradicação da pobreza, a criação de empregos e o crescimento inclusivo são imperativos, pois para o autor ‘desenvolvimento’ é uma questão de criar capacidades de produção nas economias e de assegurar o bem-estar da população dos países. Assim, os países devem se esforçar no sentido de combinar crescimento econômico, desenvolvimento humano e progresso social, o que requer uma interação criativa entre Estado e Mercado, com uma maior conscientização acerca das consequências ambientais do crescimento acelerado, rumo a uma sociedade inclusiva.

LATOUCHE (2009) introduz o termo de-crescimento como *slogan* a fim de evidenciar que deveríamos abandonar como objetivo o crescimento exponencial, uma vez que este é promovido para gerar lucros aos donos do capital com drásticas consequências para o meio-ambiente e a humanidade. O objetivo seria o de construir uma sociedade na qual se possa viver melhor, trabalhando menos e consumindo menos.

O autor afirma que o desenvolvimento tem uma lógica suicida e que fomos seduzidos por um conceito etnocêntrico e etnocida de desenvolvimento, que resultou em colonização e imperialismo violentos.

SOUZA, C. (2006) diz que o desenho e a execução das políticas econômicas e sociais passaram a dominar a agenda especialmente dos países em desenvolvimento, devido às necessidades de restrição de gasto, o que significou aplicar restrições à intervenção do Estado. No entanto, os países da América Latina foram, segundo a autora, os que mais tiveram dificuldade para desenhar políticas públicas que impulsionassem o desenvolvimento econômico ao mesmo tempo em que se promovesse a inclusão social, por não terem conseguido formar coalizões políticas capazes de equalizar essa questão.

A formulação das políticas públicas, para a autora, envolve uma luta entre os grupos sociais por poder e por recursos e as instituições políticas e econômicas assumem um papel de mediação entre esses grupos e direcionam as políticas públicas, privilegiando alguns grupos.

A autora considera que os interesses, as ideias e a história exercem forte influência sobre esse processo, seguindo a recomendação de HALL e TAYLOR (2003, p. 219) de intensificar os intercâmbios entre as diferentes escolas do neo-institucionalismo, pois cada uma delas revela importantes aspectos do impacto das instituições sobre o comportamento humano.

STEINBERGER *et ali* (2013, p. 74-5) diz que “usar o território é condição para a existência de qualquer agente”, não importando o poder que tenha, e essa utilização cria espaço por meio da técnica que, dependendo de como for utilizada e do tipo de agente,

produz diferentes tipos de espaço. No entanto, agentes hegemônicos empregam técnicas na produção de bens e serviços de forma seletiva no território, a fim de gerar alto valor econômico, o que explica a especialização produtiva e a divisão territorial do trabalho.

Os autores dizem que isso faz com que aumentem os fluxos de circulação e comunicação entre os lugares, mas os agentes não-hegemônicos teriam uma mobilidade limitada, pois a mobilidade e seu controle refletem e reforçam o poder dos agentes. Assim, os agentes hegemônicos buscam a ampliação das vantagens, usufruindo do potencial dos mais diversos lugares.

Segundo os autores, a categoria ‘território usado’ permite que a teoria encontre a prática de formulação das políticas públicas, que, por serem implementadas no território, incidem sobre os usuários e seus usos.

Dessa forma, as políticas públicas espaciais podem dialogar com outras políticas públicas, por meio do território usado. Isso também auxilia na visão de que somos parte da produção do espaço, o que pode mobilizar um uso do território solidariamente compartilhado.

Os autores mostram que os agentes hegemônicos são uma minoria que procura impor seus interesses ao conjunto da sociedade e que o Estado precisa encarar a contraposição de intenções de uso do mesmo território. Assim, a formulação das políticas públicas deve considerar todos os agentes afetados por suas consequências, havendo também a necessidade de verificar o jogo político que ocorre na formulação e os discursos, ao analisá-las.

HARVEY (1993), ao falar sobre o fordismo inaugurado em 1914, diz que o que distinguia Ford era sua visão de que a produção de massa implicava em consumo de massa, o que geraria num novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista e criaria novos sistema de reprodução da força de trabalho, política de controle e gerência, estética e psicologia.

O autor aponta que Ford queria construir essa nova sociedade por meio do poder corporativo, criando um novo homem que atendesse às necessidades da corporação (tanto de operação, como de consumo dos bens de massa produzidos). O estabelecimento do fordismo dependeu de decisões tomadas por indivíduos, corporações, instituições e pelo Estado, tendo, segundo o autor, dois principais obstáculos nos anos entre-guerras: relações de classe resistentes ao sistema de produção e na forma de intervenção estatal.

Apenas após a crise da década de 30, as sociedades capitalistas conseguiram conceber novas formas e usos dos poderes estatais, passando o Estado a assumir várias obrigações no período pós-guerra, complementando o salário social com a seguridade social, a assistência médica, a educação, a habitação, dentre outros, mas também agindo sobre os direitos dos trabalhadores; pois, para que o fordismo funcionasse, o Estado deveria ter um papel especial na regulamentação social, criando um novo modo de vida.

Harvey diz que, como os EUA tinham hegemonia sobre o poder econômico e

financeiro mundial, baseado no domínio militar, eles financiaram os outros países e, em contrapartida, estes abriram seus mercados ao poder das grandes corporações, iniciando uma nova cultura internacional. No entanto, havia muitos excluídos dos benefícios do fordismo e isso gerava desigualdades que se traduziram em insatisfação frente à criação de necessidades que alimentava o aumento das expectativas de consumo de massa. Isso desencadeou tensões sociais e movimentos que denunciavam a raça, o gênero e a origem étnica como barreiras de acesso ao emprego tido como privilegiado.

Assim, na década de 60, as insatisfações culturais encontraram os movimentos das minorias excluídas e os críticos da despersonalização do modelo racional-burocrático, formando um movimento político-cultural. Junto a isso, no Terceiro Mundo cresciam as insatisfações em relação ao desenvolvimento prometido pela modernização, mas que, na prática, destruía as culturas locais, promovendo poucos ganhos de padrão de vida e nos serviços públicos. Mas Harvey aponta que a mudança do regime de acumulação só veio após a recessão de 1973, rumo a um regime de acumulação flexível que se opôs à rigidez do fordismo, apoiando-se na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

Daí surgem o que GOHN (2000) identifica como Novos Movimentos Sociais, onde a ação coletiva é produzida pelos atores devido à sua capacidade de auto-definição de si mesmos e de sua relação com o meio ambiente, crescendo em torno da defesa dessa identidade coletiva a qual determina os membros, as fronteiras e as ações do grupo, buscando evitar sua absorção por uma sociedade de massas, como aponta ARENDT (2007), tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas por grupos sociais.

Nesse sentido, entender o processo de formação dessa identidade e as paixões que motivam os atores sociais é importante para explicar a dinâmica desses movimentos. A autora afirma que os novos movimentos sociais passaram a se organizar de forma mais descentralizada, atuando mais como redes para troca de informações e para cooperar em eventos e em campanhas, recusando a cooperação entre agências estatais e sindicatos, estando mais preocupados com direitos sociais a serem assegurados.

LASCOUMES e LE GALLÉS (2012a) definem política pública como ação coletiva que participa da criação de uma ordem social e política, direcionando a sociedade, regulando suas tensões, integrando os grupos e solucionando os conflitos. Os autores dizem que a noção de ação pública tem sido utilizada em substituição do termo política pública, por ser mais abrangente, uma vez que as políticas não são mais conduzidas de forma centralizada pela administração estatal, atuando em setores bem definidos.

No entanto, LECHAPTOIS (2014) evidencia que o poder de tomar decisões sobre as políticas públicas está nas mãos de um grupo de especialistas que sustenta seu suposto saber sobre o funcionamento da sociedade em critérios criados por eles e para eles. Porém, na maioria das vezes os grupos menos visíveis e facilmente influenciáveis não conseguem levar aos tomadores de decisão o conhecimento sobre suas realidades, seus

desejos e necessidades, fazendo com que a racionalidade dos especialistas seja limitada. Para a autora, a universidade e o Estado são espaços-chave de hegemonia sobre a racionalidade moderna e os especialistas são formados por um e atuam no outro.

Para a autora, a política e o espaço público não deveriam ser submetidos a um tipo de racionalidade que, ao excluir outras formas de saber e de estar no mundo, desconhece a sua rica diversidade. Por isso, defende a descolonização das políticas públicas a fim de recuperar os saberes subalternos e dar-lhes visibilidade para que possam dialogar com os saberes hegemônicos, questionando as bases da política pública. Assim, as disciplinas também podem buscar uma pluriversalidade epistemológica que considere e dialogue com formas de produção de conhecimento que não surgem no meio acadêmico ou científico.

LASCOUMES E LE GALÉS (2012b) mostram que os instrumentos não são neutros na produção da ação pública, não sendo apenas uma técnica. Os autores definem instrumento como um dispositivo técnico que carrega uma concepção concreta de um tipo de relação entre a política e a sociedade, sustentado por uma visão de regulação, sendo um tipo de instituição social que tem uma história e cujas propriedades estão associadas às suas finalidades. A técnica seria então o que operacionaliza o instrumento por meio de uma ferramenta.

Dessa forma, os autores veem os efeitos gerados pelos instrumentos de duas formas complementares: em sua autonomia relativa e nas relações de poder por eles organizada, com seus efeitos políticos. Os autores utilizam a definição de instituição de Douglass North, segundo a qual uma instituição é um conjunto coordenado de regras e procedimentos, regendo as interações e comportamentos de atores e organizações. Assim, os instrumentos determinam os recursos a serem utilizados e quem pode utilizá-los, estabilizando formas de ação coletiva e tornando o comportamento dos atores mais visível e previsível.

MALDONADO-TORRES (2016) aponta para o caráter secundário dos estudos interdisciplinares na academia devido à falta de um método específico, característica da racionalidade científica. O autor argumenta que seria melhor chamar os espaços interdisciplinares que tenham um caráter decolonizador de transdisciplinares, pois tratam de um desafio epistemológico que necessita superar os limites disciplinares.

O autor, ao tratar do termo ‘étnico’, mostra que ele serve para designar os outros, enquanto “os sujeitos normativos de sociedades tipicamente modernas não se veem como étnicos, senão somente como sujeitos ou sujeitos nacionais”, sendo que o conceito de raça é utilizado da mesma forma. Dessa forma, os estudos étnicos acabam por tratar apenas das minorias étnicas, consolidando espaços transdisciplinares decoloniais.

NDLOVU-GATSHENI (2013) diz que a decolonialidade vem da percepção da assimetria da nossa ordem mundial, a qual é sustentada não apenas por matrizes coloniais de poder, mas também por pedagogias e epistemologias de equilíbrio que produzem alienação, fazendo com que o conhecimento endógeno e indígena seja marginalizado,

tido como primitivo.

Assim, os métodos e metodologias de pesquisa nunca são aceitos como neutros no pensamento decolonial, sendo vistos como tecnologias de subjetivação ou como ferramentas de vigilância as quais evitam o surgimento de outro-pensamento, outra-lógica e outra-visão de mundo. Dessa forma, as metodologias de pesquisa se tornam ferramentas de *gate-keeping*, filtrando a informação de forma a continuar reproduzindo a colonialidade.

MIGNOLO (2003) conceitua diferença colonial como o espaço onde a colonialidade do poder emerge, sendo o ponto de encontro entre histórias locais (as que inventam e implementam os projetos globais e as que os recebem), onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. É, assim, um local físico e imaginário onde o ‘ocidentalismo’ surge como imaginário dominante para o mundo colonial/moderno. Como a diferença colonial continua a se reproduzir em escala mundial, devido a um colonialismo global, a organização geoeconômica do mundo está sublinhada pela colonialidade do poder.

O autor introduz o conceito de geopolítica do conhecimento, que visa evitar a crítica eurocêntrica do eurocentrismo e busca legitimar as epistemologias liminares, ou fronteiriças, que surgem da experiência colonial. O pensamento fronteiriço decorre da diferença colonial e procura compensá-la, a ela reagindo e dialogando o ‘saber *sobre*’ com o ‘saber *a partir de*’. Esse pensamento se constitui numa perspectiva subalterna, mas o autor diz que a globalização está criando condições para a “teorização bárbara”, que possibilita teorizar a partir da margem, tendo formação em “teorização civilizada” e a experiência de quem habita e vivencia a situação de comunidades subalternizadas.

Mignolo defende que a palavra ‘interdependência’ resume o afastamento da *totalidade* e se aproxima das *redes*, como forma de rearticular a diferença colonial, significando que os povos e comunidades podem ser diferentes, por direito, porque ‘nós’ todos somos iguais, apesar da diferença em relação à colonialidade do poder.

Tratando da geopolítica do conhecimento, Ballestrin (2013) identifica que a colonialidade do saber está diretamente associada à noção de diferença colonial e ao local de enunciação dessa diferença, sendo o eurocentrismo fundamental para que a colonialidade do saber se reproduza. Para a autora, o pensamento decolonial é elaborado após o pensamento fronteiriço e a originalidade dos estudos decoloniais está relacionada não ao elenco dos problemas, mas a uma nova visão sobre os velhos problemas da América Latina.

Dessa forma, o processo de decolonização pode ser visto como resposta e contraponto à divisão de trabalho nas ciências sociais, onde o Norte Global teoriza sobre as experiências do Sul Global. Assim, se pode questionar o *mainstream* das ciências sociais que contém o eurocentrismo teórico, o universalismo etnocêntrico, o nacionalismo metodológico, o neoliberalismo científico e o positivismo epistemológico, contribuindo

para a decolonização e refundação epistemológica, dando um passo no sentido da decolonização do poder.

Fazendo uma análise do grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 90, BALLESTRIN (2012) conclui que a decolonização envolve uma dimensão epistemológica e uma dimensão política, mas critica o fato de que as análises do grupo privilegiam a América hispânica e não dão muita atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo que ocorrem dentro da América Latina.

GROSGOUEL (2016) diz que o privilégio epistêmico ocidental se construiu às custas do genocídio/epistemicídio em relação aos sujeitos coloniais, dando àquele a legitimidade para definir a verdade, a realidade e o que é melhor para os outros. Isso gerou estruturas e instituições que desqualificam conhecimentos e vozes que criticam os projetos hegemônicos que regem o sistema-mundo.

O autor entende que a autoridade do conhecimento Norte-cêntrica não é democrática, uma vez que está baseada em homens ocidentais de apenas cinco países (nomeadamente, Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra e Itália). Esse privilégio também traz consigo a inferioridade epistêmica, onde o conhecimento produzido por “outros” (sejam epistemologias, cosmologias, visões de mundo, geopolíticas, corpos políticos, etc.) é considerado inferior.

O autor, ao tratar da transmodernidade em oposição ao universalismo epistêmico, mostra que ela pede uma pluralidade de soluções, assim, com muitos decidindo por muitos, as diversas tradições culturais e epistemológicas obtêm soluções diferentes para os mesmos problemas.

LATOUR (2012) diz que a sociologia do social esteve sempre ligada à superioridade do Ocidente e que este, para sobreviver, deve estabelecer conexões com os outros. Para o autor, a modernização chegou ao fim; assim, a natureza e a sociedade já não servem mais para pensar o mundo comum, devendo o leque de vínculos e associações se ampliar para entendermos os tipos de entidades que podem, no futuro, formar os coletivos.

SEBASTIANI (2015) identifica duas lógicas distintas nas políticas migratórias e nas de integração: estas são afetadas pela colonialidade do saber e aquelas, pela colonialidade do poder. O autor diz que onde relações de poder desiguais estão envolvidas, surge violência epistêmica. Dessa forma, a integração é tida como uma fronteira social e geopolítica que dá acesso à zona do Ser. O autor conclui que diferenciar imigração de integração é uma tecnologia de poder/saber com uma forte dimensão de colonialidade que dificulta o entendimento do funcionamento dessas categorias que, na experiência social, estão conectadas.

LAMONTAGNE (2012) identifica um conflito na dupla face do Estado, por ser ao mesmo tempo agente de desenvolvimento e protetor da natureza e dos vulneráveis. Dessa forma, a autora diz que o domínio da linguagem se torna instrumento do poder hegemônico, sendo os procedimentos burocráticos o meio de legitimação e isolamento

desse poder. Assim, os discursos contra-hegemônicos não encontram acolhimento e repercussão nesse processo. O Estado passa então a não ter um papel de mediador entre interesses conflitantes, mas a estar na origem do conflito.

3 | A POLÍTICA NACIONAL VOLTADA A POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS - PNPCT

APNPCT tem por objetivo o reconhecimento formal da existência e das especificidades das comunidades tradicionais, garantindo direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais, buscando o respeito e a valorização de suas identidades e instituições.

O Decreto 6064/2007 define em seu art. 3º, III, desenvolvimento sustentável como “o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras”. Dessa forma, o foco estaria na sustentabilidade das ações dos povos e comunidades tradicionais.

Mas a PNPCT também tem por princípio não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade. No entanto, o principal eixo que rege as discussões das comunidades tradicionais é a garantia do território e sua consideração nas ações públicas, ainda que não tenham tido seus direitos territoriais plenamente reconhecidos.

A Comissão Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT, também criada pelo Decreto 6040/2007, foi responsável pela coordenação da implementação da PNPCT e criou o portal Ypadê (<http://portalypade.mma.gov.br>) para dar visibilidade às suas ações. Esta era composta por 15 integrantes do Poder Público e 15 integrantes de organizações da sociedade civil que representam comunidades tradicionais: extrativistas, caiçaras, comunidades de fundo e fecho de pasto, povos de terreiro, quilombolas, faxinalenses, geraizeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, pomeranos, povos ciganos, povos indígenas, quebradeiras de coco de babaçu, retireiros, seringueiros. Mas o portal também apresenta como comunidades tradicionais: andirobeiras, apanhadores de sempre-vivas, caatingueiros, castanheiras, catadores de mangaba, cipozeiros, extrativistas, ilheus, morroquianos, piaçaveiros, ribeirinhos, vazanteiros e veredeiros. O portal não traz em seu rol de comunidades os sertanejos, açorianos, praieiros, jangadeiros, marisqueiros, varjeiros e campeiros, apresentados pela página da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, a qual é responsável pela execução da PNPCT voltada a povos e comunidades tradicionais de matriz africana, quilombolas e ciganos.

Já o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, criado pelo Decreto 8750/2016, substituiu a CNPCT e traz a determinação de que em sua composição sejam asseguradas vagas para 29 representantes da sociedade civil, acrescentando à lista da

Comissão Nacional: extrativistas costeiros e marinhos, benzedeiros, raizeiros, caboclos, e juventude de povos e comunidades tradicionais.

O Conselho acrescenta 4 comunidades, mas não contempla 3 daquelas apresentadas pelo portal Ypadê: seringueiros, castanheiras e piaçaveiros, mantendo de fora aquelas que esse portal não contempla. A lista do MMA apresenta as mesmas comunidades da SEPPIR, acrescentando 7, que constam do portal Ypadê. A lista do MDS apresenta apenas 15 comunidades que faziam parte da Comissão. Já o MDA está mais ligado à Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), que tem implementação voltada especificamente para comunidades indígenas e comunidades quilombolas. Porém, muitas das comunidades tradicionais são alvo de políticas públicas voltadas às populações rurais.

De acordo com a SEPPIR, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), as Comunidades Tradicionais constituem aproximadamente 5 milhões de brasileiros e ocupam 1/4 do território nacional.

Em 2012, foi criado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS o Comitê Técnico de Povos e Comunidades Tradicionais (CTPCT) na Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN). Assim, reforça-se o caráter interinstitucional da PNPCT, envolvendo principalmente o MDS, o Ministério do Meio Ambiente – MMA, o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, a SEPPIR, a Funai e a Fundação Cultural Palmares - FCP.

No entanto, como visto, esses diversos órgãos não têm uma visão única de quais são as comunidades tradicionais que eles devem considerar ao elaborar seus programas, que podem ter interação com outros programas e também gerar impactos em comunidades tradicionais distintas daquelas que são de sua atribuição ou que estão dentro do seu campo de observação, de sua lista. Assim, a generalidade do conceito de comunidade tradicional acaba reduzindo a amplitude do entendimento sobre quais comunidades deverão ser protegidas e quais programas devem ser monitorados e avaliados em consideração a elas.

Dessa forma, a implementação dos objetivos específicos da PNPCT se torna desafiadora, especialmente do objetivo voltado a “garantir os direitos dos povos e das comunidades tradicionais afetados direta ou indiretamente por projetos, obras e empreendimentos” (Decreto nº 6040/2007 art. 3º, IV). Essa falta de clareza acaba fazendo com que as comunidades protegidas acabem sendo vistas como um entrave ao desenvolvimento econômico pelos empreendedores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme aponta FOUCAULT (1995), as instituições devem ser analisadas a partir das relações de poder, e não o contrário. Assim, nota-se que em diversos setores do Estado há uma disputa de visão sobre gargalos e entraves ao desenvolvimento, e sobre a

própria noção de desenvolvimento, havendo demanda de que alguns setores sejam menos ouvidos, para que outros possam agir com mais rapidez. Desse modo, o Estado passa a se situar na origem dos conflitos ao não tratar as manifestações de grupos minoritários da mesma forma, reproduzindo a colonialidade do poder e do saber.

Dessa forma, setores historicamente subalternos na estrutura social sofrem por suas instituições perderem poder nos processos políticos, devido à prevalência de uma visão de desenvolvimento eurocêntrica, centrada nos fatores econômicos, tendo implicações sobre o conhecimento e a técnica que dificultam a atuação em respeito aos desafios sociais, econômicos, culturais e ambientais em contextos históricos de colonização e desapropriação de recursos.

Assim, as políticas públicas que impactam comunidades tradicionais acabam por submetê-las à lógica eurocêntrica em favor do pensamento hegemônico, pois seus instrumentos reforçam a colonialidade do saber, a própria linguagem utilizada e os tempos do processo burocrático, o que geram necessidade de adaptação e descolamento das tradições.

Os conceitos de integração e marginalização trazidos por Wallerstein ajudam a compreender a própria Convenção 169 OIT a qual diz que os povos indígenas e tribais têm o direito de “manter seus costumes e instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais previstos no sistema jurídico nacional e com direitos humanos internacionalmente reconhecidos.” A questão da identidade acaba sendo parcialmente absorvida pela cidadania e pela perda de interesse de membros dessas comunidades em manter seu modo de vida tradicional.

Verificou-se que a perspectiva decolonial contribui para a compreensão dos processos segundo os quais as comunidades tradicionais foram incluídas, mas não integradas. O conceito de interdependência de Mignolo ajuda a ver alguma perspectiva no sentido de pensar uma forma resolver o problema da segregação, apontado por Wallerstein, para o qual a discussão entre integração e marginalização não tem solução. Assim, a perspectiva de redes permite que esses grupos sejam iguais e diferentes ao mesmo tempo, permitindo troca de informações e cooperação para um desenvolvimento que esteja em conformidade com suas características e perspectivas de futuro.

O conceito de comunidade tradicional abarca mais de 15 tipos diferentes de sociedade, muitas das quais acabam por ser invisibilizadas nos processos burocráticos, tendo suas especificidades pouco consideradas pelos formuladores de políticas públicas que estão mais distantes do local dessas comunidades. Ainda assim, os principais instrumentos legais de reconhecimento e proteção a essas comunidades são o Decreto 6040/2007 e a Convenção 169 da OIT, que não têm seus instrumentos completamente implementados e acabam reproduzindo a lógica de centro e periferia entre essas comunidades.

Os casos que têm um sucesso ligeiramente maior nesse sentido são o indígena, que atualmente conta com políticas nacionais específicas que têm em seus objetivos a

consideração das especificidades desse grupo, como a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas - PNASPI, instituída pela Portaria nº 254/2002 do Ministério da Saúde, e o quilombola, com as ações que foram reunidas no Programa Brasil Quilombola e no Decreto nº 6261/2007, sobre a Agenda Social Quilombola.

Assim, com uma melhor implementação dos instrumentos, técnicas e ferramentas já previstos pela legislação, se poderia caminhar para uma combinação entre Estado, mercado e sociedade que gerasse uma definição sobre 'o tipo de desenvolvimento que se quer para o país' que seja inclusiva, na perspectiva de Nayyar, sem explorar e oprimir os subalternos, reduzindo a violência física e epistêmica e aumentando as possibilidades de uso de um mesmo território por diferentes grupos e comunidades.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARRIGHI, Giovanni. **O Longo Século XX**: Dinheiro, Poder e as Origens de Nosso Tempo. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BALLESTRIN, Luciana. O Giro Decolonial e a América Latina. In: **O lugar da América Latina nas Ciências Sociais**: rumo a uma nova divisão global? (MESA REDONDA). 36o Encontro Anual da Anpocs, 2012.

_____. **América Latina e o giro decolonial**. Brasília: Revista Brasileira de Ciência Política; n. 11, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 5051** de 19 de abril de 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6040** de 07 de fevereiro de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6261** de 20 de novembro de 2007.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 60** de 24 de março de 2015.

BRAUDEL, Fernand. **La dynamique du capitalisme**. Paris: Arthaud, 1985.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault. **Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Soc. estado. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HALL, P.A.; TAYLOR, R.C.R. **As três versões do neo-institucionalismo**. Lua Nova, v.58, p. 193-224, 2003.

LAMONTAGNE, Annie. **Impactos discursivos**: conflitos socioambientais e o licenciamento da UHE Estreito. Curitiba: CRV, 2012.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Edufal, 2012a.

_____. **A ação pública abordada pelos seus instrumentos**. Revista Pós Ciências Sociais, v. 9, n. 18, p. 19 – 43, 2012b.

LATOUCHE, Serge. **Farewell to growth**. Cambridge: Polity Press, 2009.

LATOUR, B. **Reagregando o social**. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

LECHAPTOIS, F. Trabajo Social, descolonización de las políticas públicas y saberes no hegemónicos. Florianópolis: **R. Katál**, v. 17, n. 1, p. 87-94, jan./jun., 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Soc. estado, v.31, n.1, p.75-97, 2016.

MIGNOLO, W. **Histórias globais projetos locais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

NAYYAR, Deepak. **A corrida pelo crescimento**: países em desenvolvimento na economia mundial. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

NDLOVU-GATSHENI, S. **Why decoloniality in the 21th century?** South Africa: The thinker, 2013.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SANDES, Cyntia. LUCIO, Magda. **A polissemia do conceito de desenvolvimento no seio da formulação estratégica nacional sobre ciência, tecnologia e inovação**. Matinhos: Guaju, v.2, n.2, p.26-58, jul./dez. 2016.

SEBASTIANI, L. **La colonialidad del poder y del saber en las políticas públicas de la Unión Europea**: Reflexiones a partir de una investigación sobre “inmigración” e “integración”. Jaén (España): Revista de Antropología Experimental, n. 15, 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão de literatura. Sociologias, v. 8, n. 16, p. 20 – 45, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Iná Elias Castro et ali (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-99.

STEINBERGER, Marília. **Território, Estado e políticas públicas espaciais**. Brasília: Ler, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The end of the world as we know it**: social science for the twenty-first century. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

_____. **Cultures in Conflict? Who are We? Who are the Others?** Journal of the Interdisciplinary Crossroads. Vol. 1, No. 3, Dez, 2004. p. 505–521.

TEORIA INTEGRADA DE *ENGAGEMENT* ACADÊMICO VOLTADA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 03/08/2020

Rosa Maria Rigo

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS.

José António Marques Moreira

Universidade Aberta de Portugal.

Sara Dias-Trindade

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/
Portugal

RESUMO: Este trabalho sintetiza a proposta de tese de doutoramento em educação, defendida em janeiro de 2020, em Instituição privada, localizada no Estado do Rio Grande do Sul/ Brasil, abordando a temática do *engagement* no contexto acadêmico. Foram quatro anos de intensa interlocução crítica com o material *bibliográfico, sobretudo, internacional, aliados a um ano de Doutorado-Sanduiche pela Universidade Aberta de Portugal, Delegação do Porto*. Buscamos desde o princípio, atuar de forma integrada, considerando a abrangência e interdependência do *engagement* no contexto acadêmico, e, tendo como propósito a elaboração de uma teoria integrada, voltada ao contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: *engagement* acadêmico, tecnologias digitais, Educação Superior.

ABSTRACT: This work synthesizes the doctoral thesis proposal in education, defended in January 2020, in a private institution, located in the State of Rio Grande do Sul / Brazil, addressing the theme of engagement in the academic context. It was four years of intense critical dialogue with the bibliographic material, above all, international, combined with a year of Doctorate-Sandwich by the Open University of Portugal, Porto Delegation. We have sought since the beginning, to act in an integrated way, considering the scope and interdependence of engagement in the academic context, and, with the purpose of developing an integrated theory, geared to the Brazilian context.

KEYWORDS: academic engagement, digital technologies, higher education.

TEORIA INTEGRADA...

De origem grega a palavra teoria “*theoria*”, significa contemplar, olhar, especular ou examinar algo. Já o vocábulo, integrada, origina-se do latim “*integroare*” cuja significância convencionou-se como adaptada, incorporada, unida. Podemos dizer então, que nossa “*teoria integrada*” contempla, sintetiza e incorpora a intersecção de múltiplas concepções teórico-epistemológicas, analisadas a luz de contextos

educacionais, sobretudo internacionais. Levando-se em contas as peculiaridades do contexto acadêmico brasileiro, elegemos quatro ambientes, os quais julgamos adequados a nossa realidade - *Ambiente Acadêmico do curso, Ambiente da Sala de aula, Ambiente Tecnológico e Ambiente do Campus*. Estes ambientes amparam-se em ciclos iterativos onde o resultado de cada ciclo soma-se ao resultado do ciclo que o precede ou sucede, possibilitando refinamentos para um conceito interativo macro, possibilitando, *o design para uma intervenção*.

Após intensa análise teórica e metodológica envolvendo a temática, evidências permitiram considerar como premissa: para fomentar o *engagement* acadêmico, todas as instâncias institucionais, devem apoiar ações no sentido de envolver e engajar os estudantes, com o intuito de promover “*um verdadeiro intercambio de interesses, pessoais e institucionais*”. Para colaborar com este intercâmbio, utilizamos nesta proposta várias linguagens: linguagem falada, linguagem escrita, linguagem gráfica no sentido de propor práticas pedagógicas contempladas pela conectividade, fluidez e abertura das tecnologias digitais.

Desse modo, como contributo, esta tese apresenta uma “teoria integrada de *engagement* acadêmico” contemplando - *princípios, proposições* alicerçadas pelas tecnologias digitais – objetivando, sobretudo, engajar os estudantes do *primeiro ano da graduação*.

Iniciamos pelo **Ambiente Acadêmico do curso**. A chegada do estudante ao ambiente acadêmico caracteriza-se como um período de transição entre - *um sonho realizado e um objetivo a ser conquistado*. Neste momento, acolher e engajar demanda às Instituições, apresentar aos recém-chegados, alternativas para uma rápida assimilação de valores a serem cultivados e estimulados no ambiente universitário abarcando: ética, respeito, solidariedade, responsabilidade social, inerentes ao contexto educativo escolhido pelo estudante. Nesta ambiência, gestores, docentes, equipes de apoio e suporte institucional devem estar preparados para proporcionar/ofertar aos estudantes a certeza que a Instituição estará lhes ofertando:

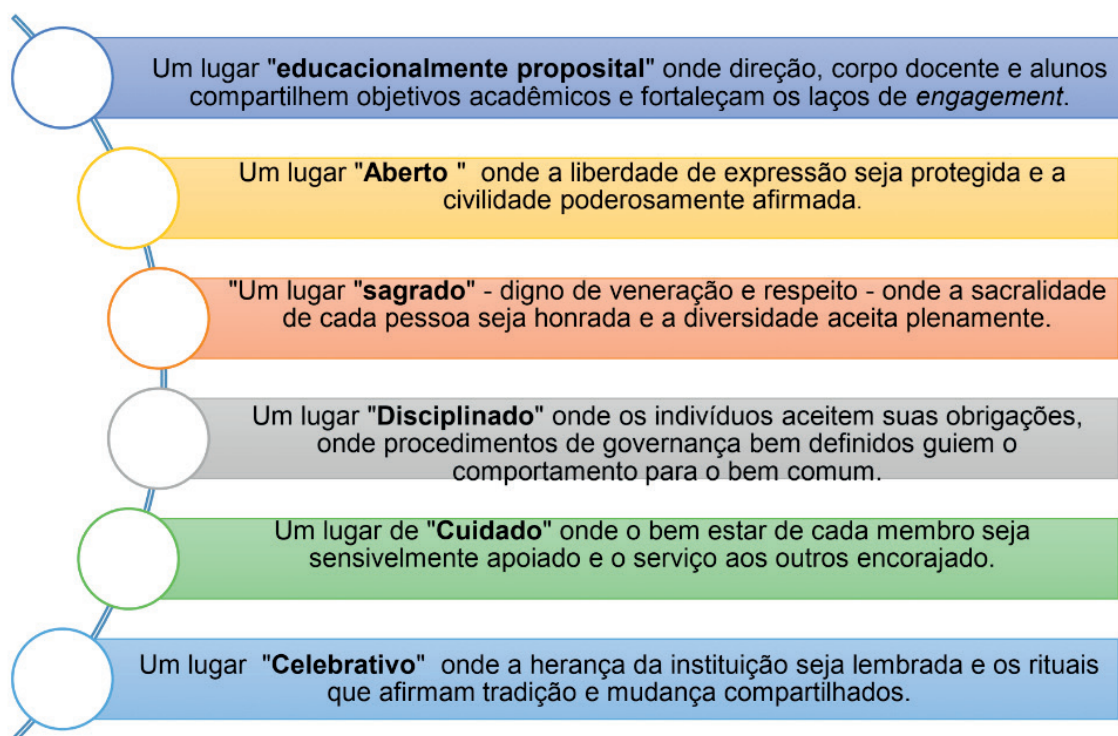


Figura 1 - Princípios norteadores

Fonte: elaboração própria (2019).

Estes princípios norteadores caracterizam uma comunidade acadêmica que valoriza o *engagement* dos estudantes e se utiliza de seus dados para avaliar e compreender aspectos múltiplos da vida universitária, quais sejam: *a qualidade pedagógica, atrito e retenção, equidade e processos de aprendizagem*. De forma integrada podemos dizer - *quanto mais amistoso e colaborativo for o ambiente acadêmico* - maiores serão as chances de promover o *engagement* dos estudantes. Quando adotadas, estas concepções modeladoras contribuem para a constituição de uma cultura de *engagement*. Uma cultura de *engagement* caracteriza-se por princípios que contemplem:



Figura 2 - Cultura de *engagement*

Fonte: elaboração própria (2019).

Em referência aos ambientes - **Sala de Aula e Ambiente Tecnológico** – entendemos que estes ambientes atuam concomitantemente. Nessa mesma sintonia, o *engagement* acadêmico do estudante pode ser entendido como um processo de mão dupla. Enquanto os estudantes são responsáveis por sua própria aprendizagem, nível de envolvimento e consequente engajamento, estes estudantes também dependem das condições institucionais, com alternativas pedagógicas onde possam sentir-se incentivados a se envolverem sempre mais. Internalizar estes preceitos significa trabalhar para fortalecer um processo contínuo de aprendizagem onde todos os envolvidos no processo educacional possam trabalhar juntos para perguntar, explicar e ouvir as perspectivas e expectativas

“um do outro”. Quando isso ocorre, todos ganham. Ambientes acadêmicos em sinergia devem propiciar - *emoções que se articulam* - culminando em “*proximidade e engagement*”. Essa articulação precisa “valorizar e despertar” no estudante:

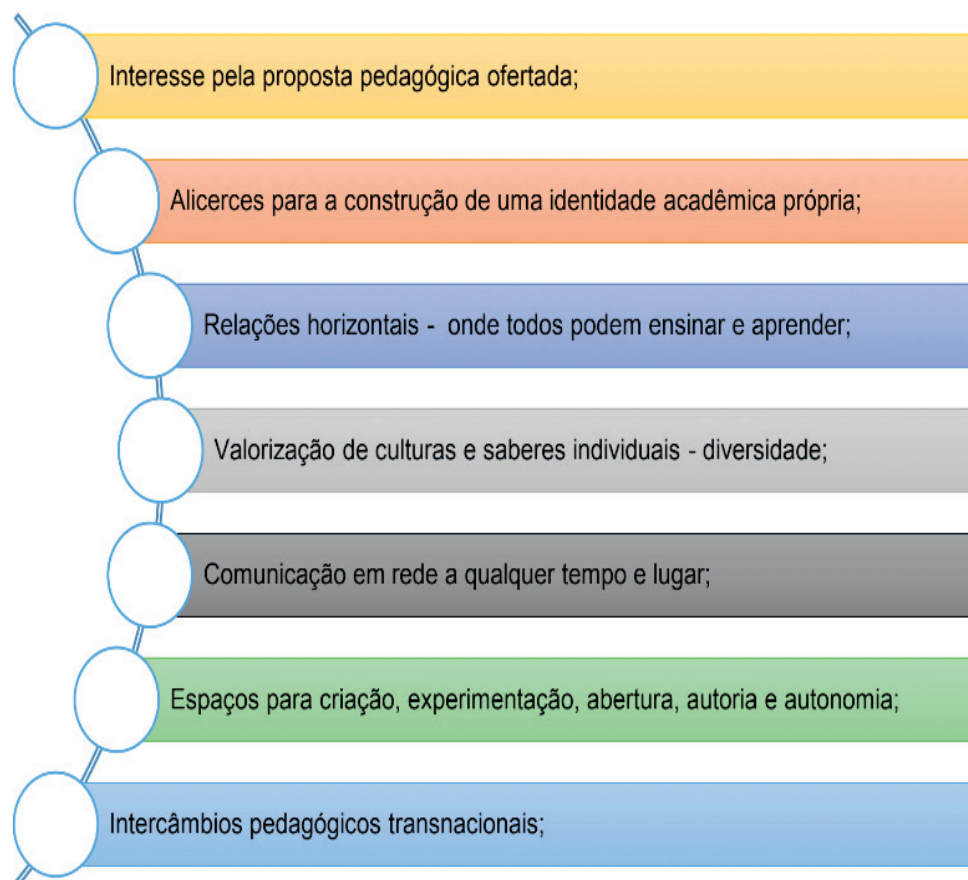


Figura 3 – Para valorizar e despertar no estudante

Fonte: elaboração própria (2019).

Alunos engajados mostram-se abertos a novas experiências, a explorar com avideza ambiente e situações onde possam encontrar soluções com criatividade e resiliência, percebendo os desafios como algo positivo. Quando engajados seus níveis de vigor (energia), dedicação (aspectos emocionais), e absorção (aspectos cognitivos) são mais significativos. Despertar o interesse dos acadêmicos favorece o desenvolvimento de uma cultura de *engagement*, consentida e viabilizada em parcerias. Onde existe parceria, os alunos se mostram disponíveis para identificar áreas que podem ser melhoradas, bem como, facilitar seu processo de implementação. Estas proposições tendem a fornecer aos estudantes, modelos mais encorajadores, modelos que valorizam uma aprendizagem aberta, disciplinada e proposital, características indissociáveis a promoção do *engagement*.

Engajar os estudantes consiste também em saber ouvi-los! Ouvir não significa apenas não interromper, ouvir é saber escutar, é perceber tudo o que eles dizem além das palavras..., é criar empatia, é partilhar o momento, é entender quais são seus anseios, propósitos e limitações. Conhecer e (re)conhecer estas intenções visam ajudar os estudantes a tirar o

melhor partido de si mesmos e atingir seus objetivos. Ainda em relação aos ambientes – Sala de aula e Ambientes tecnológicos, propomos atentar para - *dimensões, estratégicas e recursos digitais* - contributos indissociáveis ao fomento de *engagement* acadêmico em contextos contemporâneos, contextos marcados por mudanças recorrentes permeadas pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade em todas as áreas.

Em vista disso, tendências do tempo presente, sinalizam contribuições pontuais em relação à inserção das tecnologias na educação. Os mais citados segundo França (2018) contemplam: o uso do Livro digital, a Formação continuada *on-line*, Redes sociais, Avaliação *on-line*, Armazenamento na nuvem, Inteligência artificial, o *Microlearning*, *Blended Learning*, Realidade Virtual e Aumentada, Plataformas gamificadas e *Edutainment*, dentre outros; Chama a atenção às aproximações ou junção entre áreas, com o intuito de envolver e engajar os estudantes. Tomamos como exemplo: o “*Edutainment*”, segmento que se caracteriza pela união da educação (*education*) e entretenimento (*entertainment*), alternativa que propõe explorar o lado divertido do conhecimento, de modo a tornar o ***aprendizado mais divertido***, interessante e empolgante.

Desse modo, acreditamos que buscar uma sinergia entre as diferentes áreas significa aliar a pedagogia a diferentes aportes digitais como subsídios para engajar e despertar o interesse pelos conteúdos pedagógicos ofertados. Ao caminhar juntas, - pedagogia e tecnologia – oferecem soluções criativas para a criação de elos imprescindíveis ao processo de *engagement* acadêmico. Nessa direção, pensar em *engajar* os estudantes é atentar para *atrai-los, inspirá-los, apoiá-los e capacitá-los* a aprender, é *dar-lhes as oportunidades para se desenvolver com maior autonomia*.

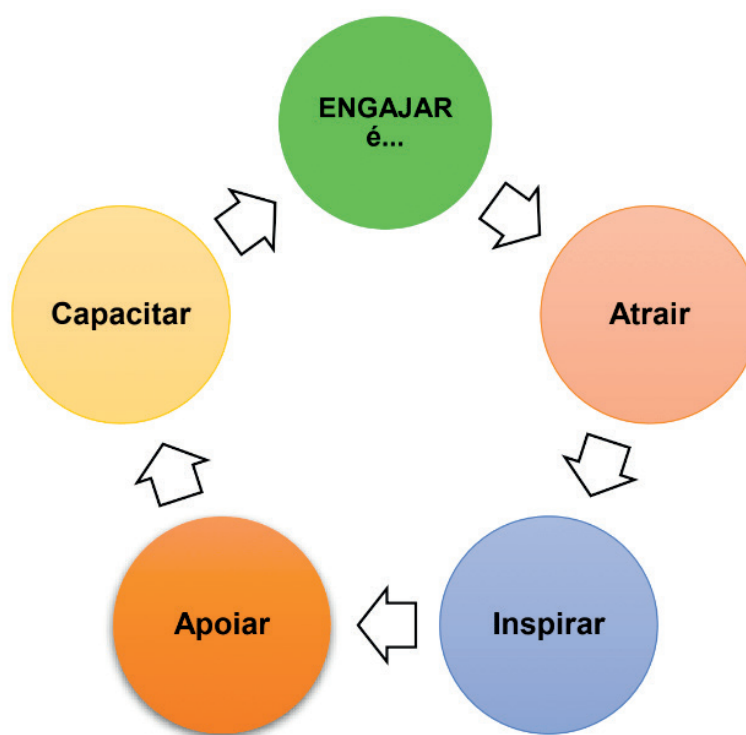


Figura 64 - Engajar

Fonte: elaboração própria (2019).

Com efeito, entendemos que os ambientes de aprendizagem, tal como os conhecemos estão constantemente sendo desafiados, provocando mudanças não apenas tecnológicas, mas também sociais e culturais. Para atuar pedagogicamente nestes cenários, nos valem de diferentes linguagens no intuito de ofertar propostas pedagógicas que além de favorecer o processo de *engagement* dos estudantes também auxilie no intertravamento de interesses entre alunos, professores, setores de apoio e gestores institucionais.

Nesse sentido, imbuídos pelo desejo de viabilizar uma pedagogia de engajamento, propomos a adoção de *princípios e proposições* amparadas por *recursos digitais* como propósitos para práticas de aproximação e *engagement* acadêmico.

DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS	ENGAJAR COM TECNOLOGIAS: Dimensões e estratégias apoiadas por recursos digitais
1. Envolvimento no aprendizado	· Incentivar os alunos a expressar opiniões, fazer e responder perguntas, e permitir tempo e oportunidade para que isso ocorra; · Promover interação extensiva; · Diversificar formas de ação para atingir o máximo engajamento.	Videoscribe Kit de ferramentas educacionais visuais e interativas que oferece uma maneira de aprender através de vídeos. O processo de criar um vídeo curto e automatizado sobre qualquer assunto estimula a curiosidade e o processamento cognitivo de informações, enquanto os vídeos criados se tornam materiais de revisão personalizados valiosos para serem analisados posteriormente em outras situações educativas.
2. Valorizar conhecimentos prévios dos estudantes	· Demonstrar compreensão frente à diversidade/ conhecimentos prévios dos alunos; · Desencadear, a partir dos conhecimentos prévios de cada um, novos entendimentos /impulsionando-os a atingir níveis mais elevados de conhecimento; · Criar alternativas a partir do conhecimento/ preparação de base dos estudantes.	Mindomo Possibilita a criação de mapas mentais, para compreender factos, problemas e ideias relacionados com um tópico central. Utilize os mapas conceituais para ver como estão ligados vários conceitos. Utilize os resumos para refinar os seus mapas e para guardar de forma linear. Tricider Ferramenta que ajuda a tomar decisões em equipe. Esta permite fazer uma pergunta e enviar um link para seus amigos ou colegas onde, todos poderão propor soluções, pedir ajuda em relação ao tema de algum <i>post</i>, uma determinada ideia.
3. Diversidade Estudantil	· Focar na construção de confiança, entusiasmo e motivação intrínseca; · Usar estratégias para diferentes necessidades, balanceando a interação discursiva com opções mais didáticas; · Projetar atividades que permitam aos alunos com diferentes habilidades participar / envolver e demonstrar / como melhorar a sua aprendizagem.	Webnote Espaço para apresentações breves como, por exemplo, em uma comunidade virtual de aprendizagem. Plickers Aplicativo inovador para aplicação de testes aos alunos. Além de aplicar utilizando o celular (somente o do professor), é possível saber quem e quantos acertaram e/ ou erraram a questão, qual questão obteve mais acertos e erros, tudo isso na hora da aplicação, em tempo real.
4. Compreensão conceitual: encorajar/ desenvolver/ expandir	· Ajudar os alunos a preencher lacunas de compreensão de um nível para outro; · Encorajar os alunos a internalizar ou “construir” conceitos individuais; · Encorajar abordagens profundas (intrínsecas) ao invés de superficiais (extrínsecas); · Trabalhar cooperativamente visando melhorar a compreensão de forma mais ampla e aprofundada.	Draw It Live Aplicativo que permite trabalhar em conjunto com outras pessoas para desenhar em tempo real. Você simplesmente cria um quadro branco e compartilha sua URL para permitir que outras pessoas participem. <i>Draw It Live</i> pode ser uma boa ferramenta gratuita para os alunos usarem nas sessões de brainstorming <i>on-line</i>. Podomatic Possibilita criar sites de <i>podcast</i> para compartilhar seu conteúdo com o mundo. Permite ainda criar <i>podcast</i> reproduzido diretamente do <i>Facebook</i> e <i>Twitter</i>, e/ou incorporar seus episódios em seu site ou em qualquer outra rede de mídia social.

5. Avaliação dos resultados de aprendizagem	· Garantir progressivamente a evolução envolvendo os resultados de aprendizagem; · Encorajar o aluno a aceitar a responsabilidade pelo aprendizado; · Garantir que estejam cientes da ligação entre os resultados de aprendizagem e a avaliação.	Edpuzzle Permite transformar um vídeo numa vídeo-aula. Possibilita cortar a parte que interessa do vídeo, comentá-la com a sua própria voz e questionar os alunos através de <i>quizzes</i> embutidas no vídeo. Socrative Permite a conferencistas e/ou professores interagir com o público a partir do <i>smartphone</i>, <i>tablet</i> ou computador. O programa permite dinamizar seu discurso, permitindo que você responda à plateia em seus aparelhos, contanto que eles disponham de conexão à Internet. Photovoice Ferramenta que capacita e empodera os estudantes à medida que são eles que escolhem o que fotografar e quando. Estimula pensamentos/memórias, tornando o invisível em visível/ compreensão de fenômenos ou de experiências. GoSoapBox Ferramenta <i>on-line</i> interativa para melhorar o engajamento e a qualidade do trabalho acadêmico produzido pelos alunos (<i>quizzes</i>, <i>sondagens</i> e debate). Aurasma Studio Ferramenta que possibilita a criação e visualização de conteúdos de Realidade Aumentada. Pode ser utilizada em dispositivos móveis. Pode contribuir para o aumento do envolvimento e motivação de alunos em ambientes de aprendizagem formais ou informais. Powtoon Interface interativa para criação de apresentações animadas em vídeos ilustrados com narração.
5. Ensino e Pesquisa	· Enfatizar as ligações entre os resultados de pesquisa e a aprendizagem; · Fomentar a pesquisa, a escrita e a produção científica; · Concientizar sobre a importância da pesquisa - como se constitui uma pesquisa.	
7. Técnicas	· Utilizar técnicas baseadas em exemplos de vida real para alcançar os objetivos; · Empregar recursos de apoio para fomentar a aprendizagem/mescladas a redes de conexão e engajamento; · Fomentar literaturas diversas para apoiar a aprendizagem.	
8. Material de Apoio	· Fornecer uma visão geral quanto à estrutura da disciplina/reforçar pontos principais; · Proporcionar tempo para revisão dos principais estágios, incluindo fechamento do semestre (ano); · Ajudar os alunos a entender as principais questões/ identificar necessidades e deficiências de aprendizagem individuais.	
9. Feedback	· Fornecer <i>feedback</i> progressivo/ fazendo constantes observações sobre os níveis de interesse e envolvimento dos alunos; · Receber <i>feedback</i> do aluno visando ajuda-lo a determinar o trabalho a ser consolidado.	
10. Mundo Digital	· Promover o <i>engagement</i> intelectual a partir de recursos móveis (aprendizagem a qualquer tempo e lugar); · Tecer uma aprendizagem engajada baseada em cenários de vida real (simulações interativas); · Interagir com processos educacionais fora dos locais de aprendizado tradicionais; · Promover a cooperação, o <i>engagement</i> em rede a partir de interesses comuns; · Incentivar e apoiar a criação de elos, (relações interpessoais para troca e permuta - parcerias em rede).	

Figura 5 – Quadro de dimensões e estratégias

Fonte: elaboração própria (2019).

Ao reconhecer a existência de uma ampla gama de ambientes para aprendizagem em rede, é relevante atentar a mecanismos de segurança e proteção de dados: garantias, responsabilidades, transparência e fluxo de informações, em conformidade as exigências de marcos regulatórios (leis, instruções normativas, portarias, dentre outros...) documentos emitidos por órgãos externos e adotados pelas Instituições para que boas práticas pedagógicas possam acontecer. Nessa perspectiva, o ensino superior desempenha um papel importante na construção e manutenção de processos educacionais mais democráticos.

É da responsabilidade da Instituição, fomentar um sentido de responsabilidade cívica no corpo discente a partir de processos desencadeados e fomentados pelo corpo docente. Estes laços entre *dicentes* e *docentes* devem despertar:

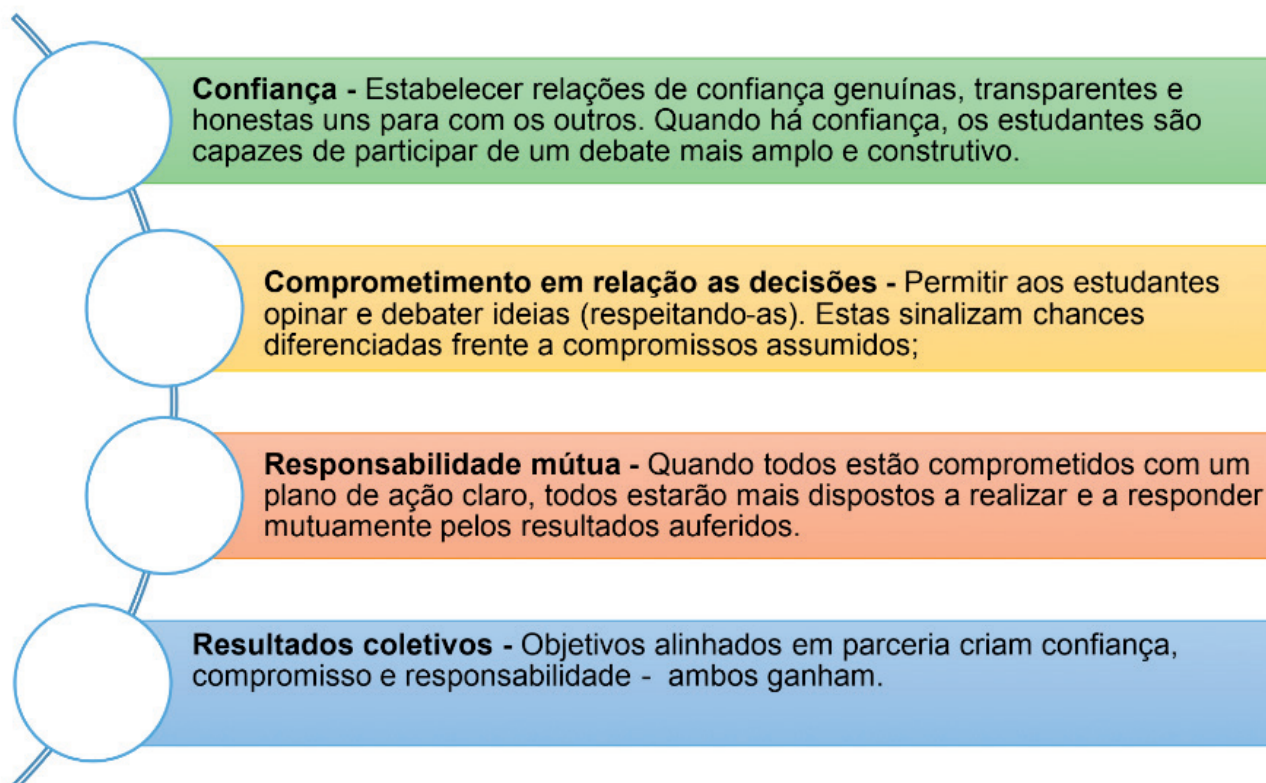


Figura 66 - Laços entre docentes e discentes

Fonte: elaboração própria (2019).

No ambiente acadêmico, os estudantes precisam *sentir certo grau de lealdade*, independente do modelo educativo (presencial, virtual ou híbrido). Em ambientes de aprendizagem, laços que favoreçam essa sinergia, produzem boas razões para que, voluntariamente, os estudantes possam se engajar de modo a permanecer no ambiente acadêmico - no tempo presente e futuro (formações posteriores à graduação). Ao desenvolver/incorporar estes laços no dia a dia acadêmico, viabilizam-se outras possibilidades de engajar os estudantes a movimentos globais culturais, políticos e sociais, criando padrões de pertencimento e *engagement* dentro das mais variadas comunidades transnacionais de aprendizagem.

Alicerçadas por tecnologias digitais esta proposta busca encontrar estratégias pedagógicas que subjazem implícitas aos desafios da pós-modernidade. Reconhecer esta realidade é conceber que as relações de *engagement* em contextos contemporâneos se estabelecem reciprocamente, pela interatividade, instantaneidade e fluidez da comunicação sem fio, marcos indissociáveis e onipresentes ao contexto educacional, já considerados componentes basilares em ambientes sociais, profissionais e educacionais.

Desse modo, reconhecemos vivamente as tecnologias digitais como contributos indispensáveis a promoção do *engagement* acadêmico na contemporaneidade. Estas recursividades também propiciam a socialização de ritos, cerimônias e celebrações em atividades que “*unem e engajam os indivíduos*” a partir de interesse comuns, possibilitando aos alunos desfrutar de uma sensação de pertencer a algo que vale a pena, algo duradouro, divertido e com significado real. Essas pontuações levam em conta - *o prazer percebido pelos alunos* - inovação que lhes é agradável, além de quaisquer consequências de desempenho que possam ser antecipadas por metodologias consideradas tradicionais.

Por fim – para o **Ambiente do Campus** – a partir da relevância atribuída às relações interpessoais, propomos a alternativa *Engajar em movimento*. A partir de tecnologias móveis (*celular, smartphone, tablet...*) esta alternativa visa oportunizar aos recém-chegados a Universidade - compartilhar expectativas, angústias e dificuldades - com estudantes que já passaram pelos mesmos dilemas, e hoje cursam os anos finais da graduação.

A proposição engajar em movimento chama a atenção para fatores como a novidade do contexto, a presença de incongruências ou a gama de possíveis caminhos, percursos e itinerários que o estudante precisa percorrer. Trata-se de ofertar “*instruções de base*” aos estudantes do primeiro ano da graduação, apoiando-os para que possam tolerar e administrar a incerteza, encarando-a como um aspecto natural em seu processo de aprendizagem.



Figura 67 – Engajar em movimento

Fonte: elaboração própria (2019).

Engajar em movimento - Propõe, a alunos dos anos finais da graduação (terceiro e quarto ano) “*apoiar e engajar os alunos do primeiro ano da graduação*”.

Este estudante assistente - *Membro de contato pessoal-estudantil* - poderá apoiar, sanar dúvidas em relação à utilização de espaços, **compartilhar vivências e experiências, auxiliar em situações do cotidiano acadêmico, dentre outros. Esta ação poderá acontecer primeiramente de modo presencial, e posteriormente via tecnologias**

móveis, celular, *smartphone*, *tablet*... **levando em conta que tais recursividades já foram** integralizadas ao cotidiano dos alunos. Estes recursos podem contribuir para que aconteça um processo de *engagement* proposital e gradativo, à medida que laços de apoio derivem em possibilidades de um engajamento plural. Esta proposição visa auxiliar aos alunos do primeiro ano da graduação a desenvolver:

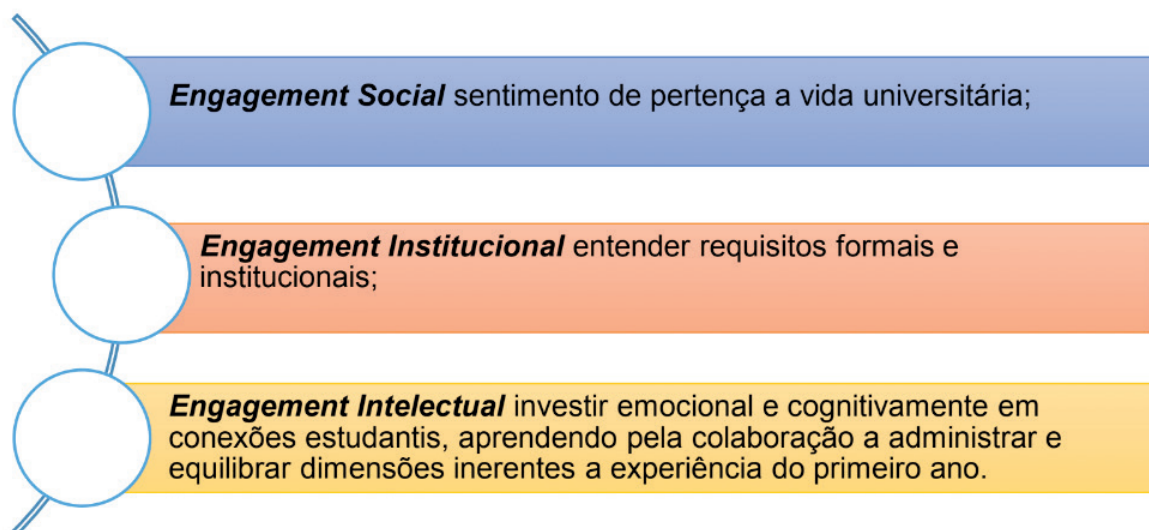


Figura 68 – *Engagement's*
Fonte: elaboração própria (2019).

Ao estudante dos anos finais disposto a atuar como - Membro de apoio pessoal-estudantil – é oportunizado desempenhar práticas úteis inerentes ao seu futuro mercado de trabalho, tais como:

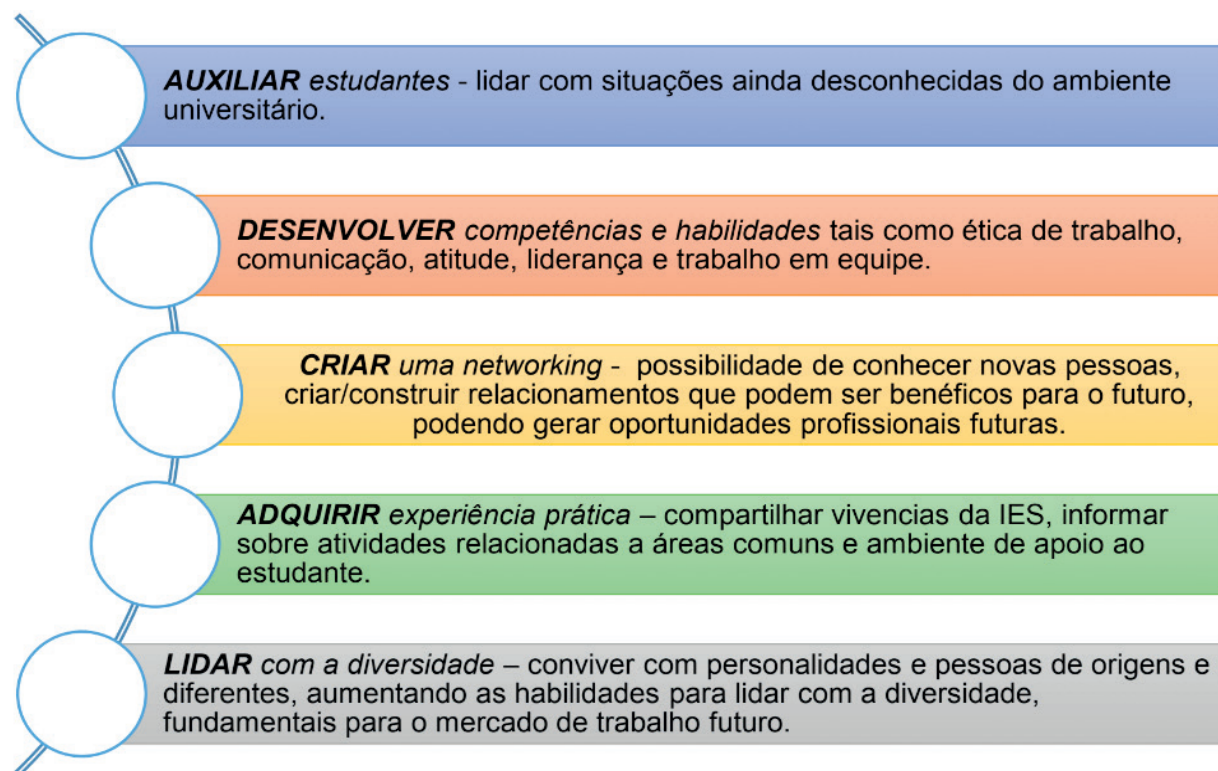


Figura 69 - Práticas úteis inerentes ao futuro mercado de trabalho

Fonte: elaboração própria (2019).

A título de síntese desse mote - precisamos ter em mente - vivemos e convivemos em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo. Isso significa reconhecer a necessidade de estar em constante vigília. “*Não existem receitas prontas, tampouco definitivas*”. Engajar é também estar aberto *pari passu* ao inusitado e desconhecido mundo das descobertas...

Reconhecer a fluidez e celeridade dos acontecimentos, é igualmente reconhecer que as relações de *engagement*, assim como nossa bagagem de conhecimentos necessitam de revisões e adequações permanentes – e para tanto – engajar torna-se imprescindível. Frente ao novo emergente e (im)permanente mundo das relações humanas nosso “*ser e fazer pedagógico*” envolve um contínuo processo de metamorfose. Engajar-se pedagogicamente a essa realidade significa, reconhecer-se nas palavras de Saint-Exupéry (1953, p.65): “*Toda palavra nova parecerá amarga, porque nunca ninguém passou por metamorfose alegre*”.

Estar aberto a esse processo “metamorfósico” significa estar aberto ao que nos desafia constantemente, encarando as mudanças de nosso tempo como possibilidades de crescimento. Em vista disso, “**ENGAJAR**” é preciso...

REFERÊNCIAS

RIGO, Rosa Maria. *Engagement Acadêmico: Contributos das tecnologias digitais para um processo trans[formativo] nas relações de engajamento na Educação Superior*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2020.

A FORMAÇÃO POLÍTICA DE TRABALHADORES PRECARIZADOS NO MST E NO MTST

Data de aceite: 03/08/2020

Renan Dias Oliveira

Centro Universitário Fundação Santo André,
Faculdade de Ciências Econômicas e
Administrativas, Brasil

RESUMO: O tema deste artigo se fundamenta em dois eixos principais: o primeiro procura analisar, do ponto de vista da Sociologia do Trabalho, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) têm atuado na incorporação de grupos precarizados de trabalhadores rurais e urbanos em suas fileiras de atuação social e política. O segundo procura analisar como os “setores de formação” dos dois movimentos atuam nessa dinâmica de absorção de trabalhadores e na consequente formação política desses mesmos trabalhadores, que irão compor as fileiras dos dois movimentos sociais de forma orgânica, como militantes. Por fim, será feita uma comparação entre as dinâmicas dos dois movimentos, a fim de melhor compreender o caminho percorrido por trabalhadores precarizados, que se tornam atores políticos no interior dos dois maiores movimentos sociais do país.

Considera-se importante resgatar trabalhos de pesquisa realizados sobre a formação política em movimentos sociais, mas dando ênfase ao protagonismo político de setores de trabalhadores nesses dois movimentos

PALAVRAS-CHAVE: formação. Política. Trabalhadores. Precarização. MST.MTST

THE POLITICAL TRAINING OF PRECARIZED WORKERS IN THE MST AND MTST

ABSTRACT. The theme of this article is based on two main axes: the first seeks to analyze, from the point of view of Sociology of Work, such as the Landless Rural Workers Movement (MST) and the Movement of the Homeless Workers (MTST) in the incorporation of precarious groups of rural and urban workers in their ranks of social and political activity. The second seeks to analyze how the “training sectors” of the two movements act in this dynamics of absorption of workers and in the consequent political formation of these same workers, who will form the ranks of the two social movements organically as militants. Finally, a comparison will be made between the dynamics of the two movements in order to better understand the path taken by precarious workers, who become political actors within the two largest social

movements in the country. It is considered important to rescue research work carried out on political formation in social movements, but emphasizing the political protagonism of sectors of workers precarized in these two movements.

KEYWORDS: Keyword list. Formation. Policy. Workers. Precariousness. MST. MTST

INTRODUÇÃO

A temática da precarização do trabalho no campo não é recente na bibliografia sociológica. A formação estrutural desigual da propriedade fundiária no Brasil e o avanço do capitalismo na zona rural nas últimas décadas criaram um ambiente de trabalho cada vez mais precarizado e carente de direitos sociais. As transformações sociais no meio rural têm se mostrado socialmente excludentes nas últimas décadas, relacionadas a um avanço tecnológico cada vez maior na produção e à precarização do emprego nas relações de trabalho, caracterizadas pelo autoritarismo e pela informalidade. No início da década de 1980 o mercado de trabalho no meio rural sofreu profundas alterações.

Como reflexo do chamado “milagre econômico brasileiro” (1967-1972), a produção rural se viu cada vez mais refém do capitalismo urbano brasileiro. A produção no campo, principalmente a agricultura, assiste também a um crescimento da produtividade e a uma alta especialização do trabalho. E assim como o crescimento industrial, que puxou o “milagre econômico”, o crescimento econômico no campo não significou mudanças positivas para os trabalhadores rurais. Destarte conquistas pontuais, a propriedade da terra continuou extremamente concentrada e os direitos sociais avançaram pouco (SILVA, 2007).

Segundo Schlindwein (2011), a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco na história da luta por direitos dos trabalhadores rurais no Brasil. Principalmente as conquistas no acesso aos benefícios previdenciários foram frutos de intensa mobilização social. Mas Sant’Ana (2014, p.5) aponta que o modelo agrário monocultor e exportador remonta aos projetos de “modernização do campo” capitaneados pela ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Já nesse período a resistência a esse modelo começa também a se articular. Em janeiro de 1984 realiza-se na cidade de Cascavel, estado do Paraná, um grande encontro de trabalhadores rurais, no qual se decide pela construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST. Em janeiro de 1985 realiza-se na mesma cidade o 1º Congresso Nacional do MST. O movimento viria a se constituir como o maior movimento social do país nos anos seguintes e teria um papel decisivo na incorporação de trabalhadores rurais precarizados e na formação política desse contingente, do qual grande parte viria a se tornar militante política ativa do movimento.

FUNDAMENTAÇÃO

Hoje o MST conta com onze setores em sua estrutura de organização, sendo um deles de “Educação” e outro de “Formação”. O setor de “Educação”, que atua constantemente nos acampamentos e assentamentos, abarca uma perspectiva ampla, que envolve desde as necessidades específicas das ocupações, a conquista de escolas nos acampamentos e a capacitação de professores até à construção de um modelo alternativo de educação radicalmente popular, e à erradicação do analfabetismo nas áreas de atuação. Já o setor de “Formação” abarca, de forma mais específica, a estruturação e organização dos cursos de formação política, como também se pode ler no site doMST:

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é um espaço destinado, por excelência, para a formação política de trabalhadores sem-terra precarizados que passam a compor as fileiras do MST., por isso foi escolhida como objeto de pesquisa sociológica neste projeto. A inspiração pedagógica do movimento, que se cristaliza na ENFF, baseia-se em diversos autores e perspectivas de educação popular, mas como aponta Ribeiro (2015), sua principal fonte remete à chamada “educação libertadora”, com base nas obras, metodologia e atuação do educador brasileiro Paulo Freire.

O MST considera de fundamental importância absorver trabalhadores rurais precarizados e oferecer-lhes formação política para que se integrem à corrente de militantes do movimento. A Escola Nacional Florestan Fernandes torna-se assim o espaço principal em que o MST estrutura cursos de formação política sólida para esses trabalhadores, recebendo colaborações nos cursos de diversos intelectuais, professores, artistas e ativistas que são próximos do movimento.

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) surge no final dos anos 1990 das fileiras do próprio MST. O movimento se vê então na necessidade de articular um movimento específico para as questões políticas dos trabalhadores urbanos. A ocupação de terras (em muitos casos já terras urbanas) continua sendo de extrema importância para a formação política de trabalhadores precarizados recémincorporados pelo movimento.

Goulart (2011) aponta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, passava a se preocupar também com a formação política e organização dos trabalhadores “das cidades” e não apenas “nas cidades”. A partir da Marcha Nacional do MST em 1997, o movimento liberou militantes para construir um movimento análogo nas cidades, a fim de enfrentar as consequências do neoliberalismo no mundo urbano, naquele momento notadamente o desemprego, a precarização do trabalho e a falta de acesso à moradia. O MTST vai aos poucos se estruturando, tendo a organização de trabalhadores precarizados como uma de suas propostas centrais, ressaltando as dificuldades da organização sindical e a importância da organização política a partir do “território”. O movimento atua politicamente em diversas questões relacionadas à classe trabalhadora nas cidades. Não se define simplesmente como mais um “movimento de

moradia”, ainda que a moradia faça parte dos direitos necessários para a população mais pobre viver nas cidades. De forma geral, o setor da classe trabalhadora que se incorpora ao MTST nas ocupações vive uma realidade de precarização do trabalho, dificuldade em pagar aluguéis, desemprego, miséria ou pobreza, e faz-se necessário enfrentar e superar também esses problemas.

O aumento do desemprego, atrelado a uma forte competição entre os trabalhadores, engendrou uma situação em que a “empresa neoliberal” tinha muito mais facilidade para desestruturar os grandes e antigos coletivos de trabalho. Como exemplo pode-se citar a questão das terceirizações, que logrou dispersar as concentrações de trabalhadores nas fábricas e facilitar a destruição das “antigas relações políticas”, empurrando grande parte da “nova classe trabalhadora” para o setor de serviços, carente de organizações coletivas consolidadas e fortalecidas. Além disso, outro fator merece destaque na reconfiguração e na construção de novos espaços de trabalho nos anos 1990: “[...] uma concepção reestruturada do espaço e com fartura de equipamentos informacionais, permitiu uma profunda transformação da organização do trabalho à qual nem todos os integrantes da “velha classe trabalhadora” puderam adaptar-se” (BRAGA, 2006, p.138).

O MTST desenvolve formas diversas de formação política. A ocupação de terras, assim como ocorre com o MST tem para o movimento um caráter pedagógico e formativo por excelência. É o primeiro momento de aprendizado e formação na própria ação política direta. Mas é inegável o potencial do movimento em organizar e formar politicamente trabalhadores precarizados nos últimos anos. Em sua organização interna, o MTST, assim como o MST, também conta com um “setor de formação”. O MTST não conta com uma estrutura tal qual o MST, que por exemplo tem a Escola Nacional Florestan Fernandes como principal centro de formação. Também não tem ainda uma rede de relações com outros movimentos sociais, universidades, partidos políticos de esquerda, frentes amplas de mobilização que lhe permitam oferecer cursos de formação política estruturados como os do MTST. Mas, desde suas origens, o movimento reserva lugar especial para a formação de seus militantes e realiza essa formação, progressivamente, em suas ocupações. Tem sido cada vez mais comum o MTST fazer parcerias com grupos locais de educação popular e de teatro, a fim de que participem da formação política de seus militantes a partir de seus territórios (GOULART, 2011).

As transformações sociais no meio rural têm se mostrado socialmente excludentes nas últimas décadas, relacionadas a um avanço tecnológico cada vez maior na produção e à precarização do emprego nas relações de trabalho, caracterizadas pelo autoritarismo e pela informalidade. No Brasil, desde a década de 1960 há uma efetiva diminuição do trabalho permanente no campo, relacionada a enormes taxas de êxodo rural, ao crescimento do trabalho sazonal e ao aumento dos contratos informais de trabalho (GONÇALO, 2001).

No início da década de 1980 o mercado de trabalho no meio rural sofreu profundas alterações. Como reflexo do chamado “milagre econômico brasileiro” (1967-1972), a

produção rural se viu cada vez mais refém do capitalismo urbano brasileiro. A produção no campo, principalmente a agricultura, assiste também a um crescimento da produtividade e a uma alta especialização do trabalho. E assim como o crescimento industrial, que puxou o “milagre econômico”, o crescimento econômico no campo não significou mudanças positivas para os trabalhadores rurais. Destarte conquistas pontuais, a propriedade da terra continuou extremamente concentrada e os direitos sociais avançaram pouco (SILVA, 2007).

Nas últimas décadas o capital industrial e comercial operou profundas transformações na estrutura social do campo no Brasil. Um considerável contingente de pequenos produtores se viu obrigado a deixar de produzir para a subsistência e para mercados locais e a se inserir na dinâmica do mercado capitalista globalizado. Para tanto, a maioria dos pequenos produtores ficam reféns de insumos e tecnologias de propriedade de grandes corporações, os quais se veem na necessidade de adquirir. Sem conseguir competir no mercado com essas mesmas grandes corporações, muitos pequenos produtores têm que complementar sua renda familiar com trabalhos temporários e sazonais, o que aumenta o grau de precarização do trabalho no campo (GONÇALO, 2001).

Esse contingente de pequenos produtores, que se tornam pauperizados mesmo em jornadas duplas, também tem dificuldade de acesso a direitos e políticas sociais. Como aponta Gonçalo (2001, p. 13): “Há aproximadamente sete milhões de assalariados rurais no Brasil, de um total de catorze milhões de pessoas ocupadas na agricultura (...), cerca de cinco milhões de assalariados rurais não possuem carteira assinada nem direitos trabalhistas como 13º salário, férias e FGTS”. Pode-se afirmar, assim, que o trabalho no campo, a despeito de incontáveis avanços tecnológicos, segue uma tendência de precarização cada vez mais intensa no país.

Como aponta Schlindwein (2011), os trabalhadores rurais passam a integrar o conjunto das ações de proteção social no Brasil somente na década de 1970, diferentemente do trabalhador urbano, que passou a ter alguns direitos assegurados a partir da década de 1930. E ainda assim, com disparidades enormes entre as duas categorias, o que fica evidente, por exemplo, nas questões que tocam à aposentadoria e aos acidentes de trabalho, as quais o trabalhador rural tem ínfima proteção social ainda hoje.

Ainda segundo Schlindwein (2011), a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco na história da luta por direitos dos trabalhadores rurais no Brasil. Principalmente as conquistas no acesso aos benefícios previdenciários foram frutos de intensa mobilização social de entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FENTAG), os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR) e outros movimentos de representação e mobilização política que ganharam força nos anos 1980. Outras leis, como a que trata da aposentadoria de mulheres trabalhadoras rurais, por exemplo, só vieram na década de 1990. Ainda assim os direitos assegurados

na Constituição de 1988 significaram um importante arcabouço no que toca à seguridade social para os trabalhadores rurais, em um momento em que o neoliberalismo impactaria fortemente o emprego e as relações de trabalho no país.

Sant’Ana (2014, p.5) aponta que desde a década de 1990 o chamado “agronegócio” vem se estruturando e se fortalecendo no cenário agrícola brasileiro: “(...) com presença massiva de capitais internacionais, aportes vindos dos governos e fortalecimento político de seus representantes”. Ao passo que o agronegócio foi se fortalecendo nas últimas duas décadas, as políticas de seguridade social foram regredindo. As taxas de êxodo rural continuaram aumentando, bem como o desemprego no campo. Mudanças significativas na estrutura fundiária do país em prol dos trabalhadores são impossíveis no contexto neoliberal:

A agricultura familiar e a camponesa permanecem com menores investimentos e resistindo à pressão do modelo hegemônico, que produz tecnologia voltada para a monocultura e inflaciona o mercado de terras, de maneira a dificultar uma reforma agrária ampla e maciça e uma política agrícola de bases agroecológicas. Os rebatimentos desse processo sobre o mundo do trabalho são evidentes: a desertificação do campo em áreas de monocultura, a diminuição dos agricultores familiares e camponeses, a precarização do trabalho assalariado, a concentração dos maiores índices de pobreza em área rural e o acirramento da luta pela terra. (SANT’ANA, 2014, p. 6)

Esse modelo agrário monocultor e exportador remonta aos projetos de “modernização do campo” capitaneados pela ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Já nesse período a resistência a esse modelo começa também a se articular. Em janeiro de 1984 realiza-se na cidade de Cascavel, estado do Paraná, um grande encontro de trabalhadores rurais, no qual se decide pela construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST. Em janeiro de 1985 realiza-se na mesma cidade o 1º Congresso Nacional do MST. O movimento viria a se constituir como o maior movimento social do país nos anos seguintes e teria um papel decisivo na incorporação de trabalhadores rurais precarizados e na formação política desse contingente, do qual grande parte viria a se tornar militante política ativa do movimento.

A pesquisa teve também o objetivo de analisar a estrutura, o conteúdo e as práticas formativas do MST nos cursos oferecidos na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), principal espaço de formação do MST, que tratam da atual crise estrutural do capital, principalmente no que incide diretamente na precarização do trabalho rural. Morissawa (2007) aponta que o MST tem, desde suas origens, uma atenção especial para os espaços formativos em sua dinâmica de atuação. Após as primeiras ocupações de terra do movimento na década de 1980 e como fruto, principalmente, de seu 1º Congresso Nacional, o MST já defendia que as ocupações têm um caráter pedagógico por excelência. Quem nelas está envolvido aprende, ensina e partilha conhecimentos. Mas já reconhecia que para manter a dinâmica e os propósitos do movimento coesos seriam necessários espaços específicos de formação política.

Hoje o MST conta com onze setores em sua estrutura de organização, sendo um deles de “Educação” e outro de “Formação”. O setor de “Educação”, que atua constantemente nos acampamentos e assentamentos, abarca uma perspectiva ampla, que envolve desde as necessidades específicas das ocupações, a conquista de escolas nos acampamentos e a capacitação de professores até à construção de um modelo alternativo de educação radicalmente popular, e à erradicação do analfabetismo nas áreas de atuação. Como é explicitado no site do movimento:

Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, a educação é o outro instrumento fundamental para a continuidade da luta. Com isso, o Setor de Educação busca dar repostas às necessidades educacionais nos acampamentos e assentamentos. Os maiores objetivos são a erradicação do analfabetismo nas áreas, a conquista de condições reais para que toda criança e adolescente esteja na escola, isso implica na luta por escolas de ensino fundamental e médio dentro dos assentamentos, a capacitação dos professores para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da novidade de construir uma proposta alternativa de educação popular (MST, s/d).

Além dos setores organizativos há um espaço destinado aos editoriais do movimento, no qual um dos eixos é “Educação, Cultura e Comunicação”. Esse eixo, que atua na edição dos jornais e nos materiais pedagógicos do MST, tem uma concepção de educação e formação política com base no Dicionário na Educação do Campo, o qual tem a seguinte definição: “A educação e o acesso à cultura, ao conhecimento, a valorização dos saberes populares, é condição fundamental para a realização dos brasileiros como seres humanos plenos, com dignidade e altivez.” (CALDART et al. 2012, p. 239).

A ENFF está situada no município paulista de Guararema e foi inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005. Construída entre os anos de 2000 e 2005, a partir do trabalho voluntário de mais de mil trabalhadores semterra e simpatizantes, hoje a escola oferece grande quantidade de cursos em várias áreas do conhecimento. A Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes (AAENFF), entidade de militantes e colaboradores, que objetiva divulgar atividades, desenvolver parcerias, promover campanhas de solidariedade e de arrecadação de recursos, assim define a escola:

Sua missão é a de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo (...) Atualmente a ENFF encontra-se ameaçada pelo estrangulamento econômico, no contexto da ofensiva orquestrada pela direita brasileira contra os movimentos sociais, particularmente o MST. No momento em que os movimentos sociais são obrigados a mobilizar suas energias para resistir aos ataques dos donos do capital, a Escola também se torna alvo dessa política: as classes dominantes não aceitam a ideia de que os trabalhadores se tornem sujeitos conscientes de sua própria história (ENFF, s/d.a).

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa consistiu em levantamento bibliográfico que servirá de referência nos temas apontados na apresentação do texto. A parte teórica dialogou com

a pesquisa de campo criando uma síntese no momento da sistematização e redação; e também fundamentou a própria pesquisa de campo nos objetivos e hipóteses a que ela se propôs, conforme aponta Demo (1987) e os estudos de caso de Antunes (2011) e Braga (2006). Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os trabalhadores que frequentam os cursos do MST na ENFF e nas ocupações do MTST na região metropolitana de São Paulo, a fim de traçar um perfil desses trabalhadores quanto às suas trajetórias ocupacionais e quanto ao seu interesse em compor os movimentos sociais em questão como militantes políticos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) é um espaço destinado, por excelência, para a formação política de trabalhadores sem-terra precarizados que passam a compor as fileiras do MST., por isso foi escolhida como objeto de pesquisa sociológica neste projeto. A inspiração pedagógica do movimento, que se cristaliza na ENFF, baseia-se em diversos autores e perspectivas de educação popular, mas como aponta Ribeiro (2015), sua principal fonte remete à chamada “educação libertadora”, com base nas obras, metodologia e atuação do educador brasileiro Paulo Freire. Esta perspectiva de educação, desde 1961 com o Movimento de Educação de Base (MEB), passou a defender que o projeto educacional e pedagógico do campo político da classe trabalhadora não poderia ser o mesmo projeto educacional e pedagógico do campo político do capital. Com inspiração no espectro teórico do marxismo, os educadores populares do MEB começavam a perceber que o projeto educacional dos setores oprimidos da sociedade estava intrinsecamente ligado a um projeto político próprio. O projeto da classe trabalhadora, da educação de caráter libertador, deveria estar, então, atrelado à luta de classes. No caso da classe trabalhadora precarizada do campo, deveria estar atrelada ao enfrentamento ao latifúndio e à luta pela reforma agrária (RIBEIRO,2015).

O primeiro momento em que se torna claro que o enfrentamento de interesses de classe ocorre é na própria ocupação de terras. Segundo Silva (2007), a ocupação é um momento de disputa, contestação e ruptura da propriedade privada, o que vislumbra e fomenta a construção de uma nova ordem social. A expropriação de terras sugere um campo amplo para debates, compreensão e aprofundamento da consciência em torno do controle e do domínio que existe no bojo da sociedade capitalista. Ela define a expropriação como “[...] processo complexo e interligado entre produção material e ideológica da vida, a partir da caracterização da expropriação dos meios de produção, compreendemos o caráter educativo que a sustenta, ao mesmo tempo em que é gerado por ela.” (SILVA, 2007, p.7).

Posteriormente, esse conhecimento advindo da prática política é sistematizado para

os cursos de formação na ENFF. Os cursos na escola expressam a leitura e a interpretação que o MST faz da presente crise do capital e da precarização do trabalho no campo. O movimento compartilha nos cursos a tese de Mészáros (2002) ao defender que esta crise é a manifestação das consequências mais perniciosas da ordem regida pelo capital, que afeta primordialmente os trabalhadores e também ecossistemas inteiros. Os principais sintomas da crise são o desemprego estrutural, a precarização intensiva da força de trabalho e a catastrófica e intensa destruição ambiental. Com base em estudo de Pinassi (2009) o MST também defende a tese de que, durante sua fase de ascensão histórica, o sistema metabólico do capital protelava a agudização de problemas como a precarização do trabalho, utilizando-se de sua estrutura hierárquica e sedimentada no desenvolvimento desigual, transferindo suas contradições do centro para a periferia do sistema.

Ainda segundo Pinassi (2009), em um determinado momento de acumulação, os limites absolutos do capital são desafiados, a crise se manifesta em quatro eixos principais e de forma estrutural: possui caráter universal no mundo do trabalho, seu caráter estrutural afeta todas as economias nacionais, atinge uma escala temporal permanente e, por fim, tem um caráter “sub-reptício”, rastejante, diferente das bruscas alterações do sistema nos séculos XIX e XX. É uma crise que afeta a totalidade do sistema, precarizando o trabalho, recaindo nos setores oprimidos social, política e economicamente, além de causar impactos ambientais irreversíveis. (MÉSZÁROS, 2002).

Vê-se que o MST considera de fundamental importância absorver trabalhadores rurais precarizados e oferecer-lhes formação política para que se integrem à corrente de militantes do movimento. A Escola Nacional Florestan Fernandes torna-se assim o espaço principal em que o MST estrutura cursos de formação política sólida para esses trabalhadores, recebendo colaborações nos cursos de diversos intelectuais, professores, artistas e ativistas que são próximos do movimento. É importante se destacar que com as reconfigurações da dinâmica rural-urbano no Brasil, o movimento tem sido responsável também por absorver e formar politicamente na ENFF muitos trabalhadores urbanos, sejam trabalhadores precarizados que sempre se ocuparam na cidade, sejam trabalhadores provenientes da zona rural, mas que desempenham frequentemente trabalhos sazonais nas regiões urbanas (MARTINS, 2004)

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) surge no final dos anos 1990 das fileiras do próprio MST. O movimento se vê então na necessidade de articular um movimento específico para as questões políticas dos trabalhadores urbanos. A ocupação de terras (em muitos casos já terras urbanas) continua sendo de extrema importância para a formação política de trabalhadores precarizados recémincorporados pelo movimento. O MTST é confrontado com três aspectos da conjuntura neoliberal brasileira, que impõem reformulações em relação ao MST para a atuação do movimento a partir dos anos 2000. Como aponta Goulart (2011, p.3):

[...] a mudança da base social dos movimentos sociais que sofre com a intensa precarização do trabalho, com o crescimento do desemprego estrutural e não tem qualquer experiência em organizações de trabalhadores. Em segundo, a aplicação de políticas sociais regressivas pelos governos neoliberais desde os anos 1990, a piora das condições gerais de vida da classe trabalhadora, que por outro lado, se vê apartada de sua direção histórica, o PT e a CUT, que ao longo dos anos 90, aderiram ao neoliberalismo até completar este ciclo com a vitória eleitoral em 2002, que elege Lula para a Presidência da República.

O MTST cresce em número de ocupações nos anos seguintes à sua fundação e chega à nacionalização em 2009. Mas desde o final dos anos 1970, os movimentos sociais urbanos já despontavam como resposta à chamada “crise urbana”, que implicava em altas taxas de desemprego nas regiões metropolitanas, precarização do trabalho e carência de moradias (MARICATO, 2015). A conjuntura neoliberal em que o movimento foi forjado impôs novas formas de enfrentamento do movimento com o Estado e com o capital, o que fez com que o MTST assumisse uma postura nitidamente anticapitalista e radicalizada na luta por direitos da classe trabalhadora urbana no Brasil.

O MTST faz referência à sua origem em um documento, a Cartilha do Militante de 2005, onde confere ao MST um papel de coautor em sua formação e formula uma explicação para sua atuação na cidade. Goulart (2011) aponta que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, passava a se preocupar também com a formação política e organização dos trabalhadores “das cidades” e não apenas “nas cidades”. A partir da Marcha Nacional do MST em 1997, o movimento liberou militantes para construir um movimento análogo nas cidades, a fim de enfrentar as consequências do neoliberalismo no mundo urbano, naquele momento notadamente o desemprego, a precarização do trabalho e a falta de acesso à moradia. Foi na cidade de Campinas-SP que o MTST lançou suas bases de construção autônoma com a ocupação “Parque Oziel” em fevereiro de 1997.

As dificuldades eram novas para os trabalhadores precarizados que participaram da ocupação e também para militantes do MST que não estavam acostumados com a complexidade das relações nas grandes cidades, como, por exemplo: “[...] o papel das forças políticas dentro da cidade, como se organizar nesse meio, como se relacionar com os partidos políticos, com o tráfico de drogas e com todas as facções que se organizam no meio urbano” (BENOIT, 2002, p. 141). E essa complexa realidade urbana viria a se apresentar duramente para o movimento em outras ocupações pelo estado de São Paulo ainda no ano de 1997, justamente em um momento em que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) criminalizava diversos movimentos sociais e em que o crime organizado crescia exponencialmente nas periferias urbanas.

O MTST vai aos poucos se estruturando, tendo a organização de trabalhadores precarizados como uma de suas propostas centrais, ressaltando as dificuldades da organização sindical e a importância da organização política a partir do “território” em que o setor da classe trabalhadora precarizada vive no atual contexto social. O movimento

atua politicamente em diversas questões relacionadas à classe trabalhadora nas cidades. Não se define simplesmente como mais um “movimento de moradia”, ainda que a moradia faça parte dos direitos necessários para a população mais pobre viver nas cidades. De forma geral, o setor da classe trabalhadora que se incorpora ao MTST nas ocupações vive uma realidade de precarização do trabalho, dificuldade em pagar aluguéis, desemprego, miséria ou pobreza, e faz-se necessário enfrentar e superar também esses problemas. Além disso, muitos bairros periféricos urbanos enfrentam diversas dificuldades infraestruturais, como falta de escolas, postos de saúde, transporte coletivo, segurança, áreas de cultura e lazer, coleta de lixo e esgoto e outros. O MTST atua constantemente, junto às populações locais, para enfrentar também essas demandas junto ao poder público e à sociedade de forma geral. O MTST defende uma Reforma Urbana estrutural como forma de resolver o conjunto desses problemas e postula ideais de transformação mais ampla da sociedade. O MTST tem lidado nesses anos desde sua fundação com uma classe trabalhadora cada vez mais precarizada e carente de direitos sociais. Segundo Braga (2006, p.137), foi na década de 1990 que um novo regime de acumulação mais ou menos coerente conseguiu se estruturar:

Assistimos então à desestruturação da empresa fordista em benefício de um modelo de organização das relações de produção orientado pela generalização do processo de terceirização, pela compressão dos níveis hierárquicos, pelo desenvolvimento de estratégias gerenciais objetivando a mobilização permanente da força de trabalho, pela cooperação constrangida dos assalariados, pela administração por metas, assim como pela fragmentação da relação salarial.

O aumento do desemprego, atrelado a uma forte competição entre os trabalhadores, engendrou uma situação em que a “empresa neoliberal” tinha muito mais facilidade para desestruturar os grandes e antigos coletivos de trabalho. Como exemplo pode-se citar a questão das terceirizações, que logrou dispersar as concentrações de trabalhadores nas fábricas e facilitar a destruição das “antigas relações políticas”, empurrando grande parte da “nova classe trabalhadora” para o setor de serviços, carente de organizações coletivas consolidadas e fortalecidas. Além disso, outro fator merece destaque na reconfiguração e na construção de novos espaços de trabalho nos anos 1990: “[...] uma concepção reestruturada do espaço e com fartura de equipamentos informacionais, permitiu uma profunda transformação da organização do trabalho à qual nem todos os integrantes da “velha classe trabalhadora” puderam adaptar-se” (BRAGA, 2006, p.138).

Maricato (2015) aponta que a exploração da força de trabalho nas cidades tem se dado em um contexto no qual a estrutura mesma das cidades “dificultam”, paradoxalmente para o capital, a reprodução da força de trabalho. Um trabalhador que demora para se deslocar ao local de trabalho, devido às grandes distâncias e à precariedade dos meios de transporte, gasta grande parte de seu “tempo livre” com afazeres como compras para a casa, cuidados com a saúde, vivência familiar etc. e dorme cada vez menos, tende a não permanecer muito tempo em uma mesma empresa, o que aumenta a rotatividade do

trabalho de forma geral e a dificuldade para se aposentar, visto que grande parte da classe trabalhadora urbana passa também um tempo considerável de seu tempo de trabalho na informalidade, sem contribuir para a previdência social. Para resolver esse “paradoxo” o capital, atrelado a um processo crescente de urbanização, estimula o crescimento populacional da classe trabalhadora precarizada, desde os anos 1960, a fim de aumentar o “exército industrial de reserva” e manter um controle maior sobre a força de trabalho (Idem).

Para Antunes (2011), a recente crise estrutural do capital, que eclodiu em 2008 nas economias centrais, fez ampliar significativamente a precarização do trabalho e corroeu ainda mais o trabalho contratado e regulamentado, gerando novas formas de precarização e informalidade. Nos últimos anos, pode-se considerar que há uma precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2011; CARVALHO, 2014). Nesse contexto, o fluxo global de capitais exige o desmonte das legislações trabalhistas nacionais, o que significa o aumento dos mecanismos de exploração do trabalho e a destruição de direitos sociais que foram conquistados desde a Revolução Industrial nas economias centrais e desde a década de 1930 no Brasil (Idem).

No que toca aos direitos sociais, o retrocesso é cada vez maior nos dias atuais. Antunes (2011) aponta que as reformas em curso no Brasil são um cenário de “devastação” nos direitos conquistados a duras penas: “Este pacote da reforma trabalhista, por exemplo, junto com a proposta de destituição da previdência, acaba mostrando que o governo [...] se agarra no colo das classes dominantes para fazer tudo o que essas classes não estavam conseguindo fazer na intensidade que queriam.” (ANTUNES, 2011).

O MTST lida, assim, em um contexto extremamente difícil para a organização e formação política da classe trabalhadora urbana. Mas, dialeticamente, esse mesmo contexto cria novas possibilidades para a absorção e formação de novos militantes do movimento. O movimento tem uma organização interna que explicita a sua preocupação com a formação de trabalhadores precarizados. O MTST tem uma reflexão sobre a base social de trabalhadores que compõe o movimento e, a partir dessa reflexão, estrutura momentos formativos nas ocupações, à semelhança do MST. O próprio movimento define em seu site a análise que faz do setor da classe trabalhadora junto ao qual atua: “[...] o capital dividiu os trabalhadores devido à diversificação das formas de trabalho: relação assalariada e trabalho por conta própria; formalidade e informalidade; contratos temporários; terceirização; desemprego crônico, etc.” (MTST s/d). E também faz uma projeção de suas ações políticas, classificando-se como um “[...] movimento popular, que tem como elemento central a classe trabalhadora, e que expressa sua luta por direitos negados pelo capital e pelo Estado, tais como terra, moradia, serviços básicos etc. ou por resistência às opressões sofridas enquanto classe” (MTSTs/d).

A partir dessa reflexão o MTST projeta sua organização interna e também seus objetivos de organização política. Com a diminuição da base de influência dos sindicatos,

que atuam unicamente entre os trabalhadores em sua base profissional, grande parte da classe trabalhadora precarizada é fragmentada e não dispõe de elementos coletivos de organização (BRAGA, 2006). Grande parte desses trabalhadores são atraídos por ações assistencialistas conservadoras de governos e ONGs ou acabam se inserindo em organizações criminosas, abdicando de uma inserção política efetiva, ainda que continuem sendo um “ator social” extremamente importante na atual configuração da classe trabalhadora urbana. Goulart (2011) destaca que a fragmentação desse setor de trabalhadores gera uma formação política descontinuada e dificulta a formação de uma base social consistente e organizada no MTST. É um problema que o movimento tem que lidar a todo o tempo.

CONCLUSÃO

O MTST, assim, desenvolve formas diversas de formação política. A ocupação de terras, assim como ocorre com o MST tem para o movimento um caráter pedagógico e formativo por excelência. É o primeiro momento de aprendizado e formação na própria ação política direta:

Nossa forma de ação mais importante são as ocupações de terras urbanas. Com elas pressionamos diretamente os proprietários e o Estado, denunciando o problema social da moradia e construímos um processo de organização autônoma dos trabalhadores. As ocupações são sempre acompanhadas de uma pressão focada nos órgãos do Estado, com marchas e ocupações de prédios públicos [...] entendemos também que as ocupações de terrenos nas periferias devem ser potencializadas como uma porta para o trabalho comunitário nos bairros próximos. Não podem ser uma ilha de lutadores; mas devem avançar para uma integração com as demandas dos trabalhadores que não participam diretamente dos acampamentos, ampliando nossa referência. (MTST,s/d)

Mas é inegável o potencial do movimento em organizar e formar politicamente trabalhadores precarizados nos últimos anos. No Relatório da Reunião Nacional do MTST de 2009, o capitalismo é definido como um sistema de “natureza contraditória e opressora que impede o acesso da maioria da população ao poder e às riquezas sociais” (2009, p.13). Em sua organização interna, o MTST, assim como o MST, também conta com um “setor de formação”. O MTST não conta com uma estrutura tal qual o MST, que por exemplo tem a Escola Nacional Florestan Fernandes como principal centro de formação. Também não tem ainda uma rede de relações com outros movimentos sociais, universidades, partidos políticos de esquerda, frentes amplas de mobilização que lhe permitam oferecer cursos de formação política estruturados como os do MTST. Mas, desde suas origens, o movimento reserva lugar especial para a formação de seus militantes e realiza essa formação, progressivamente, em suas ocupações. Tem sido cada vez mais comum o MTST fazer parcerias com grupos locais de educação popular e de teatro, a fim de que participem da formação política de seus militantes a partir de seus territórios (GOULART, 2011)

Por isso, também foi objetivo dessa pesquisa analisar como o MTST estrutura e oferece momentos de formação política, em suas ocupações, para setores precarizados da classe trabalhadora recém incorporados ao movimento. Por fim, pretendeu-se comparar a estratégia dos dois movimentos na incorporação de setores precarizados da classe trabalhadora rural e urbana. A partir da análise dos setores que são incorporados pelos movimentos e pela estrutura e dinâmica da formação política oferecida pelos movimentos a esses setores, procurou-se traçar um panorama atual de setores da classe trabalhadora precarizada, que são incorporados por dois dos maiores movimentos sociais do país, passam por um processo de formação política e se tornam militantes políticos orgânicos dos movimentos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. "Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?", *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 107, p. 405- 419, jul./set. 2011.

BENEDICTO, S.; ROMANIELLO, M.; ASILVA, A.; STIEG, C. "Precarização das relações do trabalho rural no Brasil: uma abordagem histórico-analítica". I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Natal, 2007.

BENOIT, H. "O assentamento Anita Garibaldi: entrevista com lideranças do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)". *Revista Crítica Marxista*. São Paulo, n.14, p. 134-149,2002.

BRAGA, R. "Uma sociologia da condição proletária", *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 1, p133-152,2006.

BURAWOY, M. **Marxismo Sociológico**, Rio de Janeiro, Alameda Editorial, 2014.

CALDART, T.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.), *Dicionário da educação do campo*, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, A. "A precarização estrutural do trabalho na civilização do capital em crise: o precariado como enigma contemporâneo", *R. Pol. Públ.*, São Luís, Número Especial, p. 225-239, 2014.

CARTILHA DO MILITANTE DO MTST (2005), disponível em www.mtst.org.br, acesso em 22/05/2017.

DEMO, *Metodologia científica em Ciências Sociais*, São Paulo: Editora Atlas, 1987.

ENFF. (s/d.b), *Formação*. Disponível: em <<http://www.amigosenff.org.br/pt-BR/aescola/formacao>> Acesso em: 15mai.2015.

GONÇALO, J. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Editora Plano, 2001.

GOULART, D. *O anticapitalismo do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST)*, Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

MARICATO, E. *Para entender a crise urbana*, São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZAROS, I. (2002), *Para além do capital*, São Paulo: Boitempo Editorial.

MORISSAWA, M. (2007), A luta pela terra e o MST, São Paulo: Expressão Popular.

MST. (s.d.) Quem somos. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PINASSI, M. Da miséria ideológica à crise do capital, São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

RIBEIRO, M. “Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo”, Educação e Pesquisa., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

SANTA’ANA, A. “Trabalho e Desenvolvimento: a realidade rural e a questão social”, Serv. Soc. Soc. no.120 São Paulo Oct./Dec. 2014.

SCHLINDWEIN, M., “A desproteção social dos trabalhadores rurais nos acidentes de trabalho”, Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 109 - 117, jan. /jul. 2011.

SILVA, G. “A Natureza Educativa das Ocupações de Luta Pela Terra no Brasil”, *Revista Libertas eletrônica*, Pesquisado em 20/05/2017, Disponível em www.ufjf.br/revistalibertas/

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Ana Marta Gonçalves Soares

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador/BA

<http://lattes.cnpq.br/6727023200672626>

RESUMO: O estudo é fruto do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e possui a complexidade de refletir coletivamente sobre um currículo que promova o diálogo entre os saberes construídos pelos jovens e adultos do campo e os conhecimentos escolares, tendo em vista a efetivação da relação ensino e aprendizagem. A pesquisa de natureza interventiva teve como objetivo geral: compreender como o currículo da escola pode contribuir para a formação de jovens e adultos do campo. A escolha metodológica pelos pressupostos da pesquisa-ação (BARBIER, 2002), justificou-se pela implicação da pesquisadora com a Educação de Jovens e Adultos da escola, e contou com a realização de entrevista semiestruturada, observação participante, encontros formativos e de socialização. A pesquisa revelou que

é necessário atentar para a diversidade de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, superar as práticas escolares distantes dos perfis socioeconômico-culturais dos estudantes, e apresenta a formação continuada do professor como fundamental nesse processo. Os resultados e conclusões indicam um grupo de professores e estudantes, mobilizado para refletir sobre um cotidiano escolar que precisa ser compreendido como espaço de produção, transformação e mobilização de saberes, considerando a idade e as vivências socioambientais dos jovens e adultos do campo. O processo de intervenção resultou em reflexões e mobilização para elaboração da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da escola, a qual tem como desafio ser concluída e materializada no dia a dia como prática, superando o formalismo de um mero documento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Currículos; Educação Popular.

THE CURRICULUM IN THE YOUTH AND
ADULT EDUCATION IN THE RURAL AREA
ON POPULAR EDUCATION CONTEXT

ABSTRACT: As part of a Professional Master's

Degree in Youth and Adult Education, this study has the characteristic to carrying out collectively a curriculum which promotes the implementation of academic knowledge based on the common sense of young people and adults in rural areas, seeking effective teaching and consequent learning. This interventional research had a general objective which was to develop a school curriculum that can contribute to the training of young people and adults in the rural area. The methodology based on the assumptions of action research, was justified by the researcher's relationship with Youth and Adult Education, and included semi-structured interviews, participant observation, formative and socialization meetings. The research shows that it is necessary to consider the diversity of subjects in the Education of Youth and Adult, to overcome school practices that do not match the students' socioeconomic and cultural profiles. Thus, understood that the continued development of teachers in this process is fundamental. The results and conclusions indicate a group of teachers and students mobilized to reflect about school routine which needs to be comprehend, as a space to production, transformation and mobilization of knowledge, considering the age and the socio-environmental experiences of young people and adults in the rural area. The intervention process resulted in reflections and mobilization for the elaboration of the School's Education of Youth and Adult Curriculum Proposal, whose challenge is to conclude and materialize day by day, as a practice, supplanting the formalism of a simple file.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Rural Area Education; Curriculum; Popular Education.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo apresenta o desafio de pensar coletivamente um currículo que possibilite o diálogo entre as experiências vividas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, os saberes anteriormente construídos e os conteúdos escolares, para que assim a relação de ensino e aprendizagem se efetive.

A pesquisa de natureza interventiva foi realizada em uma escola municipal, situada em um distrito da cidade de Feira de Santana, BA. Teve como objetivo geral: compreender como o currículo da escola pode melhor contribuir para a formação de jovens e adultos do campo, e em termos mais específicos, a investigação procurou: (1) discutir o percurso histórico da EJA e da Educação do Campo; (2) analisar o trabalho pedagógico da escola em sua relação com o contexto de vida dos jovens e adultos das comunidades rurais em uma perspectiva curricular; e (3) propor a construção da Proposta Curricular da EJA da escola.

Neste trabalho, dialogamos com a concepção de diversos autores, que discutem a EJA pelo viés crítico e político, a exemplo de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Para esses autores, a EJA é um espaço de práticas e reflexões, que vai além da escolarização de sentido estrito. Conforme Paiva (2004, p. 31), “[...] essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais

os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo de toda a vida”, por acolher processos formativos diversos que incluem o trabalho, o desenvolvimento comunitário, a formação política e as questões culturais, providas de outros processos formadores que não apenas o escolar.

2 | EJA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A compreensão de Educação do Campo, assim como a da EJA, vai além da educação formal, na medida em que possibilita a construção de um projeto educativo que dialoga com a realidade mais ampla de onde a escola está inserida (CALDART, 2004) por isso, a Educação do Campo não pode ser limitada a uma modalidade da Educação, por ser concebida em sua essência como um processo que vai além da escolarização.

Dito isso, entendemos que torna-se cada vez mais difícil limitar-se a procedimentos didáticos e a conteúdos, sem considerar o que acontece nos campos, nas periferias, no meio popular. Pensar a Educação Popular é pensar sobre a capacidade de se mobilizar em direção à emancipação humana. Segundo Freire (2001, p.49), “nesta altura da reflexão, me parece importante deixar claro que a educação popular cuja posta em prática [...] é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade [...]”.

Nesse debate, a prática educativa é reconhecida como prática política e, no processo de construção do conhecimento, ela é tão importante no ensino de conteúdos quanto no processo de tomada de consciência dos estudantes em seus contextos de vida.

Os campos discutidos com destaque, Educação do Campo e EJA, constituem um espaço político de complexidades, densos, carregando consigo o rico legado da Educação Popular. Fazer tal articulação associada ao currículo fortalece o debate, no sentido de superar a visão preconceituosa de sujeitos da falta, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e possibilidades, os quais devem ser vistos como protagonistas, rompendo com a estigmatização, o preconceito e a discriminação historicamente construídos (FARIA, 2013).

Nesse contexto de precarização histórica da EJA, em específico a oferecida aos estudantes do campo, com condições estruturais adversas, baseada em uma concepção de formação urbanocêntrica que, entre outras questões, nega a identidade e a cultura do homem e da mulher do campo, constitui-se em desafios a universalização do acesso à educação, a qualidade e as contribuições do currículo no processo de formação desses sujeitos.

3 | O CURRÍCULO DA EJA

Refletir coletivamente sobre o currículo nesse contexto é um dos caminhos para uma educação que promova o diálogo, a busca por respostas, reforçando assim a noção de cuidado com o ambiente e despertando no indivíduo o sentimento de pertencimento, participação e emancipação. O currículo é aqui discutido, considerando que a seleção cultural que compõe os componentes curriculares, constitui a base cultural que formará o conteúdo da educação obrigatória. Esse processo não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois existem diferentes interesses envolvidos (SACRISTÁN, 2000). Dessa maneira, o autor considera que tamanho empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos educacionais e suas concepções, possibilitam que a formação dos sujeitos seja determinada a partir de concepções presentes nos currículos escolares.

É a partir dessas reflexões, que analisamos o currículo na EJA do campo, pensando em princípios que reconheçam a diversidade do seu coletivo e a sua singularidade enquanto modalidade educativa. Esse é um exercício necessário para romper com modelos curriculares reproduzidos, que ignoram as especificidades dos estudantes e desvalorizam suas culturas.

A pesquisa tem como foco o currículo da escola e a formação de jovens e adultos do campo. Nesse caminho, o reconhecimento da experiência, a construção da autonomia, a emancipação e a relação com o trabalho são elementos fundantes no debate para construção de um currículo para EJA do campo, que vá de encontro a uma perspectiva reprodutora da cultura de dominação e de desigualdade social.

Pensar a formação dos jovens e adultos do campo é pensar em quem são esses estudantes; no direito a uma educação que respeite seus saberes e fazeres; e no reconhecimento como protagonistas de suas próprias trajetórias de vida. Assim, é importante desenvolver na comunidade, e a escola é um dos caminhos, uma educação que promova o diálogo com a realidade, a busca por resposta, reforçando a noção de cuidado com o ambiente, contribuindo para a participação, a responsabilidade, o pertencimento cultural e a emancipação.

Para Freire (1999), é a partir do princípio de emancipação que emerge a EJA, com o cunho político crítico social, e paradigmas de uma educação para desenvolvimento da cidadania política, essencial em uma democracia. O currículo tem destaque neste debate, pois “indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (MACEDO, 2007, p. 27).

Assim, destacamos que esse processo não é fácil e nem desprovido de conflitos, pois existem diferentes interesses envolvidos, que se encontram ou se desencontram em um território em disputa (ARROYO, 2011), tamanho o empoderamento do currículo enquanto definidor dos processos formativos e educacionais e suas concepções.

Neste sentido, a função da escola extrapola os conteúdos intelectuais a serem

aprendidos, pertencentes ao universo das ciências, das artes, da tecnologia, entre outras, que se faça através dela. Nos níveis e principalmente nas modalidades educativas, o currículo vai além das intenções que permeiam esse universo “introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude a consecução de um projeto global de educação” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Os estudos teóricos realizados indicam que mesmo diante do esquecimento das políticas públicas e da invisibilidade na Educação Básica, os jovens e adultos ainda procuram a escola e buscam reconstruir no percurso escolar seus sonhos, utopias e ideais de vida.

4 | METODOLOGIA

Para dialogar com o contexto específico da investigação foi utilizada a abordagem qualitativa da pesquisa social, desenvolvida por meio da pesquisa-ação como modalidade investigativa. Dessa forma, os caminhos tomados pela investigação foram orientados pela pesquisa qualitativa, escolhida por trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, entendido aqui como realidade social, e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreende e interpreta a realidade (MINAYO, 2013).

A escolha metodológica pelos pressupostos da pesquisa-ação (BARBIER, 2002), justificou-se pela implicação da pesquisadora com a EJA da escola, e por já ter sido desenvolvido um processo de intervenção, um primeiro ciclo de Pesquisa-ação, que sinalizou para a perspectiva de continuidade com novas questões a serem respondidas, o que tornou possível desenvolver um trabalho construído com os sujeitos por meio de ciclos de ação e reflexão. O grupo de participantes foi constituído por oito professoras que possuem diferentes funções na escola, regência e gestão. Os procedimentos realizados, ao longo da pesquisa, incluíram entrevista semiestruturada; observação participante e encontros formativos e de socialização. Para sistematizar e analisar os dados produzidos foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

De modo geral, o processo de pesquisa-ação foi permeado por momentos de construção, reconstrução, conflitos e aprendizagens durante o percurso investigativo, comum em metodologias participativas; além da avaliação das recolhas e produções de informações, sobre a coordenação da pesquisadora, tendo em vista garantir o rigor acadêmico, sem perder de vista a essência da natureza da presente pesquisa.

5 | RESULTADOS

A pesquisa revelou que é necessário atentar para a complexidade dos estudantes da EJA na diversidade de ser e estar no mundo, da vida cotidiana, das aprendizagens que nela ocorrem e, sobretudo, superar as práticas escolares distantes dos perfis socioeconômico-culturais quanto às possibilidades e necessidades reais, apresentando a necessidade da formação continuada do professor como fundamental nesse processo.

Os resultados indicam um grupo mobilizado para refletir sobre um cotidiano escolar que precisa ser compreendido como espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes, considerando a idade e as vivências socioambientais dos jovens e adultos do campo. O processo de intervenção resultou no processo de mobilização para elaboração da Proposta Curricular da EJA da escola, a qual tem como desafio, depois de pronta, ser materializada no dia a dia da escola como prática, superando o formalismo de um mero documento.

6 | CONCLUSÕES

A relevância social da pesquisa está em repensar o currículo, consequentemente repensar a formação dos sujeitos que dele fazem parte, os quais integram outros processos formativos, que antecedem o escolar e/ou são concomitantes, construindo saberes, valores, conhecimentos, culturas, identidades. Lançar um olhar sobre as especificidades do contexto no qual a escola está inserida pode possibilitar transformações individuais e coletivas, no sentido de fortalecer as comunidades por meio de um currículo que contribua com a formação de um sujeito crítico, bem como, para uma participação social efetiva. A relevância acadêmica está em contribuir para os estudos sobre a EJA no Brasil, tornando-se, do nosso ponto de vista, ainda mais importante ao relacionar EJA e Educação do Campo.

Essa investigação teve como pretensão de apresentar a experiência de uma escola do campo em busca de uma formação de qualidade para os jovens e adultos, a partir do currículo, percebido como instrumento ideológico e espaço de criação e transformação, o que implica no desenvolvimento de sujeitos que possam transgredir e se empoderar de condições outras, que lhes permitam compreender a realidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de reponsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Trabalho Necessário. Ano 2 n.2, p. 1-16, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. de 2001.

FARIA, Edite Maria da Silva. Educação de jovens e adultos do campo: da estigmatização ao protagonismo. In: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (Org.) **Educação do Campo e Contemporaneidade: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 199 – 128.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29 – 41.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercultural. Brasília: Liber Livro; Salvador: EDUFBA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IDENTIDADE EM TRÂNSITO: A REDEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAP-UFMA NOS ANOS 1980

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 14/05/2020

Raimundo Inácio Souza Araújo

Colégio Universitário- UFMA

São Luís – Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/7829574717856862>

Alysson Sousa Lopes

Colégio Universitário- UFMA

São Luís – Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/8357144350899257>

Emmanuely da Silva Silva

Colégio Universitário- UFMA

São Luís – Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/1352845228325811>

Isaac Dias Mota

Colégio Universitário- UFMA

São Luís – Maranhão

<http://lattes.cnpq.br/5146998369781943>

para Vila Palmeira, mudando seu papel social e acadêmico. A instituição passou a oferecer o ensino fundamental e ampliou substancialmente o número de alunos atendidos. Além disso, deixou de receber apenas filhos de funcionários e passou a oferecer vagas preferencialmente para a comunidade da Vila Palmeira, região periférica da cidade. Nesta nova fase, a instituição passou a oferecer para os alunos recursos como gabinete dentário, médicos e psicólogos. Os pais dos alunos também podiam desfrutar de diversas oficinas oferecidas exclusivamente para eles, a fim de torná-los capacitados a entrar no mercado de trabalho. Além disso, localizamos registros de que o Colégio Universitário, em conexão com o cenário mais amplo vivenciado pelo Brasil, desenvolveu experiências pioneiras de educação ativa, a partir da realização de diversas experiências de feiras e mostras culturais.

RESUMO: Este estudo tem por foco a história da Escola de Aplicação da UFMA durante a década de 1980. Para coletar informações a respeito do passado da instituição, desenvolveu-se um estudo com o uso de ferramentas teórico-metodológicas da História Oral. Em 1980, o Colégio Universitário foi transferido

IDENTITY IN PROGRESS: THE
REDEFINITION OF CAP-UFMA'S

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE 1980S

ABSTRACT: This study focuses on the history of the UFMA School of Application during the 1980s. To collect information about the

institution's past, a study was developed using theoretical and methodological tools of Oral History. In 1980, the Colégio Universitário was transferred to Vila Palmeira, changing its social and academic role. The institution started offering elementary education and substantially expanded the number of students served. In addition, it stopped receiving only the children of employees and started to offer vacancies preferably to the community of Vila Palmeira, on the outskirts of the city. In this new phase, the institution started offering students resources such as a dental office, doctors and psychologists. The students' parents could also enjoy several workshops offered exclusively to them, in order to enable them to enter the labor market. In addition, we found records that the Colégio Universitário, in connection with the broader scenario experienced by Brazil, developed pioneering experiences of active education, from the realization of several experiences of fairs and cultural exhibitions.

1 | INTRODUÇÃO

A expressão “Identidade em Trânsito” faz referência a um projeto de ensino desenvolvido no Colégio Universitário, orientado pela professora Carolina Portela, cujo objetivo é analisar as transformações culturais que se operam nos processos de mudança de território ou ao longo do tempo, destacando que crenças e práticas estão em permanente transformação. Com base nisso, tomamos tal expressão como inspiração para analisar os elementos de redefinição das práticas político-pedagógicas do Colégio Universitário durante a década de 1980, quando a escola migrou do bairro do Centro para a periferia da capital maranhense.

Foram contactados alunos, ex-alunos, professores, ex-professores, funcionários atuais ou aposentados, que relataram inúmeras experiências e informações sobre a história da Universidade Federal e de seu Colégio de Aplicação. Nos utilizamos da repertório teórico metodológico da História Oral, entendendo-a como uma metodologia de constituição de fontes, as quais podem ser agenciadas como ferramentas para pensar os mais distintos problemas de pesquisa.

A partir dessa iniciativa, restaram resultados e direcionamentos práticos para o seguimento do processo de investigação. As fontes inventariadas ultrapassaram apenas a modalidade dos relatos orais, indicando grande diversidade e a necessidade de expandir a análise para fontes visuais, tais como: registros fotográficos do arquivo da escola e de acervos pessoais.

As fontes visuais são um elemento de suma importância no trabalho do historiador, por meio delas é possível obter uma gama de informações que são muito valiosas para o pesquisador. O recurso visual ajuda muito na assimilação de informações orais e escritas, por essa razão foi uma ferramenta fundamental em nossa pesquisa.

Ampliamos também o leque de registros a partir dos documentos localizados na secretaria da escola, levando em consideração a importância das fontes escritas. Foram

analisadas atas e outros documentos relativos à burocracia interna e ao atendimento dos estudantes.

Essa diversidade de fontes à disposição possibilitou refletir sobre as mudanças. Dentre os principais objetivos dessa pesquisa estiveram: Coletar fragmentos e vestígios que subsidiassem a análise da história do Colégio Universitário, bem como identificar e entrevistar sujeitos ligados à história da comunidade escolar do Colégio Universitário representativos da trajetória dessa instituição escolar, vivenciadas pela comunidade escolar do COLUN durante a década de 1980.

2 | A HISTÓRIA DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Os Colégios de Aplicação foram criados pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, com a função específica de ser um tipo de Estabelecimento de Ensino em que os próprios alunos dos cursos de Licenciatura fizessem a aplicação, numa situação real de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos técnicos adquiridos no seu curso de Graduação, servindo também de Campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino Fundamental e Médio.

A função experimental dos Colégios de Aplicação tem ligação com as escolas estrangeiras, a exemplo do *Teachers College* (Colégio de Professores) da Universidade de Columbia, em New York. Vale ressaltar que Anísio Teixeira, considerado o “maior idealizador da Escola Nova no Brasil”, frequentou aquela escola em 1928, onde se graduou como MASTER OF ARTS, com especialização em educação, tendo-se aproximado de autores como John Dewey e Kilpatrick, entre outros (ABREU, 1992, p. 143).

Pode-se inferir que os Colégios de Aplicação foram criados sob a influência das ideias escolanovistas. O movimento escolanovista surgiu em contraposição ao que era considerado comum no meio educacional. Na década de 1920, a escola renovada tinha como objetivo alcançar todos os grupos sociais e etários, tornando o aluno o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar.

A aprendizagem da escrita tornou-se imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo. Os debates a respeito da leitura se tornaram cada vez mais frequente entre os defensores escolanovistas. A leitura e a escrita passaram a ser associados e racionalizados. A partir disso, a experiência, passou a ser vista como um meio mais eficaz na formação do discente. Os alunos foram instigados a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los, incentivando um pensamento crítico e livre.

Como resultado de discussões educacionais, no início do século XX culminou-se na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. O novo modelo educacional, defendido por estes, propunha democratizar o acesso à educação, evidenciado no trecho a seguir: “Servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”.

Podemos inferir que a ideia de estabelecer o estudante como foco do processo de ensino-aprendizagem orientava a ação desse movimento. Além disso, entendemos que havia também uma crítica ao caráter excludente da educação pública, na medida em que se almejava o acesso irrestrito à educação por indivíduos de diferentes classes, a fim de eliminar os privilégios até então concedidos as classes elitistas do país.

3 | O COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFMA

Apenas em 1968, décadas após a criação do primeiro “Ginásio de Aplicação”, e dois anos após a fundação da Universidade Federal do Maranhão, nascia o Colégio de Aplicação da UFMA, cognominado “Colégio Universitário”, seguindo uma política nacional de investimentos nas áreas da educação e da formação continuada de professores, em parceria com as Universidades Federais. A presente pesquisa buscou elementos de intersecção entre o contexto político de fins da década de 1970 e 1980 e a transferência da Escola de Aplicação para a periferia da cidade de São Luís.

Inicialmente a escola passou a funcionar no Palácio Cristo Rei, até então faculdade de filosofia, ciências e letras da Universidade Federal do Maranhão. Neste primeiro momento, o Colun estava estruturado como escola de aplicação destinada a receber estagiários de todas as áreas de graduação. A princípio, era oferecido apenas o terceiro ano do ensino médio e gradativamente o primeiro e segundo anos do ensino médio foram inseridos. Vale enfatizar que somente filhos de professores e funcionários podiam se matricular na escola.

Entretanto, a escola mudou radicalmente seu perfil a partir do ano de 1980. O progressivo fim do período autoritário trazia de volta as mobilizações populares e uma série de ações que visavam a democratização da educação.

Em sintonia com esse momento, no ano de 1980 o Colégio Universitário seria transferido para a Vila Palmeira, na periferia da capital ludovicense, passando então a funcionar em dois prédios, sendo um para os alunos do primeiro grau e o outro para os do segundo grau. Isso significava não apenas um deslocamento espacial, mas também uma redefinição de seu papel, entendido até então como algo mais restrito.

Antes da transferência supracitada, o Colégio tinha como objetivo oferecer todo o 2º grau (Ensino Médio) e alguns cursos de nível técnico, medidas reconhecidas pela resolução 53/77 do Conselho Estadual. Todavia, por razões de ordem técnica e administrativa o colégio não conseguiu cumprir seus objetivos. O CAp passou por reformas que não foram eficientes para sua reorganização, implicando que fosse realizada uma reestruturação que fossem tomadas medidas para seu melhor funcionamento.

O Colégio funcionará como campo de estágio para os estudantes que estiverem frequentando os cursos oferecidos pela Universidade, ressaltando-se aqui que dentre estes, grande número é constituído de professores das redes pública e privada, o que

leva a contribuição natural ao aprimoramento e elevação da qualificação dos docentes de 1º e 2º graus do Maranhão.

Ainda servirá, o Colégio Universitário, de laboratório de ensino e pesquisa - escola de experimentação pedagógica e de escola em que se possa oferecer educação permanente e de adultos.

Esta experiência encontra apoio nas diretrizes do Ministério da Educação e Cultura, haja vista o conteúdo do aviso-circular MEC 935/79, que recomenda, à Universidade Brasileira, o desenvolvimento de experiências inovadoras e participação ativa com os programas estaduais e municipais de educação.

Também, atenderá as solicitações de Estágios da Universidade, implantando-se nova sistemática de estágio curricular e profissional, em situação que envolve os diversos cursos de graduação oferecidos [...] (PROJETO de Reestruturação do Colégio Universitário, 1980, p. 6).

Percebe-se, portanto, que o Projeto de Reestruturação do Colégio Universitário visava atender os seus objetivos originários como Escola de Aplicação. A recepção dos estagiários na instituição pretendia estabelecer uma troca de experiências entre alunos e graduandos, de modo que estes colocassem em prática os conteúdos aprendidos em seus respectivos cursos de licenciatura, dessa forma evidenciando a principal característica do colégio, ser um laboratório de ensino e pesquisa.

Outras mudanças que esse redirecionamento trouxe foram a ampliação do número de vagas oferecidas não só para o ensino médio, mas também para o ensino fundamental. Há que se notar também a política de adaptação do material didático, não contando com a adoção de livros de realidades externas, mas com a elaboração de uma cartilha de alfabetização para as primeiras séries do então chamado 1º grau, nomeada “Lendo com Malú e Nilo”, a partir do objetivo de facilitar o aprendizado dos novos alunos. Percebemos aqui indícios da conexão da gestão da escola e de seus docentes com o cenário mais amplo, em que se dialogava diretamente com as ideias do educador pernambucano Paulo Freire, para quem a leitura da palavra, para se efetiva e profunda, deveria estar conectada à compreensão do mundo do educando.

Há que se notar que, com a transferência, deixava-se de atender apenas aos filhos de funcionários e escolhia-se uma comunidade específica – a Vila Palmeira – para quem as vagas seriam ofertadas preferencialmente a partir de então.

Na época em que aquela comunidade recebeu o COLUN, ela era vista como uma área periférica, considerando as dimensões da cidade de São Luís naquele contexto histórico. A chegada de uma escola federal a um bairro considerado popular contribuiu para reposicionar a comunidade, atraindo olhares e pessoas para toda a região circunvizinha.

O Colun ocupou o prédio onde funcionava a escola Laura Rosa, um prédio grande e bem estruturado. Segundo a caracterização de uma de nossas entrevistadas, Sandra Dias, técnica administrativa da escola desde a década de 1980,

Era uma escola que tinha tudo, todos os materiais necessários; era bem grande; oferecia

aos alunos recursos como gabinete dentário, médicos e psicólogos; lanches de ótima qualidade, além de terem sua própria horta; o prédio estava localizado num ambiente bem arborizado, o que o tornava mais agradável para trabalhar¹.

Essa estrutura física e os serviços à disposição da comunidade discente singularizavam a escola no contexto da educação pública ludovicense, pois ela representava a possibilidade de acesso a oportunidades inexistentes em outras instituições, inclusive considerando-se as escolas privadas da capital.

O destaque que o Colégio Universitário passou a receber diante da comunidade foi indiscutível. Havia outras escolas públicas no local, mas os moradores das redondezas e até de bairros longínquos desejavam obter uma vaga na escola. Segundo Sandra Santos, “a escola era tão valorizada no bairro que, para conseguir uma vaga, havia pessoas que dormiam na fila [de matrícula]”.

Dispostos a burlar essa regra, muitos pais ou responsáveis valiam-se de integrantes de suas redes familiares que residiam na área considerada como tendo direito garantido de pleitear as tão valiosas vagas. Alguns, como o hoje professor de Geografia Arimatéa Abreu, utilizaram-se dessa estratégia para garantir essa possibilidade, simulando residirem com parentes que habitavam nos arredores, condição necessária para requisitar uma matrícula naquele momento².

Boa parte dessa atratividade advinha das oportunidades diferenciadas oferecidas pelo Colégio Universitário. Além dos cursos técnicos e profissionalizantes oferecidos aos alunos, os pais poderiam desfrutar de diversas oficinas oferecidas gratuita e exclusivamente para eles.

Em 1992, foi eleita diretora da escola a professora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, docente diretamente engajada no projeto de reformulação do projeto político-pedagógico do COLUN a partir de 1980. Para o grupo de servidores que estavam conectados a esses ideais

Essa diretoria, respaldando-se no ideário democrático de educação, via na autonomia e na participação, as condições básicas que iriam propiciar a melhoria da qualidade da escola em todos os aspectos, em especial o ensino. Esses fatores se tornaram os pilares que deram ênfase às dimensões da luta pela melhoria da qualidade da escola e o desempenho do seu funcionamento (SANTOS, 2012, p. 164).

Foi inegável o impacto positivo que essa gestão causou no Colégio Universitário, sobretudo no que se refere ao enraizamento entre docentes e discentes do sentido de participação democrática no cotidiano da escola.

Contudo, com o passar do tempo, houve também desafios colocados pelo enraizamento da escola na periferia da cidade de São Luís. A distância física em relação ao campus do Bacanga criava empecilhos para a presença mais frequente da comunidade

1. Sandra Maria de Mesquita Santos, 63 anos, assistente administrativa do Colégio Universitário desde 7 de maio de 1980. Entrevista de 30 minutos concedida ao projeto no dia 09 de junho de 2016.

2. Arimatea Abreu, ex-aluno do Colégio Universitário entre os anos de 1983 e 1990 e professor em atividade da área de Ciências Humanas (Geografia). Entrevista de 30 minutos concedida aos autores em 19/01/2016, São Luís-MA.

universitária.

A escolha do Colégio Universitário como campo de estágio preferencial foi dificultada, bem como a integração da escola aos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela UFMA.

Além disso, em situações extremas, a direção da escola precisou pontualmente reprimir atos de vandalismo praticados por sujeitos que viam aquele espaço como um território de riquezas que contrastava com as condições de vida da maioria da população local. Disso resultou, muitas vezes, a depredação do patrimônio que distinguia a escola naquele momento e que em muitas circunstâncias não era reparado em tempo hábil pelos setores responsáveis pela manutenção do patrimônio da Universidade.

Muitos funcionários da instituição passaram a reclamar da falta de materiais básicos e até mesmo da qualidade da água, pois a estrutura do prédio já não atendia mais as necessidades de toda a comunidade. Sobre o espaço físico do prédio da Vila Palmeira naquele momento, disse o professor da instituição Pedro Nery,

Olha, eu costumo dizer que hoje em dia nós estamos no céu, porque a gente dava aula com giz, e não era climatizado, era na base do ventilador (quando tinha) [...] a gente funcionava sim, na medida do possível, mas era de forma precária³.

Com o decorrer dos anos tornou-se cada vez mais evidente o conflito entre os professores que eram a favor da reestruturação do prédio, e os que defendiam sua transferência para a Cidade Universitária.

Apesar do não consentimento de parte dos docentes, o Colégio Universitário em 2007 passou por sua segunda transferência. O colégio que antes funcionara em um prédio cedido pelo Estado, agora encontrava-se nas dependências do Campus Universitário da UFMA.

Essa discordância entre os professores da instituição, devia-se ao fato de que muitos acreditavam que a escola, ao passar pela mudança, perderia seu papel primordial de atender a comunidade, tal qual havia se delineado a partir do ano de 1980.

Esse pensamento era contrário ao daqueles que defendiam que o colégio não alteraria seu projeto político-pedagógico atendendo a uma nova comunidade carente no bairro do Bacanga e teria maior visibilidade por parte da Universidade. Ana Luiza Nazareno, professora do COLUN na década de 80, estava entre as docentes que defendiam a transferência:

Já no campus, a escola continuou crescendo e não perdeu sua qualidade de ensino, sendo que os alunos continuam bem sucedidos nos vestibulares. O colégio fez diferença na Vila Palmeira e continua fazendo no campus universitário, influenciando nos bairros vizinhos⁴.

Podemos afirmar que a transferência de sede para a Vila Palmeira havia configurado

3. Raimundo Pedro Nery dos Santos, 58 anos, professor de Geografia do Colégio Universitário desde 1992. Entrevista de 1 hora e 15 minutos concedida ao projeto no dia 01 de setembro de 2016.

4. Ana Luiza Nazareno, 70 anos, professora do Colégio Universitário na década de 80. Entrevista concedida em 30/04/2018 (33 minutos e 41 segundos). São Luís- MA.

no interior da comunidade escolar um sentido de propósito político-pedagógico que se aproximava muito da ideia de missão, ou seja, de um sentido social e extensionista que a escola deveria continuar a seguir: ser uma instituição direcionada para o atendimento preferencial das classes menos favorecidas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio Universitário passou por diferentes fases em sua história, todas de grande importância para sua formação curricular e social. A transferência de sede, não atingiu somente a estrutura da instituição, mas também o meio social em que foi inserido o qual foi de grande importância para a reformulação daquela comunidade escolar, oportunizando a inserção dos discentes e moradores no mercado de trabalho, através da variedade de cursos técnicos oferecidos pela escola.

A partir disso, a escola foi incentivada a procurar meios de ajudar a melhorar as condições de vida das pessoas naquela localidade, e disso resultou um sistema de gestão aberto às influências e necessidades sociais da comunidade.

Podemos dizer que, apesar de todas as dificuldades, sobretudo no contexto de fragilização das instituições federais durante a década de 1990, muitos de seus objetivos para aquela região foram concretizados: formar líderes, despertando seus estudantes para os problemas que os envolviam, incentivando-os a um trabalho conjunto e a uma administração participada por todos.

Hoje, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão conta com aproximadamente 700 alunos vindos dos mais variados lugares, desde a capital até os municípios do entorno. Esses alunos são divididos em ensino fundamental, médio, técnico e médio-técnico. A instituição também atende grande número de estagiários por semestre. Esses dados resultam de um qualificado corpo docente e funcionários.

A escola segue construindo sua trajetória de mais de 50 anos de atividade. Acreditamos que, a despeito de todas as transformações pelas quais tem passado, os marcos de atuação estabelecidos na década de 1980 continuam presentes e atuantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. **Intelectuais e Guerreiros**: o Colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1992.

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

ALBERTI, Verena. **“Narrativas pregnantes” como “jogos de linguagem”**: possibilidades da história oral à luz da teoria da linguagem de Wittgenstein. In: HISTÓRIA Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral, v. 11, n. 1-2, jan.- dez. 2008. Rio de Janeiro: ABHO, p. 129.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 159p.

BORGES, Vavy P. **O que é história**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1993. 86p.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História, v. 23, n. 45, pp. 11-36 - 2003.

NARRADORES de Javé. Direção e Produção de Eliane Caffé. Brasil; França: Eliane Caffé, 2004. 100 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: 14.06.2018

PROJETO de Reestruturação do Colégio Universitário – UFMA. São Luís-MA, 1980.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. **Gestão Democrática**. São Luís: Editora UEMA, 2012. 232p.

SILVA, Maria do Socorro Moura da. **A Escola e a Comunidade**. São Luís: EDUFMA, 1987. 165p.

Andrea Joana Sodré de Sousa, ex-aluna do Colégio Universitário entre os anos de 1997 e 1999 e ex-professora de Sociologia. Entrevista concedida aos autores em 08/07/2016, São Luís-MA.

Arimatea Abreu, ex-aluno do Colégio Universitário entre os anos de 1983 e 1990 e professor em atividade da área de Ciências Humanas (Geografia). Entrevista de 30 minutos concedida aos autores em 19/01/2016, São Luís-MA.

Raimundo Pedro Nery dos Santos, 58 anos, professor de Geografia do Colégio Universitário desde 1992. Entrevista de 1 hora e 15 minutos concedida ao projeto no dia 01 de setembro de 2016.

Sandra Maria de Mesquita Santos, 63 anos, assistente administrativa do Colégio Universitário desde 7 de maio de 1980. Entrevista de 30 minutos concedida ao projeto no dia 09 de junho de 2016.

Ana Luiza Nazareno, 70 anos, professora do Colégio Universitário na década de 80. Entrevista concedida em 30/04/2018 (33 minutos e 41 segundos). São Luís- MA.

Wilson Raimundo de Oliveira, 33 anos, assistente educacional no Colégio Universitário, mestrando em educação. Entrevista concedida ao autor em maio de 2018 (30 minutos). São Luís- MA.

PET-SAÚDE/GRADUA-SUS UFFS/CAMPUS CHAPECÓ E SESAU: EXPERIÊNCIA EXITOSA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO E SERVIÇO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 20/05/2020

Débora Tavares de Resende e Silva

Professora na Universidade Federal da Fronteira
Sul - Campus Chapecó
Chapecó - Santa Catarina

CV: <http://lattes.cnpq.br/6093255618062496>

Larissa Hermes Thomas Tombini

Professora na Universidade Federal da Fronteira
Sul - Campus Chapecó
Chapecó - Santa Catarina

CV: <http://lattes.cnpq.br/9937438472616272>

Gessiani Fatima Larentes

Coordenadora do Setor de Planejamento e
Educação na Saúde, da Secretaria da Saúde de
Chapecó (SESAU)
Chapecó - Santa Catarina

CV: <http://lattes.cnpq.br/2053384316478507>

Gabriela Gonçalves de Oliveira

Professora na Universidade Federal da Fronteira
Sul - Campus Chapecó
Chapecó - Santa Catarina

CV: <http://lattes.cnpq.br/8217703042426244>

RESUMO: Para a atenção à saúde no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), universidades atentam para a formulação de

projetos voltados à qualificação da formação e atendimento das necessidades em saúde coerentes com as realidades. A construção de um ensino que valorize os princípios e diretrizes do SUS, remete à valorização da rede de atenção à saúde como um cenário de prática primordial à formação na graduação. Nesta lógica, a integração entre o ensino e o serviço se apresenta como condutora da formação e qualificação da assistência à saúde no Brasil. Ao longo dos anos, dispositivos de fortalecimento dessa inserção vêm sendo desenvolvidos, a exemplo do PET-Saúde/GraduaSUS, cujo edital aprovou proposta integrada UFFS/Campus Chapecó e Secretaria da Saúde de Chapecó (SESAU). Neste contexto, este programa conclui que o ensino em saúde é considerado um potente instrumento para corrigir o descompasso entre a orientação da formação e os princípios, as diretrizes e as necessidades do SUS. A integração e parceria entre ensino, serviço e comunidade através da construção e proposição coletiva de programas de aproximação como o PET-Saúde/GraduaSUS, em desenvolvimento UFFS/Campus Chapecó e SESAU, oferece oportunidade para adequações e mudanças necessárias à qualificação da formação e da atenção no contexto do SUS.

PALAVRAS-CHAVE: Serviços de integração

PET-SAÚDE / GRADUA-SUS UFFS / CAMPUS CHAPECÓ AND SESAU: EXITIOUS EXPERIENCE OF INTEGRATION BETWEEN TEACHING AND SERVICE

ABSTRACT: For health care in the context of the Unified Health System (SUS), universities pay attention to the formulation of projects aimed at qualifying training and meeting health needs consistent with realities. The construction of teaching that values the principles and guidelines of SUS, refers to the appreciation of the health care network as a scenario of primary practice to undergraduate training. In this logic, the integration between teaching and service appears as the driver of the training and qualification of health care in Brazil. Over the years, devices for strengthening this insertion have been developed, such as PET-Saúde / GraduaSUS, whose announcement approved an integrated proposal UFFS / Campus Chapecó and the Secretariat of Health of Chapecó (SESAU). In this context, this program concludes that health education is considered a powerful instrument to correct the mismatch between the training orientation and SUS principles, guidelines and needs. The integration and partnership between teaching, service and community through the construction and collective proposition of approximation programs such as PET-Saúde / GraduaSUS, under development UFFS / Campus Chapecó and SESAU, offers opportunities for adaptations and changes necessary for the qualification of training and education. attention in the context of SUS.

KEYWORDS: Teaching-assistance integration services; Higher education; Public health; Planning; Health education

A FORMAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DO SUS

O descompasso entre a formação profissional em saúde e as práticas para atendimento das necessidades em saúde das populações têm permeado discussões nas universidades e nos serviços de saúde, mais precisamente nos últimos 20 anos. Iniciativas de mudanças para transformar e qualificar o ensino e, a atenção ao usuário do Sistema Único de Saúde (SUS), tem provocado os Ministérios da Educação e da Saúde na proposição de políticas, programas e projetos de participação e aproximação entre as instituições de ensino superior e os serviços e gestão em saúde.

Os debates têm contribuído para a construção de propostas acadêmicas convergentes ao atendimento das necessidades em saúde no Brasil, em suas potencialidades e fragilidades. Da mesma forma, a atenção à saúde é desafiada a acompanhar a construção e evolução de propostas do sistema de saúde brasileiro, requerendo atualizações e reconfigurações que contribuam para a qualificação do processo de trabalho.

Pensar atendimento às necessidades em saúde das populações requer a

compreensão de saúde em acordo à sua concepção pós-movimento da reforma sanitária brasileira, entendida como um conjunto de necessidades socialmente determinadas para uma vida digna e saudável, em âmbito individual e coletivo. Considera-se, ainda, o conceito ampliado de saúde, reafirmado pelo SUS, em referência ao cumprimento de elementos fundamentais como a alimentação, educação, trabalho, renda, moradia, transporte, meio ambiente e lazer, essenciais para vida de qualidade (BRASIL, 1990). O atendimento dessas necessidades em saúde impõe, portanto, a realização de ações de caráter estruturante que deem conta de proporcionar a atenção integral e intersetorial em saúde, perpassando pela formação e desenvolvimento de recursos humanos nas diferentes áreas do saber e de atuação profissional.

Neste sentido, a reavaliação e revisão da formação e das concepções e práticas em desenvolvimento, com vistas a formar profissionais preparados para o atendimento das demandas de acordo com o perfil epidemiológico e com as realidades locais do seu campo de atuação é necessária e, a aproximação da academia e da prática é fundamental. Conforme destaca Feuerwerker (2002), os profissionais de saúde deverão ser capazes de participar da produção de uma saúde integral, trabalhar com um conceito ampliado de saúde, formar uma equipe multiprofissional, ampliar a concepção de cuidado e assumir o compromisso de centrar suas ações no usuário.

A busca pela transformação e reorganização, tanto na formação quanto no desenvolvimento profissional em saúde, levou à criação, ao longo dos anos, de programas de reorientação da formação acadêmica e desenvolvimento dos profissionais, com destaque aos Programas: Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE); Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares nos Cursos de Graduação em Medicina (PROMED); Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e, o Programa de Educação para o Trabalho (PET-Saúde) (BRASIL, 2005a). Esses programas, de uma maneira ou de outra, provocam alterações no cuidado em saúde, a medida que profissionais e instituições participantes percebem que é preciso mudar ao mesmo tempo as práticas educativas e as ações e serviços do SUS (BRASIL, 2005a).

O PET-Saúde, que tem como pressuposto a educação pelo trabalho, foi instituído no âmbito do MS e do Ministério da Educação (MEC), em 2008, com o objetivo inicial de fomentar grupos de aprendizagem tutorial na Estratégia Saúde da Família (ESF), sendo, posteriormente, estendido para outras áreas estratégicas do SUS (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010) e dá outras providências. Constitui-se, hoje, como uma das principais estratégias de indução de mudanças nos processos de formação profissional.

Este trabalho objetiva relatar a experiência do PET-Saúde/GraduaSUS, como instrumento de reorientação e qualificação da formação em saúde na Universidade Federal da Fronteira Sul / UFFS- *Campus* Chapecó.

Frente ao desafio da atenção à saúde em um contexto de integralidade proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS), as universidades atentam para a formulação de projetos voltados à qualificação da formação e atendimento das necessidades em saúde coerentes com as realidades. A construção de um ensino que valorize os princípios e diretrizes do SUS, remete à valorização da rede de atenção à saúde como um cenário de prática primordial à formação na graduação. Nesta lógica, a integração entre o ensino e o serviço se apresenta como condutora da formação e qualificação da assistência à saúde no Brasil. Ao longo dos anos, como citado, dispositivos de fortalecimento dessa inserção vêm sendo desenvolvidos, a exemplo do PET-Saúde/GraduaSUS, cujo edital aprovou proposta integrada UFFS/*Campus* Chapecó e Secretaria da Saúde de Chapecó (SESAU).

Instituído em 2008, o PET-Saúde objetiva ampliar, promover, articular e apoiar ações e atividades de formação em saúde, voltadas às mudanças das graduações e a integração entre ensino-serviço-comunidade, articuladas à educação permanente dos profissionais do serviço (BRASIL, 2017).

O Programa envolveu docentes, estudantes de graduação e profissionais vinculados aos serviços de saúde, para o desenvolvimento de atividades inseridos na rede pública assistencial, de forma que as necessidades dos serviços orientem a formação ao ser fonte de produção de conhecimento e pesquisa, em acordo aos temas e áreas estratégicas do SUS, conforme realidades locais. Entre os editais apresentados, destaque para o lançado em 2015, chamado PET-Saúde/GraduaSUS.

Pretende-se neste capítulo, relatar a experiência das vivências decorrentes da construção coletiva e desenvolvimento de ações vinculadas ao projeto PET-Saúde/GraduaSUS, envolvendo os cursos de Enfermagem e Medicina da UFFS e SESAU. Em atendimento ao edital, a proposta aprovada se pautou em 2 eixos principais de atuação: a proposta de mudança curricular alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação da área da saúde UFFS/*Campus* Chapecó e, a qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade entre UFFS, SESAU e comunidade local.

O referido projeto surgiu para desafiar ainda mais o ensino e o serviço em propostas que contemplem, como citado, seus eixos centrais, com destaque à adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

O projeto disponibilizou aos participantes, de qualquer área que fosse, vivenciar momentos de aprendizado e obtenção de experiências para além dos muros da universidade, no contexto extra sala de aula, oportunizando debates e reflexões afim de contribuir para a formação dos discentes, aprimoramento dos tutores e preceptores, tendo assim, uma maior integração com as vivências no SUS e ações de promoção e prevenção de saúde na atenção básica. Obviamente observou-se obstáculos na trajetória

do programa, que iam de encontro as dificuldades encontradas pelo sistema de saúde, sendo assim refletido à formação. O que sugeriu repensar as propostas de mudanças acadêmicas na formação, sugerindo um olhar mais humanizado sobre o outro e mais envolvimento e comprometimento com todos envolvidos, seja usuários do SUS ou profissionais de saúde. O PET-Saúde GraduaSUS possuiu grande potencial formativo para os acadêmicos envolvidos, assim como aprofundamento de conceitos para tutores e preceptores, pois, as experiências vivenciadas foram importantes para se obter um olhar com uma percepção mais eficazes do Sistema de Saúde no país. Um profissional mais qualificado e mais bem orientado, traz consigo reflexões mais profundas sobre questões de gestão, financiamento e atendimento mais humanizado, e com isto, quem ganha é a comunidade, pois, este profissional terá uma visão mais ampla e integral sobre o usuário e o serviço, levando em consideração o todo, proporcionando uma mudança na centralidade do cuidado, no qual o usuário e suas necessidades são de fato o principal ponto de partida.

A integração entre os setores de educação e saúde (ensino-serviço) é apontada como princípio nuclear das políticas de preparação dos trabalhadores para o SUS desde 1993. Ao termo integração ensino-serviço, em 1996 foi incluída a comunidade, haja vista a importância dada ao controle social e participação efetiva dos usuários nesse processo. Entende-se por integração ensino-serviço-comunidade, portanto, a combinação e o ajustamento recíproco entre instituição de ensino, serviços/gestão de saúde e comunidades assistidas, de forma a organizar e desenvolver atividades e projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão, coerentes à realidade local (TOMBINI, 2010).

Acredita-se, dessa forma, que o estabelecimento de um processo efetivo de integração ensino-serviço-comunidade perpassa pelo estabelecimento de relações de parceria, em que os envolvidos devem ser ativos e co-responsáveis na construção e desenvolvimento de propostas conjuntas para a formação e o desenvolvimento profissional em saúde.

Neste sentido, a aproximação de acadêmicos de medicina e enfermagem dos serviços e comunidades constituiu um movimento de integração efetiva, ao possibilitar, a partir da vivência e problematização da realidade, qualificar a formação, voltando-a ao atendimento das necessidades e realidades no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS) em seus princípios e, em acordo à epidemiologia local.

Ainda, atentos à aproximação e à integração com a rede de serviços, a UFFS/*Campus* Chapecó em parceria com a SESAU, aprovou a proposta de trabalho articulada e estruturada a partir das demandas em saúde apresentadas pela SESAU.

As demandas apontadas pelo serviço/Secretaria da Saúde de Chapecó (SESAU), incluíam as temáticas relacionadas à obesidade e as zoonoses, e foram trabalhadas no projeto com desenvolvimento de subprojetos – tanto com atividades de extensão quanto de pesquisas (com atividades nas unidades básicas de saúde e na também na universidade), sempre voltados à discussão nos espaços dos serviços e comunidades das temáticas

apontadas. Estas foram realizadas concomitantemente às proposições de mudanças nos planos de ensino dos componentes curriculares dos cursos de Graduação em Medicina e Enfermagem da UFFS, com inserção destas temáticas e outras demandadas pelo serviço, atendendo ao eixo de adequação dos cursos às Diretrizes Curriculares Nacionais.

As atividades foram desenvolvidas por grupos tutoriais compostos por estudantes (30), docentes (8), preceptores/profissionais dos serviços (6) e coordenação central (1). As atividades contemplaram a instituição de ensino Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Chapecó, os Centros de Saúde da Família (CSFs), como cenários de intervenções dos cursos envolvidos e, a comunidade. O projeto iniciou em maio/2016, com término previsto em abril/2018. Prevê 8h semanais de envolvimento de docentes, discentes e preceptores em atividades de fundamentação teórica dos conhecimentos e intervenções práticas.



Equipe PET-SAÚDE GRADUA SUS (UFFS-SESAU)



Reunião da equipe PET-SAÚDE GRADUA SUS (UFFS-SESAU)

Durante todo o período de execução seguiu extenso cronograma de aproximação, reconhecimento e intervenções sobre os temas em estudo, tanto nos espaços da universidade quanto nos serviços, mobilizando saberes e práticas entre os envolvidos. O primeiro ano movimentou o grupo na identificação dos desafios para efetivar a integração; a busca por atingir maior participação de profissionais e usuários do SUS nos espaços da universidade; consolidar o projeto como ferramenta de apoio na reestruturação dos PPCs, com participação ativa nos grupos de trabalho, especialmente na enfermagem; delinear ações que atendam os objetivos propostos no projeto, fomentando o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Já no segundo ano foram trabalhadas mais fortemente as questões direcionadas ao PPCs dos cursos e as preceptorias. Quanto ao eixo “Desenvolvimento da docência e da preceptoria na saúde articulada às necessidades do SUS”, destaca-se o movimento PET-Saúde GraduaSUS dentro do ambiente universitário, fomentando articulações entre componentes curriculares e cursos da área da saúde. Ainda, são oferecidos momentos de capacitação docente sobre temas de interesse e relevância social, com destaques para a roda de conversa e formação “Sífilis: um problema de saúde pública” e; “Vivência docente em estratégias ativas de aprendizagem: como conduzir rodas de conversa e ‘word café’”.

Neste contexto, este programa conclui que o ensino em saúde é considerado um potente instrumento para corrigir o descompasso entre a orientação da formação e os princípios, as diretrizes e as necessidades do SUS. A integração e parceria entre ensino, serviço e comunidade através da construção e proposição coletiva de programas de aproximação como o PET-Saúde/GraduaSUS, em desenvolvimento UFFS/Campus Chapecó e SESAU, oferece oportunidade para adequações e mudanças necessárias à qualificação da formação e da atenção no contexto do SUS.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **PET-Saúde**. Brasília, DF: 2017. Disponível em <https://www.saude.gov.br/component/content/article/674-assuntos/trabalho-e-educacao-na-saude/40522-pet-saude>. Acesso em: 16 maio 2020.

Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.802, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET-Saúde. Diário Oficial da União. 27 Ago 2008. Acesso em: 16 maio 2020.

Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde). Acesso em: 16 maio 2020.

FEUERWERKER, Laura C. M. and SENA, Roseni R.. Contribuição ao movimento de mudança na formação profissional em saúde: uma avaliação das experiências UNI. Interface (Botucatu) [online]. 2002, vol.6, n.10, pp.37-49. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832002000100004>.

TOMBINI, Larissa Hermes Thomas Tombini. **Educação Permanente e Integração Ensino-Serviço na perspectiva dos enfermeiros do serviço**. 2010. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA DA DISCIPLINA DE GENÉTICA E BIOLOGIA MOLECULAR: APRENDIZADO DA TEORIA À PRÁTICA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Maria Iara Almeida Gonçalves dos Santos

Universidade Federal De Alagoas – AL

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0429638679007290>

Jorge Portella Bezerra

Universidade Federal de Alagoas – AL

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7254368930874695>

RESUMO: Sabe-se que a atividade de monitoria está entre as modalidades de ações extracurriculares que mais proporcionam a cooperação acadêmica entre discentes e docentes, oferecendo uma oportunidade para o estudante ampliar suas competências, podendo representar o primeiro passo para o seu interesse pela área da docência. Nesse sentido, partindo de uma experiência na monitoria da Disciplina de Genética e Biologia Molecular, oferecida pelo Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) aos alunos do Curso de Ciências Farmacêuticas da UFAL, apresentamos um relato de atividade integrativa que foi desenvolvida ao longo do

semestre letivo de 2018.2, por meio da qual foram utilizadas ferramentas tecnológicas, como redes sociais e vídeos didáticos. Dessa prática, constatou-se que o interesse dos estudantes em resolver os exercícios propostos aumentou com o uso das redes sociais e que a compreensão dos conteúdos ministrados foi maximizada pela utilização de vídeos de boa qualidade científica. O presente trabalho visa contribuir com o aperfeiçoamento do Programa de Monitoria oferecido pela Universidade, buscando subsidiar a reflexão sobre os efeitos positivos das inovações nas práticas de ensino, amparadas nas atividades de monitoria.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria; Prática de ensino; Tecnologias de Educação.

RELATIONSHIP OF EXPERIENCE IN MONITORING THE DISCIPLINE OF GENETICS AND MOLECULAR BIOLOGY: LEARNING FROM THEORY TO PRACTICE

ABSTRACT: It is known that the monitoring activity is among the types of extracurricular actions that most provide academic cooperation between students and teachers, offering an opportunity for the student to expand their skills, which may represent the first step towards their interest in the teaching area. In this sense,

starting from an experience in monitoring the Discipline of Genetics and Molecular Biology, offered by the Institute of Biological and Health Sciences (ICBS) of the Federal University of Alagoas (UFAL) to the students of the Pharmaceutical Sciences Course at UFAL, we present a report an integrative activity that was developed during the 2018.2 academic semester, through which technological tools were used, such as social networks and educational videos. From this practice, it was found that the interest of students in solving the proposed exercises increased with the use of social networks and that the understanding of the contents taught was maximized by the use of videos of good scientific quality. This work aims to contribute to the improvement of the Monitoring Program offered by the University, seeking to support the reflection on the positive effects of innovations in teaching practices, supported by monitoring activities.

KEYWORDS: Monitoring; Teaching practice; Education Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Convém pensar acerca das modalidades extracurriculares partindo da citação do educador Paulo Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47). Diante disso, visando aperfeiçoar a qualificação dos acadêmicos para a adequação às exigências do mundo contemporâneo, no contexto do Ensino Superior tem-se a preocupação de proporcionar aos discentes programas educativos e didáticos, que possam aprimorar a sua qualificação, bem como, a interação entre conhecimento e vivência acadêmica. Pois, tais atividades são ferramentas formidáveis para aperfeiçoar as habilidades e complementar o ensino.

Nesse sentido, o monitor é considerado um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição (NATÁRIO, 2007). Desenvolvendo suas atividades como aluno monitor, o discente passa a encarar a disciplina sob um novo ponto de vista, pois se aprofunda nos conteúdos abordados na sala de aula com a intenção de ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem. Nota-se, também, que um dos fatores que contribuem para o maior engajamento com a disciplina é a aproximação com o docente, a qual se faz necessária para a formação do papel do monitor participante no processo educativo, já que este deve estar sempre atualizado, quanto ao andamento da disciplina na turma que irá auxiliar.

Ao ingressar no Programa de Monitoria, o discente acaba por desenvolver o senso crítico, à medida que se reúne com os colegas para resolver questões que até então não tinha almejado compreender com mais profundidade. Com isso, sua capacidade de resolver problemas e de selecionar melhor as fontes de apoio para os seus estudos se aprimora. Ou seja, auxiliando seus colegas ambos são beneficiados à medida que passam a visualizar alternativas de aprendizado. Como resultado, ao se estabelecer

novas práticas e experiências pedagógicas, tem-se um desenvolvimento intelectual e pessoal enriquecedor.

Outro ponto positivo, que deve ser considerado, é que o processo de cooperação pedagógica interfere diretamente na maneira do monitor inter-relacionar-se, uma vez que está constantemente estabelecendo relações com os colegas de curso e interagindo com o professor, o que favorece a sua capacidade de adequação às inter-relações futuras que deverá estabelecer no mercado de trabalho e contribui com a formação do *network* do futuro profissional. A disciplina e a responsabilidade do monitor também são trabalhadas no decorrer do semestre letivo, agregando-lhe crescimento pessoal e profissional.

No projeto pedagógico da turma do 3º período do Curso de Farmácia está presente a Disciplina obrigatória Genética e Biologia Molecular, contendo na ementa tópicos de Genética clássica, como por exemplo: padrões de herança monogênica e de Genética molecular, abordando tópicos como: estrutura do DNA; mutação; replicação do DNA; síntese proteica e regulação gênica. Tais conteúdos são de suma importância para a formação do futuro profissional de Farmácia, pois eles representam a base para o estudo de outras disciplinas e para a compreensão de diversos temas referentes à saúde. Atualmente, a Disciplina Genética e Biologia Molecular é lecionada pelo Prof. Dr. Jorge Portella Bezerra do ICBS/UFAL, Campus A.C. Simões, Maceió - AL.

Assim, este trabalho teve como objetivo relatar uma experiência didática, envolvendo a interação professor/monitor/estudante, utilizando-se de ferramentas digitais para maximizar o aprendizado dos conteúdos da Disciplina de Genética e Biologia Molecular.

2 | MÉTODO

Descrição qualitativa de uma experiência no meio acadêmico, a qual foi possibilitada pela participação ativa no desenvolvimento das tarefas de monitoria da Disciplina de Genética e Biologia Molecular, do Curso de Farmácia. O trabalho foi conduzido por meio da participação, acompanhamento e assistência prestados nas atividades didáticas produzidas durante o semestre letivo 2018.2 (novembro de 2018 a abril de 2019).

Nas atividades de monitoria, os discentes contaram com a orientação do docente do semestre e participação ativa do estudante/monitor no desenvolvimento das tarefas. Tal atividade está integrada no conjunto de modalidades extracurriculares que compõem o Projeto Político Pedagógico do Curso de Farmácia da UFAL que utiliza essa metodologia como estratégia pedagógica estruturante aplicada. A orientação da monitoria ficou a cargo do professor da Disciplina, que pertence ao quadro docente do ICBS. A carga horária da disciplina é de 60 horas/aula e carga horária obrigatória do programa de monitoria é de 12 horas semanais que são distribuídas de acordo com o consenso entre monitor e orientador, considerando às disponibilidades dos discentes.

Para facilitar a comunicação entre os alunos e a Monitora, o acesso à conta de redes

sociais (*Facebook* e *WhatsApp*) da mesma, foi disponibilizado. Além disso, os horários de assistência presencial foram divulgados. Ficou estabelecido um espaço físico para a discussão sobre os temas ministrados, resolução de exercícios, esclarecimento de dúvidas e aplicação à realidade profissional. Foi sugerido que as turmas pudessem se organizar em grupos distribuídos por horário, dada a demanda. Tudo isso foi realizado já na primeira semana de atividades, possibilitando um acesso fácil ao professor e à Monitora favorecendo o andamento e direcionamento das etapas de aprendizado. Paralelamente, ao final da apresentação das aulas, foram exibidos vídeos didáticos de boa qualidade científica para maximizar a consolidação dos conteúdos ministrados.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Após a aprovação no processo seletivo de monitoria foi marcada a primeira reunião com o professor responsável pela disciplina durante a qual seriam definidas estratégias metodológicas de ensino, local e horários disponíveis que seriam utilizados na prática da monitoria. Foi sugerido pelo professor o comparecimento às aulas com o objetivo de consolidar os conteúdos e ficar a par das problematizações em torno das demonstrações e interpretação dos conteúdos.

No primeiro contato com a turma, houve a apresentação da Monitora. Na ocasião, foi explicado como funcionariam as atividades da monitoria, dos conteúdos que seriam ministrados e, por fim, foi anunciado que o acesso também poderia ser feito *on-line* para facilitar a praticidade. Para isso, foram passados os contatos de *e-mail*, para facilitar e agilizar o processo de construção na relação aprender/compreender. Através desse acompanhamento foi possível investigar, por meio de exercícios realizados em sala, os tipos de dúvidas mais recorrentes entre os estudantes e quais eram os assuntos em que os estudantes apresentavam mais dificuldade.

Para auxiliar a compreensão, durante as aulas foi feito o uso de diversas imagens em vídeo, fotos e textos de apoio que explanaram bem o conteúdo lecionado pelo professor e como se dá a aplicação no cotidiano juntamente com seu emprego na área de saúde.

Em algumas aulas, as turmas se organizavam em grupos para discutir o conteúdo e responder questões de exercícios propostos e quando surgia alguma dúvida mais específica, o auxílio da monitoria era requisitado. Nesse sentido, de acordo com Fracalanza (1986), é imprescindível um modelo alternativo de ensino, um modelo cognitivo onde professores levantam problemas do cotidiano, que instiguem os alunos a buscarem soluções, jamais desconsiderando o ato do aluno racionar para chegar à conclusão.

Como meio de colaborar para a compreensão dos conteúdos ministrados em aula a cada assunto dado, o professor propôs a elaboração de estudos dirigidos para serem enviados ao e-mail da turma, os quais depois de respondidos, seriam corrigidos pela Monitora e, por fim, pelo docente. De modo geral, foi possível identificar, através do próprio

discurso de alguns alunos, que o estudo dirigido ajudou na fixação dos conteúdos. Isso é bastante compreensível já que esse método “Estimula o educando a seguir orientações didáticas, permitindo que o mesmo seja mais independente” (NASCIMENTO e SANTANA 2010, p. 6).

Foram realizadas aulas extras para tirar dúvidas com a turma, e a busca por assistência extra sala foi razoável, acontecendo principalmente próximo aos períodos de prova. Através da vivência com os alunos, foi possível detectar as principais dificuldades com a matéria. As temáticas incluídas na genética clássica não representavam grande obstáculo, no geral. Entretanto, já depois das aulas introdutórias de Biologia Molecular as dúvidas se fizeram perceptíveis.

A procura aumentou e assuntos envolvendo o material genético no que tange à sua estrutura e replicação, o RNA e os passos subsequentes para a sua conversão em proteínas, bem como a regulação gênica, foram os mais abordados nas aulas de monitoria. Por isso, foi de extrema importância para o desempenho da monitoria, a atualização dos conteúdos da Disciplina e para tal, mesmo nos horários em que nenhum estudante havia marcado horário, o combinado era o comparecimento à sala do professor para discutir determinados capítulos dos livros de referência.

Por ser considerada uma Disciplina complexa, por requerer conhecimentos prévios de Bioquímica e Citologia, uma das principais estratégias do ensino na monitoria foi o uso de ilustrações que descreviam os processos considerados de difícil compreensão. Tais figuras eram encontradas nos livros de referência e eram amplamente exploradas. Dessa forma, a criação de esquemas e mapas interativos foi estimulada para facilitar a visualização de alguns mecanismos biomoleculares.

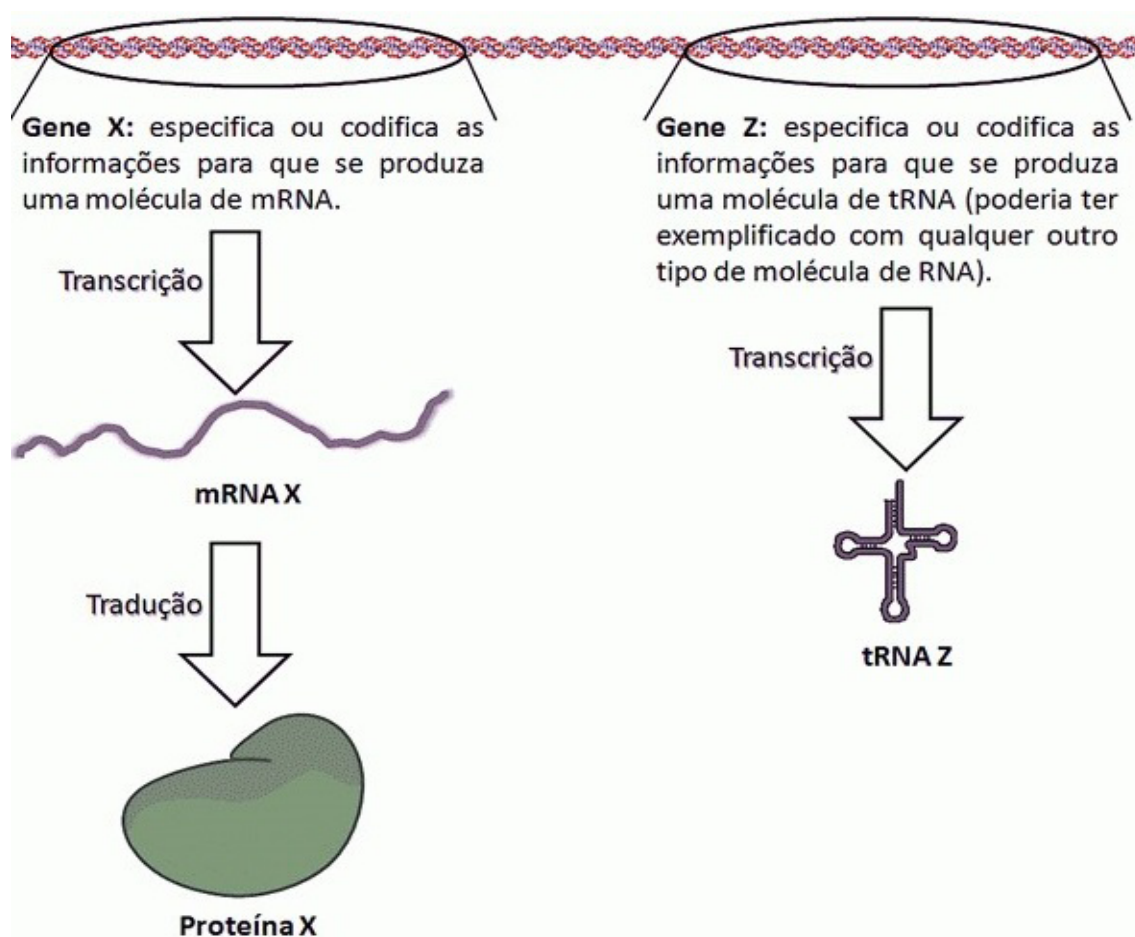


Figura 1: A transcrição é a primeira fase da expressão gênica. A expressão gênica é a sequência de eventos que leva à síntese do produto de um gene, como uma molécula de RNA ou uma proteína. Como é mostrado na figura 1, um gene é uma sequência de nucleotídeos no DNA que especifica a sequência de aminoácidos de uma proteína.

Fonte: <http://maxaug.blogspot.com/2013/07/transcricao-sintese-do-rna.html>

Além de utilizar imagens como essa para um ensino mais demonstrativo, eram apresentados recursos como vídeos curtos no fim da explicação para o esclarecimento de dúvidas. Tais vídeos funcionavam como instrumentos valiosos de trabalho por apresentarem uma linguagem audiovisual.

Assim, adaptada aos objetivos que se pretendeu alcançar na monitoria, esse tipo de tecnologia foi muito relevante. Na elaboração dos estudos dirigidos foi sugerido pelo professor que esses sempre tivessem como base o foco dado em sala de aula e ao corrigir todos os estudos dirigidos foi possível comparar a evolução dos alunos em suas respostas. Verificou-se, assim, um amadurecimento na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, quando comparados ao demonstrado no início do semestre letivo. O momento de correção foi de extrema importância para a experiência de monitoria, pois graças às devidas correções abriu-se uma oportunidade de alunos que ainda não tinham tido contato com a monitoria poder tirar suas dúvidas e se interessar por continuar consultando essa assistência.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nota-se que, participando das atividades de monitoria da Disciplina de Genética e Biologia Molecular, ao longo do semestre, foi perceptível o desenvolvimento de autonomia e maior responsabilidade com os estudos, alia-se a isso o surgimento de uma predisposição em incentivar a interação acadêmica, entre professor, monitor e estudantes.

Através da experiência advém o interesse em expandir os horizontes de conhecimentos e a pretensão de continuar desempenhando atividades acadêmicas tais como a produção de trabalhos científicos. É perceptível, portanto, que tal prática estimula o monitor a buscar sempre novos saberes e é capaz, até mesmo, de despertar o interesse pela docência, já que a experiência adquirida se configura como um requisito importante, não somente de aprendizado, mas também de melhoria do *Curriculum* do estudante.

No que se refere à adesão dos alunos à monitoria nos horários reservados para tirar dúvidas, foi possível perceber que, inicialmente, poucos alunos participavam, sendo estes os mais participativos em aula. Entretanto, no decorrer do período a atividade de monitoria mostrou-se como uma oportunidade para aqueles discentes com mais dificuldades na disciplina e que ficavam intimidados em questionar o professor, durante as aulas. Também constatamos, que a possibilidade de utilização de redes sociais para esclarecer dúvidas, atuava como fator de facilitação no processo de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, foi possível perceber como o programa de monitoria enriquece a bagagem de experiências dentro do espaço universitário. O monitor aprende a utilizar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, incluindo a tecnologia disponível (redes sociais), para auxiliar nesse processo interativo e ativo, demonstrando que o ensino superior vai além de um direcionador de conhecimentos teóricos e científicos. Além disso, a utilização de recursos digitais como vídeos e redes sociais, aumentou o interesse dos estudantes em aprender os conteúdos da Disciplina Genética e Biologia Molecular. Percebe-se, pois, que atividades extracurriculares como a monitoria são meios importantes para complementar o ensino e aperfeiçoar habilidades.

REFERÊNCIAS

BRÃO A. F. S, PEREIRA A. T. B. Biotecnética: **Possibilidades do jogo no ensino de genética**. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 14, n. 1, p. 55-76. 2015. Disponível em: < http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC_14

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O Ensino de Ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual.1986. p. 124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 147p.

NATÁRIO, E.G. **Monitoria: um espaço de valorização docente e discente.** Santos: Editora e Gráfica do Litoral, 2007.

NASCIMENTO, A. C. O.; SANTANA, E. M. Proposta Curricular de Biologia. Em: <http://www.slideshare.net/familiaestagio/proposta>. Acesso em 07 outubro 2013.

PSICOTERAPIA DE GRUPO: UM RELATO DE INTERVENÇÃO COM LUTADORES DE ARTES MARCIAIS MISTAS (MMA).

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 25/05/2020

Fábio Silvestre da Silva

Universidade Anhanguera de São Paulo, campus
Campo Limpo.

São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/1708676338294415>

Rebeca Barros da Silva Almeida

Universidade Anhanguera de São Paulo, campus
Campo Limpo.

São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0542079306601960>

Rosana Augusta Alves Baleeiro

Universidade Anhanguera de São Paulo, campus
Campo Limpo.

São Paulo – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/9690489337695651>

RESUMO: O presente relato de experiência objetiva apresentar a intervenção realizada com seis lutadores de Artes Marciais Mistas (MMA) na modalidade de psicoterapia de grupo na clínica escola de Psicologia da Universidade Anhanguera de São Paulo, unidade Campo Limpo. Foram trabalhadas questões emocionais, psíquicas e sociais, que a luta de MMA pode trazer como subsídios nos

benefícios e malefícios físicos e psicológicos do atleta. O MMA é caracterizado por golpes e técnicas em pé e no chão e vem ganhando espaço nas discussões gerais que envolvem desde ao público, consumidor do esporte, como os canais de comunicação. O grupo terapêutico facilita a compreensão das necessidades dos membros que ali estão inseridos e a Psicoterapia de Grupo é tão eficaz quanto a individual, sendo que em grupo os participantes podem se identificar com as experiências uns dos outros. O psicólogo é um facilitador de interação e mediação entre os membros do grupo. Neste relato de experiência, foram realizadas cinco sessões em Psicoterapia de Grupo com os participantes envolvidos, semanalmente com duração de noventa minutos cada sessão. Procurou-se trabalhar de modo colaborativo, valorizando os conteúdos diários trazidos pelos lutadores e enfatizando as questões psicológicas, com o intuito de entender a subjetividade do indivíduo, a dualidade do sujeito psicossocial, suas crenças e valores. Ao longo das sessões, os lutadores puderam compreender suas angústias, limitações e sofrimentos que influenciam seu desempenho como atleta, além de entenderem quais são as problemáticas que desencadeiam os agentes estressores. Foi possível concluir que o treino

psicológico é de grande importância, pois melhora a autoconfiança dos atletas fazendo com que adquiram um melhor desempenho físico. Além disso, é uma área que necessita de mais pesquisas, tendo em vista a escassez de bibliografia sobre a atuação direta da psicologia.

PALAVRAS-CHAVE: Psicoterapia de Grupo. Psicologia do Esporte. Lutadores de Artes Marciais Mistas (MMA). Estudo de Caso.

ABSTRACT: The present experience report aims to present the intervention carried out with six mixed martial arts (MMA) fighters in the group psychotherapy modality at the Clinical School of Psychology at Anhanguera University of São Paulo, Campo Limpo unit. Emotional, psychological and social issues were worked on, which the fight of MMA can bring as subsidies in the physical and psychological benefits and harms of the athlete. MMA is characterized by strokes and techniques, standing and on the ground, and has been gaining space in general discussions involving the public, consumers of the sport, such as the communication channels. The therapeutic group facilitates the understanding of the needs of the members who are inserted there and the Group Psychotherapy is as effective as the individual, being that in group the participants can identify with each other's experiences. The psychologist is a facilitator of interaction and mediation between group members. In this experience report, five sessions in Group Psychotherapy were held with the participants involved, each week lasting ninety minutes. We sought to work collaboratively, valuing the daily content brought by the fighters and emphasizing psychological issues, in order to understand the subjectivity of the individual, the duality of the psychosocial subject, their beliefs and values. Throughout the sessions, the fighters were able to understand their anguish, limitations and suffering that influence their performance as an athlete, in addition to understanding what are the problems that trigger stressors. It was possible to conclude that psychological training is of great importance, as it improves the athletes' self-confidence making them acquire a better physical performance. In addition, it is an area that needs further research, given the scarcity of bibliography on the direct role of psychology.

KEYWORDS: Group Psychotherapy. Sport Psychology. Mixed Martial Arts (MMA) fighters. Case study.

INTRODUÇÃO

As Artes Marciais Mistas, popularmente conhecidas como MMA, tradução inglês “Mixed Martial Arts”, vem ganhando espaço nas discussões gerais que envolvem desde ao público, consumidor do esporte, como os canais de comunicações. O MMA é uma modalidade esportiva de combate que incluem tanto golpes de confronto em pé quanto técnicas de luta no chão. As artes marciais mistas podem ser praticadas como esporte de contato em uma maneira regular ou em um torneio, no qual se enfrentam dois concorrentes. A principal característica do MMA é a liberdade de utilização de uma grande variedade de técnicas permitidas de artes marciais — tais como golpes utilizando os punhos, pés,

cotovelos, joelhos —, além de técnicas de grappling — tais como lances e alavancas, e de finalizações, como chaves de braço, leglocks e estrangulamentos. Pela forma como tem se desenvolvido, há uma perspectiva de crescimento no Brasil (que hoje é muito conhecido pelo futebol) e uma ambição de ser também o país do MMA (MILLEN, GARCIA, VETRO, 2016).

Esta categoria de luta, à princípio, era denominada vale-tudo, que tinha como representação social a agressão e violência. Com a ruptura e mudanças dos nomes de vale-tudo para MMA, houve se um novo olhar para o esporte.

A mudança mais significativa em termos simbólicos aconteceria na denominação, pois o vale-tudo tinha sua imagem associada à violência, era socialmente questionado e, por consequência, não tinha fácil acesso aos principais meios de comunicação. A mudança do nome, de vale-tudo para MMA, trouxe uma nova concepção sobre a modalidade, na qual diferentes marcas de ruptura se fazem presentes. (MILLEN, GARCIA, VETRO, 2016, p. 412).

A partir dessa mudança pode-se notar a crescente participação de atletas e demandas de toda ordem desportiva, dentre eles, o treinamento psicológico com os lutadores. A Psicologia do esporte já mostrou a importância que a preparação psicológica tem na melhora de vários agentes estressores, sendo eles fatores externos e internos, como irritabilidade, desmotivação, lesões, desânimo, frustrações, autoestima, ansiedade, estresse pré-competitivo, motivação e habilidades. Essa preparação deve considerar uma escuta ativa de forma atenta, sensível e compreendida que pode servir de várias formas. Uma escuta acurada tem como objetivo a valorização e competências da importância do sujeito (DE VILHENA, 2012, p. 3).

Embora seja um esporte individual, o MMA é composto por pessoas que passaram por todos os processos de socialização e, como todo o ser humano que ao longo da vida é inserido em diversos grupos, adapta-se a eles. Neste sentido, optou-se por um atendimento em grupo terapêutico com o intuito de facilitar a compreensão das necessidades dos membros que ali estavam inseridos.

Segundo Moreno (1974), a Psicoterapia em Grupo é o nome dado a qualquer forma de terapia coletiva, ou seja, que é realizada em grupo e inclui três dimensões: o indivíduo, o grupo e a sociedade. É nesses universos que o ser humano se desenvolve e faz a maioria de suas atividades. A Psicoterapia de Grupo é tão eficaz quanto a individual, sendo que em grupo os participantes podem se identificar com as experiências uns dos outros, enquanto o psicólogo é um facilitador de interação e mediação entre os membros do grupo. Neste caso, a atuação do psicólogo caracteriza-se em manter o foco na fala do grupo, apoiar os participantes que se sentem embaraçados, mediar conflitos e assegurar o cumprimento das regras estabelecidas, bem como, promover sentimentos positivos que venham a auxiliar em seus processos interpessoais e interpessoais através de seus comportamentos e reações, facilitando a tomada de decisão e certo controle sobre os medos e ansiedades que porventura possam surgir na dinâmica grupal (BECHELLI, 2005).

SOBRE A PSICOLOGIA DO ESPORTE

A Psicologia do Esporte surgiu por volta do século XIX, agregando nas disciplinas como Sociologia, Antropologia e Filosofia, compondo assim as ciências do Esporte. Para Rubio (2007) “a Psicologia do Esporte no Brasil teve seu marco inicial em 1958 na atuação e estudos de João Carvalhaes, um profissional com grande experiência em psicometria, chamado a atuar junto ao São Paulo Futebol Clube, equipe sediada na capital paulista, onde permaneceu por cerca de 20 anos”.

A princípio, os estudos na área da Psicologia do Esporte se davam por questões fisiológicas. Com o decorrer das pesquisas, a Psicologia do Esporte teve um novo olhar clínico com maior sensibilidade e importância, que desenvolveu diversas intervenções com atletas quanto às questões psíquicas, que influenciam no melhor desenvolvimento sensório motor e também com enfoque em competências e habilidades.

Hoje, a Psicologia do Esporte vem estudando e atuando em situações que envolvem motivação, personalidade, agressão e violência, liderança, dinâmica de grupo, bem-estar de atletas caracterizando-se como um espaço onde o enfoque social, educacional e clínico se complementam. (RUBIO, 1999, p. 60).

A atuação do psicólogo na área do esporte é fundamental e essencial, pois além de trabalhar questões psicológicas, tem a possibilidade de compreender e abordar a subjetividade do indivíduo. O trabalho da psicologia com lutadores é indispensável, onde será trabalhada a dualidade do sujeito psicossocial, respeitando suas crenças e valores, sendo assim corpo x mente um trabalho em conjunto. A intervenção com lutadores de MMA busca compreender as angústias, as limitações e os sofrimentos psíquicos que podem influenciar no desempenho como atleta.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada neste trabalho foi a chamada “pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1988) que supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional ou técnico, que rompeu com o círculo fechado do paradigma tecnicista e estabeleceu novos critérios de validade para a pesquisa em ciências humanas. Nesse sentido, o relato de experiência ora apresentado com novo modo de fazer ciências humanas é um instrumento importante para assegurar a relação teoria e prática da Psicologia numa clínica-escola que realiza ações sociais e busca a transformação da realidade.

Inicialmente, localizou-se uma demanda crescente de atletas buscando a clínica-escola da Universidade Anhanguera de São Paulo, no campus Campo Limpo, zona sul da capital paulista. O motivo da procura era a melhora do desempenho esportivo a partir do “controle das emoções”, especialmente antes das competições. De posse desta informação, o supervisor da Clínica, Prof. Ms. Fábio Silvestre, que tinha organizado

um grupo de estudo sobre Psicologia do Esporte, convidou duas estagiárias, que ora subscrevem esse relato, para pensar a melhor maneira de atender à demanda. Foi realizado um amplo levantamento bibliográfico sobre atendimento a atletas de lutas e concluiu-se que os trabalhos mais eficazes tinham sido aqueles com Psicoterapia de Grupo (MILLEN NETO; GARCIA; VOTRE, 2016). Assim, foi realizado um convite para o atendimento em grupo e os atletas aceitaram.

As estagiárias, à época, montaram um planejamento de atividades onde foi definido, a priori, os cuidados com os registros e olhar de uma atividade de investigação científica participativa e colaborativa, com a finalidade de atender a demanda dos atletas e auxiliar os participantes a aprenderem com as experiências dos demais membros do grupo.

Antes de iniciar as sessões, os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento de forma voluntária. Igualmente foi informado aos participantes que todas as sessões seriam registradas em formato de relatório com a possibilidade de eventual publicação acadêmica futura dos resultados obtidos, o que foi consentido por todos os membros do grupo.

Foram realizadas cinco sessões de Psicoterapia Breve de Grupo, envolvendo a participação de cinco lutadores e uma aluna de MMA, semanalmente com duração de noventa minutos cada sessão. Procurou-se trabalhar de modo colaborativo, valorizando os conteúdos diários trazidos pelos lutadores e enfatizando as questões psicológicas, com o intuito de entender a subjetividade do indivíduo, a dualidade do sujeito psicossocial, suas crenças e valores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As sessões foram estruturadas com o acolhimento, avaliação diagnóstica, intervenção e avaliação final do trabalho. As informações colhidas dos relatórios diários das sessões foram o princípio da elaboração dos estudos de casos e comparando aos demais relatórios, a fim de obter descrições básicas do conteúdo estudado. Seguindo da análise qualitativa dos resultados de vivências descritas pelos participantes.

Relato de caso

No primeiro encontro foi realizado o *rapport*, firmado os termos de contrato psicoterapêutico e solicitado aos participantes preencherem uma ficha com alguns subsídios do seu esporte praticado. Os participantes se apresentaram aos seus colegas e as terapeutas-estagiárias se apresentaram. Foram abordados temas de como lidar com as derrotas, sentimentos que permeiam antes da luta, como mencionado por eles (ansiedade e preocupação), e quando ganham uma competição (satisfação e alívio).

Ao longo das sessões, os participantes mencionaram uma rotina rigorosa e intensa de treinos; cuidados devidos nas semanas que antecedem a luta reduzindo os treinos

para não esgotar o lutador. Os desafios em fazer a dieta, pois gera irritação e possuem como objetivo evoluir e se superar, além de aprender a lidar com a frustração diante de uma lesão. Os participantes falaram sobre as suas demandas pertinentes ao esporte. Um dos participantes relatou ter perdido dezessete quilos para uma luta e que no dia em que foi se pesar e, ao se olhar no espelho, não se reconheceu. Segundo ele, isso influenciou em seu rendimento, motivo pelo qual atribuiu a derrota na luta. Outro participante relatou que pratica esse esporte desde criança e não pensava em desapontar sua mãe, pois ela é a sua inspiração. Comentou que já havia pensado em desistir, após uma derrota. Mencionou que estava lesionado no ombro e que teve que desistir de uma competição. Comentou que já perdeu dezoito quilos para uma luta. Contudo o que emergiu no grupo foi às queixas de: estresse pós-luta, ansiedade, dificuldade em realizar a dieta e insônia. Questões pertinentes à lesão estiveram presentes nas sessões, pois dois integrantes do grupo estavam lesionados, um no ombro e o outro na costela. Os dois estavam passando pelo processo de luto de não poder lutar. Esses relatos mobilizaram outros lutadores, que lembraram os processos cirúrgicos e os períodos de afastamentos sem poderem treinar e os receios pertinentes ao rendimento nesse período. Um dos participantes relatou a oportunidade que teve, pela primeira vez, de competir fora do Brasil, mas estava lesionado e teve que recusar. Em contra partida, trouxe sua satisfação em se formar como mestre de jiu-jitsu e pegar a faixa preta. Um dos lutadores comentou que o que motivava era a sua família, por mais que não o apoiava indo as lutas; sua equipe e a raiva (mencionou sua antiga equipe e uma competição entre eles). Outro participante reiterou que a sua família também é contra e encontra apoio na sua equipe de treinamento. A única participante do sexo feminino trouxe que seu maior desafio era se motivar para poder incentivar os seus amigos da modalidade.

Durante as sessões foram utilizadas dinâmicas com os participantes, o que possibilitou colher reações e sentimentos ligados ao desempenho e controle das emoções, tanto nas competições como nos momentos de recuperação de lesões. O trabalho de escuta, pós-dinâmicas, compreendeu bem as motivações e desânimos presente na atividade de luta. Dentre as motivações, destacam-se o sonho de ser um professor e ajudar a sua família, questão de saúde, ídolos da modalidade como José Aldo¹, Vitor Belfort² e o seu mestre/treinador. Dentre as coisas que desmotivam estão os novos desafios, acordar muito cedo, perdas afetivas e amizades (quando você ajuda alguns amigos e quando precisa não tem um para lhe ajudar), não ter um retorno financeiro, distância, regime/dieta e não ser reconhecido. No geral, mencionaram que o status para eles era como um troféu, focar no objetivo e nos seus sonhos, persistindo no objetivo e engajando todos os requisitos com:

1. José Aldo da Silva Oliveira Júnior (Manaus, 9 de setembro de 1986), é um lutador brasileiro de MMA. Foi duas vezes campeão da categoria peso-pena do UFC e o último Campeão Peso-Pena do extinto World Extreme Cagefighting (WEC).

2. Vitor Vieira Belfort (Rio de Janeiro, 1 de abril de 1977) é um lutador de artes marciais mistas (MMA) brasileiro, especialista em boxe e que, no momento, pratica caratê shotokan e é ex-campeão do torneio peso-pesado e ex-campeão do peso-meio-pesado do UFC.

foco, determinação em conjunto com meu time, minha família, buscando passar confiança para os alunos.

A intervenção teve como objetivo o aumento dos rendimentos dos atletas de MMA em suas lutas, também promovendo o autoconhecimento de suas habilidades e como formas de técnicas em combate. Diversos estudos nos mostram a característica de cada lutador e juntando assim a sua determinação para o auto rendimento (BENEKE, 2004).

A importância do foco para o atleta é tão significativa que se submetem a rigorosas dietas para perdas de pesos, que geram conflitos internos e externos para o mesmo. Cada pessoa possui a sua especificidade fisiológica e corporal causando vários efeitos mentais como a perda de foco. O foco no desenvolvimento dos lutadores está nas ferramentas que o técnico e a terapia podem ajudar com análises das lutas e oponentes. Podendo usar suas habilidades de foco, resistência e força para mostrar um direcionamento de sua atenção, potencializando sua motivação para treinos e lutas. O aspecto mental para os lutadores é se manterem calmos e focados durante uma luta e usar todas as suas características em seus treinos e combates. (MARCON, MIARKA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo de caso permitiu conhecer os efeitos dos aspectos psicológicos envolvendo atividades esportivas e a capacidade de lidar com diferentes sujeitos em suas competições podendo determinar o vencedor e o perdedor, gerando aflições no atleta sobre o talentoso e o comum através do resultado final.

O treino psicológico é de grande importância, pois melhora a autoconfiança dos atletas para adquirirem um melhor desempenho físico (BOMPA, 2002). Os atendimentos foram realizados com enfoque na prática do esporte MMA, de alto rendimento e todo o processo de condicionamento físico e treinamento psicológico; questões pautadas nas lutas como dietas, rotinas e intensidade de treinamento e como a Psicologia do Esporte contribuiu para os condicionamentos físicos, lesões, psicológicos, personalidade, agressão, violência, liderança, motivação e trabalho em grupo.

A identidade do grupo onde os lutadores treinavam e tinham uma relação de amizade e como devolutiva dos participantes é que não se sentiram à vontade em falar de suas “questões” pessoais, pois almejaram atendimentos individuais, contudo não deram continuidade nos atendimentos em grupo.

Foi possível compreender, ao longo das sessões, que os lutadores puderam entender suas angústias, limitações e sofrimentos que influenciam seu desempenho como atleta, além de tomarem consciência de quais são as problemáticas que desencadeiam os agentes estressores. Foi possível concluir que este trabalho necessita avançar pelo entendimento da Psicologia do Esporte, pela especificidade envolvida na atividade esportiva. O treino

psicológico é de grande importância, pois melhora a autoconfiança dos atletas fazendo com que adquiram um melhor desempenho físico. Além disso, é uma área que necessita de mais pesquisas, tendo em vista a escassez de bibliografia sobre a atuação direta da psicologia.

REFERÊNCIAS

BARRETO, J.A. **Psicologia do Esporte para o atleta de alto rendimento**. Rio de Janeiro: ed. Shape, 2003.

BECHELLI, Luiz Paulo de C.; SANTOS, Manoel Antônio dos. **O terapeuta na psicoterapia de grupo**. Rev. Latino-Am. Enfermagem v. 13 nº 2. Ribeirão Preto mar./abr.2005.

BENEKE, R.; BEYER, T.; JACHNER, C.; ERASMUS, J.; HÜTLER, M. **Energetics of karate kumite**. European Journal of Applied Physiology, Basel, v.92, n.4-5, p.518-23, 2004.

BOMPA, T. Periodização: **Teoria e Metodologia do Treinamento**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2002.

DE VILHENA NOVAES, J. Bateu, levou! **O que dizem os lutadores de MMA**. POLÊMICA, Local de publicação, 11, dez. 2012.

LOPES, José Ferreira; Castro, Nelimar Ribeiro. **Agressividade competitiva em lutadores**. UNIVIÇOSA. 2014

MARCON, G.; FRANCHINI, E.; JARDIM, J.R.; BARROS NETO, T.L. **Structural analysis of action and time in sports: judo**. Journal of Quantitative Analysis in Sport, Berkeley, 2010. Disponível em: Acesso em: 5 fev. 2011.

MIARKA, B.; JULIO, U.F.; Del VECCHIO, F.B.; CALMET, M.; FRANCHINI, E. **Técnica y táctica en judo: una revisión**. Revista de Artes Marciales Asiáticas, Barcelona, v.5, n.2, p.91-112, 2010.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; GARCIA, Roberto Alves; VOTRE, Sebastião Josué. **Artes marciais mistas: luta por afirmação e mercado da luta**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 407-413, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892016000400407&lng=pt&nrm=iso. acessado em 24 maio 2020. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.10.004>.

MORENO JL. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. São Paulo (SP): Mestre Jou; 1974.

OPPLIGER, Robert; CASE, H. Samuel; HORSWILL, Craig; LANDRY, Gregory; SHELTER, Ann. Colégio Americano de Medicina do Esporte. **Redução de peso em Lutadores**. 1999

RUBIO, Kátia. **A psicologia do esporte: histórico e áreas de atuação e pesquisa. A psicologia do esporte: histórico e áreas de atuação e pesquisa**. Psicol. cienc. prof.[online]. 1999, vol.19, n.3, pp.60-69. ISSN 14149893. <http://dx.doi.org/10.1590/S141498931999000300007>. Psicol. cienc. prof.[online]. 1999, vol.19, n.3, pp.60-69. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000300007>.

RUBIO, Kátia. **Da psicologia do esporte que temos à psicologia do esporte que queremos**. Rev. bras. psicol. Esporte [online]. 2007, vol.1, n.1, pp.01-13. ISSN1981-9145.

SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte: manual para Educação Física, Psicologia e Fisioterapia**. ed. Manole, 1º ed., 2002.

THIOLLENT, Michel. – **Metodologia da pesquisa ação** – Coleção temas básicos de pesquisa-ação – São Paulo: Cortez, 1988.

INTERPROFISSIONALIDADE NA ASSISTÊNCIA À SAÚDE EM UMA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Ellen Moreira Cordeiro

Universidade Federal de Jataí - UFJ, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Medicina
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/4232351423643950>

Angélica Marques Barbosa

Universidade Federal de Jataí - UFJ, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Enfermagem
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/6451901505914873>

Fernanda Ribeiro de Almeida

Universidade Federal de Jataí, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Fisioterapia
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/1628488862933600>

Thaynara Batista Costa Souza

Universidade Federal de Jataí - UFJ, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Medicina
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/0662085423741291>

Katarinne Lima Moraes

Universidade Federal de Jataí - UFJ, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Enfermagem

Jataí – GO

<https://orcid.org/0000-0001-6169-0461>

Patrícia Leão da Silva Agostinho

Universidade Federal de Jataí, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Fisioterapia
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/7081166644201303>

Yolanda Rufina Condorimay Tacy

Universidade Federal de Jataí - UFJ, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Enfermagem
Jataí - GO

<http://lattes.cnpq.br/3510200077622218>

Ludmila Grego Maia

Universidade Federal de Jataí - UFJ, Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde, Curso de Enfermagem
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/8700407928975516>

Resumo revisado pelo orientador do projeto de extensão Diálogos sobre a interprofissionalidade em saúde Prof. Yolanda Tacsy, código: EV437-2019.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo relatar como o conhecimento sobre Educação Interprofissional (EIP) a partir do PET-Saúde Interprofissionalidade influenciou

na atuação profissional em uma Unidade de Terapia Intensiva (UTI) do Sudoeste Goiano. Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado por componentes da extensão PET-Interprofissionalidade da Universidade Federal de Jataí - UFJ, no âmbito do Hospital das Clínicas Serafim de Carvalho, do município de Jataí, GO, Brasil. A experiência vivenciada transcorreu entre os meses de abril e setembro de 2019 e demonstrou-se enriquecedora nessa prática ainda pouco disseminada, mas promissora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Interprofissional. Qualidade da Assistência à Saúde.

INTERPROFESSIONAL HEALTHCARE IN AN INTENSIVE CARE UNIT: EXPERIMENT REPORT

ABSTRACT: The objective of this article was to report how knowledge about Interprofessional Education (IPE) influenced professional interventions in an Intensive Care Unit (ICU) in Goiás. This is a descriptive study, of the experience report type, carried out by components of the PET-Interprofessional extension of UFJ, in the scope of the Hospital, in the city of Jataí, GO, Brazil. The experience occurred between the months of April and September 2019 and proved to be a promising professional practice.

KEYWORDS: Interprofessional Education. Quality of healthcare.

1 | INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Diante do processo de transformação para prestação de assistência à saúde com maior excelência, inclui-se a vivência da interprofissionalidade como abordagem integral que qualifica os serviços de saúde prestados à individualidade do usuário. Assim, a educação interprofissional (EIP) promove a prática colaborativa que coloca o usuário como centro do processo de tratamento (OMS, 2010).

A literatura apresenta divergência entre os conceitos de atuação profissional em equipe, o que prejudica o desempenho e o entendimento acerca da atuação interprofissional, porém esse cenário pode ser modificado através de ações que promovam a EIP (Araújo et al, 2017).

Além do alinhamento sobre o conceito de interprofissionalidade, a EIP também visa o despertar para a nítida melhora de cuidados na assistência quando os pensamentos, conhecimentos e valores dos profissionais estão alinhados e direcionados ao usuário. (Pereira, 2018). Portanto, a divulgação de um relato de experiência sobre a atuação profissional enfocando a EIP pode incentivar em discentes e profissionais o desejo de viver esse modelo de excelência profissional.

2 | BASE TEÓRICA

É inegável a relevância do trabalho em equipe e da centralidade do usuário na produção dos serviços de saúde para que se possa oferecê-los com maior qualidade. Nesse contexto, o processo de formação em saúde tem um papel importante no desenvolvimento de competências dos futuros profissionais da área, para que esses possam melhorar a dinâmica do trabalho em saúde, valorizando a colaboração entre os diferentes profissionais atuantes (OMS, 2010).

Ainda segundo a OMS, a EIP ocorre quando estudantes ou profissionais de dois ou mais cursos, ou núcleos profissionais, aprendem sobre os outros, com os outros e entre si. Faz-se o uso dela como pilar da interprofissionalidade, sobrepondo a preparação individual para a colaboração, o estímulo da colaboração entre o grupo e melhoria dos serviços e da qualidade do cuidado (PEDUZZI et al., 2013).

Apesar disso, de acordo com Barr (2013), as propostas de EIP encontram resistências por parte dos docentes das universidades. O autor afirma que, para superá-las, são necessárias novas perspectivas nos processos de: ensino-aprendizagem, formação docente, suporte institucional, recursos financeiros e valorização do corpo docente.

Uma gama de métodos de aprendizagem tem sido adotada e adaptada da educação profissional para a educação interprofissional. Esses métodos devem ser, acima de tudo, ativos, interativos, reflexivos e centrados no paciente para que os objetivos da EIP possam ser alcançados (CAIPE, 2013).

A aprendizagem baseada em problemas tem sido introduzida a partir de modelos progressivos de educação médica (WHO, 1988) e defendidos por alguns como o método de aprendizagem interprofissional “preferido” (DAHLGREN, 2009). Já a baseada em simulação em laboratório é de introdução mais recente e já é utilizada pelo curso de Medicina da Universidade Federal de Jataí (UFJ), no formato *Objective Structured Clinical Examination* (OSCE – Exame Clínico Objetivo Estruturado).

3 | OBJETIVO GERAL

Relatar como o conhecimento sobre EIP a partir do PET-Saúde Interprofissionalidade pode influenciar na atuação profissional.

4 | METODOLOGIA

Trata-se um relato de experiência de 4 integrantes do Programa de Educação Tutorial – “PET-Saúde Interprofissionalidade”, acerca da influência da participação no mesmo sobre a atuação profissional e acadêmica, no âmbito da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e do Hospital das Clínicas Dr. Serafim de Carvalho da cidade de Jataí em

Goiás, entre os meses de abril e setembro de 2019.

As experiências sobre aplicação da EIP ocorreram na Unidade de Terapia Intensiva (UTI), envolvendo as preceptoras da enfermagem e fisioterapia e os estagiários dos cursos da saúde participantes e não participantes do PET-Saúde Interprofissionalidade. Relatamos as vivências relacionadas com o real conhecimento sobre assistência prestada ao usuário como centro do processo e EIP.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO/RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em dezembro de 2018, alunos de diversos cursos da área da saúde da Universidade Federal de Goiás e preceptores vinculados à Secretaria Municipal de Saúde de Jataí, foram aprovados em processo seletivo para atuação no programa. Foram divididos em subgrupos dentro do PET-Saúde Interprofissionalidade, garantindo a composição por diferentes cursos/profissões da área da saúde.

As atividades iniciaram em abril no ano de 2019 tendo como objetivo principal a EIP com foco em alguns eixos de trabalho: alinhamento conceitual sobre a interprofissionalidade em saúde; diagnóstico situacional dos currículos dos cursos da área da saúde, verificando a sua aproximação com a abordagem interprofissional; diagnóstico situacional dos cenários de prática na rede de saúde; sensibilização da comunidade acadêmica sobre a importância da EIP; desenvolvimento de estratégias para aprendizagem por meio de metodologias ativas e divulgação permanente das ações executadas.

Seguindo os eixos, atividades foram desenvolvidas, como a construção de portfólio individual para familiarizar com o real significado dos termos e os conceitos relacionados com a EIP, despertando em nós um novo olhar voltado para a assistência integral ao usuário. Para interligar os conceitos, foram elaborados mapas conceituais individuais, para posterior discussão em grupos. Além disso, foram realizadas visitas técnicas nas unidades básicas de saúde com o objetivo de observar o acolhimento na atenção primária, modo proposto para associar a teoria com a atuação profissional.

É importante ressaltar que a visualização da atuação profissional nos fez refletir sobre como a EIP vem acontecendo e como poderíamos contribuir para melhorar o cenário da prática colaborativa. Outra atividade, o evento “Diálogos sobre a EIP” somou consideravelmente para integrar conhecimentos de profissionais de diferentes áreas instigando a realização da execução da EIP nos ambientes de trabalho, estágio e na área da formação acadêmica.

Em vista dos vários momentos na prática profissional, nós preceptoras da enfermagem e da fisioterapia da UTI conduzimos nossos cuidados tendo o paciente como o centro, incluindo também outros profissionais para abordagem integral do usuário. No acompanhamento rotineiro dos estagiários foi possível promover a interação e discussão entre os estudantes das áreas de enfermagem, fisioterapia e medicina, o que demonstra

a contribuição enriquecedora para a formação desses futuros profissionais.

Além disso, vale exemplificar o fato de que estagiários e preceptores envolvidos com o PET Saúde, experimentaram em diversos momentos integrar uma só avaliação ao usuário, para que ele não fosse submetido várias vezes ao mesmo procedimento, como por exemplo, o de aferição da pressão arterial sistêmica, leitura de temperatura corporal e ausculta pulmonar.

6 | CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar do PET Saúde com foco na EIP tornou-se uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento e capacitação de discentes e de profissionais envolvidos com a preceptoria na saúde. Esse é sem dúvida um dos passos iniciais para a construção de um novo modelo de assistência à saúde que visa o cuidado centrado no usuário, podendo assim alcançar excelência na assistência à saúde.

O conhecimento sobre a EIP despertou a importância de seguir esse modelo de atuação. Se não existir a promoção do real significado da EIP, consequentemente não existirá prática eficaz que resulte em excelência no cuidado centrado ao usuário. Desse modo, é necessário levar ao conhecimento dos graduandos e dos profissionais a diferenciação conceitual entre os termos relacionados aos cuidados prestados por vários profissionais ao mesmo usuário, e em seguida, fazê-los experimentar a vivência de discussões e reuniões interprofissionais. Portanto, as experiências vivenciadas até o momento, sugerem que o processo é lento, porém valioso e com tendência a um crescimento garantido.

Nesse sentido, a estratégia de exigir de todos os discentes, da área da saúde, o domínio do tema EIP, sugere que a prática profissional em um futuro próximo será mais enriquecedora e eficiente. Portanto, a EIP deve ser incentivada para que o maior número de discentes alcancem esse conhecimento e futura vivência, tratando com excelência o usuário.

REFERÊNCIAS

Araújo, T. et al. **Multiprofissionalidade e interprofissionalidade em uma residência hospitalar: o olhar de residentes e preceptores**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 21, n. 62, pp. 601-613, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0295>>. Acesso em: 19 set. 2019

Barr, H., Helme, M. & D'Avray, L. **Developing interprofessional education in health and social care courses in the United Kingdom**. Paper 12. The Higher Education Academy: Health Sciences and Practice; 2011. Disponível em: <www.health.heacademy.ac.uk>. Acesso em: 18 set. 2019

Barr H. **Interprofessional education: the genesis of a global movement** [Internet]. London: CAIPE; 2015. Disponível em: <<https://www.caipe.org.uk>>. Acesso em: 19 set. 2019

Barr, H. **Towards a Theoretical Framework for Interprofessional Education**. Journal of Interprofessional Care 27 (2), 4-9. 2013

Centre for the Advancement of Interprofessional Education. **Defining IPE** [Internet]. Fareham: CAIPE; 2002. Disponível em: <<http://www.caipe.org.uk/>>. Acesso em: 18 set. 2019

Cecílio, L. **As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atuação em saúde**. In Pinheiro R, Mattos RA, organizadores. Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde. Rio de Janeiro: UERJ, IMS, ABRASCO; 2006. p. 117-30.

Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) [Internet] 2019. Disponível em: <<http://www.cihc.ca/>>. Acesso em: 19 set. 2019

CAIPE; BARR, H.; LOW, H. **Introducing Interprofessional Education**. United Kingdom: Center for The Advancement of Interprofessional Education - CAIPE, 2013. Disponível em: <<http://www.caipe.org.uk/>> Acesso em: 19 set. 2019

Low, H. & Stone, J. **Using Workshops as a tool to deliver interprofessional learning**. Journal of Practice Teaching and Learning 9 (3), 26-46. 2009

Organização Mundial da Saúde. **Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa**. Genebra: OMS; 2010. Disponível em: <<http://new.paho.org/bra>>. Acesso em: 19 set. 2019

Peduzzi, M., Norman, I., Germani, A., Silva, J., & Souza, G. **Interprofessional education: training for healthcare professionals for teamwork focusing on users**. Revista Da Escola De Enfermagem Da USP, 47(4), 977-983. 2013

Pereira, M. **Interprofissionalidade e saúde: conexões e fronteiras em transformação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 22, n. Supl 2, pp. 1753-1756. 2018.

Wilcock, P., Champion-Smith, C. & Elston, S. **Practice development planning: A guide for primary care**. Abingdon: Radcliffe Medical. 2003

World Health Organization. Learning Together to Work Together for Health. **Report of a WHO StudyGroup on Multiprofessional Education for Health Personnel: The Team Approach**. Technical Report Series 769:1 – 72. Geneva: World Health Organization. 1988

A RELAÇÃO HUMANA COM A NATUREZA NA CULTURA OCIDENTAL: UMA EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Alan Christian de Sousa Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará (IFPA)

Marabá – Pará

<http://lattes.cnpq.br/1232050552128701>

Juliano Sistherenn

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Pará (IFPA)

Marabá – Pará

<http://lattes.cnpq.br/0119289431110145>

RESUMO: O presente trabalho é um relato de experiência construído a partir de um projeto de pesquisa transdisciplinar que foi desenvolvido por docentes e discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Marabá Industrial (CMI), acerca dos saberes e práticas elaborados pela humanidade em torno da relação com a natureza. O projeto, intitulado *Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades*, teve início em março de 2016 e foi concluído em fevereiro de 2019. Nesse período, as ações empreendidas pelos seus participantes tiveram por objetivo a

identificação das epistemologias dominantes em cada período da história da cultura ocidental e a problematização de como as mais diversas matrizes de pensamento influenciaram na formação de padrões de relacionamento entre ser humano e natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Cultura, Natureza e Transdisciplinaridade.

THE HUMAN RELATIONSHIP WITH
NATURE IN WESTERN CULTURE: A
TRANSDISCIPLINARY EXPERIENCE AT THE
FEDERAL INSTITUTE OF PARÁ

ABSTRACT: This work is a report of experience built from a transdisciplinary research project that was developed by teachers and students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA), Campus Marabá Industrial (CMI), about the knowledge and practices developed by humanity around the relationship with nature. The project, entitled *Human Relationship with Nature in Western Culture: Fundamentals, Assumptions and Possibilities*, started in March 2016 and was completed in February 2019. In this period, the actions undertaken by its participants aimed at identifying the dominant epistemologies in each

period of the history of Western culture and the problematization of how the most diverse matrices of thought influenced the formation of patterns of relationship between human beings and nature.

KEYWORDS: Education, Culture, Nature and Transdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa *Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades*, professores de diversas disciplinas foram convidados a dialogar entre si e com alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em um movimento que possibilitou o diálogo com alguns temas e conteúdos tradicionalmente abordados em sala de aula e, ao mesmo tempo, a superação destes, na medida em que o conhecimento apreendido na pesquisa disciplinar era partilhado e ampliado no seio do grupo em perspectiva transdisciplinar.

Para fins didáticos, a pesquisa se orientou pela periodização tradicional da história (idade antiga, média, moderna e contemporânea). Dessa forma, todos os pesquisadores puderam se concentrar nos mesmos temas e nos mesmos contextos históricos. Sendo que, cada equipe investigava a partir dos procedimentos convencionais da área de saber ou disciplina a que estava vinculada.

Por exemplo, ao estudar a antiguidade, a “equipe história” investigou como os historiadores retratam a relação humana com a natureza naquele período, a “equipe literatura” analisou o que a literatura antiga falava sobre o tema, a “equipe filosofia” pesquisou como os filósofos antigos tratavam da relação humana com a natureza. O mesmo ocorrendo com as demais equipes: geografia, artes, pedagogia e ciências naturais.

Pelo menos uma vez a cada semestre todos os integrantes do projeto se encontraram para partilhar os achados da pesquisa e, então, a partir de olhares diversos, procuraram compreender a complexa relação do ser humano com a natureza naquele período histórico que estava sendo investigado.

A partir disso, foi possível problematizar a separação e a relação homem/natureza e compreender melhor o modo pelo qual a cultura ocidental dominante foi construída historicamente e como ela parece estar encaminhando a humanidade para um abismo.

A pesquisa também foi capaz de identificar culturas diversas, desviantes, que podem inspirar diferentes relações entre seres humanos e demais seres da natureza, relações capazes de proporcionar metamorfoses e renascimentos. Como exemplo dessas possibilidades, iremos descrever uma atividade realizada em uma tribo indígena, no interior do município de Marabá-PA.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO PROJETO DE PESQUISA

Este projeto de pesquisa transdisciplinar teve como base teórica o pensamento complexo de Edgar Morin e como método a sua máxima: *O caminho se faz ao andar* (MORIN, 2010).

O problema do método, como caminho a ser construído, é fundamental para o pensamento morineano. Ao longo de sua principal obra, *O método*, publicada em seis volumes, Edgar Morin vai aprofundando e buscando as raízes desse problema, pois, para ele, *O método* “[...] é como um ensaio, cujo objetivo é mudar o paradigma dominante que hoje entrava nossas possibilidades de responder ao desafio da complexidade” (MORIN, 2012, p.151). Por isso ele diz:

Trabalhando assim a palavra *Méthode* esclareci progressivamente seu sentido: trata-se da reforma necessária dos próprios princípios de nosso conhecimento, reforma que diz respeito tanto às ciências naturais, às ciências humanas, à política quanto a nossa vida mental cotidiana (MORIN, 2010a, p.40).

A ousadia desse método está em querer perceber a vida humana, que não se limita ao conhecimento científico ou humanístico, separadamente, conforme costuma ser tratado na academia. Trata-se de relacionar ciências, humanidades e todas as demais possibilidades humanas. Mas para que essas relações aconteçam é preciso romper com o paradigma cartesiano que separa e reduz o conhecimento, tomando a parte pelo todo, sendo incapaz de fazer dialogar o complexo, ou seja, aquilo que é tecido em conjunto. Para mudar essa forma de conceber o mundo, é preciso

[...] um método capaz de absorver, conviver e dialogar com a incerteza; de tratar da recursividade e dialogia que movem os sistemas complexos; de reintroduzir o objeto no seu contexto, isto é, de reconhecer a relação parte-todo conforme uma configuração *hologramática*; de considerar a *unidade na diversidade* e a *diversidade na unidade*; de *distinguir, sem separar nem opor* [...] de religar, sem fundir, ciência, arte, filosofia e espiritualidade, tanto quanto vida e ideias, ética e estética, ciência e política, saber e fazer (ALMEIDA, 2012, p.58-59).

Esse método se coloca como desafio para pensar, visto que não tem metodologias definidas e nem caminhos construídos. Por isso ele é caminho que se faz. É nesse sentido que o referido projeto pretendeu, através da pesquisa transdisciplinar, construir um caminho através do qual fosse possível entender melhor a forma como chegamos ao atual estágio de degradação ambiental, bem como buscar vias diversas, que podem abrir novos horizontes para a vida humana na Terra.

Como inspiração teórica e metodológica, nós pesquisadores servimo-nos do que diz Pascal, filósofo e matemático do século XVII, quando aposta na dialógica como integrante da ciência e da vida:

E como todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas se acham entrelaçadas por um vínculo natural e insensível que liga as mais distantes a as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes

A partir dessa ideia, é possível perceber as interligações como algo fundamental para compreender qualquer processo. Comentando a relação todo-partes proposta por Pascal, Morin diz que essa formulação

[...] deveria ser inscrita em letras douradas no frontispício de todas as universidades do mundo. Ela rompe com a causalidade linear e o pensamento simplificador que ainda reinam no século XXI. Ela ilustra e ilumina a necessidade, que se tornou vital para o conhecimento, o pensamento, a ação, de ultrapassar os compartimentos disciplinares e de redescobrir os problemas fundamentais e globais da humanidade (2014, p.60-61).

Para Morin, essa relação todo/parte é fundamental para compreender de forma ampla qualquer fenômeno, especialmente fenômenos complexos, como é o caso da relação humana com a natureza.

Como uma disciplina apenas não seria capaz de abordar de forma ampla um tema tão vasto, optamos pelo trabalho transdisciplinar, o qual, segundo Morin, carece de uma nova visão paradigmática.

Precisamos, portanto, para promover uma nova transdisciplinaridade, de um paradigma que, decerto, permite distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução (MORIN, 2013, p.138).

Para Morin, o paradigma cartesiano, redutor e simplificador, influenciou toda a disjunção de saberes que ocorreu na modernidade ocidental. Por isso, se faz necessário repensar a maneira de fazer ciência, de construir conhecimento. Ao invés de separar o que está ligado, e de reduzir os fenômenos complexo a explicações simplistas através de leis universais, a ciência deveria trabalhar no sentido de distinguir e religar.

Nesse sentido, o projeto se propôs a manter a distinção das áreas do saber e, ao mesmo tempo, procurou tornar possível a comunicação entre elas, em torno de um objeto comum. Sendo a relação humana com a natureza o principal escopo da pesquisa, é necessário salientar duas questões. Primeiro, o próprio conceito de natureza aqui adotado e, segundo, a razão dos seres humanos serem tomados em contraposição ao mundo natural, uma vez que, a rigor, também seriam natureza.

De acordo com Robert Lenoble, a ideia de uma natureza em si, facilmente delimitada e inteligível, seria uma completa abstração. Para este autor, ao qual procuramos nos vincular, “a imagem de natureza que prevalece em cada época e em cada meio toma assim o peso de um teor social (LENOBLE, 1969, p.37). Ou seja, para ele, na medida em que os contextos históricos, sociais e culturais se alteram ao longo do tempo, a ideia de natureza também é modificada. De modo que seria bastante equivocado acreditar que gregos e romanos acionavam os mesmos significados e significantes que um contemporâneo quando pensa em natureza.

Assim, levando em conta que o mundo natural nunca foi algo intocável e atemporal, o projeto de pesquisa procurou manter uma constante preocupação com a contextualização

das ideias de natureza que se sucederam ou concorreram no mundo ocidental, reconhecendo nelas o referido componente social que impossibilita a existência de um conceito pronto e acabado a despeito da natureza.

Seguindo ainda esta linha de pensamento e a fim de tratar da aparente polarização entre homem e natureza feita no âmbito do projeto, é possível retomar mais uma vez a reflexão de Robert Lenoble.

O homem transporta consigo as suas necessidades e os seus desejos. Sem dúvida, estes precisar-se-ão e modificar-se-ão em contato com a experiência. Mas, antes do mais, há que viver e o homem projeta essas necessidades e esses desejos na natureza que o rodeia, antes mesmo de saber se os poderá satisfazer e de que forma (LENOBLE, 1969, p.39).

O ser humano modifica a natureza como forma de satisfazer suas necessidades e desejos e, ao mesmo tempo, trata de legitimar suas ações. A lógica atribuída a esses movimentos é o que molda o entendimento de natureza de cada civilização, em cada período da história.

Assim, a modificação e ou observação da natureza física não faz nascer necessariamente uma imagem fechada e idêntica dela, válida para todos os tempos históricos e regiões globais, contudo, uma cultura sempre deixa sua marca no tempo e tem o poder de influenciar pensamentos em tempos futuros.

Por isso, a experiência de gregos, egípcios e astecas, para não falar de outros casos, apresentam as suas singularidades, importância e influência no contexto atual, muito embora, aparentemente, nenhuma delas tenha orientado tanto a concepção de natureza no mundo ocidental do que a cultura grega antiga e a cultura ocidental moderna, as quais aparecem com destaque nos resultados da pesquisa.

Neste sentido, quando procuramos dar destaque à relação humana com a natureza não é porque pensamos o homem absolutamente separado do meio físico, mas porque a História, em certo sentido, pode ser pensada como a história da dominação do homem sobre o mundo, seja ele natural ou social.

É nesse contexto que, andando pela história do pensamento ocidental, nossa pesquisa pretendeu construir um caminho através do qual fosse possível entender melhor a forma como chegamos ao atual estágio de degradação ambiental, bem como buscar vias diversas, que podem abrir novos horizontes para a vida humana.

3 | O PROJETO EM AÇÃO

Durante a execução do projeto de pesquisa, vários foram os caminhos que percorremos com a intenção de realizar um trabalho de caráter transdisciplinar sobre a relação humana com a natureza. Assim sendo, apresentaremos aqui alguns momentos da execução do projeto, onde o diálogo e a coletividade contribuíram para a construção e ampliação do conhecimento.

No primeiro encontro, os professores que acamparam a ideia do projeto de pesquisa se reuniram para pensar algumas estratégias de trabalho. Durante as discussões surgiu a ideia de fazermos uma leitura que pudesse servir como base teórica comum. Neste sentido, foi escolhida a obra *Rumo ao abismo?*, de Edgar Morin (2011). E assim ficou definido que todos os integrantes do projeto se comprometeriam com a leitura da obra, a qual seria discutida e problematizada no encontro seguinte.

No segundo momento, ainda sem a presença de alunos, discutimos o livro anteriormente combinado. A partir das discussões e relações que estabelecemos com o tempo presente, as evidências de que a humanidade caminha rumo a um abismo apareceram-nos ainda mais fortes e, com isso, a necessidade de fazer algo se tornou imperativa.

Em meio as discussões teóricas, a parte prática do projeto começou a se delinear. Os professores combinaram de escolher estudantes para o projeto com base na seguinte pergunta: “Por que você pretende participar desse projeto de pesquisa na disciplina de... (disciplina na qual o professor estava ministrando naquele momento)?”

O professor deveria ler todas as respostas e escolher uma das melhores, em questões de coerência e coesão, e uma considerada problemática com relação aos elementos supracitados. Esta seria uma tentativa de valorizar também aqueles alunos que mostravam dificuldades na produção de texto, mas possuíam interesse em participar do projeto.

O terceiro encontro contou com a presença dos alunos selecionados. Na ocasião, os discentes foram apresentados às ideias gerais do projeto e participaram das discussões sobre o andamento das pesquisas. Ficou combinado que cada grupo de pesquisadores, composto por um professor e um ou dois alunos formariam uma equipe, que, de acordo com a sua área de trabalho no projeto, deveria investigar e produzir algo a respeito da relação humana com a natureza na cultura ocidental.

Formou-se então, a “Equipe História”, “Equipe Filosofia”, “Equipe Literatura”, “Equipe Geografia”, “Equipe Biologia”, que permaneceram do início ao final do projeto. Outras acabaram saindo no correr das atividades, como foi o caso das equipes Educação, Matemática, Ciências Naturais e Informática. Cada equipe desta era formada por um professor da área e um ou dois alunos do ensino médio integrado.

Neste sentido, é importante destacar que a estratégia didática do projeto respeitou as ementas curriculares dos cursos ofertados pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), Campus Marabá Industrial (CMI). O que permitiu o aprofundamento de algumas temáticas vistas em sala de aula, favorecendo o próprio processo de aprendizagem dos alunos no projeto e, ao mesmo tempo, das disciplinas que eles estavam cursando.

Após esse terceiro encontro, cada equipe, separadamente, começou a investigação sobre a relação humana com a natureza na Antiguidade. Três meses depois, no quarto encontro do grande grupo, houve a apresentação dos primeiros resultados da pesquisa,

fruto das investigações e leituras realizadas pelos alunos e professores orientadores.

A Equipe História falou sobre a relação humana com a natureza na pré-história; a Equipe Filosofia falou da relação humana com a natureza na mitologia e na filosofia pré-socrática; a Equipe Literatura apresentou a relação humana com a natureza em escritos da antiguidade, a Equipe Geografia apresentou essa relação com mapas antigos; a Equipe Biologia falou sobre o surgimento das ciências da vida na antiguidade.

Com as apresentações dos estudantes e as contribuições dos professores, foi possível não só vislumbrar o que cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa realizou, no intervalo de tempo proposto, como também perceber a validade de um projeto transdisciplinar.

Já nesse primeiro momento de apresentação foi possível observar como as diversas disciplinas se mostravam interligadas e complementares, aspecto este que muito raramente é possível identificar no sistema tradicional de aulas, em que cada disciplina, com seu especialista regente, conduz o aluno a pensar em temas que aparentemente não se integram com as demais áreas do saber.

Pensando no tema da relação humana com a natureza, professores e alunos foram convidados a perceber que o problema da filosofia estava diretamente ligado ao da biologia, e que este não podia ser contado sem o auxílio da história e da geografia, ainda que se manifestassem em obras literárias adaptadas e traduzidas para os dias de hoje.

Da mesma maneira, nítido ficou que os temas e questões levantados pelos antigos guardam proximidades e distanciamentos em relação ao nosso tempo, de modo que é preciso saber adentrar nesses contextos, evitando tanto quanto possível o perigo do anacronismo.

No quinto encontro do projeto, seguimos com a abordagem da Antiguidade, mais precisamente, com o período final da Idade Antiga. Neste momento, foi possível perceber que em algumas grandes cidades antigas, da civilização greco-romana, os problemas ambientais começaram se agravar e chamar atenção de autores como Díon de Prusa. Aprender sobre estes assuntos foi particularmente importante para o grupo, haja vista sua relevância na atualidade.

No sexto encontro do projeto foi abordado o longo, rico e controverso período medieval. Nesse encontro as abordagens das equipes seguiram caminhos bastante diversos, com temporalidades diferentes, o que dificultou uma visão de conjunto a respeito da relação humana com a natureza nesse período da história.

Apesar da intensa exploração dos recursos naturais ocorridos neste período, aparentemente, visões muito distintas sobre o meio natural foram postas em circulação. Algumas, mais próximas da necessidade de subsistência humana, outras indicando a capacidade ou potencialidade humana de transformar espaços físicos e, ainda outras, projetando o divino em meio a natureza e as tramas sociais. De qualquer forma, a investigação do período medieval mostrou que, apesar de alguns distanciamentos da natureza, como criatura privilegiada de Deus, o ser humano medieval ainda não se

colocava no lugar de criador e dominador do meio natural.

No sétimo encontro geral foi apresentado e discutido o período do renascimento europeu e o início da modernidade ocidental. Nesse momento ficou visível a predominância da ideia de domínio humano e de utilização indiscriminada dos recursos naturais para um pretenso progresso da humanidade. A tensão entre empiristas e racionalistas, o nascimento da ciência moderna e o impulso do capitalismo nesse período levaram a humanidade a trilhar os caminhos do antropocentrismo. O ser humano não mais está integrado no cosmos, como na antiguidade; não é mais apenas uma simples criatura divina entre tantas outras, como no período medieval; sente-se agora no centro do universo, onde tudo deve girar em torno dele, inclusive os recursos naturais.

No oitavo encontro de partilha dos achados da pesquisa temas modernos e contemporâneos se entrelaçaram e mostraram os sérios problemas ambientais que a humanidade causou e está enfrentando. Ficou clara a necessidade de unir forças para compreender o momento que a humanidade está vivendo e tentar reverter essa situação caótica criada pelos próprios seres humanos, sobretudo, por influência do pensamento moderno ocidental que olhou para a natureza como um ser externo do qual ele poderia tirar proveito.

Antes de finalizar o projeto, seus integrantes realizaram algumas ações no sentido de dialogar com a comunidade acadêmica/escolar acerca dos resultados da pesquisa. Fizeram isso por meio de apresentações em eventos acadêmicos locais, regionais e nacionais; apresentação do desenvolvimento do projeto e dos achados da pesquisa em uma escola do município de Marabá e, para finalizar, visitaram uma tribo indígena, onde puderam ver na prática outras formas de relação humana com a natureza.

4 | A CULMINÂNCIA DO PROJETO E OS GAVIÃO KYIKATÊJÊ

A visita à comunidade indígena dos *Gavião Kyikatêjê* ocorreu no dia 11 de fevereiro de 2019. Uma ação de extensão extremamente importante e significativa na medida em que nos colocou em contato com um grupo social tradicional, não dominante do ponto de vista cultural e que preserva hábitos e costumes peculiares em relação ao mundo do natural, com lógica distinta do sistema capitalista.

Em meio aos *Kyikatêjê* encontramos ocasião prática para repensar algumas das normas que aparentemente regem nossa dinâmica de vida em sociedade, exatamente como pretendia a fundamentação teórica do projeto, inspirada em Edgar Morin.

A visita à aldeia e a caminhada pela reserva ambiental, guiada por dois membros da comunidade indígena, suscitaram questões e diálogos ligados ao modo de vida indígena, ao fenômeno da aculturação, ao lugar do indígena na sociedade atual, à política do Estado brasileiro sobre os povos tradicionais, à língua nativa dos *Gavião Kyikatêjê*, às

necessidades materiais da comunidade e seus receios frente aos “kupens” (“homens brancos”), dentre outras coisas.

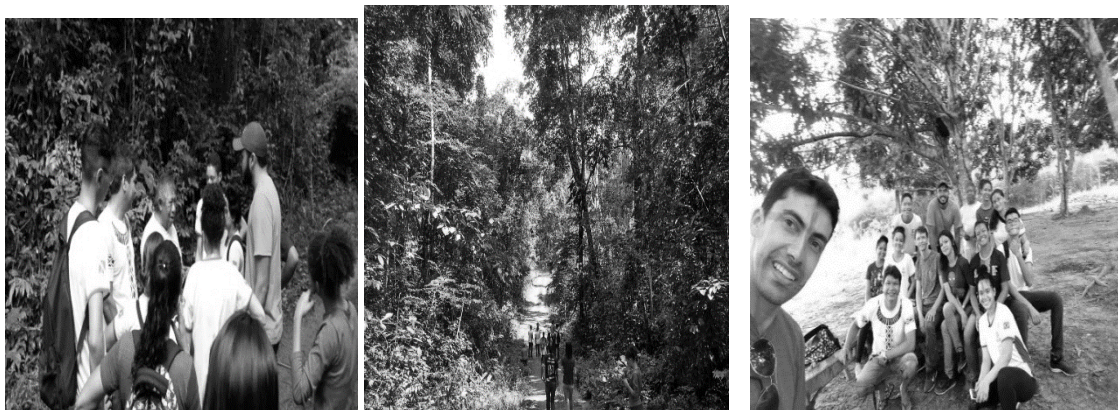


Imagem 1, 2 e 3 – Registros da visita ao povo *Gavião Kyikatejê*

Fonte: Acervo dos autores.

Questões estas, talvez, já debatidas por alguns professores em sala de aula, mas que ali, naquele espaço e com aquelas pessoas, adquiriu sentido completamente distinto e deu aos alunos condições de produzirem suas próprias observações, perguntas e entendimentos.

Uma das primeiras descobertas feitas coletivamente foi que não vivíamos tão longe assim do povo *Gavião Kyikatejê*. O ônibus da instituição seguiu um trajeto de menos de uma hora em caminho plenamente pavimentado até o portão que dava acesso à comunidade. Provavelmente, já tínhamos passado inúmeras vezes por ali, mas sem reparar com mais vagar naquele lugar e, mesmo que o tivéssemos feito, não teríamos condições de saber algo concreto a respeito do lugar e das pessoas. Estávamos, afinal, próximos e distantes deles.

Ao cruzar o portão, tudo era novidade e nossos olhos atentos foram tentando captar o máximo de detalhes possíveis. Percebemos logo que o antigo e o moderno estavam ali naquela comunidade. Embora soubéssemos que os indígenas, ao menos os que vivem mais próximos e entre nós, não-índios, não fossem mais como os dos livros de História da época do Brasil Colônia, ainda assim nos surpreendemos com algumas coisas: o índio jovem que abriu o portão não tinha “traços indígenas tradicionais”; o velho ao seu lado fumava cigarro de tabaco; não haviam ocas, apenas casas de alvenaria, algumas delas com carros na garagem. Havia duas igrejas evangélicas na comunidade. Avistamos uma senhora bem idosa sentada na varanda de sua casa produzindo peça artesanal.

Fomos recebidos pelo cacique e mais algumas pessoas. Dentre eles, o senhor que ficou responsável por conduzir o grupo na caminhada pela mata. O membro da comunidade *Kyikatejê*, já de certa idade, de fala enrolada, foi apresentado pelo cacique como professor de cultura. Em seguida, outro índio, esse mais novo, responsável pelos projetos de

extração de recursos naturais e plantação, da mesma faixa etária dos professores do projeto de pesquisa aqui tratado, também foi convidado pelo cacique a acompanhar o passeio. O líder da tribo recomendou que fôssemos ao “ponto da onça preta” – os nomes das coisas e pessoas expressavam constantemente referências à natureza, o que, de imediato, nos fez pensar sobre a importância que ela ocupa na vida da comunidade.

No deslocamento feito ainda de ônibus passamos por mais algumas casas. Em várias conseguimos ver utensílios como máquinas de lavar, antenas de TV por satélite e criação de animais como cachorros e galinhas. Passamos também em frente à uma escola onde foi possível observar uma jovem professora com “traços indígenas tradicionais” ensinando algumas crianças, no que parecia ser algo condizente com o ensino infantil. Havia também campos de futebol e de outras práticas de atividades esportivas.

Depois de seguir por alguns minutos no trajeto de estrada de chão, paramos em um acentuado declive chamado “ladeira do urso” – o nome vinha do relato de certo membro da comunidade que durante a caça teria avistado animal de grande porte, que lembrava um urso. Dali, não tinha como o ônibus seguir. Porém, atentamos logo para outro detalhe, não havia também muito espaço para manobrar e colocar o nosso transporte na posição de retorno. Ainda assim, o motorista fez todo o possível para resolver a situação. Ele tentou manobrar invadindo um pouco o terreno de mata. Contudo, acabou atolando. Talvez a primeira lição da natureza tenha sido essa: respeite os limites e terrenos.

De qualquer modo, tivemos que improvisar e trabalhar em conjunto, índios e não-índios, para desatolar o ônibus. Depois do feito, seguimos por uma caminhada pela reserva. O índio mais novo contou que estudou em um Instituto Federal em Minas Gerais e se formou em agronomia. Era o responsável pelos projetos da comunidade nessa área. Disse que não falava mais a língua nativa, mas o professor de cultura sim. Por isso, sua sabedoria era importante para os mais jovens.

Foram muitas as lições na caminhada: ouvimos sobre rituais de caça, projetos da comunidade sobre turismo e aquicultura, formas de marcar e indicar pontos da estrada (sem sinalização de placas, como se faz na cidade), nomes indígenas para objetos e alimentos conhecidos no português (castanheira, por exemplo, se chama Pàrxô Par), modos de descascar, plantar e usar a castanha e cupuaçu e de degustar porcos do mato (que chamam por outro nome). Além disso, fomos convidados à retornar ao lugar para os jogos culturais que acontecem anualmente na comunidade no mês de março.

Nos instantes finais da visita ouvimos falas muito significativa dos índios sobre a importância de preservar a floresta e suas populações nativas, conclamando os jovens alunos ali presentes a se aliarem à causa dos povos tradicionais desde já e, fundamentalmente, ao ingressarem no mercado de trabalho. Tais observações, não combinadas e não planejadas, fecharam com precisão e brilhantismo nosso projeto. Voltamos para casa de caras pintadas e ânimos renovados.

De modo geral, a partir dessa visita, percebemos que muitos povos indígenas absorveram costumes da sociedade moderna ou pós-colonizada. No caso do *Gavião Kyikategê*, muitos hábitos identificados na comunidade se aproximam daqueles praticados em centros urbanos como os de Marabá. Isso é importante para desmistificar a falsa impressão de que os indígenas pararam no tempo ou que seriam sociedades atrasadas, com estilo de vida típico do século XVI.

Ao que pudemos perceber, alguns membros da comunidade se relacionam diretamente com o mundo urbano e conseguem se movimentar satisfatoriamente, inclusive, no meio acadêmico. No entanto, seguem tentando preservar suas identidades, histórias, valores, conhecimentos e tradições, advogando um estilo de vida que mescla costumes e necessidades próprias do nosso tempo e sistema econômico, com um ritmo de trabalho e cultura não tão frenético quanto das grandes cidades e não tão alheio à relação que mantemos com o mundo natural diariamente.

5 | CONCLUSÕES

O Projeto de Pesquisa, *A relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades*, buscou investigar as experiências históricas da humanidade a fim de identificar os fios condutores, as ideias por detrás da noção de natureza, que, evidentemente, foram capazes de produzir sentidos, sentimentos e práticas completamente diferentes ao longo dos tempos.

A partir das abordagens das várias disciplinas foi possível perceber que a natureza é, ao mesmo tempo, tema e substrato central da vida dos indivíduos, da sociedade e da espécie humana. Em alguns momentos, como na Pré-História, na Antiguidade e, em alguma medida, na Idade Média, predominou uma percepção de que a natureza estava muito próxima da vida dos seres humanos, ao ponto de, por vezes, natureza, humanidade e divindades até se confundirem. Ainda assim, por algum motivo isso mudou.

Tal compreensão nos permitiu demarcar diferenças importantes em relação às práticas das sociedades modernas e contemporâneas e identificar uma via de acesso importante em relação às culturas antigas e medievais. Temos muito o que aprender com as culturas antigas e tradicionais. A partir dessas conclusões, guardamos o desejo de, em outro momento, retomar e aprofundar a pesquisa no sentido de compreender a relação humana com a natureza nas comunidades tradicionais da América Latina e, sobretudo, no Brasil.

De qualquer modo, esta primeira etapa desenvolvida indicou a relevância do projeto de pesquisa para formação transdisciplinar, crítica e reflexiva dos envolvidos. Afinal, as ações empreendidas ofereceram instrumentos para professores e alunos compreenderem melhor o mundo ao seu redor e, sobretudo, as teias que se associam em meio as relações que os seres humanos vêm estabelecendo com a natureza, sejam elas por questões de

subsistência, culturais, religiosas, percepções política ou estratégias econômicas.

Por esta via, acreditamos que o projeto tenha contribuído tanto para a produção de conhecimento coletivo como para a formação cidadã, na medida em que sensibilizou e aproximou alunos e professores de temas e questões relevantes do passado e do presente, sinalizando também para os riscos do descompromisso com o futuro.

Retomando o pensamento de Robert Lenoble, segundo o qual, não há uma natureza em si, mas uma natureza pensada (1969, p.15), podemos asseverar que o pensamento constrói a experiência. Por isso, é fundamental compreender as formas dominantes de pensar de cada período da história a fim de compreender nossas próprias possibilidades.

Reformar o pensamento da humanidade, em busca de um mundo melhor, é utopia que alimenta o pensamento complexo de Edgar Morin, que embasou esse trabalho e orienta o sonho dos docentes integrantes do já findado projeto de pesquisa, no sentido de que ele continue, de algum modo, através dos alunos já egressos da instituição, seja em forma de novos projetos de pesquisa ou projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação**: razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRN, 2012.

LENOBLE, Robert. **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 1969.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**: Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Trad. Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

MORIN, Edgar. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria Alexandre e Maria Alice Doria. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** ensaio sobre o destino da humanidade. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

DA PRÁTICA À TEORIA: CONSTRUÇÃO DE SABERES CIENTÍFICOS ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Joselia Cristina Siqueira da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<http://lattes.cnpq.br/6634780101710864>

Gilmene Bianco

Doutora associada à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)- Departamento de Ciências Naturais.

<http://lattes.cnpq.br/0111900440522917>

RESUMO: Ao analisarmos a prática pedagógica tradicional de ensino, nos deparamos com um modelo pautado em aulas expositivas no qual o professor como transmissor de conhecimento reproduz o conteúdo apoiado em um manual didático, em que o aluno deve ler, decorar e repetir determinando assunto. Com o avanço das tecnologias educacionais, se fez necessário o estímulo aos educadores para a utilização de metodologias inovadoras e ativas que possibilitem o desenvolvimento das competências que os alunos já possuam com sua trajetória de vida e escola. Algumas

metodologias diferenciadas vêm sendo desenvolvidas por educadores, que acreditam ser possível promover mudanças no processo educativo, tendo em vista uma aprendizagem significativa. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como uma grande aliada do processo de ensino, sendo uma dessas estratégias de método inovador, em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto proposto pelo professor. Trata-se, portanto, de um método de aprendizagem centrado no aluno, que deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa. Essa pesquisa buscará investigar o desenvolvimento da metodologia ativa baseada em problemas (ABP) em salas de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de favorecer a alfabetização científica dos educandos e oferecer elementos que possam contribuir com a ampliação das metodologias de ensino na educação.

PALAVRAS-CHAVE: EJA- Metodologias Investigativas- Alfabetização Científica

FROM PRACTICE TO THEORY: CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE THROUGH PROBLEMS BASED ON YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: When analyzing the traditional pedagogical practice of teaching, we are faced with a model based on expository classes in which the teacher as a transmitter of knowledge reproduces the content supported in a didactic manual, in which the student must read, memorize and repeat, determining the subject. With the advancement of educational technologies, it was necessary to encourage educators to use innovative and active methodologies that enable the development of the skills that students already have with their life and school trajectory. Some different methodologies have been developed by educators, who believe that it is possible to promote changes in the educational process, with a view to meaningful learning. Problem-Based Learning (PBL) emerges as a great ally in the teaching process, being one of those innovative method strategies, in which students work with the objective of solving a real or simulated problem from a context proposed by the teacher. It is, therefore, a student-centered learning method, which leaves the role of passive recipient of knowledge and takes the place of protagonist of its own learning through research. This research will seek to investigate the development of the active problem-based methodology (PBL) in youth and adult education elementary rooms, with the objective of favoring the scientific literacy of students and offering elements that can contribute to the expansion of teaching methodologies. On education.

KEYWORDS: EJA- Investigative Methodologies- Scientific Literacy

1 | INTRODUÇÃO

Os estudantes frequentadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são cidadãos possuidores de um saber construído a partir das experiências de vida e a escola com os avanços da educação necessitou se adequar, compreender e utilizar estes saberes individuais de cada discente nas práticas educativas envolvidas no seu âmbito educacional. Freire (1991) relata o desafio que ele enfrentou: o de ensinar competentemente às pessoas de classe popular o conhecimento científico, por meio dos conhecimentos escolares, sem que com isso, o saber dos estudantes fosse desrespeitado.

Freire (2003) propõe um processo educativo que liberta por meio da consciência crítica de que enfrentamos os problemas da vida cotidiana. Os educandos em sua individualidade carregam consigo uma bagagem de experiências, saberes e formas de interpretar a realidade, na qual suas histórias de vida e de luta são requisitos básicos para a aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa. O conhecimento adquirido ao longo da vida é a partida do processo de ensino. É necessária que a didática adotada pelo professor, remeta ao aluno uma reflexão crítica da realidade em que o mesmo está inserido (FREIRE, 2003). Um modelo de educação que leve o educando a deixar o comodismo imposto pela escola, através de conteúdos repetitivos e descontextualizados

da realidade.

A rotina profissional, a faixa etária, o motivo e o tempo de afastamento dos estudos, devem ser considerados durante o processo de ensino e as estratégias utilizadas pelo professor devem contemplar as necessidades daqueles que deixaram de frequentar a escola por alguma questão no decorrer de sua trajetória educacional (NASCIMENTO, 2012).

Bergamo e Cirino (2012) destacam a necessidade de alfabetizar cientificamente o educando, formando cidadãos reflexivos que percebam o alcance e a importância dessa disciplina e que sejam capazes de construir o aprendizado, estendendo-o para além da sala de aula.

Tendo como foco a aprendizagem e o aluno como o centro dessa aprendizagem, surgiu a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), no qual a problematização de determinado tema possibilita uma visão transdisciplinar, tendo como ponto de partida o levantamento de questões e a busca de soluções para os problemas identificados no tema proposto (MORIN, 2000).

A ABP tem como objetivo estimular os alunos a busca de soluções, desenvolvendo a capacidade e valorização de convivência em grupo, dispondo o educando a participar de forma criativa e ativa no processo de aprendizagem, criando espaço ao trabalho cooperativo, sendo que todos são protagonistas, partindo assim para uma aprendizagem mútua e integral.

O currículo centrado na ABP muda o foco do ensino para a aprendizagem; o aluno passa a ser o centro do processo de ensino, no qual aprender não é apenas aquisição de informações, mas sim o ato de processar as informações e transformá-las em conhecimento (MORIN, 1996).

Partindo deste pressuposto e objetivando contribuir com as discussões acerca do currículo de Ciências para EJA, tendo em vista o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber dos estudantes. Esta pesquisa tende a explicar a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas para a construção de saberes científicos na área de ciências para alunos de ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

2 | A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica destinada a alunos que estão na faixa etária acima daquela considerada própria para a conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Segundo a Constituição Federal de 1988 é garantido o acesso de jovens e adultos à educação. O inciso I do art. 208 determina que é dever do Estado garantir a Educação

Básica de forma obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando também, a oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, dispõe também sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em seu artigo 37, a lei define que o poder público tem a responsabilidade de estimular, viabilizar o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola.

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Para se alcançar a aprendizagem significativamente efetiva é necessário que o professor trabalhe os conteúdos na EJA de modo que os alunos consigam ver sua aplicação imediata na vida cotidiana (ORTIZ, 2002).

É desafiador ao educador o processo de manejo de conteúdos para com educandos na EJA, embora a sua maioria possua experiência de vida e conhecimentos do senso comum, os mesmos apresentam relativa dificuldade em relação à compreensão dos códigos e linguagens inerentes à Ciência. Partindo da concepção que o perfil dos estudantes da EJA é diferenciado, se faz necessário que o educador adote metodologias diferenciadas com elaboração de materiais didáticos alternativos. As metodologias diferenciadas quando usadas de forma coerente pelo educador atraem de forma significativa a atenção dos alunos em sala, contribuindo com o seu desenvolvimento educacional. Sobretudo, ao observar o contexto onde o aluno da EJA está inserido percebe-se que atrair a atenção desse educando após a rotina diária e pesada de trabalho é algo imprescindível para o desenvolvimento satisfatório do processo de conhecimento (SILVA; BIANCO, 2019).

Paulo Freire (2002) ressalta que um professor dedicado deve acreditar em mudanças, não apenas ensinando a ler e escrever e sim transmitindo esperanças, transformando o aluno em um ser pensante, crítico e consciente do que lhe envolve no dia a dia.

No contexto escolar, o aluno é o centro do processo educativo. Todo aluno é um ser pensante, original e portador de perfil intelectual único. Essas compreensões são fundamentadas na teoria cognitiva que reconhece a existência de diferentes tipos de mentes. Cada sujeito constrói um espaço mental próprio, povoado de representações singulares da realidade (MORAES, 2004).

Cada indivíduo constrói o seu próprio espaço mental, povoado de representações singulares da realidade. Tal compreensão parte dos contributos da ciência cognitiva e da neurociência, que partem do princípio que há diferentes tipos de mentes (MORAES,

2004).

Vasconcelos e Brito (2014), sob a ótica de Freire, afirmam que se aprende na medida em que há apropriação dos conteúdos.

“[...] que poderão ser utilizados em favor do crescimento individual; aprende-se quando se chega a conhecer o objeto da aprendizagem” (VASCONCELOS; BRITO, 2014, p.46).

Contudo, a escolha de uma boa metodologia influencia na aprendizagem do educando, visto que o método constitui o elemento sistematizador e unificador do processo de ensino, determinando assim o tipo de relação estabelecida entre o docente e o discente. Com isso, surge a necessidade de tentar melhorar, aperfeiçoar a metodologia de ensino aplicada nas escolas com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (LOPES et al., 2011).

O uso de metodologias alternativas possibilita envolver o aluno a processar suas habilidades, despertando a criatividade à medida que estimula a construção de conhecimentos múltiplos e contextualizando conteúdos (SILVA; OLIVEIRA, 2010).

Aprendizagem está inteiramente ligada à aquisição cognitiva, física e emocional do educando, relacionada à profundidade do processamento de habilidades e conhecimento (AQUINO, 2007). No intuito de melhorar a assimilação de conceitos e consequentemente a aprendizagem, propõe-se a aplicação de metodologias alternativas para beneficiar o processo de ensino, inovar e facilitar a relação entre conhecimento em química e a vida cotidiana do aluno (SILVEIRA; KIOURANIS, 2008).

O principal objetivo do ensino é atribuir ao educando um papel ativo no processo de aprendizagem. A ciência deve ser observada como um processo de construção e reconstrução no contexto social e histórico, e não apenas como acúmulo de descobrimento. Assim, as metodologias experimentais podem converter-se em uma atividade criadora construída de forma investigativa e produtiva (SILVA; NÚNES. 2002). As metodologias alternativas provenientes do trabalho experimental devem constar um viés motivador, que possibilite aos alunos construir o conhecimento que comprovem suas presunções, em função de um determinado fundamento teórico, oportunizando ao mesmo, questionar suas próprias ideias (SILVA; NÚNES. 2002).

A aprendizagem construída através de metodologias diferenciadas aborda uma contextualização resultante de aprendizagem significativa recíproca entre aluno e objeto do conhecimento, ultrapassando o âmbito conceitual, uma estratégia metodológica para a compreensão de situações presentes no cotidiano dos alunos. A contextualização deve facilitar o processo de ensino aprendizagem, criar o interesse pelo conhecimento com aproximações entre conceitos químicos e vida do educando, estabelecendo semelhança entre o conteúdo ministrado em sala de aula e o cotidiano do aluno. O educando deve compreender os acontecimentos químicos relacionados ao seu cotidiano e desenvolver um pensamento crítico sobre o mundo científico a sua volta (SCAFI, 2010).

Independente da estrutura metodológica a ser utilizada os saberes desenvolvidos no ensino de química devem constar fundamentos em estratégias que estimulem a curiosidade e a criatividade dos educandos, compreendendo que a química e seus conhecimentos permeiam a sua vida, estando presentes nos fatos mais simples do seu cotidiano (ASTOLFI, 1995).

3 | O USO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA CONSTRUÇÃO DE SABERES CIENTÍFICOS

Partindo do contexto que as escolas precisam desenvolver novas abordagens para acompanhar as demandas da educação e garantir que seus discentes sejam preparados para os desafios que encontrarão no mercado, surgiu a Aprendizagem Baseada em Problemas. A ABP, também conhecida pela sigla em PBL (do inglês *Problem-Based Learning*) é uma proposta pedagógica que defende a ideia de que a aprendizagem significativa deve ser baseada na solução de problemas.

A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem e surgiu no final da década de 1960, na Universidade de McMaster no Canadá, no ensino do curso de medicina. Dentre as principais falhas que o método busca superar é o distanciamento do ensino em relação aos contextos profissionais reais (FREITAS, 2012).

A ABP baseia-se no princípio do uso de problemas, sendo o ponto crucial para aquisição do conhecimento, situando a aprendizagem em problemas cotidianos. Como funciona essa metodologia baseada em problemas? A partir da criação de uma situação problema baseada em um tema central, o professor, trabalhando com grupos de alunos, pode avaliar o conhecimento prévio que os mesmos possuem acerca de um determinado conteúdo. Logo após, deverá orientá-los numa discussão para que tracem hipóteses e planos para a resolução do problema. Em seguida, o professor poderá propor que os alunos façam uma busca sobre o assunto, por meio da leitura de livros, revistas, sites ou outros meios de busca, obtendo informações importantes sobre o tema central (GENTIL; FURLANETTO, 2009). Em um novo momento poderá realizar outra troca de ideias e gerar uma discussão, agora com o objetivo de os alunos apresentarem uma resolução para o problema proposto. Nesse caso, o aluno deixa de ser o agente passivo e passa a ter um papel de protagonista na construção do conhecimento. É ele quem vai agir, discutir, elaborar hipóteses, pesquisar e resolver o problema, sendo o professor o facilitador e quem irá auxiliar o aluno a atingir este objetivo (GENTIL; FURLANETTO, 2009).

Souza e Valente (2013) relata que na prática da ABP o professor é conduzido a não resolver os problemas para os alunos, a não gerar o conhecimento para os mesmos, mas sim oferecer alternativas e sugerir fontes de informação. É da essência da prática

construtivista o professor conservar informações com a pretensão de que os alunos construam sozinhos o conhecimento. Com isso, Ribeiro e Ribeiro (2011) relata existir uma técnica para a utilização da metodologia ABP. Essa técnica é conhecida como “sete passos” tendo ela o propósito de discutir e resolver um problema. Esses sete passos são:

1) Ler e analisar os problemas identificando e esclarecendo os termos desconhecidos; 2) Identificar o problema proposto pelo enunciado; 3) Listar o que já é conhecido pelo grupo sobre o assunto, criando hipóteses; 4) Desenvolver um relatório do problema, sobre o que o grupo está tentando solucionar; 5) Formular os objetivos da aprendizagem, como conceitos que devem ser aprendidos pelo grupo; 6) Estudo Individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizagem; 7) Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema e compartilhando no grupo de novos conhecimentos adquiridos no passo anterior (RIBEIRO; RIBEIRO, 2011).

Estes sete passos exigem empenho e esforço tanto dos estudantes na busca pelo aprendizado, quanto do professor, na ideia de saber elaborar um problema que seja desafiador.

No conceito de Dewey (2011) para as estruturas essenciais da ABP é inevitável pensar em objetivo quando se está inserido na educação, pois são os objetivos que circundam as atitudes num processo educacional, pois deve haver um processo contínuo de aprendizagem, para isso o autor descreve:

A importância da ordem e do espaço temporal de cada elemento; o modo como cada evento prévio leva a seu sucessor, enquanto o sucessor retorna o que foi propiciado e o utiliza em outro estágio até chegar ao fim, que por assim dizer, resume e finaliza o processo (DEWEY, 2011, p. 13).

Segundo Souza e Dourado (2015) “a ABP tem apresentado resultados positivos, observados por pesquisadores das mais diferentes áreas, os quais a utilizam como método de aprendizagem”. Acredita-se que a metodologia ABP poderá produzir excelentes efeitos no ensino de conteúdos tidos como “difíceis pelos alunos”.

4 | ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: O CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

É indispensável nos dias atuais o entendimento da Ciência em seus diferentes contextos, devido conviver mais intensamente com a Ciência e a Tecnologia, logo, temos a necessidade de alfabetizar o educando cientificamente, para que utilizem os conhecimentos científicos no seu dia a dia, devido à alfabetização científica estar ligada diretamente as necessidades humanas mais básicas como alimentação, saúde e habitação (BATISTA, 2016).

Acreditando na importância dos conhecimentos científicos como parte fundamental para a formação da cidadania, infere-se que o conhecimento abordado pelo educador

estabeleça algum sentido para os seus alunos, ou seja, é imprescindível que o contexto no qual o aluno está inserido, seus conhecimentos, sua cultura, seus valores sejam levados em consideração para haver, de fato, uma aprendizagem que tenha significados.

Esse contexto de educação para a cidadania parece ser o eixo entre a teoria da aprendizagem significativa e a alfabetização científica. Tendo surgido com objetivos similares entendemos que deve haver uma relação positiva entre ambos os processos quer seja pelas competências que o processo de aprendizagem significativa desenvolve por si, quer seja pelo efeito da aprendizagem significativa de conteúdos científicos.

A construção do processo de criticidade começa no Ensino Fundamental e estende-se por toda a Educação Básica em um longo e lento processo de letramento, ou alfabetização científica e isto envolve uma aprendizagem significativa de conceitos científicos; uma aprendizagem que faça sentido e possa contribuir para aproximar a escola da realidade dos seus educandos e do meio social que estão inseridos (SASSERON, 2008).

A teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel consiste na tentativa de explicar a construção intelectual do sujeito em função da utilização dos conhecimentos já pré-adquiridos (AUSUBEL, 2000). Tais conceitos prévios são considerados os organizadores da nova informação, contribuindo para a consolidação e desenvolvimento da estrutura cognitiva já existente. Os novos conhecimentos adquiridos são processados e atribuídos por meio da interação entre o novo adquirido e o conhecimento prévio já existente, denominado subsunçores¹, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo (MASINI; MOREIRA 2008).

Segundo Almeida e Moreira, 2008 a Teoria da Aprendizagem Significativa, o principal fator influenciador da aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, ou seja, as proposições já aprendidas pelo educando. A aprendizagem significativa acontece:

[...] a conhecimentos específicos existentes na estrutura cognitiva de quem aprende que possam servir, portanto, de ancoradouro às novas informações (ALMEIDA; MOREIRA, 2008, p. 2).

Ao ocorrer à interação, os dois conhecimentos se modificam, o conhecimento novo adquirido passa a ter significado e o prévio já existente se reelabora e se diferencia. Pode-se dizer então que sem um conhecimento prévio para dar significado ao novo conhecimento, não poderá ocorrer aprendizagem significativa (MASINI; MOREIRA 2008).

Ausubel (2000) pondera que os subsunçores podem ser adquiridos por duas maneiras:

- Assimilação de Conceitos: o novo conhecimento interage de forma não arbitrária com algum conhecimento relevantemente prévio já existente (MOREIRA, 2012).
- Formação de Conceitos: produzida por via indutiva e espontânea, focada em um contexto específico e desenvolvido por meio da aprendizagem por descoberta

1. "Subsunçores são conceitos, ideias, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ancoradouro a uma nova informação de modo que ela adquira, assim, significado para o indivíduo" (OSTERMANN; HOLANDA, 2011, p. 34).

(MARTINEZ-MUT; GARFELLA, 1998). Processo básico utilizado para associar e representar a realidade. A experiência concreta se dá através de objetos e eventos, partindo da mediação de um adulto. De maneira progressiva, o indivíduo passa a aprender em função dos subsunçores já compreendidos e existentes, na qual a mediação se transfere a uma transação de significados e conhecimentos (MOREIRA, 2012).

Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2001), a aquisição do sentido mais amplo de palavras e conceitos auxilia na elucidação do significado de novos conceitos, ou seja, aumenta a possibilidade de que os conceitos presentes na estrutura cognitiva do aluno funcionem como conceitos âncora.

De acordo com Santos (2007), as escolas não vêm ensinando os alunos a fazer a leitura da linguagem científica e muito menos a fazer uso da argumentação científica. O ensino de Ciências tem-se limitado a um processo de memorização de fórmulas e conteúdo, bem como resolução de questões. Os estudantes aprendem os termos científicos através dos livros, mas não conseguem relacionar a sua vida cotidiana, ou seja, não são capazes de extrair o significado de sua linguagem, fazendo com que a Ciência seja rejeitada pela maioria dos estudantes.

Lorenzetti e Delizoicov (2001) explanam a importância do letramento como leitura e escrita em seu contexto social. De maneira que o indivíduo utilize os conhecimentos científicos no seu dia a dia melhorando sua vida e a tomada de decisões de forma consciente, mudando seus hábitos, preservando a sua saúde e exigindo condições dignas para a sua vida e a dos demais seres humanos e constituindo-se em um meio para ampliar seu universo de conhecimento (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

A base de todo o conhecimento científico é construído nos primeiros anos da educação infantil, o que nos faz refletir sobre a influência que as aulas de ciências exercem nas primeiras séries do ensino fundamental. Como a mesma pode favorecer o processo de ensino quando o aluno tem a possibilidade de interagir com materiais e objetos que irão auxiliar no desenvolvimento e na capacidade de aprender. O letramento feito de forma precoce possibilita ao educando, de maneira futura, uma preparação maior nas tomadas de decisões e reflexões sobre problemas (SANTOS, 2007).

Percebe-se que o professor tem um papel fundamental como mediador desses conhecimentos, fazendo a educação científica conferir maior autonomia aos alunos, tornando-os responsáveis pelos seus aprendizados, sendo capazes de tomar decisões sobre problemas e situações do cotidiano. Quando a alfabetização científica faz parte da prática dos professores, os alunos aprendem significados dos conteúdos e desenvolvem conceitos com maior acréscimo de entendimento, para que assim haja uma educação de qualidade, que possa contribuir na formação de um cidadão crítico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas acabam por contribuir com os processos pedagógicos da educação, pois permite que o próprio aluno estabeleça relações dos conteúdos teóricos vistos em sala de aula com sua vida cotidiana. O educando, quando motivado pelo professor, torna-se um investigador do próprio conhecimento, e passa a ser o protagonista do seu processo de ensino a aprendizagem, tornando o ensino potencialmente significativo.

Acredita-se que o professor possa de maneira efetiva incentivar a adoção de uma postura mais crítica e participativa de seus alunos diante dos muitos problemas que exigem o posicionamento e a tomada de decisões de um cidadão. Afinal, é necessário considerar que o aluno não é só cidadão do futuro, mas já é cidadão hoje, e, a alfabetização em Ciências pode ampliar a possibilidade de sua participação social e de seu desenvolvimento mental, viabilizando com isso a capacidade plena de exercício da cidadania.

A utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas se faz viável e de grande positivismo no processo de ensino. Por se tratar de uma metodologia inovadora, que corrobora para que o aluno seja protagonista na construção do conhecimento, promove a autonomia dos participantes, desenvolve o trabalho em equipe e possibilita que as aulas deixem o aspecto tradicional de aprendizagem.

Percebe-se também que a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel oferece caminhos que conectam os alunos com as experiências cotidianas, ligando-os com a ciência através de novas situações de ensino. Sendo imprescindível valorizar o conhecimento prévio do aluno, para reformular os significados já construídos.

Partindo da necessidade de gerar conhecimentos significativos, observa-se que a Alfabetização Científica pode contribuir com o processo de aquisição do conhecimento científico e no uso que se faz desse conhecimento.

Porém, se faz necessário, que antes de adquirir conhecimento específico de qualquer tema científico, o educando tenha o entendimento do que é a Ciência. É importante que o aluno perceba o conceito básico da Ciência em si, de forma a agir basicamente no processo de entendimento e construção de qualquer conhecimento, se possibilitando a questionar e interagir em comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. O.; MOREIRA, M. A. Mapas conceituais no auxílio à aprendizagem significativa de conceitos da óptica física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 4, 4403, p. 1-7, 2008.

AQUINO, R. Educação à distância: facilitadora do acesso à formação profissional. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, 2007.

ASTOLFI, J. P. **A didática da ciência**. Campinas: Papirus, 1995.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2000.

BATISTA, S. P. **Leitura de Artigos Científicos: Uma proposta Metodológica para o Ensino de Química na Educação Básica**. 2016.121f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

ERGAMO, M.; CIRINO, M. M. **Investigando diferentes propostas de inserção da experimentação no ensino de cinética química**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3. 2012, Paraná.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/07/2019.

_____. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10/07/2019.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. Apresentação e comentários Marcus Vinícius cunha. São Paulo: ática, 2011. p. 13.

FREITAS, R. A. M. da M. **Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.38, n.2, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação? 3ª edição**. Paz e Terra. São Paulo, 1977.

_____. **Educação na cidade**. 6ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 1991.144p.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ª edição. Ed. Cortez, São Paulo. 2002. P 16-17. In: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1238>. Acesso em 05/07/2019.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GENTIL, R. M.; FURLANETTO, E. C. **Aprendizagem baseada em problemas: educação e saúde numa tessitura interdisciplinar**. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

LOPES, R. M. et al. **Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica**. São Paulo: Química Nova, v. 34, n.7, p.1275-1280, 2011.

LORENZETTI, L; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no Contexto das Séries Iniciais. Revista. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.03, n.01, p.45-61, jan/jun 2001.

MARTINEZ-MUT, B; GARFELLA, P. **A construção humana através da aprendizagem significativa: David Ausubel**. In: A construção do conhecimento na educação. (Org) Pilar Aznar Minguet. Editora Artmed, Porto Alegre, RS, 1998.

MASINI, E. F. S; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: condições para a ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo, Editora Vetor, 2008.

MOREIRA, M. A. **O Que é Afinal Aprendizagem Significativa?** Curriculum, La Laguna, n. 25, p.29-56, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de**

- habilidades de reflexão fonológica.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2ed. São Paulo: Cortez: Brasília-DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **Epistemologia da complexidade.** In: SCHNITMAND, D. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- ORTIZ, M. F. A. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, A. M. B. **A aula e a sala de aula: um espaço-tempo de produção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões, 2011.
- SANTOS, W. L. P. dos; Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 36, set./dez 2007.
- SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula.** Tese. FAE/USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/122/172>. Acesso em: 15 de Abril de 2020.
- SCAFI, S.H.F. Contextualização do Ensino de Química em uma Escola Militar. **Química nova na escola.** Vol. 32, N° 3, Agosto, 2010.
- SILVA, C. R. C. A.; OLIVEIRA, D. L. de. **A influência no processo de aprendizagem, da conduta profissional e da metodologia de ensino do professor de química, sob a perspectiva do aluno.** In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2017.
- SILVA FILHO, M. V. et al. **Como Preparar os Professores Brasileiros da Educação Básica para a Aprendizagem Baseada em Problemas?** PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010.
- SILVA, G. F. da; OLIVEIRA, C.M.F. F. Fischborn, a.c. **Estudo da influência das aulas experimentais no processo de ensino aprendizagem em química.** Manaus: Revista científica da Fametro, v.1-2, n.1-2, 2001.
- SILVA, J. C. S; BIANCO, G. **A Química Orgânica na EJA: o lúdico como ferramenta pedagógica para uma aprendizagem significativa.** In: Darly Fernando Andrade. (Org.). Educação no Século XXI - Volume 39 - Matemática, Química, Física. 1ªed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019, v. 39, p. 97-102.
- SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M. A música e o ensino de química. **Química nova na escola.** São Paulo, n.28, p.28-31, 2008.
- SOUZA, S. C. de; DOURADO, L. **Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo.** Rio Grande do Norte: HOLOS, A.31, v.5, 2015.
- VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

O MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 2014 A 2024: UM DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 06/05/2020

Pablo Afonso Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Três Lagoas – MS.
<http://lattes.cnpq.br/5212903994211187>

Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Três Lagoas – MS,
<http://lattes.cnpq.br/9604739993632419>

RESUMO: O trabalho analisa o processo de monitoramento da meta nove do Plano Nacional de Educação (2014) com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre alfabetização e analfabetismo funcional, a fim de avaliar a manifestação das políticas educacionais em contexto local. A implantação e concretização no contexto educacional tem o prazo de 10 anos, ou seja, entre o período de 2014 e 2024, para o cumprimento das vinte metas previstas. Nesse sentido, a análise focalizou a meta nove, que prevê indicadores e estratégias para alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais. Em face disso, o trabalho está organizado entorno das análises dos marcos legais recentes da

política de alfabetização no Brasil, para uma melhor compreensão do monitoramento e materialização da meta nove, de modo a identificar consenso ou reducionismo acerca da sua definição.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação; Alfabetização; Analfabetismo funcional.

THE MONITORING OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN IN BRAZIL BETWEEN 2014 AND 2024: A LITERACY CHALLENGE

ABSTRACT: This paper analyzes the monitoring process of the target nine from the National Education Plan (2014) in Brazil by using the literacy and functional illiteracy data based on Brazilian Institute of Geography and Statistics, in order to assess the manifestation of educational policies in a local context. The process of implementation and concretization in the educational context has a 10-year term, between 2014 and 2024, for the achievement of the twenty targets. In this sense, the analysis focused on target nine, which provides indicators and strategies for the literacy of the population aged 15 (fifteen) years or more. In view of that, this paper is organized around the investigation of the recent legal frameworks of

the literacy policy in Brazil, for a better understanding of the target nine in its monitoring and materialization, in order to identify consensus or reductionism regarding this definition.

KEYWORDS: National Education Plan; Literacy; Functional Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultante das atividades e discussões realizadas na disciplina de Políticas Educacionais do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS-CPTL), no tocante às análises da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE/2014).

É pertinente ressaltar que o PNE é uma política de Estado elaborada na forma de um Plano de Estratégia Política para Sistemas de Educação e respectivas escolas, em atenção ao que foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu art. 9º, o qual prevê que a União incumbir-se-á de: I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Por conseguinte, a implantação e materialização no contexto educacional devem ocorrer no prazo de 10 anos, ou seja, entre o período de 2014 e 2024, para o cumprimento das vinte metas previstas. Nesse sentido, a análise tem como foco a meta nove, que prevê indicadores e estratégias para alfabetização da população com 15 anos ou mais. A partir desse escopo, foi possível o levantamento de dados sobre a alfabetização e o analfabetismo funcional em nível de Brasil e também em nível das regiões do país, a fim de analisar a incidência de indicadores e quais as estratégias já realizadas, com base nos dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e o Relatório do PNE/2001 (antecedente ao atual PNE/2014).

Partimos do entendimento de que alfabetização representa ir além da competência e da habilidade de ler e escrever e das operações matemáticas simples, uma vez que resulta em capacidades do pensamento analítico para avançar em novos conhecimentos. Isso é o que, naturalmente, se espera em relação à população de 15 anos ou mais no sentido da continuidade de sua formação para o mercado de trabalho e para a vida.

Para isso, preconiza-se que seja feito um acompanhamento permanente para identificar e evitar dificuldades que, porventura, surjam. Portanto, paralelamente a este acompanhamento, destaca-se a prática da avaliação de políticas que aprecia, nos programas já implementados, seus impactos efetivos, bem como os efeitos indesejados para poder extrair consequências para novas ações e programas futuros. Isto é, com o acesso aos resultados é possível perceber os obstáculos e criar ações públicas, a fim de que aconteçam melhorias na qualidade das condições de oferta da educação e de cursos, bem como na organização didático-pedagógica e no corpo docente, para melhor atender às necessidades da faixa etária dessa população.

Considerando o exposto, o trabalho está organizado em torno das análises dos marcos legais recentes da política de alfabetização no Brasil, para uma melhor compreensão do monitoramento e materialização da meta nove, de modo a identificar consenso ou reducionismo acerca da sua definição.

Por fim, a análise apresenta a necessidade de maiores iniciativas e dinâmicas do órgão governamental para erradicação do analfabetismo local, bem como o dever de criar ações que garantam o direito de saber ler, interpretar, e calcular para que a população de 15 anos ou mais participem em condições de igualdade na sociedade.

2 | DESENVOLVIMENTO

A política educacional no Brasil, em sua constituição histórica, tem revelado que uma educação de qualidade referenciada nos aspectos sociais e de desempenho requer uma sólida política de Estado, instituída por Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e outros códigos jurídicos, que estabelecem princípios e finalidades da educação que é ofertada pelos sistemas de ensino e instituições de ensino. Contudo, ainda são observadas interpretações prescritivas do texto da política educacional. Assim, muitas vezes, o texto é morto ou esquecido no espaço escolar.

Nessa perspectiva, uma educação de qualidade para todos requer, igualmente, a concepção e adoção de práticas de gestão educacional capazes de materializar as políticas públicas da educação, bem como a disposição da legislação do ensino de modo dinâmico e adequado à realidade do cotidiano escolar. Assim, a educação brasileira é pensada sob os princípios da Constituição Federal (1988) como:

Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entende-se, que para materializar o que estabelece o texto constitucional acima, a educação deve ser priorizada e compartilhada em deveres e ações de Estado, da família e da sociedade e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, devidamente planejada pelo PNE de 2014.

Diante disso, considera-se que a alfabetização é um fator preponderante e essencial para que tais finalidades sejam alcançadas. Logo, para o Brasil a alfabetização deve ser considerada uma das metas mais importantes do processo de escolarização para o atingimento do desenvolvimento pleno, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Consequentemente, coloca-se a questão: de que modo deve ocorrer a alfabetização? A resposta parece clara, segundo o pensamento de Costa e Putkul (2018):

[...] a alfabetização é o processo que possibilita as crianças, jovens e adultos a relacionar-se com o mundo também por meio dos textos escritos que veiculam relações de interlocução, ou seja, apresentam posicionamentos, discordâncias, concordâncias e objeções sobre os mais variados temas que povoam as relações humanas. (COSTA; PUTKUL, 2018, p. 235).

A construção dessa relação impõe ir além do estrito conhecimento ortográfico e fonológico proposto pela atual política nacional do currículo através do documento da Base Curricular Nacional Comum (BNCC), aprovada pelo CNE, como sendo:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017a, p. 7).

Diante dessa referência performativa do currículo, enfatiza-se o entendimento legal de alfabetização, que, independentemente de quaisquer perspectivas teórico-metodológicas, enseja um processo transformador, no sentido de tornar um indivíduo leitor e escritor, isto é, que instrui a população de um país a saber ler e escrever, estabelecendo uma comunicação social efetiva.

As reflexões aqui desenvolvidas, preceituam o Plano Nacional de Educação, consideram a possibilidade e o dever de existirem várias formas de alfabetizar, ressaltando que todas elas devem respeitar o tempo individual do educando e também recuperar o tempo de escolarização perdida em fases pregressas, caso de muitos jovens e adultos.

Por meio desse entendimento, é claro observar o surgimento, dentre outros, de dois desafios de base legal: o primeiro, formular uma sólida política de Estado para a educação; o segundo, interpretar e materializar na prática o texto da política no contexto local. Para enfrentar esses desafios, propõe-se reexaminar a política e suas relações, ou seja, o próprio processo entre a formulação e execução de políticas da educação referentes o texto do PNE 2014-2024 e a realidade escolar.

Dá-se início a essa tarefa interpretando a meta nove, que almeja:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2015, p.67).

A meta nove trata da distribuição de recursos que interferem na tradução das políticas com vistas à elevação da taxa de alfabetização da população jovem. Com base nas definições adotadas pelo IBGE, considera-se alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever e, analfabeta funcional, a pessoa com 15 anos de idade ou mais que possui menos de quatro anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever.

Um outro aspecto a se considerar repousa na compreensão de que políticas são elaboradas e produzidas para situações ideais e que, por conseguinte, apresentam uma distância expectada entre o texto ideal e o contexto real, muitas vezes impossíveis de

serem realizadas por diversos fatores constituintes do processo de alfabetização. Com isso, existem os programas, projetos e ações diversas para a constituição desse processo.

Segundo Silva e Costa (2002), as políticas públicas tornam-se programas quando, por ação de uma autoridade, as condições iniciais para sua implementação se concretizam. Releva-se aqui, portanto, a importância da avaliação de políticas em termos mais objetivos e práticos: confrontando os resultados verificáveis de um programa com seus objetivos iniciais propostos.

Assim, esta avaliação registra como vem ocorrendo a alfabetização na realidade escolar, formação de professores, estrutura organizacional da escola, entendendo-os como oportunidade de questionamento e superação dos possíveis discursos idealistas encontrados no texto e que são, muitas vezes, distantes da realidade de sua materialização. Analisar o resultado da avaliação é o momento e a oportunidade que se encontra para discutir a alfabetização, não apenas em conceitos e práticas, ou ainda de registrar novas metodologias e inovações da prática pelas quais vem ocorrendo a alfabetização, mas de reflexão sobre metas e estratégias que vêm sendo incorporadas ao que já estavam determinadas nos PNE anteriores, visando novos entendimentos de alfabetização entre os jovens a partir da realidade e permitindo a transparência esperada pela sociedade.

Nesse sentido, a utilização do termo “erradicar o analfabetismo” pela meta nove tem sido objeto de atenção em vista da sua universalização, sua abrangência, sua dimensão em solucionar a causa. Outro fator se refere à diretriz equivocada ao enfatizar o analfabetismo como um dado absoluto que deveria ser extirpado de maneira radical.

Para o cálculo da taxa de analfabetismo funcional, cuja meta consiste em uma redução de 50% até 2024, adotou-se a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual de 2012 como referência (BRASIL, 2018, p. 167).

Nessa pontuação, argumenta-se que o analfabetismo não está no campo do biológico, mas é de natureza social, resultante dos processos de marginalização social tão marcante na realidade brasileira. A exemplo dos dados levantados pelo IBGE, apresentados nas tabelas tanto dos indicadores 9A e 9B, estabelecidos pela meta nove, para seu cumprimento, a elevação média da taxa de alfabetização deveria ter sido superior à média de toda a série histórica, o que evidencia um certo grau de inexecutabilidade da meta proposta na lei sancionada em junho de 2014.

Esse aspecto está se tornando uma prática aceitável pela educação, embora os fatos ao longo da história da educação apontem que as metas do PNE, em toda sua existência, não são atingíveis em sua totalidade. E “estrategicamente” são relampejadas para o próximo PNE para solução da causa do não cumprimento.

Outro campo de análise realizado é o modo como se distribui o analfabetismo nas regiões do país. Em sintonia com outros indicadores sociais, a desigualdade regional é clara no Brasil. Para evidenciar essa afirmação, o fenômeno circunscrito de desigualdade regionalmente elevada também se apresenta ao serem comparadas as faixas etárias e

sua escolarização.

Essa constatação pode ser interpretada sob dois aspectos: por um lado, as políticas de universalização do ensino fundamental têm logrado sucesso ao fornecer a uma parcela da população um instrumental de competências curriculares ligadas à alfabetização; por outro lado, a delimitação em faixas etárias mais elevadas mostram que, durante a história da educação brasileira, faltaram elementos para assegurar a educação básica obrigatória à uma significativa parcela da população. Essa desigualdade é facilmente observada, discursada e justificada em muitos programas de alfabetização sem com isso amenizar os dados que continuam apresentando o analfabetismo.

3 | METODOLOGIA

A metodologia abordada foi a de interpretar a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a fim de traduzir a política proposta pelo PNE/2014. Trata-se de uma pesquisa documental, por desvelar novos aspectos de um tema ou problema, de modo a complementar as informações obtidas em documentos para a obtenção de dados, sendo estes predominantemente descritivos. (CRESWELL, 2010).

Neste caso, possibilitar ir além do documento expresso e explorar profundamente um programa e dentre outros, as características de uma atividade. Ou seja, o documento do PNE é organizado por metas e estratégias que se colocam para o cenário educacional a referência de qualidade a ser alcançada.

Portanto, cabem algumas considerações acerca do cumprimento da meta nove do PNE 2014-2024, tendo em vista as doze estratégias presentes nessa meta, devidamente compostas de dados fornecidos pelo IBGE e ilustrados com gráficos, tabelas em forma de Relatórios de monitoramento publicizados a cada dois anos. Até o momento existem dois Relatórios publicados, sendo os demais previstos para os anos de 2020, 2022 e 2024, respectivamente, quando será concluído o Relatório Final, podendo, então, avaliar se as metas propostas foram alcançadas e, ou ao contrário, como alcançá-las em uma nova década de PNE.

O relatório atual do PNE/2014 (BRASIL, 2018) teve como base a análise de indicadores para o monitoramento das vinte metas propostas. Assim, este trabalho selecionou dois indicadores da meta nove:

- Indicador 9A: refere-se à taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade;
- Indicador 9B: indica a taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Tais indicadores (9A; 9B) constituíram o objeto de análise do presente trabalho como ver-se-á a seguir.

4 | RESULTADOS

Para análise dos resultados, reporta-se ao procedimento da avaliação educacional em seu campo de atuação à avaliação de políticas por possibilitar a tomada de decisões que permitam revisão, modificação, substituição dos programas avaliados. Sua dimensão, dentre outras, requer planejamento para melhoria das decisões desse planejamento (MOREIRA, 2018). Planejar nesta situação sugere, ao monitoramento do PNE, ir além da coleta sistemática da informação porque requer análise de como um projeto progride ou não.

Também é pertinente destacar que ainda se tem vivenciado ao longo desses últimos anos a aplicação da avaliação de sistema da educação básica em larga escala, cujos resultados têm apontado o baixo desempenho dos alunos brasileiros em lidar com a leitura e a escrita de textos, bem como a operacionalização dos números. Além disso, estatísticas sugerem que muitas crianças matriculadas nas escolas não têm se alfabetizado ao término de uma etapa de escolarização.

Entende-se que a alfabetização na escola passa muito mais pela ação de professores, pelo acompanhamento dos pais, do que pela exclusividade de elaboração de planos, programas e pactos. Esses documentos originários da política educacional têm se mostrado frágeis, na medida em que privilegiam a demarcação temporal e, insistentemente, e a definição de ações imediatistas. Ora, as ações de trabalho, quando planejadas coletivamente nas escolas, resultam no que de melhor pode ocorrer no tocante à educação e, em relação à alfabetização, não há dúvidas de que as ações da equipe escolar – gestores, professores, alunos, pais –, podem mudar o cenário da alfabetização no Brasil.

Desse modo, as políticas da educação ainda possuem discursos e práticas contraditórios e que se chocam com a política de formação de professores de maneira vertical, visto que os textos que legitimam e performativa na perspectiva teórica adotada em seus documentos como a ideal nas classes de alfabetização, contribuindo para perpetuar a fronteira entre a docência e seu planejamento.

Para efeito de confirmação da realidade, a tabela abaixo apresenta o Indicador 9A contendo a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Indicador 9A	91,4%	91,7%	92,1%	92,3%	92,8%	93,0%

Tabela 1 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por Brasil – 2012-2017

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017).

É perceptível, na tabela 1, que a meta do indicador 9A alcançou 92,1% em 2014, ano em que se inicia a década do PNE em vigência. Contudo, observa-se que em 2017,

ano do último Relatório, o número de jovens alfabetizados apresenta elevação de sete décimos percentuais, o que significa uma melhora tênue da população de jovens de 15 anos considerada analfabeta.

Já a tabela 2 demonstra a taxa de alfabetização da população de jovens de 15 anos:

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Norte	90,4%	90,6%	91,1%	90,9%	91,5%	92,0%
Nordeste	82,9%	83,4%	83,9%	84,3%	85,2%	85,5%
Sudeste	95,2%	95,5%	95,7%	95,9%	96,2%	96,5%
Sul	95,2%	95,6%	96,0%	96,1%	96,4%	96,5%
Centro-Oeste	93,1%	93,6%	93,9%	94,1%	94,3%	94,8%
Brasil	91,4%	91,7%	92,1%	92,3%	92,8%	93,0%

Tabela 2 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por Brasil e grande região – 2012-2017

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017).

Quando se analisa a Tabela 2 do indicador 9A pode-se verificar que algumas regiões do Brasil possuem taxa de alfabetização maior que a média nacional, destacando-se o Sudeste, o Sul e o Centro-Oeste. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste têm baixo desempenho na alfabetização comparativamente às demais regiões.

Já a análise da Tabela 3 do Indicador 9B (abaixo), mostra que a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade decaiu significativamente, porém, em processo mais vagaroso tal qual o crescimento da taxa de alfabetizados, em que a taxa de analfabetismo funcional seguiu alta. Se se compara desde 2012, a qual a taxa era de 18,3%, ocorreu uma queda de 1,7% até o ano de 2016 (BRASIL, 2018). Contudo, permanece perceptível que a meta do indicador 9B está longe de chegar ao cumprimento da meta, a taxa de 9,2%.

Indicador 9B	2012	2013	2014	2015	2016
	18,3%	18,1%	17,6%	17,1%	16,6%

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – por Brasil – 2012-2016-

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2012-2015) e Pnad contínua /IBGE (2016).

Ademais, a Tabela 4 do indicador 9B (abaixo) indica algumas regiões com menor taxa de analfabetismo funcional. Identifica-se na Tabela 4 que as regiões Centro-Oeste, Sul e, principalmente, o Sudeste apresentaram a menor taxa de analfabetismo funcional. E, em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste têm as maiores taxas de analfabetismo funcional. Tais taxas podem até ser justificadas mediante uma análise geográfica, mas

não se confirmam quando se trata de uma política de Estado que tem como finalidade a sua abrangência, não se confirmam e tornam-se contraditórias vistos que os mesmos programas e pactos também chegam ou deveriam chegar nessas regiões.

Região	2012	2013	2014	2015	2016
Norte	21,9%	21,7%	20,4%	20,1%	20,2%
Nordeste	28,5%	27,8%	27,2%	26,7%	25,9%
Sudeste	13,2%	13,2%	12,7%	12,4%	11,5%
Sul	13,7%	14,1%	13,8%	13,4%	12,8%
Centro-Oeste	16,5%	16,4%	16,1%	14,7%	15,9%
Brasil	18,3%	18,1%	17,6%	17,1%	16,6%

Tabela 4 - Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – por Brasil e grande região – 2012-2016

Fonte: Elaborada pela Diret/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2011-2015) e Pnad contínua/ IBGE (2016).

De modo que se torna oportuno questionar: o que leva a região Norte e, principalmente, o Nordeste, a terem um baixo desempenho no crescimento da taxa de alfabetização em comparação às demais regiões? Seriam questões apenas geográficas? Por falta de investimento de capital? Culpa das esferas governamentais, que deixam a desejar na fomentação e no cumprimento de políticas educacionais?

Com isso, é observável que as regiões que apresentam altas taxas de alfabetizados são as responsáveis pelas menores taxas de analfabetismo funcional, podendo afirmar que é consequentemente proporcional que o aumento das taxas de alfabetização gere redução nas taxas de analfabetismo funcional.

Fato este que motiva a continuidade do questionamento: o que leva as mesmas regiões a apresentarem uma menor taxa de analfabetismo? A resposta parece clara, impondo, sobretudo, maiores investigações sobre a efetividade da formação de professores sob os aspectos de tempo e espaço que estendem para além dos muros da escola, a fim de compreender a alfabetização como processo que não começa nem acaba no espaço escolar, concebendo-a como sistema de representação da linguagem (FERREIRO, 1985), por meio do ingresso na cultura escrita.

Como ser coerente em apontar a incidência do analfabetismo quando o Nordeste apresente uma taxa 8,5% maior que a da média nacional e 14,4% que a do Sudeste? Quais discursos de âmbito pedagógico poderão justificar o que, possivelmente, seja o maior agravante no processo de escolarização da educação básica que a LDB/96 regulamenta: ao chegar no ensino fundamental, os estudantes já tiveram (ou deveriam ter tido) contato com inúmeras fontes de leitura e interações afins.

Diante disso, mostra-se relevante a avaliação da política educacional, sobretudo a da Alfabetização, para que os resultados apresentados possam sinalizar novos rumos da prática de alfabetização e, concomitantemente, suscitar o interesse de jovens e

adultos sobre a importância do ato de ler, escrever e operar os números. Assim, possivelmente, podemos amenizar as desigualdades econômicas, sociais e culturais diante das disparidades locais e regionais. Fatores estes da multiplicidade de discriminações de etnia, raça, gênero, orientação sexual, necessidades educativas especiais, idade, credo e demais manifestações excludentes e ofensivas da dignidade do ser humano.

Do exposto, reitera-se a importância da alfabetização para o avanço da sociedade, inclusive validada pela Organização das Nações Unidas (ONU), ao incluir o índice de analfabetismo como um dos aspectos a serem considerados no cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Apesar dessa relevância evidenciada, no Brasil, a alfabetização mantém-se como um dos problemas a ser resolvido.

Verifica-se, portanto, que há insuficiência de mecanismos de avaliação da realidade empírica e de propostas afins que, mediante os resultados, façam aquilo que já deveria ter sido feito em termos de Educação e em sua estrutura organizacional: o aprimoramento da estrutura física das escolas, melhorias das condições de trabalho dos professores e de um currículo que promova o conhecimento e não apenas a performatividade do conhecimento. Pois, a melhoria da educação não se apresenta no “aventurar-se”, na criação de novos e tantos programas, mas na avaliação sistemática alçada a identificar sua efetividade, bem como traçar o diagnóstico da Alfabetização no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193).

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016. 590 p.: il.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.: il.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; POTKUL, Renata Strzepa. **Produção de textos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 7, 2018.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos: Série Métodos de Pesquisa**. Penso Editora, 2015.

FERREIRO, Emilia. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, n. 52, p. 7-17, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad): microdados 2004-2015**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/microdados.shtm>> Acesso em: 21 jun.2019.

MOREIRA, Rozemeiry S.M. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da prova Brasil na escola**. Tese Doutorado.UFSCar.2018.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: CONTEXTOS E IMPASSES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Paula Corrêa

Mestre em Saúde Coletiva pela UFRGS/RS;

São Miguel do Oeste/SC

<http://lattes.cnpq.br/1543102053435581>

<https://orcid.org/0000-0003-2470-8364>

RESUMO: O objetivo deste estudo é revisar o tema do ensino superior na área da saúde com vistas a formação de profissionais preparados para atuar na realidade do mundo do trabalho atual. Discorreu-se a literatura trazendo o histórico do ensino superior nas áreas da saúde buscando elencar os principais desafios para que o trabalho em ato seja cada vez mais incorporado às práticas acadêmicas. Verificou-se que atualmente ainda se observa tímida a apropriação do Sistema Único de saúde, vigorando um cenário de prestação de serviços altamente tecnicizados, com uma visão ainda hospitalocêntrica dominadora. Deste modo conclui-se necessário discutir uma formação que esteja voltada aos avanços da cidadania e da realidade vivida no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Saúde.

Formação.

ABSTRACT: The goal of this study is to review the issue of higher education in health field aiming to train professionals who are prepared to act in the reality of the current world of work. It was assured that the literature brings the history of higher education in health, seeking to establish the main challenges of working, to be increasingly incorporated into academic practices. It was found that currently there is still few appropriation of the Unified Health System, with a scenario of provision of services of highly technical services and skills, that continues bases in a hospital centered view. Therefore, it is concluded that it is necessary to discuss training that is geared to advances in citizenship and in the actual reality in the world of work.

KEYWORDS: Higher Education. Health. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Ainda em 1910, Abraham Flexner discutiu em seu Relatório Flexner, a situação das escolas de saúde em seu país. Este relatório foi reconhecido como a mais importante reforma do processo de formação dos profissionais da medicina nos EUA, e que depois se replicou

para as demais profissões da área da saúde, o que trouxe profundas transformações na área médica. A proposta de Flexner trazia um paradigma do básico ao clínico, onde o acadêmico iniciava as disciplinas básicas em laboratório e depois partia para as práticas hospitalocêntricas. Apesar deste modelo ainda existir em diversas instituições, também é e foi muito criticado. Em 2010 um novo relatório foi descrito por acadêmicos dos EUA, estabelecendo uma relação entre as pontuações. (HORA, 2013)

Em meados dos anos 80, emergia o movimento sanitário que nos trouxe através da Constituição de 88 o Sistema Único de Saúde (SUS). (CECCIM e FERLA, 2008). Com o passar do tempo a percepção de insuficiências no ensino das profissões da saúde torna-se ponto principal de discussão. O conceito de educar para o trabalho em saúde deveria deixar de ser meramente a transferência de recursos cognitivos e passar a criar profissionais efetivamente comprometidos com a realidade social, com a humanização do serviço e a responsabilização. Profissionais detentores de habilidades, conhecimentos e valores capazes de fazer funcionar um sistema de saúde relativo à vida de todas as pessoas, tornaram-se cruciais (CECCIM e FERLA, 2008; GIRONDI, 2006; MACIEL, 2009).

Desde então, a educação superior no Brasil é tratada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e constitui-se como o segundo nível estrutural da educação escolar. De acordo com Carneiro, a LDB postula que a universidade moderna desempenha quatro funções essenciais: formar profissionais; oferecer educação em nível avançado; realizar estudos, pesquisas e investigação científica voltada para o desenvolvimento e, por fim, funcionar como instituição social. (CARNEIRO, 2004)

Uma revolução pedagógica com um novo modelo se mostra necessária, aonde os conteúdos não seriam vinculados exclusivamente ao modo de vida das elites, mas sim criando novas formas de articulação com as comunidades, elevando o padrão de vida das massas e principalmente preparando os graduados para assistir as necessidades reais da população. (GUIMARÃES, 2010)

2 | DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

A educação em saúde tradicional, surge da necessidade do Estado brasileiro controlar as epidemias de doenças infecto-contagiosas (PEDROSA, 2006; MACIEL 2009). Neste período a população não era sensibilizada sobre os benefícios das vacinas ou sobre higiene, ordens deveriam ser acatadas. No início da Era Vargas, surge os Centros de Saúde que buscavam difundir as noções de higiene individual e prevenção de doença infecto-parasitária. Calderón destaca que, a partir da reforma universitária de 1968, importantes mudanças foram introduzidas ocorrendo um fortalecimento das universidades na medida em que a Lei nº 5.540 decreta que o ensino superior deveria ser ministrado prioritariamente

por universidades e apenas em caráter excepcional em faculdades (CALDERON, 2000; GUIMARÃES, 2010).

Nos dias atuais, observa-se a reprodução da cultura do consumo e da disputa entre competidores. Assim, a educação incorpora conhecimentos que são convertidos em mercadorias para aumentar o valor individual (valor de mercado), ao invés de se vincular à construção de conhecimentos para a coletividade (GUIMARÃES, SILVA, 2010). Para Ceccim e Feuerwerker (2004) a mudança na graduação transformou-se em bandeira geral da integração ao sistema de saúde, construindo arranjos de inovação em direção a uma formação geral, humanista e orientada à integralidade.

A ciência contemporânea tornou-se, mais uma *tekne*, prática técnica de intervenção para a mudança e inovação, que *episteme*, apenas prática teórica, ou seja, mais motivada para a mudança do que para a simples teoria. A tecnociência não admite, enquanto ideal de técnica inovadora, projetos de investigação que não abriguem uma utilidade resolutive, isto é, ao menos uma proposta de resolução social de situações ou problemas de fato originados pela ordem social. É a tecnologia social. (LUZ, 2011)

Em termos de formação em saúde e formadores de opinião, ainda vemos um conhecimento cristalizado por parte de alguns educadores que se negam a se abrir aos novos modelos de conhecimento. Fontes de conhecimento abertas e com capacidade de constante atualização, como Wikipédia, Google entre outros inseridos no mundo virtual fomentam a produção e o compartilhamento de informação e conhecimento em escala massiva. A conjuntura intelectual do mundo de fato mudou radicalmente nas últimas décadas, aonde novas formas de organizar saberes e conhecimentos, de forma contemporânea, mutante e massiva, tem afetado profundamente os cenários de formação profissional e acadêmica, particularmente em campos tão dinâmicos como a Saúde Coletiva. (ALMEIDA FILHO, 2013)

Ainda é tênue na formação profissional a apropriação do SUS, vigorando um imaginário de saúde como prestação de serviços altamente tecnificados, com uma formação orientada por uma concepção pedagógica que estabelece o centro das aprendizagens no hospital universitário, hierarquização dos adocimentos em critérios biologicistas. (CECCIM, FERLA, 2008) Conciliar os anseios da população e a formação ideal de profissionais prontos para atender tais demandas, configura-se como um grande desafio atual no que tange os temas de educação e de saúde (GUIMARÃES, 2010).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Profissões e profissionais elitizados são criados nas universidades, começando pela própria concorrência dos cursos, e continuando em seu processo de formação que tendem a serem menos interdisciplinares e mais especialistas, trazendo um modelo

que mantêm-se ainda preso na prática hospitalocêntrica e especializada, em um viés privatizante, mostrando-se incapazes de atender às necessidades sociais da saúde. O perfil predominante do egresso destes cursos atuais de graduação revela seu pouco comprometimento com o SUS e com os aspectos da gestão em saúde, além de pouca compreensão da necessidade de trabalho em equipe, fraca formação humanística resultando muitas vezes em profissionais despreparados e imaturos para cuidar dos usuários do sistema do país. (ALMEIDA FILHO, 2013)

Nesse sentido, a questão é: está a Universidade brasileira preparada para a conjuntura contemporânea, para os desafios da revolução tecnológica e para as demandas sociais de saúde do Brasil? A resposta é não. Novos modelos que sejam tecnologicamente competentes, capazes de trabalhar em equipe, criativos, autônomos, resolutivos, engajados na promoção de saúde, abertos a participação social e enfim, comprometidos com a humanização são necessários.

O perfil do egresso do sistema educacional superior é: pouco conhecimento e pouco compromisso com o SUS, pouco envolvido na gestão da saúde, pouca compreensão do trabalho multiprofissional de equipe, fraca formação humanística e psicológica, falta de entendimento dos aspectos políticos e sociais da saúde, resistente à mudanças e pouco conhecimento da realidade atual, social e de condições das comunidades.

A grande necessidade de comunicação e articulação entre saúde e educação é justa e necessária para que possamos entender as reais necessidades da população, enunciando assim demandas a serem trabalhadas nos dois âmbitos. Universidade e Sociedade devem possuir uma estreita relação trazendo a cidadania para o âmbito da educação superior em saúde.

No momento atual é necessário discutir uma formação de saúde para os profissionais que esteja voltada aos avanços da cidadania, considerando uma saúde com direito a vida de qualidade, com direito à atenção integral, com privilégio a promoção e prevenção e também sem prejuízo à recuperação e reabilitação. (HORA, 2013)

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar Monteiro de. Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva* vol.18 no.6 Rio de Janeiro June. 2013

Brasil. Constituição. ***Constituição da República Federal do Brasil***. Brasília: Senado Federal; 1988.

Calderon AI. **Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão**. Sao Paulo Perspec. 2000.

Carneiro MA. **LDB fácil: leitura crítico - compreensiva artigo a artigo**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Ceccim, R.B; Ferla, A.A. **Educação e Saúde: Ensino e cidadania como travessia de fronteiras**. *Trab. educ. saúde*. 2008.

Ceccim RB, Feuerwerker LC. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social**. Physis. 2004.

Girondi J, Nothhaft S, Mallmann F. **A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes**. Cogitare Enferm. 2006.

Guimarães, D.A.,Silva, E.S. da. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. Ciênc. Saúde coletiva vol.15 no.5 Rio de Janeiro Aug. 2010.

HORA, Dinair Leal da, et al. Propostas inovadoras na formação do profissional para o Sistema Único de Saúde. Trab. educ. saúde vol.11 no.3 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2013

Maciel, M.E.D. **Educação em Saúde: conceitos e propósitos**. Revista Cogitare Enferm. 2009.

Madel T. Luz, « **Impactos da tecnociência nos saberes, na cultura da vida e saúde** », *Forum Sociológico*, 24 I -1, 27-32. 2011

OLHAR HOLÍSTICO EM FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA ACADÊMICA CONDUZIDA PELO MÉTODO CLÍNICO CENTRADO NA PESSOA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Camila França Arruda

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1205787915308659>

Daniele Belizário Bispo

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/7368698495299285>

Débora Teodoro Carrijo

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0282338040835811>

Luísa Castilho Amâncio

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/7807693748220997>

Guthieres Mendonça Schmitt

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/5891771262574187>

Júlia Oliveira Carvalho

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/1551459054310881>

Natália Sousa Costa

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9786062646089203>

Eliabe Roriz Silva

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0018510296697598>

Juliane Macedo

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/7756396473679494>

Marcela de Andrade Silvestre

Centro Universitário de Anápolis -
UniEVANGÉLICA
Anápolis – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/3430051000287050>

RESUMO: Em razão das múltiplas faces que compõem o processo saúde-doença, há a necessidade de abordar o paciente de forma

integral. Sendo assim, o Método Clínico Centrado na Pessoa (MCCP) compõe a base curricular de muitos cursos de graduação e pós-graduação de medicina por viabilizar o entendimento total e singular do doente. O objetivo desse trabalho é relatar a experiência de acadêmicos do primeiro ano de medicina com ferramentas do MCCP. A princípio, apresentou-se aos estudantes as bases teóricas da anamnese reflexiva junto com as atitudes requisitadas para o desenvolvimento da atividade. Depois, esses alunos foram conduzidos ao ambiente hospitalar para aplicar o roteiro anteriormente apresentado. É notória que a sensação de vulnerabilidade trazida pelas doenças dificulta na hora de alguns pacientes expressarem, principalmente, suas dúvidas e angústias. Nessa perspectiva, é indispensável a sensibilidade por parte do estudante a fim de captar expressões verbais, não verbais e extra verbais. Ademais, a anamnese reflexiva rompe com o arcabouço estruturado e sistematizado do roteiro tradicional a ponto de o paciente deixar de ser visto como um portador de doença e passar a ser notado como um ser biopsicossocial. Outro aspecto observado é o aprimoramento da relação médico-paciente, favorecendo não só o diagnóstico como também o prognóstico e a adesão ao tratamento. Dessa forma, a visão holística é sensível às mazelas do indivíduo e contribui para o alcance, ainda que momentâneo, do completo estado de bem-estar físico, mental e social do doente. Assim, nessa perspectiva, o contato precoce do estudante de medicina com esse método clínico o faz compreender que a relação médico-paciente não é hierarquizada, mas sim um encontro de respeito capaz de promover saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Centrada no Paciente; Educação Médica; Saúde Holística; Relações Médico-Paciente.

HOLISTIC LOOK IN FORMATION: ACADEMIC EXPERIENCE CONDUCTED BY THE PERSON-CENTERED CLINICAL METHOD

ABSTRACT: Due to the multiple faces that make up the health-disease process, there is a need to approach the patient in a comprehensive way. Thus, Patient-Centered Clinical Method (PCCM) forms the curriculum basis for many undergraduate and graduate medical courses for enabling the patient's total and unique understanding. The use of this corroborates for a more humanized medical training as it stimulates a holistic look. The objective of this work is to report the experience of 1st year medical students with PCCM tools. At first, students were introduced to the theoretical bases of reflective anamnesis, a tool of the PCCM, together with the attitudes required for the development of the activity. Posteriorly, these students were taken to the hospital environment to apply the script previously presented. It is well known that the feeling of vulnerability brought by diseases makes it difficult for some patients to express, mainly, their doubts and anxieties. In this perspective, sensitivity on the part of the student is essential in order to capture verbal, non-verbal and extra-verbal expressions. Furthermore, reflective anamnesis breaks with the structured and systematized framework of the traditional script to the point that the patient ceases to be seen as a carrier of the disease and starts to be noticed as a biopsychosocial being. Another aspect observed is the improvement of the doctor-patient relationship, favoring not only the diagnosis but also the prognosis and

adherence to treatment. Thus, the holistic and sensitive view of the individual's ailments contributes to the achievement, even if momentary, of the complete state of physical, mental and social well-being of the patient. Thus, in this perspective, the medical student's early contact with this clinical method makes him understand that the doctor-patient relationship is not hierarchical, but an encounter of respect capable of promoting health.

KEYWORDS: Patient-Centered Care; Medical Education; Holistic Health; Physician-Patient Relations.

1 | INTRODUÇÃO

Foi definido em 1946 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que saúde é um estado de bem-estar completo, englobando o âmbito físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidades (FERREIRA et al., 2014). Dito isso, as ciências humanas têm obtido cada vez mais espaço dentro da área da saúde, sendo fundamental para diversas análises dentro da saúde coletiva e da medicina propriamente dita (RIOS, 2016). Apesar disso, a medicina objetivou por muito tempo priorizar a doença e seu diagnóstico, ao invés da pessoa que possui a doença. Notaram diversos padrões sintomáticos em pessoas doentes e, a partir disso, padronizaram doenças e diagnósticos, independente da variância pessoal do adoecimento e todo o seu contexto individual (FERREIRA et al., 2014).

Diante de insatisfações em relação a medicina que não atendia à subjetividade, surgiram discussões e críticas a fim de instituir um novo recurso que incluísse temas mais humanísticos. Assim, surgiu o Método Clínico Centrado na Pessoa (MCCP), um método baseado no atendimento integralizado, por meio de uma escuta qualificada e atenta. Objetiva-se construir um plano terapêutico a partir do conjunto médico e paciente, estimulando a autonomia da pessoa (FERREIRA et al., 2014). Assim, esse método leva em consideração duas vertentes. A primeira é a oposição entre o poder do médico e a autonomia do paciente, ao passo que a segunda é baseada na oposição de abordar a doença e abordar o doente (RIOS, 2016).

No início do desenvolvimento dessa nova prática, durante a década de 1980, o MCCP ainda se encontrava apenas na periferia da medicina, sendo menosprezado por diversos profissionais dentro da medicina científica moderna. A posteriori, foram desenvolvidos diversos estudos que confirmam a importância desse novo olhar clínico (STEWART, et al., 2017). Baseado em aumentar a qualidade do cuidado e seguindo recomendações internacionais, o MCCP está substituindo o modelo médico tradicional gradualmente (BARBOSA; RIBEIRO, 2016).

De acordo com a OMS e a Associação Mundial dos Médicos Gerais e de Família, é necessário que esse novo método esteja implementado na formação médica, uma vez que é imprescindível para qualquer especialidade. Corroborando a isso, um estudo feito nos

Estados Unidos mostrou que disciplinas envolvendo o atendimento centrado na pessoa durante a graduação de Medicina, possibilitam melhores atendimentos, segundo o próprio paciente (BARBOSA; RIBEIRO, 2016). No entanto, a assistência à saúde proporcionada atualmente acaba desencorajando a prática do MCCP, além de muitos não saberem como exercê-la ou ensiná-la (STEWART, et al., 2017).

Assim, a utilização desse método corrobora para uma formação médica mais humanizada por estimular um holístico olhar clínico, beneficiando o paciente como um todo, a comunicação médico-paciente e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento (STEWART, et al., 2017). Dessa forma, o objetivo desse trabalho é relatar a experiência de acadêmicos do 1º ano de medicina com ferramentas do MCCP.

2 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

A princípio, apresentou-se aos acadêmicos as bases teóricas da anamnese reflexiva, uma ferramenta do MCCP, junto com as aptidões e atitudes requisitadas pela atividade. Esta, por sua vez, ocorreu dentro da disciplina de Habilidades em Comunicação, uma subárea de Habilidades Médicas II, na premissa de promover o encontro de estudantes do primeiro ano de faculdade do curso de medicina do Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA com pacientes de enfermaria em ambiente hospitalar. A atividade ocorreu na Santa Casa de Misericórdia de Anápolis - GO, sendo composta por um professor coordenador e 22 alunos, divididos em 11 duplas. Os pacientes foram escolhidos aleatoriamente pelos alunos, totalizando 22.

A abordagem aos pacientes foi orientada por um roteiro aberto, mas conduzida de maneira informal pelos estudantes. Iniciou-se a anamnese com a apresentação pessoal entre os alunos e o paciente. Em seguida, com um diálogo foi questionado ao paciente a história de sua doença na tentativa de relatar os desdobramentos advindos do processo saúde-doença. Posteriormente, partiu-se para perguntas acerca de assuntos como o apoio familiar, os sentimentos do paciente em relação à doença e sua internação, o que ele considerava como determinante para seu quadro clínico, como estava lidando com a limitação de suas funções diárias e quais eram suas expectativas em relação ao tratamento da enfermidade. Para findar, de uma maneira geral, os estudantes notaram melhor conexão com o entrevistado e entenderam que o exercício do MCCP na condução da anamnese valoriza o paciente em sua particularidade e singularidade, sendo ponto positivo para a formação médica em processo.

3 | DISCUSSÃO

Conforme Stewart et al. (2017), o MCCP deve ser utilizado com ênfase nos seguintes critérios: perspectiva do médico, mais associada à sintomatologia e à doença; ponto de

vista do paciente, relacionado aos seus medos e preocupações; e associação entre ambas as concepções. Nesse sentido, é importante explorar a saúde, a doença e a experiência do adoecer vivida pelo paciente, além de ter um olhar holístico sobre o mesmo. Com isso, é possível se conectar com o paciente e intensificar a relação médico-paciente (STEWART et al., 2017).

Didaticamente, o MCCP é dividido por Stewart et. al. (2017) em componentes complementares entre si. São eles: (a) explorando a saúde, a doença e a experiência da doença; (b) entendendo a pessoa como um todo; (c) elaborando um plano conjunto de manejo dos problemas; e (d) intensificando a relação entre a pessoa e o médico. Somado a isso, em suas edições anteriores, esses autores consideram também a prevenção e a promoção de saúde e a necessidade de ser realista que agora são incorporados nos quatro itens citados anteriormente (BARBOSA; RIBEIRO, 2016).

O primeiro passo do MCCP é explorar a enfermidade e a experiência da pessoa em estar doente, buscando compreender a dimensão subjetiva do processo de adoecimento (CERON, 2010). Nessa etapa, está a anamnese reflexiva, uma ferramenta do MCCP que rompe o arcabouço estruturado e sistematizado do roteiro tradicional, avaliando quatro dimensões da experiência da doença: sentimentos, ideias, funcionamento e expectativas. Acerca dos sentimentos, é questionado como o paciente sente diante de sua condição - se há medo, tranquilidade, raiva, culpa, entre outras emoções. Sobre as ideias, pergunta-se o que pensa de seus sintomas e de seu problema de saúde. Alguns indivíduos são mais objetivos nesse ponto, enquanto outros encaram sua doença como uma forma de punição ou até como uma oportunidade. No aspecto funcional, são avaliadas as limitações do paciente e a forma como ele lida com as mesmas. Por fim, é relevante conhecer as expectativas diante do atendimento médico e do tratamento (STEWART et al., 2017).

É notória que a sensação de vulnerabilidade trazida pelas doenças pode levar alguns pacientes a dificuldade de expressarem claramente suas dúvidas e angústias. Em vista disso, torna-se importante a escuta ativa para desvendar aspectos eventualmente ocultos das manifestações físicas. Nessa perspectiva, é indispensável a sensibilidade para captar expressões verbais, não verbais e extraverbais características do processo de adoecimento (FUZIKAWA, 2013).

A segunda etapa do MCCP envolve o entendimento holístico da pessoa, incluindo aspectos individuais, familiares, sociais e ambientais (CERON, 2010). Nesse âmbito, é necessário que o médico tenha consciência do impacto que o contexto biopsicossocial exerce sobre o indivíduo. É indispensável a consciência de que características como idade, orientação sexual, nível socioeconômico, espiritualidade, cultura, relações sociais e ocupacionais geram uma repercussão no processo do adoecimento, afetando até mesmo o diagnóstico e o tratamento (KASUYA; SAKAI; IZUTSU, 2013). Ademais, é fundamental a formulação de perguntas semidirigidas e a aplicação da escuta qualificada nessa etapa, oportunizando que o paciente reflita livremente a respeito de seu contexto (STEWART et

al., 2017).

O terceiro passo do MCCP busca a formação de um plano de tratamento de modo conjunto, onde profissional e paciente entendem sua importância e atribuições para o melhor manejo dos problemas (CERON, 2010). Em tal situação, a realização adequada das etapas anteriores é essencial, afinal é necessário o conhecimento acerca do paciente, e o paciente deve conhecer e minimamente confiar no profissional, pois assim poderão elaborar uma “agenda” com os problemas que são prioridade de tratamento e precisam de atenção com mais urgência que outros (BARBOSA; RIBEIRO, 2016). Fator fundamental para o sucesso da terapia é que seja bem estabelecido o comum acordo no que tange aos papéis do profissional e do paciente, sendo que, a autonomia e independência deste deve ser valorizada e mantida, considerando inclusive experiências anteriores e as expectativas do paciente para com a terapêutica aplicada, para que ele possa ser o protagonista de seu processo saúde-doença (CHIBANTE, 2017).

Entendendo que a prevenção e a promoção da saúde podem ser vistas através da proatividade do sujeito a respeito de sua própria saúde, a elaboração de um plano de tratamento deve contemplar esses aspectos (BRASIL, 2010b). Nesse sentido, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a promoção da saúde é definida como sendo “o processo de habilitar pessoas a assumir o controle de sua saúde e a melhorá-la” (WHO, 1986). Já acerca da prevenção, pode-se afirmar que se trata de toda ação cuja finalidade é gerar impacto na redução da morbimortalidade causada por uma doença sobre a saúde de uma pessoa (BRASIL, 2010a). Assim, diante desse contexto, é essencial que o profissional coloque o paciente em um papel ativo na consulta, deixando-o atento a suas peculiaridades e responsabilidades sobre o seu cuidado (BALLESTER et al., 2010). Desse modo, a abordagem deve ser voltada para a prevenção e promoção da saúde, objetivando encontrar as modificações mais viáveis que seriam capazes de trazer um benefício global à saúde do indivíduo, ao passo que se almeja a redução de riscos, detectar precocemente doenças e agravos para a saúde, além de buscar o estabelecimento da qualidade de vida a partir da redução dos efeitos negativos das enfermidades sobre essa (CERON, 2010).

Como quarto componente do MCCP, ressalta-se a importância de intensificar-se a relação entre o profissional de saúde e o usuário, assim nota-se que durante a abordagem adotada nesse método ocorrem modificações em relação à tradicional, de modo que, agora, almeja-se um vínculo mais humanizado, horizontalizado e com empatia, e, também, a relação de poder, na consulta, passa a ser compartilhada entre o médico e o paciente (CERON, 2010). Além disso, é válido ressaltar que essa relação deve ser construída ao longo de todo o atendimento e continuar a desenvolver-se em todas as demais consultas, de forma longitudinal (STEWART et al., 2017). Outro aspecto que se observa nessa relação, são os fenômenos de transferência e contratransferência, que se fazem presentes em todo relacionamento interpessoal e demonstram-se como sendo uma troca entre os indivíduos envolvidos, e essa, no contato médico-paciente, deve ser

estruturada pela atenção, confiança, empoderamento, pelos sentimentos de empatia e de compaixão e pela autoconsciência do profissional (FUZIKAWA, 2013; STEWART et al., 2017).

Ainda sobre a construção de uma boa relação entre o profissional de saúde e o usuário, há um aspecto com grande importância tanto para esse quesito, quanto para a própria aplicação do MCCP, que é a necessidade do profissional ser realista ao mesmo tempo que se dispõe de maneira favorável e colaborativa, evitando demonstrar um pessimismo fatalístico (CERON, 2010). Uma queixa comum entre os profissionais é, por um lado, a falta de recursos e a dificuldade de acesso a métodos auxiliares para as práticas clínicas, já por outro lado tem-se o pouco tempo disponível para o atendimento de cada paciente. No entanto, o estudo de Bertakis e Azari (2011) corrobora com o de Cruz et al. (2017) ao demonstrarem que a prática da medicina centrada na pessoa se associa de forma importante ao menor uso dos recursos de saúde. Ademais, muitos médicos relatam conseguir reduzir pedidos de exame e encaminhamentos desnecessários (CRUZ et al., 2017).

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto sobre o MCCP e a sua atuação em prol do atendimento holístico, é importante aprofundar e solidificar os seus quatro componentes que são: explorar a enfermidade e a experiência da pessoa em estar doente, entender a pessoa como um todo, elaborar um plano terapêutico comum e intensificar a relação entre paciente e profissional de saúde. Logo, o MCCP é a representação de uma abordagem integral e humanística ao manter a resolubilidade das ações dos profissionais correlata com a autonomia das pessoas.

Por fim, uma maneira de consolidar esse método é integrá-lo ao ensino dos profissionais de saúde. Esse contato na graduação promoveu aos discentes envolvidos impactos positivos na construção do conhecimento, no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e na participação ativa no seu processo de educação em saúde garantindo compreensão acerca dos benefícios da MCCP em comparação a prática médica tradicional. Afinal, a anamnese reflexiva utilizada na experiência acadêmica rompe com o arcabouço estruturado e sistematizado do roteiro tradicional a ponto do paciente deixar de ser visto como um portador de doença e passar a ser notado como um ser biopsicossocial.

REFERÊNCIAS

BALLESTER, D. et al. **A inclusão da perspectiva do paciente na consulta médica: um desafio na formação do médico.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 34, n. 4, p. 598-606, 2010.

BARBOSA, M.S.; RIBEIRO, M.M.F. **O método clínico centrado na pessoa na formação médica como ferramenta de promoção de saúde**. Revista Médica de Minas Gerais, v. 26, supl. 8, p.216-222, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Rastreamento. **Cadernos de Atenção Primária**, n.29, v.II. Brasília: Ministério da Saúde, 2010a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010b.

CERON, M. **Habilidades de Comunicação: Abordagem centrada na pessoa**. São Paulo: UNA-SUS, UNIFESP, 2010.

CHIBANTE, C.L.P. et al. **Saberes e práticas no cuidado centrado na pessoa com feridas**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 21, n. 2, p. 1-8, 2017.

CRUZ, C.S.S. et al. **A utilização do método clínico centrado na pessoa e a relação com a melhoria da performance clínica de médicos do programa de educação permanente para médicos da estratégia de saúde da família da região ampliada de saúde Jequitinhonha-MG**. Gerais: Revista de Saúde Pública do SUS/MG, v. 2, n. 1, p. 105-114, 2017.

FERREIRA, D.C. et al. **A experiência do adoecer: uma discussão sobre saúde, doença e valores**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 38, n. 2, p. 283-8, 2014.

FUZIKAWA, A.K. **Método clínico centrado na pessoa: um resumo**. NESCON/UFMG-Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família Belo Horizonte, 2013.

KASUYA, R.T.; SAKAI, D.H.; IZUTSU, S. **Medical School Hotline: Patient-Centered Medical Education: Has an Educational Paradigm Finally Found a Name?**. Hawai'i Journal of Medicine & Public Health, v. 72, n. 2, p. 63, 2013.

RIOS, I.C. **Medical Humanities as a Field of Knowledge in Medicine**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 40, n. 1, p. 21-29, 2016.

STEWART, M. et al. **Medicina centrada na pessoa: transformando o método clínico**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2017.

WHO. World Health Organization. **Health Promotion: concept and principles in action – a policy framework**. London: WHO, 1986.

MONITORIA ACADÊMICA NA DISCIPLINA DE HEMATOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 08/05/2020

Raianne Ribeiro Silva Lopes

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/7818889572150432>

Martha Ribeiro Bonilha

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí
Jataí – GO

<http://lattes.cnpq.br/7184148275593183>

RESUMO: A monitoria acadêmica é uma ferramenta de ensino que tem como objetivo dar suporte aos alunos, auxiliando na revisão e fixação do conteúdo já ministrado. Para desempenhar o papel de monitor em uma disciplina, o discente precisa ter cursado e sido aprovado na mesma, além de participar de um processo de seleção. O monitor auxilia os alunos em conteúdos relacionados às aulas teóricas e/ou práticas, tanto para sanar dúvidas, como também para estimular o aprendizado. Este é um estudo descritivo, cujo objetivo é relatar a experiência de monitoria da disciplina de Hematologia, ofertada aos discentes do quinto período do curso de Biomedicina da

Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, no período de março a julho de 2019. A disciplina tinha 38 alunos matriculados e, como nem todos tinham a mesma disponibilidade de horário, as monitorias eram combinadas e realizadas em diferentes momentos, segundo a disponibilidade dos alunos e da monitora. Os temas eram sugeridos previamente pelos alunos, conforme a demanda das aulas e das dificuldades que encontravam. Ao final da disciplina, foi aplicado um questionário para conhecer a opinião e a importância da monitoria na visão dos alunos. Dos 27 alunos que responderam, 81,5% consideraram ter sido excelente. Diante da experiência vivenciada na monitoria acadêmica pôde-se perceber seu valor como instrumento complementar para o aprendizado, tanto por parte dos discentes participantes como do monitor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Monitoria. Hematologia.

ACADEMIC TEACHING ASSISTANCE IN THE DISCIPLINE HEMATOLOGY: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: Academic teaching assistance is a tool that aims to provide support to students, assisting them in reviewing and learn the

content already taught. To be considered as teaching assistant in a discipline, the student must have attended and passed it, in addition to participating in a selection process. The teaching assistant helps students to better understand the content related to theoretical and / or practical classes, to solve unanswered questions, as well as to stimulate learning. This is a descriptive study, whose objective was to report a teaching assistant experience during the hematology discipline, offered to students in the fifth period of the Biomedicine course at Federal University of Goiás - Jataí Regional, in the period from March to July 2019. The course had 38 students enrolled and, since not all students had the same time availability, the teaching assistance were arranged and executed at different times, according to the availability of the students and the tutor. The themes were previously suggested by the students, according to the demand of the classes and the difficulties they encountered. At the end of the course, a questionnaire was applied to know the opinion and the importance of teaching assistance from the student's point of view. Of the 27 students who responded, 81.5% considered to be great. Based on the experience acquired during the academic teaching assistance, it was perceived by both participating students and teaching assistant, its value as a complementary tool for learning.

KEYWORDS: Teaching-learning. Teaching assistance. Hematology.

1 | INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica é uma ferramenta de ensino exercida por alunos que já concluíram e foram aprovados em uma disciplina e desenvolvem o interesse em auxiliar outros alunos por meio de atividades relacionadas às aulas teóricas e práticas, não sendo apenas para sanar dúvidas, mas sim estimular o aprendizado buscando novas metodologias didáticas que proporcionam uma experiência única tanto para o monitor, como para o aluno.

Os programas de monitoria das instituições de ensino superior selecionam alunos para exercerem atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem de uma disciplina específica. A prática do ensino por meio da monitoria além de contribuir para o aprendizado, incentiva o aluno monitor a despertar o interesse pela docência, proporcionando experiência, habilidades didáticas e favorecendo a relação interpessoal. O contato com o professor e com os outros alunos, ajuda o monitor a entender o meio acadêmico e ter os primeiros contatos com as atividades e responsabilidades da docência.

Lins *et al.* (2009), destacam a importância da monitoria que promove o incentivo à descoberta da vocação docente, possibilitando maior clareza em relação a sua carreira futura.

Além de obter esse contato e todo o conhecimento que a prática da monitoria oferece, há a certificação ao final do período de monitoria contribuindo também para que o aluno monitor possa completar as horas de atividades extracurriculares e enriquecer seu currículo. “O monitor, ao enfrentar essa atividade, adquire uma enorme experiência na

academia, pois participa de trabalhos acadêmicos desde a graduação, tendo, portanto, o currículo grandiosamente acrescentado” (SOUTO, 2016 apud ALMEIDA FILHO e RÊGO, 2016).

A primeira regulamentação federal da prática da monitoria foi dada pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, substituída por leis posteriores, como a Lei nº 9.394 de 1996 e a Lei 12.155 de 2009. O Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) da Universidade Federal de Goiás regulamenta o Programa de Monitoria dos Cursos de Graduação por meio da Resolução CEPEC nº 1604 de 2018. As atribuições do monitor estão dispostas conforme o artigo 13 da resolução:

Art. 13. São atribuições do Monitor:

- I- desenvolver o Plano de Trabalho preenchido em conjunto com o professor orientador;
- II- auxiliar os estudantes, em especial os que estejam apresentando baixo rendimento na aprendizagem nos componentes(s) curricular(es), bem como o estudante com deficiência;
- III- auxiliar o professor orientador nas tarefas didáticas;
- IV- cumprir a carga horária semanal de doze (12) horas;
- V- preencher no sistema o Relatório de monitoria em período estabelecido pela coordenação regional de monitoria;
- VI- manter seus dados pessoais e bancários atualizados no sistema.

O Programa de Monitoria da UFG é composto por duas modalidades, voluntária e remunerada. A seleção é realizada por meio de edital, podendo haver um ou mais critérios de seleção, como por exemplo, prova escrita, oral ou sinalizada, prática, média global, cabendo a Unidade Acadêmica definir os critérios e o peso de cada um.

A disciplina de Hematologia é constituída de aulas teóricas e práticas, com extenso conteúdo, sendo pré-requisito para a disciplina de Hematologia Clínica, ambas fundamentais para a formação do aluno e preparação para o Estágio Curricular Supervisionado. Sendo assim, destaca-se a importância das atividades de monitoria para formação de ambos, monitor e aluno monitorado, visando benefícios tanto na vida acadêmica, como no âmbito psíquico e social.

O presente trabalho visa descrever a experiência de monitoria da disciplina de Hematologia, ofertada pelo curso de Biomedicina vinculado à Unidade Acadêmica Especial de Ciências da Saúde/UFG – Regional Jataí.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir

da vivência na monitoria da disciplina de Hematologia ofertada aos discentes do quinto período do curso de Biomedicina da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, no período de março a julho de 2019.

Para essa disciplina foi oferecida uma vaga para monitoria remunerada. A seleção foi realizada por meio de aplicação de prova escrita, oral e prática conforme conteúdo previsto nas Normas Complementares ao Edital do Processo Seletivo de Monitoria da UFG - Regional Jataí nº 006/2018.

Houve o planejamento das atividades que seriam realizadas pelo monitor, dentre elas, reuniões com a professora orientadora, auxiliar os estudantes, auxiliar a professora em aulas práticas, bem como a preparação dos materiais necessários para tais aulas, auxiliar no processo de verificação de aprendizagem e na orientação de alunos em trabalhos e eventos acadêmicos. A carga horária a ser cumprida era de 12 (doze) horas semanais em períodos que o monitor não tinha atividades acadêmicas, como aulas, estágio, entre outras.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

A disciplina de Hematologia tinha 38 alunos matriculados de diferentes períodos de ingresso no curso. As aulas práticas ocorriam nas segundas-feiras no turno vespertino, no qual os alunos foram subdivididos em três turmas, cada turma tinha aula com duração de 50 minutos. A professora orientadora incentivou os alunos a frequentarem as monitorias, visto que a duração das aulas práticas era reduzida, podendo então praticarem de novo o que foi aprendido anteriormente.

Os horários de monitoria eram previamente combinados conforme disponibilidade dos alunos e da monitora. Porém, uma das dificuldades encontradas foi justamente a falta de concordância de horários entre os próprios discentes e entre os mesmos com a monitora, tanto pela turma ser heterogênea com alunos que cursavam disciplinas distintas, como pela alta carga horária e demanda de atividades do curso. Com isso, procurou-se dividir os horários conforme a disponibilidade da maioria, resultando em turmas menores durante a monitoria, mas aumentando as monitorias semanais. Mesmo assim, alguns alunos tiveram dificuldade em frequentar.

Os temas das monitorias eram sugeridos anteriormente pelos próprios alunos, conforme a demanda de aulas e a dificuldade deles. Algumas monitorias foram apenas teóricas ou práticas, e em outras foi possível correlacionar as duas, ou seja, teórico-prática, mas a procura maior foi pelas práticas. Atividades e relatórios solicitados pela professora puderam ser discutidos e revisados durante os encontros.

Ao final do período de monitoria, foi aplicado um questionário para avaliar a opinião e a importância da monitoria na visão dos alunos. Foi questionado o que o impediu de

frequentar as monitorias e, dentre as respostas, foram apontados problemas pessoais, participação em projetos de pesquisa, horário de aulas, quantidade de provas, falta de disposição, etc. Outra questão foi, como o aluno avaliaria a importância da monitoria para o seu aprendizado, onde se observou que a maioria dos 27 alunos que responderam consideraram excelente (Figura 1).

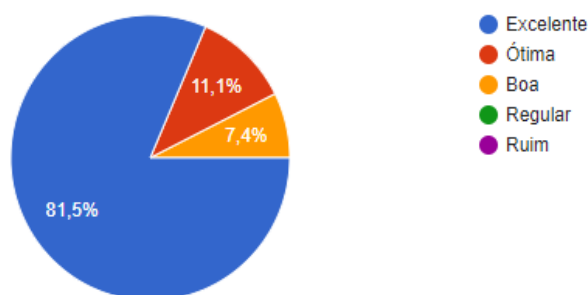


Figura 1 - Opinião dos alunos a respeito da importância da monitoria acadêmica para seu aprendizado.

Fonte: os autores.

Foi pedido aos alunos para apontar os pontos positivos da monitoria e se haviam negativos. Como ponto positivo, 21 alunos apontaram a revisão e fixação do conteúdo, outro ponto interessante apresentado por 6 alunos é o fato de se ter mais liberdade em tirar dúvidas com o monitor, visto que também é um “colega”, demonstrando a importância da monitoria acadêmica. Já nos pontos negativos, 11 disseram não haver nenhum, 14 citaram a dificuldade com os horários e a alta carga horária do curso, 1 citou a elevada quantidade de alunos durante a monitoria, resultando em um rendimento menor e 1 aluno não opinou.

Como monitora, é muito importante ter esse retorno dos alunos, para que novas alternativas possam ser pensadas. Ser monitor é uma oportunidade única, que permite o amadurecimento, conhecimento tanto da disciplina como da relação direta com os outros alunos, responsabilidade, sendo fundamental não apenas para o currículo, mas como aprendizado de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da experiência vivenciada na monitoria acadêmica pôde-se perceber sua importância como instrumento complementar de estudos, sendo essencial o incentivo para que os discentes estejam usufruindo dessa ferramenta de aprendizado. O Programa de Monitoria tem grande relevância no desenvolvimento de todos os envolvidos, aluno, monitor, professor orientador, refletindo na necessidade de se estar sempre buscando

formas de amenizar as dificuldades encontradas e aprimorar ainda mais os pontos positivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, H. D.; RÊGO, S. A. B. C. Estudo da contribuição da monitoria para o aluno de engenharia – metodologia do trabalho científico. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV058_MD4_SA82_ID986_05052016160646.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

LINS, L. F. *et al.* A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. *In*: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFRPE, 9., 2009, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFRPE, 2009. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução CEPEC Nº 1604/2018**. Goiânia, 2018. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2018_1604.pdf. Acesso em: 16 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Coordenação de Graduação e Coordenação Regional de Monitoria. **Edital nº 006 de 10 de dezembro de 2018**. Disponível em: <https://monitoria.jatai.ufg.br/up/958/o/Edital.006.2018.Monitoria.pdf?1544525611>. Acesso em 16 set. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Legislação sobre monitoria**. Goiânia, 2019. Disponível em: <https://monitoria.prograd.ufg.br/p/4910-legislacao-sobre-monitoria>. Acesso em: 16 set. 2019.

MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO- APRENDIZAGEM PARA JOVENS CARENTES

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020.

Annelise Cabral

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Apucarana – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/089285046024005>

Gisely Luzia Stroher

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Apucarana – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6710833286138929>

Gylles Ricardo Ströher

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Apucarana – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1839299911715672>

RESUMO: O projeto visa melhorar o ensino-aprendizagem de jovens carentes do ensino público que apresentam alta defasagem de conhecimento. O trabalho é desenvolvido tanto individualmente com crianças carentes acolhidas por ONG abordando as disciplinas de física, matemática e química em monitorias semanais. No contra turno das estudantes de Ensino Médio e Fundamental eram trabalhados tantos os exercícios propostos pelos professores quanto de diferentes níveis de dificuldade.

Assim, acadêmicas da UTFPR explicando os diferentes conteúdos proporcionaram tanto melhor rendimento escolar quanto estimulou os atendidos pela ONG a quererem aprender mais. Dessa forma, a monitoria individual mostrou ser essencial para recuperar o conhecimento desta população jovem carente que não dispõe de recursos para um ensino diferenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de ensino. Jovens carentes. Responsabilidade social. Ciências exatas.

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING- LEARNING FOR DISADVANTAGED YOUTH

ABSTRACT: The project aims to improve the teaching and learning of young people in need of public education who present a high knowledge gap. The work is developed both individually and in small groups of needy children hosted by NGOs addressing the physics, mathematics and chemistry subjects in weekly monitoring. On the contrary of the students of High School and Fundamental were worked so many exercises proposed by the teachers as of different levels of difficulty. The UTFPR academics explaining the different contents provided both better school performance and encouraged those attended by the NGO to want to learn more. The individual

monitoring showed to be essential to recover the knowledge of this needy young population that does not have resources for a differentiated education.

KEYWORDS: Teaching quality. Disadvantaged youth. Social responsibility. Exact sciences.

1 | INTRODUÇÃO

Em meados do século XX, o ensino e a aprendizagem passaram a ser planejados e formalizados com a ideia de educação como direito, promovendo a expansão da escolarização brasileira, bem como a evolução da mesma até os dias de hoje (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

A universalização da educação básica começou a partir do momento que o país passou por um intenso crescimento populacional. Tal fato foi necessário não só para incorporar a população que antes não tivera acesso à educação formal, mas também para absorver um número de crianças cada vez maior (GOLDEMBERG, 1993).

A rede pública brasileira de ensino apresenta um alto déficit no que se refere à carência de verbas, falta de capacitação dos professores e também na falta de interesse e incentivo das crianças. A maioria delas frequenta a escola, mas não aprendem o necessário, e começam a abandonar os estudos quando chegam à adolescência (KNÜPPE, 2006).

Muitas dessas crianças não têm expectativa de um bom futuro profissional, então não procuram aumentar sua qualificação estudantil. Há também a implicação da situação de pobreza que, quando as crianças chegam à adolescência, precisam trabalhar para complementar a renda familiar e acabam saindo da escola antes de completar o Ensino Médio. Isso contribui para o aprofundamento da pobreza e para o aumento da desigualdade social (CABRAL, 2015).

Há uma falha na educação para a população historicamente marginalizada, em que é oferecida uma aprendizagem mecânica e fraca com desuso do pensamento crítico e autônomo. Os professores passam por precárias condições de trabalho e não possuem apoio para trabalhar com alunos desmotivados a aprender (IOSIF, 2007).

O estudo mecanizado acaba reduzindo a habilidade do estudante de pensar e compreender o que deveria aprender. A valorização do professor, enquanto figura estratégica em um processo de mudança da forma de ensino, é fundamental para se obter uma educação de qualidade (IOSIF, 2007).

O sistema educacional brasileiro é apontado como um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social. O investimento no ensino é rentável e o retorno é visto na maior oferta de mão de obra qualificada no país. Há um propósito de mostrar as crianças e jovens à importância do estudo nesse contexto e, dessa forma, trazer uma diminuição da desigualdade social brasileira (FILHO e PESSÔA, 2007).

Na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, Brasil há o CEPES (Centro para Resgate à Vida Esperança) que acolhe meninas na faixa etária de 10-17 anos que não

tenham família (ou responsável) para cuidar destas menores no contra turno escolar e que manifestou algumas dificuldades com o quadro de profissionais (pedagogos entre outros) para sanar dúvidas de química, matemática e física dos atendidos pela instituição (PARANÁ, 2007).

O projeto busca incentivar os alunos atendidos pelo CEPES, proporcionando um ensino individualizado de modo a atender a dificuldade pessoal de cada estudante. Os métodos educacionais utilizados abrangem as disciplinas de matemática, química e física, de forma a sanar as dificuldades dos atendidos e proporciona uma maior interação entre as jovens carentes e estudantes universitários contribuindo para o maior desenvolvimento profissional e de cidadania.

2 | MÉTODOS

O projeto foi desenvolvido no CEPES-Apucarana. A instituição possui uma infraestrutura adequada para realização do mesmo, dispondo de uma sala específica para o atendimento dos alunos, além de uma biblioteca com material didático e computadores disponíveis para auxiliar na resolução das tarefas de casa.

As monitorias são exercidas semanalmente na instituição por duas acadêmicas da UTFPR. A quantidade de alunas atendidas são vinte e duas e as mesmas se encontram entre o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. Essas alunas têm um horário específico para resolução de exercícios extraclasse e o atendimento tem o intuito de auxiliá-las na solução dos mesmos, que são resolvidos individualmente.

No período remanescente, são levados diversos exercícios dos conteúdos que estão sendo estudados de nível fácil, médio e difícil, para que possam ser aplicados e determinar o nível de proficiência particular do estudante e focalizar o aprendizado de acordo com o desempenho. Os exercícios extras são elaborados buscando uma melhor fixação da matéria. Esses, geralmente, são trabalhados antes do período de avaliações escolares.

Devido ao fato de que cada aluno ter um ritmo de aprendizado, aptidão e desempenho distintos, o atendimento é realizado individualmente. O projeto contempla alunos de diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, o que não corrobora para a formação de grupos de estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao optar por um ensino individual foi observado um melhor rendimento das alunas de maneira geral. Os relatos das acolhidas pela ONG evidenciaram o receio de se expor ao assumirem que não compreenderam o conteúdo passado em público, então o suporte pessoal potencializou o desempenho das estudantes.

No entanto, um estudo realizado no Estado do Rio Grande do Sul com crianças e

adolescentes de 7 a 13 anos de idade, parte deles atendidos individualmente e outra parte em grupo, tinha o intuito de comparar os dois métodos de aprendizagem, oferecendo educação alimentar e os incentivando na prática de atividades físicas. Ambas as estratégias de manejo da obesidade infantil foram favoráveis, sendo que o atendimento em grupo foi mais eficaz (MELLO; LUFT; MEYER, 2004).

Durante a monitoria, as dúvidas se concentraram na matéria de matemática e, por se tratar de uma disciplina complexa, algumas alunas apresentavam baixo nível de proficiência nessa área do conhecimento.

Ao se perguntar a origem dessa dificuldade, algumas questões são recorrentes, tais como, a deficiência inicial do ensino, a desmotivação por parte do aluno, a falta de estrutura familiar e, além dessas, muitas outras questões devem ser ponderadas a fim de encontrar possíveis soluções para o problema.

A compreensão dessa complexidade de aprendizagem é essencial por parte do docente, que detém conhecimentos e transmite ao aluno. As dificuldades no estudo em matemática podem se manifestar no desenvolvimento cognitivo, no tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração quanto à prática das operações básicas ou quanto à compreensão do significado das operações. Há também as dificuldades na resolução de exercícios, que implica na compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente (SANCHES, 2004).

A habilidade fundamental da disciplina de matemática é o ensino e a compreensão do raciocínio lógico dos alunos. O termo raciocínio é definido como a linha de pensamento adotado objetivando produzir informações e chegar em conclusões. É necessário desenvolver a capacidade de raciocínio dos jovens, caso contrário, a matemática se torna um conjunto de procedimentos a serem seguidos, imitando exemplos sem o uso do pensamento crítico e autônomo (LITHNER, 2000).

Para que seja possível a adoção de intervenções pedagógicas quanto à necessidade pessoal dos estudantes, é necessária a percepção das dificuldades de aprendizagem precocemente. As práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino estão passando por um processo de mudança em sua metodologia. Esse processo tem a finalidade de incluir os alunos que possuem essas dificuldades na obtenção do conhecimento (FELIPE, 2015).

No início da monitoria, muitas alunas não conseguiam resolver operações básicas que são fundamentais para o estudo no ano escolar em que se encontram. Isso mostra o alto déficit que estamos vivendo em relação à qualidade do ensino e o quanto se devem melhorar.

Ao utilizar exemplos do cotidiano no ensino da matéria, notou-se maior facilidade no aprendizado. A explicação quanto ao significado das operações e motivos para solucionar os problemas matemáticos, instigou as alunas a quererem aprender mais.

Observou-se também que os exercícios extras aplicados durante a monitoria,

possibilitava a verificação do nível de aprendizado individual e, conseqüentemente, o conteúdo que deveria ser mais dedicado.

Contudo, este projeto amenizou as dificuldades de ensino-aprendizagem em dúvidas específicas de cada estudante, as quais se mostraram novas multiplicadoras para os demais colegas de sala de aula. Adicionalmente melhorou a qualidade e interesse das atendidas nos diversos saberes as transformando em jovens mais aptas para os desafios inerentes dos cidadãos.

4 | CONCLUSÃO

O trabalho atendeu uma demanda da comunidade através da solicitação feita pelo CEPES-Apucarana a UTFPR-Apucarana para amenizar as dificuldades de ensino-aprendizagem nas ciências exatas. Adicionalmente, uniu universitárias e jovens carentes em um convívio harmonioso para o melhor desenvolvimento pessoal e da social.

O alto déficit da qualidade de ensino atual é preocupante, porém, é preciso procurar novas formas de ensino para motivar os alunos e incentiva-los quanto à importância da educação para o desenvolvimento próprio e social. O projeto atendeu crianças vulneráveis de forma individual possibilitando o resgate de conhecimentos anteriores que desmotivavam novos aprendizados.

Contudo, o trabalho com jovens carentes tende a transformar a comunidade destas pois estas se tornam multiplicadores em uma região deficiente de atenção corroborando para uma sociedade mais justa e igualitária no que tange ao ensino-aprendizado.

REFERÊNCIAS

CABRAL, C. G. L. **Evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso?**. 2015. 27 f. TCC (Pós-graduação) - Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Carine.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

FELIPE, S. M. **Dificuldade de Aprendizagem**. *Maiêutica-Pedagogia*, v. 1, n. 1, 2015.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, Aug. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01034014199300020>. Acesso em: 31 jun. 2018.

IOSIF, R. M. G. **A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 309 f. Tese (Doutorado) - Curso de Política Social, Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KNÜPPE, L. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, p.277-290, jan. 2006. Bimestral. LITHNER, Johan. Mathematical reasoning in school tasks. *Educational studies in mathematics*, v. 41, n. 2, p. 165-190, 2000.

MELLO, E. D.; LUFT, V. C.; MEYER, F. **Atendimento ambulatorial individualizado versus programa de educação em grupo: qual oferece mais mudança de hábitos alimentares e de atividade física em crianças obesas?**. *Jornal de Pediatria*. Rio Grande do Sul, p. 468-474. set. 2004. Disponível em: <<https://>

www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v80n6/v80n6a08.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PARANÁ. **Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**. Projeto de Lei nº 497/2007. Decreta: a utilidade pública do Centro para o Resgate a Vida Esperança (CEPES). 21 out. 2007.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. **EXPANSÃO, DEMOCRATIZAÇÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**. Poíesis Pedagógica, Catalão-go, v. 13, n. 1, p.162-179, jun. 2015. Semestral. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/viewFile/35982/18642>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SANCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMIGRANTES BOLIVIANOS DA PLANÍCIE E DO ALTIPLANO EM REGIÃO DE FRONTEIRA: DISTINÇÕES PREGRESSAS EM SOLIDARIEDADE SELETIVA

Data de aceite: 03/08/2020

Joanna Amorim de Melo Souza Loio

Mestre em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS.

<http://lattes.cnpq.br/5618900517218913>

Joyce Ferreira de Melo Marini

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.

<http://lattes.cnpq.br/8936535154339680>

Marco Aurélio Machado de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, MS.

<http://lattes.cnpq.br/6005497264756113>

RESUMO: Este artigo objetiva entender como imigrantes bolivianos se organizam para estabelecer suas sociabilidades e garantir suas sobrevivências na região de fronteira. Esta pesquisa foi desenvolvida em Corumbá, MS, Brasil. Partimos do pressuposto que os bolivianos possuem distinções profundas entre os que habitam o altiplano e as pessoas das planícies, que poderiam ser resumidos na dicotomia *colla* e *camba*. A organização dos grupos variou entre a criação de clube social, promovida pelos *cambas*, e os improvisos de redes informais, no caso dos *collas*. Nossa metodologia consistiu em realização de

entrevistas, levantamentos documentais em acervos disponíveis naquela cidade e revisão bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Imigrantes, Bolivianos, Fronteira, Rede.

BOLIVIAN IMMIGRANTS FROM PLAIN AND ALTIPLAN IN BORDER REGION: PREVIOUS DISTINCTIONS IN SELECTED SOLIDARITY

ABSTRACT: This article aims to understand how Bolivian immigrants organize to establish their societies and ensure their survival in the border region. This research was developed in Corumbá, MS, Brazil. We assume that Bolivians have deep distinctions between those who inhabit the highlands and the people of the plains, who could be summarized in the *colla* and *camba* dichotomy. The organization of the groups varied between the creation of social club, promoted by the *cambas*, and the improvisations of informal networks, in the case of the *collas*. Our methodology consisted in conducting interviews, documentary surveys in collections available in that city and bibliographic review.

KEYWORDS: Immigrants, Bolivians, Borders, Network.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de pesquisas no âmbito do Mestrado em Estudos Fronteiriços/UFMS, ainda em andamento. Nosso principal objetivo é entender como grupos de imigrantes bolivianos se organizam para estabelecer suas sociabilidades e garantir suas sobrevivências. Partimos do pressuposto que os bolivianos possuem distinções profundas entre os que habitam o altiplano e aqueles das planícies, que poderia ser resumida na dicotomia *colla* e *camba*.

Essa pesquisa foi desenvolvida em Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. Localizada na fronteira com a Bolívia, essa cidade foi construída, também, pela presença de diversos grupos de imigrantes, sendo que a presença boliviana, possui peculiaridades e momentos variáveis na intensidade de seu fluxo.

A organização desses grupos variou entre a criação de um clube social, promovida pelos *cambas*, e os improvisos de redes informais, no caso dos *collas*. É importante que conheçamos traços da realidade, da cultura e da demografia boliviana, pois isso nos permitirá compreender conflitos pregressos quando das organizações que eles farão uso na condição imigrante.

Entendemos que realizar uma pesquisa a respeito da presença imigrante exige do investigador preparos e posicionamentos que permitam traçar os meios de obtenção de respostas para suas hipóteses (SAID, 1998). Desta forma, nossa metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica que pudesse qualificar o espaço em que essas diferenças ocorrem, no caso desse estudo na fronteira. Realizamos pesquisa com fontes documentais primárias em acervos disponíveis na cidade, como o do Centro Boliviano-Brasileiro 30 de Marzo e do Núcleo de Documentação Histórica/CPAN/UFMS. Ainda, nos foi muito importante a realização de entrevistas com imigrantes de ambos os grupos daquela nacionalidade. Dessas selecionamos uma para este artigo visando demonstrar mais claramente as formas como esses grupos sociais manipulam as formas de sociabilidade, bem como os tratos com as autoridades locais, além de trajetórias de vida que pudessem evidenciar tais distanciamentos, assim buscando dar coesão ao texto.

QUALIFICAÇÕES DA PRESENÇA DE IMIGRANTES EM REGIÃO DE FRONTEIRA.

Diversos estudos sobre os imigrantes situam esses personagens na região de fronteira. Com isso, buscam direcionar seus raciocínios no sentido de identificar esse espaço como muito diferenciado em comparação aos demais da nação, principalmente, por suas populações formarem sociedades mais novas e abertas que as demais (BUSTAMANTE, 1992, p. 487). Outros buscam articular a presença de imigrantes em fronteira como sendo uma oportunidade muito especial de construção de redes, tanto de solidariedade quanto de exploração do trabalho, no sentido de criação de espaços dos

imigrantes a partir de relações transfronteiriças (SANDOVAL, 2013).

De fato, a fronteira se apresenta como palco privilegiado para as relações estabelecidas pelos e para os imigrantes. Neste espaço, além das instâncias estatais de controle e vigilância, que podem dar ou não autorização para ingresso e permanência no território de uma nação, ocorrem vivências fortemente conduzidas a partir da presença de imigrantes. As atividades econômicas exercidas por eles podem ser importante elemento para análise qualitativa de suas presenças uma vez que estudos indicam a informalidade como uma saída para processos excludentes que a sociedade receptora impõe sobre eles (KLOOSTERMAN; DER LEUM; RATH, 1999).

Desta forma, a fronteira é palco de um dos mais intensos fenômenos demográficos da humanidade: o movimento migratório internacional. Isso, por que é necessário que a fronteira, enquanto instância, possa ser superada para que se efetive a internacionalização desses personagens. Diversos estudos apontam para esse fenômeno como sendo dos mais amplos processos sociais, econômicos e políticos na atualidade (QUIROZ, 2014). Tal processo atinge o continente sul-americano e, da mesma maneira como ocorre com as fronteiras, impõe aos respectivos países e blocos (MERCOSUL e PACTO ANDINO) diferentes formas de regulamentá-lo (ARTOLA, 2014). A busca por ter controle sobre o processo migratório passou a ser pauta constante nas esferas mais elevadas das políticas das nações.

Compreendemos que estudar a presença de imigrantes em região de fronteira implica em construir análises a partir de uma metodologia de trabalho interdisciplinar e polissêmica. Este procedimento nos conduz a propor critérios explicativos no sentido de organizar os fatores que “(...) estruturam as múltiplas interações dos atores sociais relacionados com a imigração” (MENESES, 2005, p. 114). A esse preparo metodológico deve ser acrescentado o entendimento de que a imigração é um fato social completo, e que a mesma só pode ser efetivada a partir de deslocamentos no espaço físico. Ainda, que tal deslocamento não ocorre apenas no ambiente físico sendo também em um espaço qualificado em diversos significados, como nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais, neste aspecto, sobretudo através de duas “realizações culturais que são a língua e a religião” (SAYAD, 1998, p. 15). Desta maneira, reconhecemos que os estudos sobre imigrações podem ser ampliados a partir da inserção da categoria fronteira como elemento muito relevante. Isso, porque podemos entender esse espaço como instância, na qual diversas deliberações, oficiais ou não, ocorrem no processo migratório.

Desta forma, entendemos que uma das maneiras de qualificar o espaço que o imigrante constrói no seu local de destino seja reconhecer que limites e fronteiras não são, necessariamente, sinônimos. Ou seja, limite é unidade territorial do espaço físico, da organização social, implicando a submissão imposta pelo Estado. É no âmbito do limite que se verifica a feição de regulador das relações estatais, das leis, do intercâmbio, da legalidade/ilegalidade, mas, destacamos que o Estado não dá conta de ser plenamente

o legitimador delas. O limite é a linha imaginária que divide nações, portanto, é precursor nas ações dos integrantes do Estado (MACHADO, 2002). Enquanto que, a fronteira é formada pelas relações sociais, de conflitos e trocas, atingindo o lugar que é além do poder do Estado, por mais controlador que este seja. Trata-se de suas vicissitudes e arranjos sociais que lhe dão muito destaque, e por ser borda está conjugada com as condições e contradições do imigrante naquela região (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 17).

Neste espaço ocorre uma articulação entre os imigrantes que merece muito destaque: a formação de redes de solidariedade. A existência de redes entre os imigrantes tem sido objeto de diversos estudos que apontam para uma espécie de encadeamento que vai desde relações familiares até as que envolvem ilicitudes e aliciamento (MACHADO, 2005). Para Tilly (1990), as redes imigratórias têm como efeito real unidades efetivas, que não são individuais nem domiciliares, mas, sim, conjuntos de ligações estabelecidas por vínculos de amizade, família e experiência de trabalho. Ainda, são esses conjuntos que tornam possível a incorporação do país de destino como alternativa de mobilidade. Desta forma, em se tratando de imigrantes, entendemos que o uso da expressão rede busca enfatizar as circunstâncias que levaram muitos a emigrar, muitas vezes através de informações quanto às perspectivas no país de destino (TRUZZI, 2008, p. 203). É notável nos movimentos migratórios que o contato com o país de destino facilitaria seu deslocamento, e isso poderia ocorrer através de relações com parentes, amigos ou conhecidos que buscavam convencer o potencial emigrante a se deslocar (TRUZZI, 2008).

Outro aspecto muito relevante neste estudo diz respeito à formação de redes que se materializam sob a forma de clubes sociais de imigrantes. Oliveira (2010) assinala que a formação de clubes sociais por parte de imigrantes visava, essencialmente, a melhor conectividade entre seus pares, além de figurar como poderoso instrumento de sociabilidades. Ressalta a autora, ainda, que a existência de clubes sociais tinha, portanto, algo mais do que oferecer melhores articulações entre os membros de dada colônia, mas, sim, sobretudo, articulações externas à própria colônia, notadamente com o ambiente político. Neste sentido, é importante observar que a qualificação espacial da imigração implica em reconhecer a geografia, portanto, a fronteira, e a sociologia e antropologia, vide redes sociais, como importantes áreas do saber que complementam a metodologia a ser utilizada.

IMIGRANTES BOLIVIANOS EM CORUMBÁ, MS, BRASIL.

Nossa pesquisa foi realizada na cidade de Corumbá, localizada na fronteira com a Bolívia, é palco de intensas correntes imigratórias desde o final da Guerra do Paraguai (1864-1870). Para lá migraram pessoas das mais distintas nacionalidades, como os europeus espanhóis, portugueses, italianos, franceses, macedônios, entre outros, ou, ainda, os árabes libaneses e sírios, os sul-americanos argentinos, paraguaios, uruguaios e

bolivianos (OLIVEIRA, 2005). Com relação a esses, há indícios de quem tenham chegado ainda no período colonial, dentro do processo de expansão das coroas portuguesa e espanhola (ESSELIN, 1998), contudo, após a expulsão dos jesuítas foram estabelecidas novas correntes migratórias com a manipulação que ambas as coroas procuravam exercer sobre os chiquitanos, que se encontravam sob o domínio daqueles padres (OLIVEIRA, 2014).

Visando maiores completudes, salientamos que as pesquisas sobre correntes imigratórias de bolivianos em direção à fronteira em estudo devem considerar a distinção entre os povos do altiplano e das planícies naquele país. No sentido histórico é importante observar que as designações *colla*, para os que são oriundos dos Andes, e *camba*, para os das planícies, são relevantes para entender a distribuição da população internamente, o que se reflete, também, nas distribuições sócio-espaciais quando ocorre a imigração (SOUCHAUD; BAENINGER, 2011). Tal distinção produz dissensões sociais profundas, que terminam por assumir formatos territoriais (SOUCHAUD; BAENINGER, 2011).

Destarte, no que diz respeito a este artigo, iremos marcar a chegada dos povos da Bolívia, no século XX, a partir de dois momentos. O primeiro quando da construção da ferrovia que liga Corumbá a Santa Cruz de la Sierra (1939-1954), o que motivou expressivo deslocamento, especialmente, dos que viviam nas cidades de San José de Chiquitos, Roboré, Tapera e Santa Cruz de la Sierra, portanto da planície, em direção àquela fronteira (SILVA, 2011). E, o segundo momento, por volta do princípio dos anos 1980, quando, de maneira mais intensa, começam a se direcionar para aquela fronteira os habitantes do altiplano. Este movimento tinha como principal elemento de fomento o comércio internacional de produtos, especialmente, vindos da Ásia. As origens são, predominantemente, de Cochabamba, La Paz, El Alto, Sucre e Cusco.

CENTRO BOLIVIANO-BRASILEIRO 30 DE MARZO: UMA EXPERIÊNCIA DE SOCIABILIDADES SELETIVAS.

A presença de bolivianos na fronteira em estudo produziu alguns efeitos muito interessantes. E um dos que consideramos dos mais relevantes é o Centro Boliviano-Brasileiro 30 de Marzo (CBB), clube social fundado em 1962. Embora não haja registros sobre esse evento, segundo depoimentos que colhemos, a reunião que conduziu ao ato de fundação ocorreu no dia 30 de março daquele ano, razão pela qual a instituição leva em seu nome tal data. Posteriormente, Eugênia Oliva, uma senhora boliviana, fez a doação do terreno onde, hoje, é a sede do Clube, inaugurada em 1978. Naquela época, a principal idealização do Centro Boliviano-Brasileiro era de natureza social, assistencial, cultural e recreativa promovendo confraternização e interações entre nacionais de ambos os países.

Entendermos melhor a história do CBB bem como compreender o seu atual status junto aos bolivianos e brasileiros é fundamental para resgatar o sentido sócio-político e cultural da instituição. Conforme conseguimos averiguar, trata-se de um clube que foi construído por imigrantes da região de Santa Cruz de la Sierra, predominantemente composto por comerciantes de classe média, que ali construíram maneiras muito interessantes de serem inseridos nas camadas sociais mais abastadas de Corumbá. Na fase em que nos encontramos na pesquisa ainda não foi possível constatar as razões para que esse grupo tivesse emigrado em direção a Corumbá. Ou seja, se tais motivos seriam econômicos ou políticos.

É importante observar que um dos elementos mais relevantes para a formação de redes sociais, incluindo os clubes, é o capital social. Este é elaborado através da existência de relações familiares e de amizade, comunidades com consolidados valores, normas e sanções, normas culturais de confiança, compromisso etc. (GAMARNIKOW; GREEN, 1999). E, neste aspecto observamos que tal grupo de cruceños faz parte de uma das expressões mais vívidas das relações interétnicas existentes na Bolívia, tendo com contraponto os habitantes do altiplano daquele país. Tal dicotomia produz discursos na sociedade corumbaense que visam desqualificar esse grupo de imigrantes chamando-lhes por “colhas”, “chocos” ou, mais diretamente, “índios” (COSTA, 2015, p. 42).

Desta forma, o estabelecimento de clubes sociais, a exemplo de diversas outras atividades exercidas pelos imigrantes, pode reproduzir diferenças pregressas existentes no país de origem. Assim, no estágio em que se encontra esta pesquisa, foi possível constatar que aquele grupo de cruceños tinha em mente a existência de um espaço para construção de suas relações com a sociedade de acolhimento, o que não perpassava, necessariamente, pela incorporação de grupos que representasse as divergências na terra natal. Desta forma, fica mais claro entender o porquê não ter bolivianos originários do altiplano nos quadros de diretoria ao longo de sua história.

Há documentos no acervo histórico da associação que dão evidência clara que houve um período em que esse grupo alcançou prestígio junto à sociedade local, uma vez que o CBB gozou de intensas relações sociais, culturais e políticas. No que se refere ao aspecto social, há documentos que revelam intensa participação de bolivianos e brasileiros no clube. Exemplo disso era a realização de concursos de miss, tendo em 11 de setembro de 1999 a organização do primeiro deles. A candidata seria avaliada nos trajes: social, de banho e típico, além de receber pontuação nos quesitos: cintura, quadril, busto, altura, cor dos olhos, cor do cabelo, tornozelos e coxa. Ademais, no correr da década de 1990, ocorrera o evento “Uma noite na fronteira”. Em seu convite apontava que o traje para a ocasião seria passeio completo. No dia 05 de agosto de 1999, véspera da data da celebração da Independência da Bolívia (174 anos), ocorreu no CBB um evento que visava fazer homenagens à imprensa corumbaense e boliviana.

Conseguimos apurar que o registro de fichas de inscrição (“Filiación”) ao clube social

existiu entre 1969 e 2002. Todavia, havia pouquíssimas armazenadas, sendo que em relação às décadas de 1970 e 1980 não havia nenhuma documentação, hiato documental bastante significativo para a memória do clube. Um dos aspectos que a rede instituída a partir do CBB proporcionou foi o convênio que estabeleceu com uma clínica médica privada em Corumbá, que passaria a atender os associados e aos seus dependentes. Isso permite constatar a existência de uma função assistencial aos imigrantes que ao CBB tinham acesso.

Ficou evidente que o CBB tinha por missão uma espécie de desconstrução da imagem generalista que a sociedade receptora tinha sobre os bolivianos de origem do altiplano. Ou seja, buscava-se distanciar esse grupo composto de cruceños dos “colhas”. Exemplo disso está nos cursos que visavam fomentar uma “terapia ocupacional” e o aprendizado de “uma atividade laboral”, na década de 1990. Eram oferecidos os cursos de corte de cabelo unissex, arranjos florais, pintura de tecido, croché e tricô, corte e costura, preparo de salgados, tortas, doces, curso de gesso, tapeçaria, bordado e vitral, e, o mais intrigante: etiqueta social. Este nos chama atenção pelo seu sentido simbólico, uma vez que traz consigo a ideia de designação estereotipada, ou seja, formas de “classificar os indivíduos em agrupamentos manipuláveis” (PAYNE, 1973). Seus conteúdos são, essencialmente, apriorísticos e que induz a um comportamento condizente ao conteúdo acordado, construindo marcas simbolicamente aceitas e desejadas (CASTRO, 1983, p. 104).

Os esforços neste sentido levaram a estabelecer um convênio com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1999, para o oferecimento de cursos de computação, auxiliar de escritório e almoxarifado, todos eles ligados às atividades meio na lida com o comércio. Além desses, também tiveram lugar os cursos de cidadania, alfabetização (não obtivemos informação quanto ao idioma), Espanhol Nível I, Português Nível I, Inglês e Oratória. No acervo do CBB não há registros quanto à ementa e conteúdo dos mesmos.

O resultado desse esforço das diretorias do CBB em adquirir em Corumbá visibilidades diferenciadas em relação aos “colhas” fica evidenciado em alguns momentos, como quando Miguel Tomilic, um de seus mais proeminentes membros, e ex-presidente do CBB, assume interinamente a presidência da Associação Comercial de Corumbá (ACIC) em 1995. Ainda no mesmo ano, e com o mesmo impacto, a Diretoria concede a Ricardo Chimirri Cândia, então Prefeito de Corumbá, o título de Sócio Honorário que em cuja gestão foi criada a Feira Brasbol em 1993.

Até o presente, esta pesquisa deixou evidente que os anos 1990 foram os que trouxeram maiores resultados quanto à intenção de criar um espaço diferenciado de bolivianos em Corumbá. Exemplo disso são as articulações que as diretorias construíram com a imprensa local e a de Santa Cruz de la Sierra, terra de origem desse grupo social. O jornal Diário da Manhã, de Corumbá, além dos El Deber e El Mundo, de Santa Cruz,

traziam noticiários enfatizando o fortalecimento desse Clube, bem com as transmissões de cargo através da posse de novas diretorias. Embora nossos estudos ainda estejam avançando junto aos periódicos dessas cidades, é perceptível que o CBB usufruía de uma notoriedade na mídia corumbaense e cruceña.

Atualmente, CBB se depara com diversos problemas de ordem estrutural. O prédio onde funciona sua sede carece de pinturas, reparos hídricos e elétricos, além de não oferecer os serviços de outrora. O centro de suas atividades está nas festividades cívicas e religiosas, especialmente nas comemorações da independência da Bolívia, e das principais santas católicas daquele país: Nossa Senhora de Copacabana, Virgem de Cotoca e Virgem Urukupiña.

IMIGRANTES BOLIVIANOS ORIUNDOS DO ALTIPLANO: FORMAÇÃO DE REDES E ENTRAVES DOCUMENTAIS

Ainda é muito impreciso o período em que os bolivianos oriundos do altiplano começaram a chegar de maneira mais volumosa à fronteira em estudo. Nossa hipótese é de que esses movimentos estariam ligados à inserção daquele país, e também de maneira mais vigorosa no Paraguai, nas redes de comércio internacional de produtos oriundos da Ásia, especialmente da China e do Japão. De acordo com Albuquerque (2010, p. 67) isso teria ocorrido no início dos anos 1980, quando as fronteiras, especialmente as com o Brasil, passaram a ser palco de intensas comercializações e, por consequência, correntes migratórias internas naqueles países. A instalação de uma modalidade nova de comércio impôs a Corumbá ao menos três elementos que redimensionaram suas dinâmicas sociais e econômicas: reconfiguração das moedas de troca, através da vigorosa incorporação do Dólar Americano nas transações locais; aumento da diversidade e do volume de mercadorias trazidas pelas vias do Pacífico; e, o significativo aumento populacional. Este último pode ser mais bem verificado nos dados no Instituto Nacional de Estadísticas (INE) da Bolívia, em que apresenta um aumento de mais de 200% dos moradores de Puerto Suarez e Puerto Quijarro entre o Censo de 1972 e o de 1991.

Nossa hipótese ganha mais corpo ao constatar o baixo volume de famílias de bolivianos daquela região residentes tanto em Corumbá quanto em suas circunvizinhas Puerto Quijarro e Puerto Suarez que tenham chegado ali antes dos anos 1980. Ao longo dos anos de 2014 a 2017 foram realizadas diversas abordagens e entrevistas nas quais constatamos que os poucos imigrantes oriundos de cidades ou povoados do altiplano que habitavam nessa região anteriormente àquele período estavam ligados às atividades comerciais nas feiras livres e à prestação de serviços, como domésticas, pedreiros e biscates.

Trabalharemos nesta parte do artigo com uma imigrante buscando ilustrar as formas

como esse grupo social, em especial quando oriundo do altiplano boliviano, está alijado do processo de sociabilidades trazidas pelo CBB. Nossa intenção é de demonstrar os níveis de dificuldades enfrentadas no tocante à documentação e ao trato com as autoridades, decorrentes da ausência de redes mais efetivas, como o Clube que analisamos neste artigo, que pudessem dar apoio a eles.

Nossa metodologia aplicada no correr da entrevista assentou-se no cuidado com os riscos inerentes à história de vida, uma vez que o enredo narrado pode omitir partes significativas para a compreensão daquilo que queremos capturar. Mais, ainda, os acontecimentos biográficos são colocações e deslocamentos no espaço social, o que nos coloca na posição de buscar entender uma trajetória vida não apenas pelo sujeito em si, mas, sim, sobretudo, através da reconstrução de espaços e conjuntos de agentes em que esteve relacionado (BOURDIEU, 2001, p. 190). Este cuidado nos permitiu enxergar nosso sujeito da pesquisa como pertencente à *superfície social*, ou a capacidade de existir em diversos campos (BOURDIEU, 2001).

Nosso sujeito desta pesquisa, a quem chamaremos por E., é uma mulher, casada, tem 3 filhos (8, 10 e 12 anos) e trabalha por volta de 10 anos nas feiras livres do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Nascida em um povoado localizado em Escalona que fica no Departamento de La Paz, reside em Puerto Quijarro. Esta imigrante viveu no campo até atingir idade para sair de casa e trabalhar como empregada doméstica em Cochabamba. Isso ocorreu quando E. havia acabado de iniciar a 5ª série do Ensino Primário, o que a levou a abandonar os estudos por conta do trabalho. De acordo com ela, sua família era muito pobre e antes dela outras irmãs já haviam trilhado o mesmo caminho. Algum tempo depois, mudou-se para Santa Cruz de La Sierra e continuou trabalhando como empregada doméstica. Aos 20 anos, E. se casou e quando seu primeiro filho estava com 2 anos, uma prima que morava na fronteira em estudo a convidou para trabalhar na região, já que em Santa Cruz de La Sierra a família tinha a renda muito baixa e a fronteira se mostrava um terreno repleto de oportunidades. A proposta era para ser feirante em Corumbá.

Neste aspecto, Massey (1988) conceitua a rede de imigrantes como sendo complexos laços interpessoais, vinculados por laços familiares, de parentesco, amizade e conterraneidade. A existência de tais redes permitiu que o ingresso de E. nas feiras livres em Corumbá se desse através dessa prima, que já trabalhava naquele espaço vendendo roupas e conseguiu que ela comesse com uma pequena banca. Outro aspecto importante trazido neste caso é a relação de hierarquia estabelecida entre os comerciantes da feira, incluindo os imigrantes, pois, segundo nossa entrevistada, quando iniciaram suas atividades comerciais, sua banca foi colocada no final da feira pelos demais feirantes, porque ela era novata. Foi através da existência desse tipo de rede que E., também, teve acesso à língua portuguesa, pela mesma prima.

Tratamos de uma imigrante pendular, ou seja, mora na Bolívia e desempenha suas atividades comerciais no Brasil. A existência da modalidade pendular, conjugada

naquele espaço, demonstra os níveis de complexidades em que tanto o imigrante quanto a fronteira estão sujeitos. Isso porque a imersão e emersão do imigrante diariamente nos espaços nacionais e internacionais promovem uma série de consequências no que tange à documentação, à lida com as autoridades, ao preconceito e às estratégias de transporte, sociabilização e ganhos e perdas de direitos sociais em ambos os países.

Diferentemente da prima, que comercializava roupas novas, E. vende roupas usadas, e como no início de suas atividades na feira, dispunha de pouco capital, conta que começou com apenas 3 fardos de roupas, trazidas, inicialmente de Santa Cruz de La Sierra. Depois construiu uma relação de confiança com um fornecedor e agora este despacha as mercadorias e ela envia o pagamento para ele via depósito bancário semanalmente.

Com o passar de suas atividades o fato de viver na fronteira e na condição pendular ganhou novos contornos. Por estar documentalmente em dia com o seu país, lhe foi oportunizada a realização de um empréstimo bancário na Bolívia visando comprar um pequeno caminhão, que ela e o marido usaram para trabalhar. Contudo, após problemas com autoridades brasileiras, segundo relato de E., o caminhão ficou “fichado” no Posto Esdras pela Receita Federal, após uma fiscalização na qual suas mercadorias foram apreendidas. A imigrante teve medo de que após este incidente, o veículo pudesse ser apreendido em abordagens futuras, já que sua placa havia sido anotada, então, optaram por vendê-lo.

No tocante aos contatos com as autoridades brasileiras é importante que observemos que elas merecem um campo mais aprofundado de estudos em futuras pesquisas. Isso porque ficou evidente o quanto se diferencia o trato que ela recebeu quando comparadas as autoridades municipais com as federais. Exemplo disso está nos primeiros momentos dela na feira em Corumbá, quando afirma que não houve conflito com os fiscais da Prefeitura daquele município. Ou seja, ela se instalou, começou a trabalhar e apenas depois regularizou sua situação cadastral. Ao passo que a imigrante demonstrou temor com relação às autoridades federais, o que ficou evidente quando relatou as apreensões de suas mercadorias por duas vezes pela Receita Federal em depósitos em Corumbá. Na primeira, contou que foram devolvidas 5 bolsas de roupas pelas autoridades e, na segunda nada foi devolvido. Como na segunda vez ela conta que possuía lençóis novos junto com as roupas usadas, acredita, portanto, que este foi o motivo de ter perdido a mercadoria toda. Contudo, E. não sabe ao certo o motivo de ter recebido mercadorias de volta em uma das operações e de não ter ocorrido o mesmo na segunda ocasião, já que não foram oferecidas maiores informações pelas autoridades.

Apesar de estar cadastrada junto à Prefeitura de Corumbá, onde paga regularmente o Documento de Arrecadação Municipal (DAM), a imigrante demonstra grande insegurança diante das figuras de autoridade porque está com seu Visto Temporário vencido há mais de um ano e não possui o CPF. Conforme conseguimos apurar, a Prefeitura de

Corumbá está exigindo o CPF para renovar o cadastramento dos feirantes, incluindo os estrangeiros. No tocante a nossa entrevistada, este documento apenas pode ser emitido caso E. tenha um Visto válido. De acordo com E., enquanto seu Visto Temporário estava vigente, ela não sabia ao certo quais eram os procedimentos para a emissão do CPF e por esse motivo não solicitou o documento. Todavia, os problemas pregressos podem ter aumentado o distanciamento de E. do órgão que emite o documento, já que foram relatados conflitos anteriores com a Receita Federal. E. demonstrou maior apreensão nos trâmites documentais na Polícia Federal do que junto aos órgãos municipais.

A imigrante afirmou que está buscando regularizar sua situação documental, porque acredita que a posse de documento oferece ao imigrante uma situação de maior segurança quando há a abordagem de uma autoridade e afirma crer que estará mais resguardada. O maior entrave que E. enfrenta, no momento, é em relação ao tipo de documento que precede o CPF, já que por ser uma imigrante pendular, não reside no Brasil, o que é uma exigência para a obtenção do Visto.

Quando perguntada sobre a existência e funcionalidades do CBB afirmou saber onde se localiza, porém, seu uso está restrito a reuniões convocadas pela prefeitura ou pela Associação 2 de Maio, entidade que agrega os feirantes. Afirma desconhecer quaisquer outras atividades ou ter participado de festividades no local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que a imigração seja um dos fenômenos da humanidade mais intensos na atualidade, e a fronteira uma das mais importantes etapas que o imigrante tem que enfrentar. A junção dessas categorias potencializa os traços e marcas pregressos dos mais variados grupos étnicos ou nacionais. Isso ficou bastante evidenciado nesta pesquisa, quando pudemos verificar as formas de sociabilidades e de sobrevivência dos bolivianos do altiplano e da planície, ou os *collas* e *cambas*. Parcela da sociedade boliviana que emigrou em direção a Corumbá está eivada de sentimentos preconceituosos, fortemente entrincheirados, neste respeito entre esses dois grupos.

Através desta pesquisa constatamos que o CBB embora tenha sido fundado com objetivos de natureza social, assistencial, cultural e recreativa visando promover a confraternização e interações entre bolivianos e brasileiros, demonstrou ser na prática um clube social apenas para os imigrantes bolivianos da planície. Logo, os imigrantes oriundos do altiplano boliviano não tiveram nenhum alcance social junto a esta instituição.

A imigrante que utilizamos como exemplo neste artigo demonstra esta seletividade quando afirma que nunca participou de quaisquer festividades ou demais atividades promovidas pelo CBB. No tocante a documentação, um suporte assistencial do CBB minimizaria as lacunas e dificuldades referentes ao acesso documental no Brasil, condição

fundamental para o desempenho laboral, também na atividade de feirante na cidade de Corumbá.

No correr desta pesquisa pudemos verificar o quanto a distância entre esses grupos de imigrantes bolivianos é real. Enquanto os oriundos da planície homenageavam prefeito, realizavam concursos de miss, o que vieram do altiplano tinham suas mercadorias apreendidas e documentos não renovados, sem que um soubesse ou se importasse com o que acontecia com o outro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. J. **A Dinâmica das Fronteiras: os brasiguaios entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.
- ARTOLA, J. **Migraciones y procesos de integración en América del Sur**. In: TELLES, M. E.; PIÑEIRO, R. C. *Migraciones Internacionales: Crisis y Vulnerabilidades*. Tijuana, México, El Colegio de La Frontera Norte, 2014, pp. 357-384.
- BUSTAMANTE, J. **Demystifying the United States-Mexico Border**. In: *The Journal of American History*. Vol. 79, n. 02, 1992, pp. 485-490.
- BOURDIEU, P. **A Ilusão Biográfica**. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.) *Usos & Abusos da História Oral*. 4ª Edição. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2001, pp. 183-192.
- CASTRO, L. A. **Criminologia da Reação Social**. Trad. de Ester Kosovski. Rio de Janeiro, Editora Forense, 1983.
- COSTA, G. V. L. **Os Bolivianos em Corumbá – MS: Conflitos e Relações de Poder na Fronteira**. In: *Maná*, v. 21, n. 01, 2015, pp. 35-63.
- ESSELIN, P. **A Gênese de Corumbá**. Campo Grande, Editora da UFMS, 1998
- GAMARNIKOW, E.; GREEN, A. **Social Capital and the Educated Citizen**. In: *The School Field*, 1999, vol. X, nº 3, pp.103-126.
- KLOOSTERMAN, R.; DER LEUM, J. V.; RATH, J. **Mixed Embeddedness: (In)formal Economic Activities and Immigrant Businesses in the Netherlands**. In: *international Journal OF Urban and Regional Research*, 1999, v. 23, n. 02, pp. 252-266.
- MACHADO, L.O. **Sistemas, Fronteiras, e Território. Terra Limitanea: Atlas da Fronteira Continental do Brasil**. Rio de Janeiro: Grupo RETIS / CNPq / UFRJ, 2002.
- MACHADO, L. O. **Estado, territorialidade e Redes. Cidades-Gêmeas na Zona de Fronteira Sul-Americana**. In: *Continentes em Chamas. Globalização e Território na América Latina*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005, pp. 246-284.
- MASSEY, D. **Economic development and international migration in comparative perspective**. *Population and Development Review*, v. 14, 1988, 383-413.
- MENESES, G. A. **Violencias asociadas al Cruce Indocumentado de la Frontera México-Estados Unidos**. In: *Nueva Antropología*, 2005, pp. 113-129.
- OLIVEIRA, C. **Migrações e Práticas Comerciais na Fronteira Luso-Espanhola: o Caso do Povo Chiquitano após a Expulsão dos Jesuítas da Chiquitania (1767-1789)**. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Estudos Fronteiriços, UFMS, 2014.

OLIVEIRA, M. A. M. **Tempo, Fronteira e Imigrante: um lugar e suas “inexistências”**. In: OLIVEIRA, T. C. M. (org.) *Território sem Limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande, Editora da UFMS, 2005, PP. 349-358.

OLIVEIRA, M. A. M.; CAMPOS, D. L. **Migrantes e Fronteira: Lógicas Subvertidas Vidas Refeitas**. In: PEREIRA, J. H. V. & OLIVEIRA, M. A. M. (orgs.). *Migração e Integração*. Dourados, Editora da UFGD, 2012, pp. 15-26.

OLIVEIRA, M. R. C. **Imigração Sírio-Libanesa em Campo Grande e o Clube Libanês**. Dissertação de Mestrado, PPG em História, Dourados, MS, UFGD, 2010.

PAYNE, W. **Etiquetas Negativas: Pasadizos y Prisiones**. In: *Estigmatización y Conducta Desviada. Criminología*. Centro de Investigaciones Criminológicas de la Universidad de Zulia, 1973.

QUIROZ, Y. S. **Vulnerabilidad: un concepto para pensar las migraciones internacionales**. In: TELLES, M. E.; PIÑEIRO, R. C. *Migraciones Internacionales: Crisis y Vulnerabilidades*. Tijuana, México, El Colegio de La Frontera Norte, 2014, pp. 385-416.

SAID, E. **Orientalismo**. São Paulo, Cia das Letras, 1998.

SANDOVAL, G. F. **Shadow Transnationalism: Cross-Border Networks and Planning Challenges of Transnational Unauthorized Immigrant Communities**. In: *Journal of Planning Education and Research*, V. 33, n. 02, pp. 176-193.

SAYAD, A. **A Imigração ou os paradoxos da alteridade**. Trad. Cristina Murachco. Edusp, 1998.

SILVA, G. J. **A respeito de migrações e estigmas: indígenas Camba-Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia, segunda metade do século XX**. In: *História Unisinos*, v. 15, n. 02, pp. 159-171.

SOUCHAUD, S.; BAENINGER, R. **Collas e cambas do outro lado da fronteira: aspectos da distribuição diferenciada da imigração boliviana em Corumbá, Mato Grosso do Sul**. In: *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 25, n. 02, 2008, pp. 271-286.

TILLY, C. **Transplanted Networks**. In: YANS-Mc LAUGHLIN (ed.), *Virginia, Immigration Reconsidered*, NY, Oxford, Oxford University Press, 1990, pp.79-95.

TRUZZI, O. **Redes em Processos Migratórios**. In: *Tempo Social*, v. 20, n. 01, 2008, pp. 199-218.

CELEBRÓ 34 aniversario Centro Boliviano-Brasileño en Corumbá. El Mundo, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 04 de mayo. 1996.

CENTRO Boliviano elege nova diretoria. **Diário da Manhã**, Corumbá, MS, 08 de mar. 1995.

CENTRO Boliviano-Brasileiro empossa nova diretoria. **Diário da Manhã**, Corumbá, MS, 06 de set. 2011.

CORUMBÁ sedia ato de lançamento do ano do cinquentenário do Centro Boliviano-Brasileiro (*Corumbá es sede de acto de lanzamiento del año del jubileo de oro del Centro Boliviano-Brasileño*). **Correio de Corumbá**, Corumbá, MS, de 31 de mar. 2012 à 06 de abr. 2012.

PONTO de integração entre brasileiros e bolivianos, Centro 30 de Março completa 50 anos. **Diário Corumbaense**, Corumbá, MS, 02 de abr. 2012.

SE FORTALECE Centro Cultural Boliviano-Brasileño en Corumbá. El Deber, Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, 05 de mayo. 1996.

PROEJA: ARRANJOS CURRICULARES E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DOS CEEPS-BAHIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Marciléa Melo Alves Lima

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Ilhéus-BA

<http://lattes.cnpq.br/7411377044380902>

Cândida Maria Santos Daltro Alves

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Ilhéus-BA

<http://lattes.cnpq.br/5646702870400508>

RESUMO: Este artigo é fruto da minha experiência docente no Centro de Estadual de Educação Profissional em Ilhéus-BA, e dos estudos em Políticas Públicas em Educação, Currículo e Prática Docente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Nosso objetivo foi compreender o currículo no itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia a partir do CEEP, modalidade PROEJA em Ilhéus-Ba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com análise de relatos dos alunos e dos documentos legais do MEC e do Estado da Bahia que referendam a educação profissional e

tecnológica integrada ao ensino médio. Justifica-se este estudo por possibilitar uma aproximação com os fundamentos deste sistema de ensino no qual está inserido o CEEP, na modalidade A metodologia adotada pautou-se na escuta dos alunos, nas observações e debates, no registro de dúvidas frequentes sobre os cursos em que estavam inseridos. Foram ouvidos alunos de 10 turmas do PROEJA, pontuando as políticas públicas e a compreensão deste currículo integrado ao ensino médio, posto que a organização curricular dos novos itinerários formativos dar-se-á a partir de um conjunto de conhecimentos agrupados em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018). Conforme Saviani (2018, p.788), para os alunos do ensino médio integrado ao curso profissional técnico cabe a emancipação por uma educação intermediada pela formação científica e tecnológica, como instrumentalização necessária à emancipação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Itinerários formativos; educação técnica-profissional; arranjos curriculares

ABSTRACT: This article is the result of my teaching experience at the State Center for Professional Education in Ilhéus, Bahia (CEEP-BA) and the studies in Educational Public Policies, Curriculum and Teaching Practice of the Professional Master Education of the State University of Santa Cruz- UESC. We aimed at understanding the curriculum in the formative itinerary of the Professional and Technological Education of the State of Bahia through CEEP-PROEJA in Ilhéus-BA. This descriptive and qualitative research analyzed student's reports and legal documents of MEC and other documents of the State of Bahia, which ratify the techno professional education integrated into high school program. This study is justified by the close observation of the principals within the educational system in which CEEP-PROEJA is inserted. The methodology adopted was centered on listening to students of 10 PROEJA classes in observations and debates, as well as recording frequently asked questions about the courses they had taken, referring to the public policies and the comprehension of the high school curriculum. Since the curricular organization of the new formative itineraries takes place considering a set of knowledge areas grouped in four structural axes: Scientific Investigation, Creative Processes, Mediation and Sociocultural Intervention and Enterprise. (BRASIL, 2018). According to Saviane (2018, p.788), high school students of the techno professional course should be proposed an emancipation intermediated by the scientific and technological formation as a necessary tool for citizen emancipation.

KEYWORDS: Formative itineraries; techno professional education; curricular arrangements

1 | INTRODUÇÃO

Essa produção é fruto dos estudos em Políticas Públicas em Educação e Currículo e Prática Docente do Mestrado Profissional em Educação – UESC, ao ampliar nosso olhar para a formação docente e para o currículo enquanto proposta educativa que no cotidiano da prática docente dialoga com contribuições, críticas, indagações e insatisfações dos alunos em relação aos cursos profissional e tecnológico integrados ao ensino médio ofertado nos CEEP.

Temos como objetivo compreender o currículo no itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia a partir do recorte do CEEP, modalidade PROEJA em Ilhéus-Ba, a partir de um relato de experiência da formação docente.

De acordo com os dados apresentados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia a Educação Profissional e Tecnológica foi criada pelo Decreto Estadual nº 11.355/2008 e está presente em 121 municípios baianos, inserida nos 27 Territórios de Identidade, formada por 33 Centros Territoriais de Educação Profissional, 38 Centros Estaduais de Educação Profissional e 92 unidades escolares de Ensino Médio que também ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Dados estatísticos do censo escolar de 2019 sobre o percentual de matrículas na educação de jovens e adultos de nível médio no Brasil teve um leve decréscimo em relação ao ano de 2017, quando tínhamos 1.425.812 alunos matriculados, já que em 2019 registra-se uma matrícula de 1.336.085, correspondendo a 7,1% de redução da efetiva matrícula nesta modalidade (BRASIL, 2019, p.39).

No sentido inverso do exposto anteriormente, o censo de 2019 mostra que a matrícula da educação de jovens e adultos no ensino profissional técnico integrado ao nível médio cresceu, já que em 2015 apresentava-se uma matrícula de 485.685 e em 2019 contabilizou-se 623.178 alunos, representando uma maior procura pela educação mais direcionada para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2019, p.40).

Os dados estatísticos da matrícula na educação de jovens e adultos do censo de 2019, com base na totalidade da matrícula na EJA em nível médio, mostram os seguintes percentuais: 31% dos alunos se declararam brancos; 67,8% como negros; 1,2% como indígena (BRASIL, 2019, p.39). Estes dados evidenciam as marcas das desigualdades sociais relacionadas ao componente étnico, quando a questão é condições de acesso e permanência na escola para que os alunos concluam sua escolaridade em tempo hábil e sem distorção tempo-aprendizagem.

Os dados apresentados anteriormente podem ser ponto de partida para entendermos a definição das políticas públicas para a educação. E para compreendermos os contextos e os fundamentos pedagógicos que definem os princípios da Educação Profissional e Tecnológica dos CEEP's faz-se necessário entender a lógica da organização territorial do Estado da Bahia e sua relação com a educação e o mundo do trabalho.

A logística aplicada pelo Governo do Estado da Bahia para a definição das políticas públicas territoriais buscam “identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões” (BAHIA, 2018). Assim, temos vinte e sete Territórios de Identidade organizados a partir das especificidades geográficas e socioeconômicas de cada região.

Cerqueira e Jesus (2016, p.186) esclarece que desde 2003 o estado da Bahia passou a desenvolver ações de fomento social e econômico no Território Litoral Sul desde a época da criação do Programa Territórios Rurais do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ações estas que foram incorporadas ao Programa Territórios da Cidadania e ao Programa Territórios de Identidade do programa de desenvolvimento do governo baiano.

O município de Ilhéus está inserido no Território de Identidade Litoral Sul, localizado na região Nordeste da Bahia, composto por 26 municípios, possui 14.664,70 km² de área territorial (BAHIA, 2016). O referido município conta com um Distrito Industrial com posição geográfica próxima ao Porto do Malhado, ao Aeroporto Jorge Amado, e da BR 101, importante rodovia regional para escoamento da produção.

Em face à política de desenvolvimento regional e à grande extensão territorial, Cerqueira e Jesus (2016, p.187) descreve que uma alternativa utilizada pelo governo se dá

por meio dos articuladores territoriais, que fomentam ações para facilitar a sensibilização, e a elaboração de projetos. Assim, para melhor organização, o Território Litoral Sul é agrupado, mesmo que informalmente, em quatro subterritórios: Camacan, Ilhéus, Itabuna (Núcleo I e II).

E a qual conceito de território nos reportamos neste contexto?

Território como espaço físico, definido por critérios de inclusão geográfica e multidimensionais formados por ambiente, economia, sociedade, política, cultura, instituições e população. Sob esse prisma, o território é formado ainda por “grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” (BAHIA, 2018).

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para localizarmos as políticas públicas e seu impacto na educação, partimos da análise da crise capitalista no Brasil, inserida na estrutura e no esgotamento desse modo de produção, a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970.

Nessa conjuntura Ramos (2015, p. 42988) descreve os processos de redefinição do “papel do Estado e sua relação com a sociedade civil”, e as mudanças desse jogo que se dá nas “relações de trabalho e de produção como também a própria formação do trabalhador” como estratégia para a recomposição do capital, o redimensionamento relacional entre capital e trabalho, e entre classe trabalhadora e classe dominante.

O Brasil a partir da década de 80, em consequência dessa crise, apresenta uma instabilidade macroeconômica com hiperinflação, recessão, oscilação de juros, dívida externa e estrangulamento das contas externas. Esse quadro, segundo Ramos (2015), atraiu o Brasil para novos saldos na balança comercial.

Conforme Rotta (2018, p.45) sob a regulação do FMI “quanto à política monetária e fiscal”, tutelado pelos credores internacionais, o governo brasileiro, diante das exigências, implementa políticas recessivas que paralizaram o processo interno do capital, gerando grande latência e degradação do setor público e das condições sociais.

A partir dos anos 90 com “a recomposição das bases de acumulação do capital”, de acordo com Ramos (2015, p. 42988), “inaugurou-se em nosso país uma nova dinâmica de regulação da vida material, fundamentada no atual patamar de desenvolvimento científico e tecnológico”, exigindo políticas públicas que atendessem ao mercado e fossem capazes de produzir um novo modelo de trabalhador, compatível com o modo exaustivo de produção e de regulação social imposta pelo sistema neoliberal.

Para compreendermos o papel do Estado na regulação das políticas públicas Arretche (1995) discorre que este processo se dá em função de suas capacidades objetivas de

produção a do serviço poder. E neste contexto apresentado pela autora fica claro que a educação é dispositivo central na normalização e regulação entre governo e população.

Sobre as políticas públicas e a correlação de forças, Poulantzas (1980, p.30), diz que: “A ligação do Estado às relações de produção constitui a primeira relação do Estado com as classes sociais e a luta de classes”. No cenário nacional há de se perceber que as políticas educacionais caminham neste sentido. Barroso (2005, p.732), argumenta que “essas políticas se fortalecem no debate sobre a reforma da administração do Estado na educação”.

Para nos auxiliar na compreensão do papel do Estado, Santos (2017, p.13474) define políticas públicas como:

[...] as ações das instituições governamentais dadas sob a forma de decisões destinadas a toda sociedade. Estas ações deveriam basear-se na proteção ao homem através da implantação efetiva de ações sociais coerentes e não somente um incentivo e proteção ao mercado, o que muitas vezes acontece.

Para garantir a formação da força de trabalho que precisava, ao longo da história, a hegemonia conquistada pela classe dominante ativa a aparelhagem estatal para incrementar a formação profissional por meio de políticas que impulsionem as modificações técnicas e políticas da produção do capital, com bem elucida Souza (2009, 2011).

Agregado a esse processo de formação do trabalhador, segundo Souza (2009, 2011), as forças produtivas imprimem a aceitação do desemprego estrutural, da precariedade do trabalho diante do cenário de instabilidade permeado pela redução dos postos de trabalho, pela desregulamentação e desmantelamento do trabalho agravado pela flexibilização do mercado.

O Decreto 2.208/1997 regulamentada a Educação Profissional fomentando as análises e proposições dos organismos internacionais no que compete à compreensão dual do processo formativo para a educação geral e para a educação profissional (BRASIL, 1997). Por meio desse Decreto planeja-se uma Educação voltada para a Ciência e Tecnologia com a intenção de propor “mais eficiência” na formação e qualificação profissional.

Após a década de 90 a Educação de Jovens de Adultos tem sido palco para programas de educação profissional integrada à educação básica. Para Ramos (2015, p. 42988), além de elevar a escolaridade dos jovens e adultos estes programas buscam integrá-los ao mundo do trabalho.

O que se percebe é que a referida integração não passa de um elemento formal, com amplo processo de certificação em massa e fusão de currículos. A ampliação de escolaridade integrada à educação profissional, devido a precarização dos processos formativos, restringe-se à socialização do conhecimento técnico profissional e humanístico.

O Brasil não tem sido eficiente na implementação de políticas voltadas ao público

jovem e adulto, e como argumenta Ceratti (2007), embora a partir de 1900 aponte iniciativas governamentais para ampliar a escolaridade e combater o analfabetismo. A intenção das políticas implementadas desde este período enfatizam a aceleração do crescimento econômico com capacitação para o trabalho, cumprindo com as políticas pensadas para as necessidades de mercado e que não condizem com as necessidades e interesses do público da EJA.

2.1 Educação Profissional dos CEEPs e seus itinerários formativos

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino médio foi homologada em dezembro de 2018 e este documento alinhado às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, em substituição à organização dos conteúdos, tradicionalmente divididos em 13 disciplinas, agrupou os itinerários formativos para o ensino médio nas seguintes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Pontuamos ainda, nesta contextualização a Lei Estadual nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, artigo 58, ao definir as finalidades da Superintendência de Educação Profissional; e a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 015/2001, que define os princípios para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino, o que possibilita entender o contorno da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia e de que lugar ela dialoga no espaço de inserção social.

Para compreendermos os “arranjos” que marcam o percurso formativo da Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia é necessário entender seus fundamentos na Lei Federal 9.394/96, de 20/12/1996, artigos 39 a 41; no Decreto 5.840, de 13/07/2006, ao estabelecer o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e o Decreto 6.301, de 12/12/2007, com o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - eTec Brasil.

Na LDB 9394/96, Art. 1º. Traz a expressão processo formativo, no contexto da formação profissional, assim: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, a partir de 2008, com o Decreto Estadual nº 11.355/2008, art. 1º, apresenta como objetivo educativo definir e consolidar como exigência “política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia”, assim, a educação profissional tem em vista “o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com

o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico” (BAHIA, 2008).

A organização curricular a partir dos novos itinerários formativos dar-se-á a partir de um conjunto de conhecimentos agrupados em quatro eixos estruturantes, a saber: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (BRASIL, 2018).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, artigo, 3º, parágrafo 3º, assim define os itinerários formativos:

Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (BRASIL, 2012).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu art. 6º, inciso III o “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012).

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, art. 14, inciso XI, define:

a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

Para Saviani (2018, p.787), tomando o trabalho como princípio educativo, apresentar “uma proposta condizente com uma educação de caráter emancipatório implica a organização do ensino médio de forma unificada, não diretamente interessado profissionalmente”.

Para falarmos de Currículo e rompermos a barreira do que ele é e compreendermos o que ele faz, recorreremos a Silva (2003) que em *Documentos de Identidade* contribui com esta discussão a partir das teorias de currículo, e aqui destacamos a importância das teorias críticas ao se pensar no currículo do PROEJA.

Para Silva (2003, p. 33), a educação é um campo de luta e na correlação de forças agrega subordinados e subordinadores, assim:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação.

Quanto aos itinerários formativos, segundo Saviani (2018, p.788), “[...] se no ensino fundamental a relação entre educação e trabalho é implícita e indireta, no ensino médio essa relação deverá ser trada de maneira explícita e direta. [...] já não basta dominar os

elementos básicos do conhecimento, que [...] contribuem para o processo de trabalho na sociedade [...]”.

Para além dos itinerários formativos, para Saviani (2018, p.788), o ensino médio deve ser organizado de forma a “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas produtivas e não o mero adestramento técnico”. Isso sugere a universalização do ensino médio como formação indispensável para todos, independente e emancipatóriamente ao tipo de profissão que futuramente cada sujeito exerça na sociedade.

3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A GESTÃO ESCOLAR: DIÁLOGO DA PRÁTICA DOCENTE O COM PROJETO EDUCATIVO DO PROEJA

Compreendemos a dinâmica da formação de professores no contexto escolar como uma oportunidade de interlocução da prática docente com as diversas experiências, inquietações e contribuições dos atores que fomentam a educação profissional em seus atos curriculares.

Para Macedo (2013, p. 428), “atores sociais, indexalizados e implicados a seus contextos socioculturais podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo”.

Começaremos nossa análise e reflexão sobre a prática docente e a gestão do processo educativo partindo do princípio de que na escola temos o espaço mais adequado para a formação do professor, o que é descrito por autores como Cunha (2010), Garcia (2010). Assim, no ambiente em que este atua pode ocorrer a criação de vínculos, a colaboração, o diálogo sobre o fazer pedagógico, bem como, a reflexão sobre as práticas e o fortalecimento da identidade do professor.

Na gestão educacional, consoante Lück (2009), cabe aos seus agentes organizar, articular as condições humanas e materiais para garantir o desenvolvimento socioeducativo da instituição de ensino com foco na promoção das aprendizagens dos alunos, e torná-los aptos a encarar os desafios da sociedade capitalista e globalizada centrada na economia e no conhecimento.

Macedo (2013, p. 428), esclarece que “não basta afirmar autonomias curriculares, faz-se necessário [...] mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas”. A instrumentalização, política, filosófica e pedagógica, neste contexto favorece as “inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, [...] silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos”.

Além de organizar os processos educativos, precisamos compreender que a sala de aula é um espaço de gestão escolar articulador do processo educativo, capaz de favorecer

uma formação arrolada na responsabilidade social, na melhoria da prática profissional, na transformação da realidade dos espaços escolares e no progresso da aprendizagem do aluno.

De acordo com Lück (2009) e Paro (2011), entre outras coisas, a gestão educacional é responsável pelo gerenciamento administrativo e pedagógico do processo educativo e seus espaços, pela mobilização da cultura escolar, pela formação dos professores no contexto escolar e pelos resultados educacionais.

Gestão escolar e formação de professores estão imbricadas no ato educativo. Na LDBEN nº 9.394/96, artigo 12, inciso I, prevê que as instituições escolares incumbir-se-ão de “elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). No artigo 13, inciso I, afirma que “os docentes incumbir-se-ão de [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Para assegurar o que define a LDBEN 9.394/96, há que se propor uma formação continuada de professores, enquanto prática coletiva nos espaços escolares e uma gestão escolar voltada para a autonomia. No entanto, podemos inferir que esta formação ainda não acontece atento no espaço de atendimento educacional PROEJA.

Em relação à Proposta do PROEJA (BRASIL, 2006), a formação de professores é condição primária para que este programa se fortaleça de fato como política pública de amparo social e educacional de parte da sociedade brasileira que não encontraram as condições para concluir sua formação.

Maron (2016) assevera que a ausência de políticas de formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica está historicamente relacionada à visão utilitarista da educação vinculada à formação para o trabalho. É emergencial a superação dessa realidade face às políticas públicas formação inicial e continuada, e as intervenções políticas educacionais.

3.1 Formação de professores e prática docente : Relato de experiência

Inquieta-nos a complexidade e fragilidade da educação profissional integrada ao ensino médio, em conformidade com os princípios do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, pois a análise da matriz curricular para esta modalidade revela um currículo aligeirado, e sem compromisso com a formação necessária para a inserção social.

Acompanhamos muitas mudanças na organização e oferta dos cursos e a tendência que se apresenta é de extremo enxugamento de conteúdos essenciais, tanto para a formação geral quanto para a formação profissional técnica. Assim, os alunos não conseguem acessar os conhecimentos que correspondam às suas expectativas e quando não evadem, demonstram desinteresse e profunda insatisfação com o curso.

As dificuldades também acompanham os professores que submergidos no processo

educativo tentam manter a motivação dos alunos, tarefa árdua, considerando as condições materiais e subjetivas que envolvem a prática educativa e formação continuada, amparadas pelas condições de trabalho, material didático, espaço e tempo alinhado ao fazer pedagógico.

A cada semestre realiza-se novas programações, recebemos novas disciplinas, justamente quando começamos a acomodar a compreensão do currículo que está sendo desenvolvido, quando estamos a reconstruí-lo, com as inferências dos alunos, com suas críticas e sugestões, com os entraves cotidianos que perversamente se impõem à prática docente.

Muitas são as lutas cotidianas para tentar dar uma aula de qualidade. Assim, percebemos também as lacunas e a fragilidade de nossa formação e o quanto somos consumidos pela política da negação de direitos, de condições e de oportunidades.

Há de se considerar o papel do gestor na mobilização do trabalho pedagógico e neste sentido Saviani (2008) coloca que a necessidade do saber produzido socialmente na busca de melhorias das condições materiais e imateriais da vida humana, merecem destaque. Saber este produzido e também sistematizado na escola, por meio da construção e aplicação do Projeto Político Pedagógico.

Contribui com a discussão sobre formação do professor o fato de que o Projeto Político Pedagógico precisa refletir a intencionalidade e a ordenação das ações que norteiam o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação do percurso educativo.

Reconhecemos que a formação de professores e gestão escolar são temas intrinsecamente presentes no projeto político e pedagógico da escola, mesmo que seu coletivo não se dê conta disso. Buscando a qualidade educativa enquanto princípio da gestão democrática na escola, a formação de professores precisa estar alinhada com as finalidades e objetivos da instituição com o olhar para o público que atende.

A formação se dá também no coletivo, logo, trabalhar em equipe na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico fortalece a gestão participativa e reafirma a função social da escola, como argumenta Libâneo (2004, p. 103):

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. (...) por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Considerando ainda que o exercício da gestão democrática e participativa corresponde a uma função prevista na administração escolar dentro de uma estrutura organizacional e curricular da instituição educativa, a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico deve refletir essa dinâmica e a cultura dos seus atores curriculares.

Atuando no sistema educacional público por mais de duas décadas, vejo-me às voltas

com a polêmica ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio e o quanto que o trabalho como princípio educativo precisa ser garantido no projeto político da escola, e, neste sentido, sinto falta da “pesquisa como princípio pedagógico”, E exercício da prática na formação docente, como está pontuado na Resolução CNE/CEB 6/2012.

Ao discorrer sobre os desafios do PROEJA, Moura e Henrique (2012, p. 3) advoga que um dos principais desafios que se impõe ao programa é sua interlocução com os três campos que envolve a formação para esta modalidade, e, que “não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos”.

Para Moura e Henrique (2012, p. 3) é também desafiante fazer com que as ações do “Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social”.

No campo de luta ainda é um desafio transformar esse programa em política educacional pública de estado. Além disso, esbarra-se na dificuldade de formação de profissionais para atuar nessa modalidade, e ao longo dos anos, esse quadro se agrava aumentando ainda mais o distanciamento entre currículo, prática educativa e formação humana referendada numa ação político-pedagógica para jovens e adultos.

3.2 A visão dos alunos do PROEJA sobre a formação profissional dos CEEPs

Trazemos como questão para esta análise a seguinte indagação: Podemos afirmar que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA promove a inclusão e inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, quando se oferta a educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio para trabalhadores e populações nomeadamente excluídas do acesso à educação profissional?

O contexto de realização desta análise surge entremeado pelas incansáveis queixas dos alunos em relação às baixas expectativas para a educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio, dando como exemplo, o distanciamento entre teoria e prática com a precariedade ou inexistência de aulas práticas em decorrência de instalações (laboratórios) inadequadas ou formação incompatível dos docentes para desenvolver um currículo que contemple as especificidades e práticas sociais que o curso exige.

Autores como Paulo Freire (1987, 1992, 2000 e 2004) e Miguel Arroyo (2005, 2011), defende uma Educação de Jovens e Adultos para a autonomia dos sujeitos, contrapondo-se à visão equivocada de que esta modalidade tem como finalidade contemplar os evadidos ou excluídos do processo educativo, numa visão simplista do processo.

Para Arroyo (2011, p. 23) se o direito à educação ultrapassar o preconceito e a visão simplista da oferta de uma segunda oportunidade de escolarização para os jovens e adultos e estes forem vistos como sujeitos de direitos, há de se destacar muito mais as

possibilidades do que os limites da garantia de direito à educação de qualidade.

A participação dos atores sociais, como lembra Lück (2009, p. 71) amplia as interações e ajuda a minorar as desigualdades na tomada de decisão. Logo:

[...] a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

Partindo do princípio que o embasamento político e pedagógico do currículo para o PROEJA reafirma o compromisso social da educação como um direito de todos e reconhece os jovens e adultos nos diversos contextos (BRASIL, 2007). Percebemos que estamos longe de garantir a plena participação dos alunos e nos distanciamos do discurso de que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio implica uma “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (BRASIL 2012).

Com relação às políticas sociais, segundo Rotta (2018,p.138) “não raro é dada a preferência para o que é ofertado, sem considerar as necessidades dos beneficiados”. Assim, os mais interessados na oferta do serviço são ,de certa forma, aligeirados do próprio processo, resultando “em problemas ligados à credibilidade governamental, à frustração dos cidadãos, aos desperdícios, etc. Um outro ponto relevante é a separação de política econômica e política social” , como informa o autor citado anteriormente (2018, p. 138).

No desabafo dos alunos fica explícita a necessária articulação entre trabalho e educação promovida por um currículo integrado, com os devidos desdobramentos entre a formação humana geral, formação profissional e formação para o ensino médio.

No entanto, como voz que não ecoa, ouvimos as queixas dos alunos e o visível sofrimento dos sujeitos que não encontram na escola e no curso que escolheram a necessária acolhida para os anseios de sua formação enquanto sujeito no mundo e para o mundo.

4 | CONCLUSÃO

No Brasil as políticas públicas esbarram nas condições econômicas, político-institucionais, capacidade técnica de gestão e até culturais. No cenário que apresenta as políticas públicas atreladas aos interesses internacionais a história brasileira só confirma que o capital estrangeiro muito pouco colaborou para alterar a composição produtiva nacional no período pós-1990.

A partir dos referenciais deste estudo que contribuem para o entendimento da importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento de fortalecimento da educação humana, gestão democrática e fortalecimento da autonomia por meio da

participação coletiva, percebe-se a necessidade de uma adequação no modo de construção e implementação das políticas públicas educacionais.

Precisamos compreender o que está por traz das falas dos atores educacionais quando afirmam desconhecer o seu papel como ator curricular e não fazer uso dos instrumentos de gestão nos espaços escolares, bem como, de não terem participado de processos discursivos na elaboração do currículo para a educação de jovens e adultos,, considerando que estas falas não são pontuais.

Uma ação democrática envolve diferentes pontos de vista e apresenta situações de divergência dentro da escola, nesse sentido, os atores mostram compreensões diferenciadas ou não sobre o que é de interesse coletivo. Por isso, é preciso dialogar e definir acordos a partir da tomada de decisão da coletividade.

Com base no exposto compreendemos que estas reflexões podem contribuir para a ampliação do protagonismo coletivo e da democratização das aprendizagens, uma vez diversos autores insistem em afirmar com a participação das pessoas envolvidas no processo educativo requer a distribuição de tarefas e articulada cooperação em prol de um sistema educacional mais alinhado com os anseios da comunidade.

Pode-se dizer que na perspectiva de uma educação transformadora, a implementação e fortalecimento de políticas públicas para a educação de jovens e adultos é um dos imperativos para a formação cidadã. Assim, pontuamos a necessidade de uma formação propositiva com ações capazes de mobilizar políticas da participação coletiva na conjuntura educacional, capaz de delinear a construção de um projeto de escola referendado socialmente a partir da realidade, em que os atores sociais busquem no exercício da cidadania a plena autonomia e efetivação de uma educação com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. **Emergência e desenvolvimento do Welfare State**: teorias explicativas. BIB-Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais, nº 39, 1995.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. SOARES, Leôncio e GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. Nilma Lino Gomes. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf> Acessado em: agosto de 2019

BRASIL. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. DOU nº 66, 05.04.2019, Seção 1, p.94.

_____. **Resolução CNE/CEB 6/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

_____. **Decreto 6.301, de 12/12/2007**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- Acesso em: agosto de 2019.

_____. **Decreto 5.840, de 13/07/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm Acesso em: agosto de 2019.

_____. **Lei Federal 9.394/96, de 20/12/1996** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,.

BAHIA. SEPLAN - Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. **Territórios de Identidade**. 2018 In: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acessado em agosto de 2019.

_____. **Estudo de Potencialidades Econômicas. Território de Identidade I Litoral Sul**. Diretoria de Estudos e Planos de Desenvolvimento I DEPLAN. Junho de 2016. Revista eletrônica: <http://www.sde.ba.gov.br/vs-arquivos/imagens/revista-pdf-11596.pdf> . Acessado em: agosto de 2019

_____. **Decreto nº 11.355 de 04 de Dezembro de 2008**. Governo do Estado da Bahia, in: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/75464/decreto-11355-08> . Acessado em: agosto de 2019

_____. **Lei Estadual nº 10.955**, de 21 de dezembro de 2007,

_____. **Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 015/2001**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CERQUEIRA, Cristiane Aparecida de. e JESUS, Clesio Marcelino de. **O Território Litoral Sul**. In2 ORTEGA, Antonio César e PIRES, Murilo José de Souza. (Org). **As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual**: um estudo de caso da Bahia. Brasília: Ipea, 2016.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira B. e PRADO, Guilherme do Val T. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC – Campinas, n. 28, p. 103-113, 2010. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, Guilherme do Val Toledo

GARCIA, Paulo Sérgio. **Inovações e mudanças**: por que elas não acontecem nas escolas? Uma macroanálise envolvendo professores de ciências. 1. ed. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO. Roberto Sidnei. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares In: **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.427-435, set./dez. 2013

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologias da Unesp, Presidente Prudente (SP), 2016. 134p.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

RAMOS, Moacyr Sales. Educação Básica e Educação Profissional na EJA. In: *XII Congresso Nacional de Educação - Anais EDUCERE: Formação de Professores, complexidade e trabalho docente*. EDUCERE 2015, 2015, Curitiba-PR.

RAMOS, Géssica Priscila. **Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014**: muito além das conjunturas. Ensaio, v. 24, n. 92, 2016.

ROTTA, Edmar. A trajetória brasileira de reflexão sobre o desenvolvimento regional e a visão das políticas públicas sociais. In: **O modelo de desenvolvimento brasileiro das primeiras décadas do século XXI**: aportes para o debate. Organizadores: Edemar Rotta, Herton Castiglioni Lopes, Neusa Rossini. Chapecó: Ed. UFFS, 2018.

SANTOS, Agida Maria Cavalcante dos. O PROEJA como política pública educacional: bases epistemológicas. In: Formação de professores: contextos, sentidos e prática. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, agosto de 2017.

SAVIANI, Dermeval; Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações. 10ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. In: Educação & Sociedade. HERMIDA. Jorge Fernando e LIRA. Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Educ. Soc. vol.39 nº144, p.779-794, Campinas July/Sept. 2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO NA EJA: COMPONENTE CURRICULAR QUE PROMOVE AUTORIA E AMPLIA CONHECIMENTOS

Data de aceite: 03/08/2020

Juçara Benvenuti

Colégio de Aplicação/Universidade Federal do Rio
Grande do Sul
Porto Alegre/RS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0243-0373>

e-mail: benvenuti@ufrgs.br

RESUMO: Este texto apresenta duas experiências que ocorreram nas aulas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) que oferece Ensino Fundamental e Médio. Trata-se do relato da produção de um jornal e de um e-book com os alunos, atividades totalmente desenvolvidas em dois semestres consecutivos em sala de aula por uma professora no componente curricular chamado Projeto de Investigação (PI), o qual é oferecido aos alunos semestralmente junto com os demais componentes da grade curricular. Estas atividades, por sua característica eletiva, apresentam um caráter diferenciado das demais abordagens metodológicas ou curriculares. O resultado de um dos relatos, o e-book “A Chave para o Futuro”, pode ser verificado no

seguinte endereço: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001044916&loc=2017&l=08c2074073585d11>.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia; Currículo para EJA; Projeto de Investigação (PI); Pesquisa como princípio educativo.

RESEARCH PROJECT AT YOUTH AND
ADULT EDUCATION (YAE): CURRICULAR
COMPONENT THAT PROMOTES
AUTHORITY AND EXPANDS
KNOWLEDGE

ABSTRACT: This text presents two experiences about Youth and Adult Education (YAE) of Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) that offers Elementary and High School in classes of this modality. It is the report about the production of a newspaper and an e-book with students, fully developed activities for two consecutive semesters in the classroom by a teacher in the curricular component called Research Project (RP), which is offered to students every six months along with the other components of the curriculum. These activities, due to their elective characteristics, present a different character from other methodological or curricular approaches.

The result of one of the reports, the e-book “A Chave para o Futuro”, is available at: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001044916&loc=2017&l=08c2074073585d11>.

KEYWORDS: Methodology; Curriculum for EJA; Research Project (RP); Research as an educational principle

1 | DE ONDE, COM QUEM E PARA QUEM FALAMOS?

As características especiais dos Jovens e Adultos que retornam/procuram à escolarização exigem a atenção do professor no sentido de valorizar os conhecimentos prévios que compõem sua [vasta] experiência de vida e partir daí para a construção das novas habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais que os auxiliem nos diferentes âmbitos, sejam sociais ou profissionais.

Nos processos de ensino e de aprendizagem esses conhecimentos prévios têm grande importância, especialmente para o professor, pois conforme Astolfi (1988), a aquisição de conceitos pelos alunos não é mero preenchimento de um espaço vazio, mas sim a reconstrução de um corpo organizado de ideias e concepções prévias. Por isso que os professores que em sala de aula consideram e trabalham com essas ideias prévias respeitam a dinâmica dos processos pedagógicos, identificando nas concepções dos educandos tanto ‘obstáculos’ - modos de pensar e proceder contrários à construção de determinado saber - como ‘precursores’ - ideias que se aproximam do saber a ser construído (COELHO et al., 2000).

Segundo Vital Junior (2006), os espaços destinados à EJA cumprem, entre outros, o papel de mediar saberes cotidianos e conhecimento formal. Resta à escola e aos professores estimular e ajudar a concretizar esta mediação. Assim, o grupo que pesquisa permanentemente este tema no CAP/UFRGS tem experimentado uma metodologia inovadora: o educar pela pesquisa e colocado este procedimento em prática na sala de aula das turmas de EJA desde 2009.

2 | POR QUE FALAMOS?

Os principais objetivos deste trabalho inovador em pesquisa com EJA são os seguintes:

- proporcionar um processo de ensino-aprendizagem em que capacite os educandos para dominar instrumentos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem;
- promover a interdisciplinaridade e as relações entre o conhecimento escolar formal e as demandas sociais;
- oferecer formação crítica e social, visando à inserção cidadã ativa, ao conhecimento de direitos e deveres e à valorização da democracia;

- trabalhar diferentes dimensões do humano, incluindo o sensível, o estético, o artístico e o linguístico;
- oferecer e ampliar repertórios sociais e culturais socialmente valorizados, para além dos componentes curriculares formais, através de saídas a campo e experiências práticas diferenciadas;
- proporcionar possibilidades complexas e diversificadas de trajetos formativos;
- instigar ações e práticas científicas, a fim de desenvolver autonomia e protagonismo na busca, seleção, tratamento e crítica de informações;
- aumentar a autoestima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem do estudante;
- conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.

3 | QUAL A METODOLOGIA QUE USAMOS PARA ATINGIR ESTES OBJETIVOS?

A metodologia usada para atingir estes objetivos é pensada e organizada pelo grupo de professores a cada novo período letivo, mas segue algumas diretrizes:

a) São oferecidos dois períodos semanais fixos em uma noite da semana para o encontro dos alunos com seus professores durante todo o semestre. Devido ao seu caráter maior de acompanhamento e tutoria, o professor passa a se chamado de orientador e os alunos de orientandos.

b) O componente curricular Projeto de Investigação (PI) tem caráter eletivo, isto é, o educando pode escolher livremente a temática que deseja pesquisar e só depois da escolha feita é encaminhado para um orientador em definitivo que o acompanhará até o final do semestre. Todos os professores da EJA (o grupo é formado por 18 professores que atuam em sala de aula semanalmente) estão presentes na noite do PI.

c) Nos primeiros encontros o aluno recebe orientação para realizar sua escolha através de diferentes estratégias organizadas pelos professores em conjunto, visando ampliar o leque de possibilidades de escolha (roda de conversa, apresentação de PIs de anos anteriores, visitas com conversas de colegas que já se formaram, salas temáticas, etc).

d) Após as primeiras aulas dedicadas à escolha do tema, os orientandos são encaminhados em pequenos grupos aos seus orientadores e o trabalho de pesquisa se inicia com a formulação da pergunta inicial, instigada pelo orientador. Estimula-se também que os educandos conversem entre si, auxiliem-se, troquem experiências, pois com esta formatação, os grupos mesclam as três turmas e, não raro, temos alunos das turmas EM3, EM2 e EM1 juntos o que consideramos que enriquece muito a construção de conhecimentos.

Obs.: De acordo com as temáticas alguns grupos são compostos por vários

orientadores e recebem maior número de orientandos, esta aproximação não é fixa e varia em cada semestre por causa das propostas temáticas.

e) A avaliação do componente curricular PI é feita pelo professor-orientador mediante o acompanhamento do processo ao longo do semestre. Leva-se em conta a assiduidade do orientando, o interesse em participar da pesquisa, o envolvimento no trabalho, o entrosamento/a participação com os colegas do grupo, a entrega/qualidade de um trabalho escrito ou equivalente a critério do orientador (de acordo com a proposta desenvolvida, pode ser outra combinação, em se tratando de teatro, música, química, pesquisa virtual, etc) e de uma apresentação no final do semestre para todas as turmas.

f) A principal função dos orientadores ao longo do desenvolvimento dos PIs é auxiliar os estudantes durante esse processo, indicando, por exemplo, fontes confiáveis de consulta, ou solucionando problemas – obstáculos que os alunos não consigam transpor por si próprios (uso de tecnologias, recursos para apresentação, etc)

Assim ao desenvolverem por si próprios uma investigação acerca de determinado tema, primeiramente os discentes dão um importante passo na direção de deixarem de ser meros objetos dentro do processo educativo, estruturando-se como sujeitos responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Um dos pilares da Educação, apontado pelo Relatório Delors, elaborado a pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], é “o aprender a ser”.

4 | QUAL FORAM AS EXPERIÊNCIAS, AFINAL?

Muitos têm sido os trabalhos já realizados nestes semestres em que o Colégio de Aplicação (CAp) vem implementando esta metodologia. Escolhi apresentar dois trabalhos: tive a alegria de orientar e acompanhar dois grupos de dez alunos, um em cada semestre. O primeiro elaborou um jornal e o segundo um e-book.

O primeiro resultado apresentado, portanto, remete ao JORNAL PROJETO DE INVESTIGAÇÃO, desenvolvido com Adobe InDesign CC pelos alunos. O jornal foi totalmente feito por eles, desde o planejamento até a impressão final; eu fiquei no apoio e na revisão, mais como professora de Português e orientadora do PI. Também a pedido do grupo escrevi o Editorial. As demais partes do jornal foram escritas, desenhadas, elaboradas por eles.

Todos os cuidados foram tomados para que o jornal tivesse a aparência e o jeito de um jornal de verdade, mesmo que seu tamanho fosse diferente. Nos primeiros encontros do grupo, vários jornais foram consultados para servirem de modelo e o Jornal da Universidade foi eleito para ser o modelo a ser seguido.

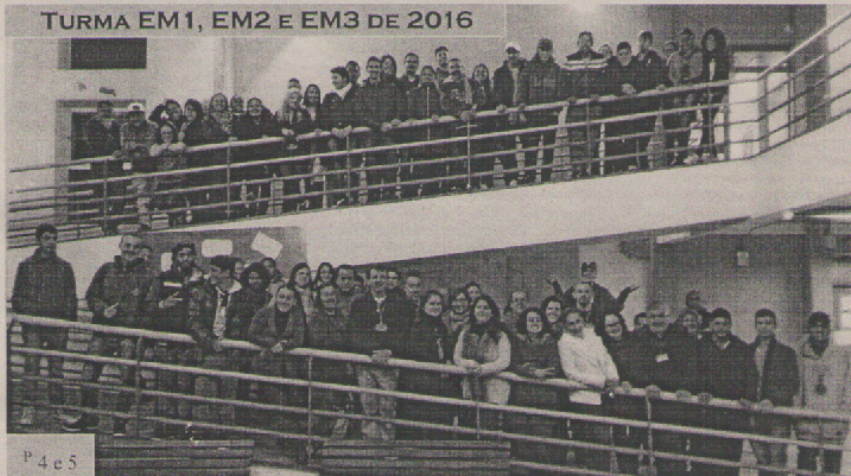
Então, seguindo o modelo, na capa foi colocada a identificação do Jornal bem no alto e logo em seguida uma grande fotografia. Esta se referia ao grupo de alunos e professores na rampa de acesso ao 2º andar do CAp, tirada especialmente pra o Jornal. Abaixo foram

colocadas várias chamadas de textos das páginas internas do jornal.

Na segunda página foi posto o editorial, os créditos e um artigo. Na terceira, a estrutura da EJA e uma Agenda de eventos. Na quarta e na quinta, páginas, que se referiam ao miolo, foram colocadas pequenos depoimentos dos alunos sobre os demais PIs e fotografias de todos os grupos com seus orientadores. A sexta página é multicultural, apresentando uma variedade de textos: uma fábula criada pelos alunos, sugestões de leituras, jogo dos erros, horóscopo. Na sétima página aparecem duas entrevistas e uma charge também criada por eles. Na contracapa um destaque especial: depoimentos dos alunos do PI do grupo que fez o Jornal e uma parte da história do Colégio.

Convém destacar mais uma vez que todos os textos foram redigidos por eles, desenvolvendo desta forma um conhecimento de vasta variedade de gêneros textuais em curto período de tempo, habilidade e capacidade que de outra forma em grupos grandes não seria possível atingir.

TURMA EM1, EM2 E EM3 DE 2016



P 4 e 5

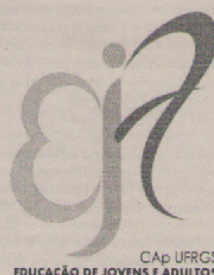
Projetos de investigação: Educação inovadora no Colégio de Aplicação/UFRGS

EJA:
DESAFIO PARA
A EDUCAÇÃO
BRASILEIRA

P 2

CONFIRA A
PROGRAMAÇÃO
CULTURAL DA UFRGS

P 3



LEIA O
DEPOIMENTO DA
EX-ALUNA DA EJA
TATIANA MÉRCIO

P 7

LEIA A ENTREVISTA
EXCLUSIVA DE
MÉLANE, EX-ALUNA
DO CAP

P 7

Fotografia da capa do Jornal Projeto de Investigação. Imagem do arquivo pessoal da professora Juçara Benvenuti.

O segundo resultado que apresento refere-se à produção do e-book, intitulado *A Chave para o Futuro*, que após ser concluído e revisado foi encaminhado para publicação no repositório LUME da UFRGS e se encontra à disposição para consulta da comunidade no seguinte endereço:

<<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001044916&loc=2017&l=08c2074073585d11>>.

Compõe o e-book um prefácio e um posfácio escritos por outras professoras que também são orientadoras de PIs convidadas para participar da publicação, uma apresentação escrita por uma aluna e pela professora-orientadora do PI do projeto do e-book, quatro capítulos escritos por grupos de alunos com apoio de bolsistas de

graduação e uma conclusão também escrita por aluno com ajuda de bolsista. Portanto, no total houve a participação de 10 alunos de EJA e 5 bolsistas na produção do e-book que culminou por apresentar em seu miolo quatro capítulos com gêneros textuais variados.

A escolha de cada gênero textual que iria compor os capítulos foi discutida nos primeiros encontros do PI e adequada ao planejamento do que iria compor cada capítulo. Em seguida uma pesquisa sobre cada gênero foi feita para conhecimento das diferenças entre eles, com ajuda da orientadora. Após este momento, outra pesquisa foi realizada: o conteúdo propriamente dito que comporia os quatro capítulos. A partir daí, o trabalho foi dividido em pequenos grupos e os bolsistas passaram a acompanhar a organização dos capítulos.

Assim, no primeiro capítulo há uma visão da história da EJA no Brasil, sob o título *Uma luta histórica*, e para fundamentar a apresentação desta parte da pesquisa foi utilizado o gênero textual ensaio. Dois alunos da EJA realizaram a pesquisa sobre este tema e sobre o referido gênero com ajuda de um bolsista da Letras e escreveram o capítulo que posteriormente foi revisado pela professora.

O segundo capítulo conta a história dos projetos de EJA criados e desenvolvidos no CAP e ficou sob a responsabilidade de dois alunos da EJA com o apoio de um bolsista. Recebeu o título: *A construção da EJA no Colégio de Aplicação da UFRGS*. O gênero textual escolhido para fundamentar a apresentação desta parte da pesquisa foi a resenha. Da mesma forma a pesquisa foi feita sobre o tema e sobre o gênero textual usado no capítulo.

O terceiro capítulo, que esteve sob a responsabilidade de duas alunas com o apoio de três bolsistas apresenta as produções dos alunos da EJA no CAP. Para tanto está dividido em duas sessões: na primeira, as produções textuais, que incluem os gêneros fábula, charge, redação escolar, poesia, história em quadrinhos. Na segunda, as produções midiáticas, QRcode, radionovelas, avatares, vídeos. O título deste capítulo é *Autoria na EJA*. Este capítulo envolveu muitos gêneros textuais, exigindo uma pesquisa grande para caracterizar cada um deles, antes de apresentar os exemplos das produções dos alunos, por isso houve necessidade de apoio de vários bolsistas na pesquisa.

O quarto capítulo intitulado *O caminho para o autoconhecimento* foi dividido em duas sessões, cada uma composta por dois gêneros: entrevistas e memórias. Na primeira sessão foram apresentadas entrevistas com ex-alunos do Colégio e na segunda, memoriais. A responsabilidade deste capítulo era de duas alunas com o apoio de um bolsista.

5 | O QUE SE APRENDE COM ESTES RELATOS?

O conjunto de produções aqui apresentadas, que constituem o Jornal e o E-book, mostra que uma prática educativa pode dar voz aos alunos, permitir que sejam pesquisadores, participantes do processo de aprendizagem, sujeitos conscientes e

reflexivos. Assim, aliando o exercício de aprendizado dos gêneros textuais, de forma contextualizada, significativa para os alunos da EJA, com a orientação para pesquisa científica foi possível desenvolver projetos de qualidade e com grande significado para os educandos.

Além disso, a construção do E-book mobilizou um grupo de bolsistas/monitores da graduação que participaram do projeto sob orientação da professora da disciplina do PI. Este grupo interagiu com os estudantes de EJA, permitindo, desta forma, que ocorresse ainda a formação de futuros professores em metodologias diferenciadas e inovadoras.

Este conhecimento reforça a teoria da educação popular preconizada por Freire, aponta caminhos para as possibilidades da inovação, da criação, da interdisciplinaridade na sala de aula. Se um projeto como este pode ser desenvolvido em dois períodos semanais durante um semestre com alunos que chegam à escola com defasagem escolar, o que podemos fazer se tivermos mais tempo, mais condições de interagir com eles, mais recursos tecnológicos ao alcance de todos? Seguimos na luta pela educação de qualidade!

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. P. **El aprendizaje de conceptos científicos**: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 2, p. 147-155, 1988.

BENVENUTI, Juçara. **A Chave para o Futuro**. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001044916&loc=2017&l=08c2074073585d11>>.

COELHO, S. M. et al. Conceitos, atitudes de investigação e metodologia experimental como subsídio ao planejamento de objetivos e estratégias de ensino. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 122-49, ago. 2000.

VITAL JUNIOR, Raul Rebello. A interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos. **Ciências e Letras** (Porto Alegre), v. 40, p. 98-111, 2006.

DELORS, Jacques. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: julho de 2010. Disponível em :<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO EM CURSOS DE LICENCIATURA DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Curso de Licenciatura em Física

São Borja, Rio Grande do Sul

Link para acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/5956372151365815>

Maria Teresinha Verle Kaefer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Curso de Licenciatura em Física

São Borja, Rio Grande do Sul

Link para acesso ao CV: <http://lattes.cnpq.br/0719762368322095>

RESUMO: O presente trabalho relata uma pesquisa desenvolvida no espaço do projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre os Cursos de Licenciatura do IFFar – Concepções e práticas relativas ao currículo integrado”. Considerando-se as práticas docentes desenvolvidas no âmbito destes cursos entende-se necessário um olhar sobre se e como o currículo tem sido integrado e que reflexões estas ações de integração permitem. A

pesquisa apresenta natureza qualitativa, sendo as fontes de pesquisa os Projetos Pedagógicos de dois Cursos (PPC) de Licenciatura do IFFar, os Subprojetos e Relatórios Técnicos produzidos no âmbito do PIBID destes cursos, questionários com docentes e planos de ensino de disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos cursos mencionados. Até o momento, foram realizadas leituras e sistematizações junto aos PPC e aos planos de ensino das disciplinas de Prática enquanto Componente Curricular (PeCC). Evidenciou-se que as disciplinas de PeCC constituem-se como um dos principais espaços onde a articulação e a integração de conhecimentos podem ser realizadas. Porém ainda são poucas as experiências de integração desenvolvidas nos cursos. Estas acontecem possivelmente por aproximações teóricas entre os docentes. Finalmente ainda não existem compreensões teóricas coletivas sobre os processos que envolvem a organização e o desenvolvimento das PeCC nos cursos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo integrado. Formação de professores. Práticas de ensino.

ABSTRACT: The present work reports an research developed in the scope of the research project entitled “A study on IFFar’ Degree Courses - Concepts and practices related to the integrated curriculum”. Considering the teaching practices developed within these courses it is necessary to look at whether and how the curriculum has been integrated and what these integration actions reflect. The research has a qualitative nature, the research sources being the Pedagogical Projects of two IFFar Undergraduate Courses (PPC), the Subprojects and Technical Reports produced within the scope of the PIBID of these courses, questionnaires with teachers and teaching plans of the disciplines present in the matrices curricula of the mentioned courses. So far, readings and systematizations have been carried out with the PPC and teaching plans of the subjects of Practice as Curricular Component (PeCC). It has been shown that the subjects of PeCC constitute one of the main spaces where the articulation and integration of knowledge can be realized. However, there are still few integration experiences developed in the courses. These are possibly due to theoretical approaches among teachers. Finally, there are still no collective theoretical understandings about the processes that involve the organization and development of PeCC in the courses involved.

KEYWORDS: Integrated curriculum. Teacher training. Teaching practices.

1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Federal Farroupilha se constituiu com base na Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possui uma estrutura pluricurricular e multicampi. Oferece formação inicial e continuada, ensino presencial e a distância e tem como objetivo a verticalização do ensino, ou seja, proporcionar a oferta de nível médio profissional, graduação e pós-graduação.

As vagas para ingresso na instituição estão divididas e organizadas para garantir o ingresso na Educação Básica Profissional e Tecnológica, na Educação de Jovens e Adultos, em Cursos de Licenciaturas, em Bacharelados e Tecnólogos.

Nos anos de 2013 e 2014 houve um movimento institucional de discussão e reorganização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha. A estruturação se deu a partir de um trabalho coletivo desenvolvido em forma de Grupos de Trabalho, onde foram repensados vários aspectos da formação inicial de professores nestes cursos.

Foi realizado um alinhamento curricular nos cursos de Licenciatura de toda a instituição que teve como princípio organizador a articulação e a integração do currículo.

Neste sentido foram respeitados aspectos presentes nas Resoluções 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior e 02/2002 que instituiu a

duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, assim como as resoluções específicas de cada um dos cursos de licenciatura contemplados na instituição.

Com base na Resolução 02/2002 as matrizes curriculares foram organizadas considerando que as cargas horárias dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior seriam efetivadas mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantisse, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Neste sentido, houve alinhamento na perspectiva de organização das Matrizes Curriculares para o desenvolvimento das disciplinas de práticas, dos estágios curriculares bem como as disciplinas do Campo Educacional.

Entretanto, passados aproximadamente quatro anos de reestruturação curricular, bem como a conclusão dos cursos pelas primeiras turmas de Licenciandos vinculadas a estes Projetos Pedagógicos de Cursos e, tendo como base as práticas didáticas atualmente desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática do Campus São Borja, onde efetivamente as pesquisadoras desenvolvem suas atividades laborais, entende-se que é necessário analisar quais concepções sobre ensino integrado estão presentes nos currículos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e verificar como/de que forma estas concepções se constituem em práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores na instituição.

Assim no ano de 2018 foi proposto pelas pesquisadoras o projeto de pesquisa intitulado “Um estudo sobre os Cursos de Licenciatura do IFFar – Concepções e práticas relativas ao currículo integrado” que tem como meta analisar e discutir as ações e relações teoria e prática presentes na formação de professores dos cursos do Instituto Federal Farroupilha, na perspectiva de realização do ensino integrado, concepção esta que perpassa o âmbito e os espaços da educação profissional nos Institutos Federais de Educação.

Neste trabalho são apresentados resultados referentes à leitura e a análise dos projetos pedagógicos e também dos planos de ensino das disciplinas de Prática enquanto Componente Curricular dos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Matemática do Campus São Borja.

Nestes documentos procurou-se identificar qual a concepção de currículo integrado está presente nos documentos analisados e se ela está em consonância com os preceitos da Educação Profissional.

A seguir será apresentado o referencial teórico que norteia este trabalho.

2 | O CURRÍCULO INTEGRADO NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Farroupilha (2014, p.47), atualmente são evidentes as constantes inovações científicas, tecnológicas, a compreensão sobre direitos dos diversos segmentos da sociedade e a necessidade de ampliação do repertório cultural dos indivíduos. Por outro lado, persistem ainda enormes desigualdades sociais e culturais a busca pelo lucro imediato e necessidade de manutenção de valores constituídos. Estes contextos são totalmente antagônicos e, neste sentido, a educação assume um papel primordial à medida que permite reflexões e revelações acerca das relações assimétricas da sociedade, os privilégios e discriminações e, por meio da construção de uma consciência social, o que pode proporcionar a transformação da realidade.

Em termos de Educação Profissional e Tecnológica, o objetivo central do Instituto Federal Farroupilha não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (PDI, 2014, p.48).

A concepção de trabalho presente no Plano de Desenvolvimento Institucional é, com base em Saviani (1989), a de que este deve ser entendido como princípio educativo geral, se encaminhando na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida. (PDI, 2014, p.48).

Neste contexto, entende-se também como significativo contextualizar-se a concepção básica relativa ao currículo e que norteia a organização e o trabalho institucional. Assim, assume-se a postura de que o currículo não é apenas uma listagem de conteúdos ou um programa escolar, ao contrário é entendido como um movimento dinâmico e de responsabilidade coletiva, que envolve a tomada de decisão – articulação – interação entre sujeitos, saberes e práticas no planejamento dos fazeres educativos da instituição (PDI, 2014, p.49). Com base nessa perspectiva, o processo de construção curricular do Instituto Federal Farroupilha considera os objetivos da Educação Profissional de nível médio, superior e em outros níveis de ensino que venham a ser propostos.

Araújo e Frigotto (2015, p. 67) propõe que o currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, porém ao mesmo tempo apresenta-se como uma possibilidade de contribuir para a libertação, tendo em vista que se constitui em um espaço de luta entre diferentes classes sociais refletindo a exploração e a luta contra a exploração.

Silva e Moreira (2005) apud Araújo e Frigotto (2015) afirmam que

[...].o currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente (p.67).

Finalmente, considerando-se a perspectiva de construção de uma Educação integral pensar o currículo de forma integrada é primordial e, neste sentido, a concepção de currículo integrado no Instituto Federal é a de um projeto que visa a constituir um processo de ensino-aprendizagem que estrutura a educação básica juntamente com o ensino profissionalizante. Faz-se então necessária a articulação entre os campos do conhecimento do ensino básico, do profissionalizante e destes com a pesquisa e a extensão. (PDI, 2014, P.51)

Araújo e Frigotto (2015) mencionam que o ensino integrado deve-se dar a partir da ideia de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social, já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade. Assim, consideram o ensino integrado como um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital (p. 62).

Defendem ainda que

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p.66)

Assim, são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração assim como são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível e finalmente o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 67).

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco. (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 77).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental e é parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, conforme mencionado anteriormente.

Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino das disciplinas de Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) dos Cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Matemática do campus São Borja.

Os Projetos Pedagógicos estão disponíveis para acesso no site institucional.

Conforme a resolução 13/2014 do IFFar que regulamenta o ensino superior na instituição as PeCC devem desenvolvidas de forma integradora com pelo menos mais duas outras disciplinas no semestre, exigindo ainda a existência de um projeto integrador que sinalize qual a proposta e as disciplinas envolvidas nesta integração.

Assim, nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFFar tem-se um total de 08 disciplinas de PeCC distribuídas dentro da sua matriz curricular, sendo previstas para desenvolvimento uma em cada semestre ao longo de todo o curso.

A produção e a divulgação dos planos de ensino das disciplinas ministradas nos cursos de Licenciatura do IFFar é uma exigência institucional. Sendo assim, para facilitar o acesso a estes documentos os planos de ensino foram acessados de forma on-line no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) e também de forma física junto ao Setor de Assessoria Pedagógica e a Coordenação dos Cursos no campus de São Borja.

Ao todo foram acessados e analisados 23 planos de ensino referentes ao Curso de Licenciatura em Física correspondentes aos anos de 2014 a 2018 e 27 planos de ensino referentes ao Curso de Licenciatura em Matemática correspondente aos mesmos anos mencionados para a Licenciatura em Física.

As informações/dados coletados mediante a leitura e análise dos planos de ensino foram sistematizadas e analisadas à luz do referencial teórico adotado.

A seguir serão descritos os principais resultados evidenciados com esta pesquisa.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Considerando-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) analisados evidencia-se que os mesmos não apresentam necessariamente concepções relativas ao currículo integrado, mas sinalizam para a perspectiva da verticalização do ensino na instituição o que permite inferir a necessidade do currículo ser integrado também nos cursos de licenciatura da instituição.

Comprovou-se também, que existe a preocupação com a formação e a inserção dos profissionais licenciados junto ao mercado de trabalho considerando-se a interação entre os conhecimentos adquiridos no espaço da prática pedagógica (tomada como espaço formativo) com os conhecimentos teóricos construídos no espaço da formação inicial.

Esta integração é proporcionada pelas práticas pedagógicas integradas que compõe a matriz curricular, conforme se pode ver nos excertos a seguir extraídos dos PPC.

[] o licenciado em Matemática deverá estar apto a também atuar em Escolas Técnicas e na Educação de Jovens e Adultos, aproveitando-se o próprio espaço formativo para interagir com os elementos teórico-práticos que constituem a formação do professor Licenciado em Matemática, propiciado pelas práticas pedagógicas integradas que compõem a matriz curricular proposta para o curso (PPC Licenciatura em Matemática, 2015, p.09).

[] o licenciado em Física deverá estar apto a também atuar em Escolas Técnicas e na Educação de Jovens e Adultos, aproveitando-se o próprio espaço formativo para interagir com os elementos teórico-práticos que constituem a formação do professor Licenciado em Física, propiciado pelas práticas pedagógicas integradas que compõem a matriz curricular integradora proposta para o curso (PPC Licenciatura em Física, 2015, p.15).

Verifica-se então que a Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) constitui-se como um dos principais espaços onde a articulação e a integração de conhecimentos deve ser realizada, conforme se pode ver no excerto abaixo extraído do PPC Licenciatura em Física.

A PeCC se difere das demais atividades praticas desenvolvidas no processo de ensino de determinado conteúdo, uma vez que esta não se restringe a aplicação dos conhecimentos científicos, mas constitui um espaço de criação e reflexão acerca do trabalho docente e do contexto social em que se insere, com vistas à integração entre a formação e o exercício do trabalho docente. As atividades de PeCC destinam-se ao contexto da pratica de ensino da área do curso de Licenciatura em Física e também ao contexto da atuação docente na gestão escolar e educacional. (p.32)

Por este motivo as PeCC estão organizadas em 08 componentes curriculares distribuídos ao longo da matriz curricular dos cursos pensadas justamente na perspectiva de promover a articulação dos conhecimentos de pelo menos duas disciplinas do semestre, pertencentes, preferencialmente, a núcleos distintos do currículo, a partir de temática prevista para cada componente curricular articulador.

Com base na proposta de articulação e/ou integração curricular presente nos PPC é necessário pensar também a perspectiva do planejamento didático coletivo, sendo esse outro princípio presente no projeto pedagógico do curso.

Finalmente, verifica-se que a articulação ou integração curricular tem espaço possível a partir de políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no âmbito dos Cursos. Entretanto, como nem todos os acadêmicos se inserem em espaços de pesquisa e de extensão entende-se que não seja possível analisar estas propostas desenvolvidas.

Conforme Frigotto e Araújo (2018, p.250).

(1) cada projeto pedagógico é único em função das diferentes opções políticas, epistemológicas e metodológicas que faz;

(2) cada projeto político-pedagógico, em nome da coerência com suas opções políticas e epistemológicas, requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu

conteúdo; e

(3) que um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus preceitos e finalidades, sem que isso signifique a existência de uma única forma de se fazer ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado.

Com base nisso entendeu-se necessário a análise em outros documentos, tais como os planos de ensino dos docentes que trabalham com as disciplinas de PeCC, buscando esclarecer como as práticas são concebidas e desenvolvidas nestes cursos. Ou seja, para que se possa buscar a identidade das práticas desenvolvidas no espaço das PeCC foi necessário analisar os documentos e as práticas previstas pelos professores nos seus planos de ensino. Esta atividade encontra-se ainda em processo de desenvolvimento, portanto os resultados relativos a análise dos planos de ensino ainda são parciais.

A partir do levantamento e da leitura dos planos de ensino das PeCC foi possível observar alguns aspectos relevantes mencionados a seguir:

1. Não há uma compreensão coletiva sobre como e onde anexar o projeto de PeCC junto ao plano de ensino no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica. Sendo assim, ao realizar consulta não fica claro se as Práticas enquanto Componente Curricular desenvolveram ou não um projeto, pois nem sempre este projeto é mencionado e encontrado dentro do sistema.
2. Não há uma compreensão coletiva quanto à construção dos planos de ensino das disciplinas de PeCC. Com base nisso, somente a leitura dos planos de ensino e, em especial da metodologia de trabalho das disciplinas, não permite evidenciar a previsão de desenvolvimento de projetos, tão pouco quais disciplinas estão articuladas com a PeCC no semestre.

Considerando-se os problemas demonstrados percebeu-se de imediato a necessidade de estabelecer momento formativos junto aos docentes que permitam uma interpretação e um entendimento coletivo sobre como elaborar o plano de ensino da PeCC, considerando que ela apresenta a particularidade de desenvolver um projeto integrador. Isso é necessário considerando-se que como o plano de ensino deve estar acessível aos alunos em sua íntegra, infere-se que nem sempre os mesmos terão acesso aos documentos com uma compreensão adequada.

Com base nisso foi possível encontrar poucas disciplinas de PeCC que permitem evidenciar efetivamente que houve algum tipo de integração curricular a partir de um projeto. No quadro a seguir tem-se uma síntese das disciplinas articuladas às práticas a partir de um projeto integrador.

Curso de Licenciatura	Ano	Disciplina de PeCC	Disciplinas com as quais ocorreu a articulação
Matemática	2014	PeCC 2	Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos
Física	2014	PeCC 1	História da Educação Leitura e Produção Textual
	2016	PeCC 5	Física Básica (II e IV) Física Experimental (I e II)
	2017	PeCC 8	Física Nuclear e Partículas Saberes Docentes e Formação Continuada
	2018	PeCC 3	Física Básica II Política, Gestão e Organização da Educação Fundamentos da Física II

Figura 01- Disciplinas desenvolvidas por meio de projeto integrador

Fonte: Autoras do trabalho

Com base nas informações postas na figura 01, evidenciaram-se cinco momentos onde aconteceram projetos integradores das PeCC com demais disciplinas.

Destes momentos foi possível verificar algumas particularidades, tais como:

- no curso de Licenciatura em Matemática houve integração com apenas uma disciplina que pertence ao Núcleo Pedagógico;
- no curso de licenciatura em Física a disciplina de Física Nuclear e Partículas é uma disciplina eletiva e não obrigatória;
- no curso de física, ano 2014 na PeCC 1 não existe articulação com disciplinas do Núcleo Específico, somente do Núcleo Básico e do Núcleo Pedagógico.
- No curso de física, ano 2016 na PeCC 5 só foram articuladas disciplinas do Núcleo Específico.

Frente a este contexto é possível sinalizar quanto a possíveis concepções que perpassam a formação e o trabalho desenvolvido pelos professores no que se refere a articulação e a integração curricular no espaço das PeCC.

Primeiramente no que se refere ao curso de Licenciatura em Matemática onde a PeCC 2 é articulada com um único componente curricular, neste caso relativo ao Núcleo Pedagógico. A disciplina em questão encontra-se alocada no sétimo semestre da matriz curricular, e não no segundo conforme a PeCC 2. Assim, aparentemente não há motivos para que se possam articular estas duas disciplinas necessitando olhar com mais cuidado a proposta de projeto integrador para entender porque essa articulação foi pensada.

Em segundo lugar considerando-se que os projetos pedagógicos trazem a perspectiva de que preferencialmente sejam articuladas às disciplinas de distintos núcleos do Currículo percebe-se que nem sempre existe esta compreensão. Isso fica evidente no curso de Licenciatura em Física, em duas situações:

- na PeCC 01, quando não estão articuladas disciplinas do Núcleo Específico, ou seja, aquelas que dizem respeito ao conteúdo da matéria a ser ensinada, no caso a física. Neste caso, percebe-se que a ementa da disciplina que versa sobre conteúdos relativos ao Núcleo Pedagógico, definidos como: *“Cultura e organização escolar. Trabalho docente. Currículo na Educação Básica”*. Evidencia-se assim que a dificuldade de articulação com disciplinas do núcleo específico, muito embora não impeça de acontecer.
- na PeCC 5 onde somente estão articuladas disciplinas do Núcleo Específico, parte-se do pressuposto que somente articulando conhecimentos relativos ao conteúdo da matéria a ser ensinada é suficiente. Ao visitar a ementa da disciplina percebe-se que ela versa sobre os *“Projetos de Ensino de Física (PSSC, PEF, GREF). Tendências atuais de pesquisas em Ensino de Física. Pesquisa em Ensino de Física na Escola”*. Portanto, a ementa apresenta conteúdos que estão diretamente relacionados a didática específica e questões vinculadas ao ensino da matéria, que neste caso é a física.

Com base no observado pode-se inferir que a dificuldade em articular as PeCC com as demais disciplinas, nestes casos, pode estar associada ao fato de que as PeCC apresentam ementas bastante fechadas que dificultam a articulação, mas que não impedem de as mesmas acontecerem.

Supõe-se também que a articulação entre as disciplinas pode acontecer tendo em vista as afinidades teóricas entre os docentes que ministram as mesmas ou em função do interesse e das disciplinas que os alunos matriculados na PeCC estão cursando. Esta é uma realidade muito presente no curso de Licenciatura em Física que dificulta a articulação entre as PeCC e algumas disciplinas no mesmo semestre tendo em vista que os alunos não conseguem progredir regularmente no curso e, neste contexto acabam cursando disciplinas em diferentes semestres conforme o horário disponível. Isso fica evidente no caso da PeCC 08 desenvolvida em 2017 no curso de Licenciatura em Física onde a disciplina de Física Nuclear e Partículas é eletiva e não tem oferta regular.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas normativas legais sobre a Formação de Professores no Brasil, assim como nas normativas institucionais do IFFar sabe-se que as Práticas de Ensino enquanto Componente Curricular devem ser as articuladoras do processo de integração curricular. Esta compreensão também é dada e aceita do ponto de vista teórico sendo fundamental no espaço dos Institutos Federais de Educação que tem como fio condutor o desenvolvimento do currículo integrado.

Porém, os resultados evidenciados até o momento com esta pesquisa mostram que se faz necessário aprofundar discussões com os docentes formadores de professores. Ou seja, é necessário que estes tenham clareza de que as PeCC não se tratam de mais um componente curricular, mas que necessitam de um olhar e uma atenção específicos por serem estes os espaços naturais de integração curricular nas licenciaturas do IFFar.

É preciso formar uma compreensão coletiva construir uma identidade neste caso.

Acredita-se ainda que se faça necessário discutir com os docentes algumas formas de padronização quanto ao registro nos Planos de Ensino e quanto à necessidade de articulação entre os três núcleos (específico, pedagógico e Básico), pois estes são constituintes importantes na formação da docência.

Daí a necessidade de uma reflexão com os docentes que compõe os núcleos, para que se considere que os sujeitos do processo, neste caso, os licenciandos, constituam a formação na pluralidade, na transcendência dos conteúdos específicos.

A docência não é unidimensional, ao contrário possui diversos lados, portanto, é preciso dar conta da totalidade do conhecimento e da integralidade do sujeito, visando “oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente” conforme está posto no PPC do Curso de Licenciatura em Física (p.28, 2017).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**. Natal. 52(38). Mai/ago. 2015, p.61-80

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2011.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Física**. Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-s%C3%A3o-borja>>. Acesso em: 07.04.2019

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-s%C3%A3o-borja>>. Acesso em: 07.04.2019

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Santa Maria, RS, 2014. Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/documentos-do-pdi/item/8369-plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018>. Acesso em 07.04.2019.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ALIMENTAR NA ESCOLA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Antonio Carlos Barbosa da Silva

Depto. de Psicologia Social, Unesp-Assis/ SP.

<http://lattes.cnpq.br/6469904584593174>

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva

Pós graduação em Educação, Unesp-Marília/SP.

<http://lattes.cnpq.br/8212620716379796>

RESUMO: No Brasil, os últimos governos federais lançaram políticas públicas de alimentação que preconizam a importância do resgate da cultura alimentar. Esse resgate incentiva a população a modificar suas práticas alimentares que, nos últimos tempos, foram forjadas pela indústria alimentar multinacional. Nos últimos 60 anos o brasileiro passou a consumir muito mais alimentos ultraprocessados, em detrimento de uma alimentação in natura. A apropriação da cultura alimentar pelo sujeito reforça sua identidade cultural. O presente estudo utiliza-se de pressupostos da psicologia crítica para incentivar estudantes da rede pública de ensino no aprofundamento de embates em torno da constituição histórica e contemporânea da cultura alimentar brasileira. Foram desenvolvidas junto aos estudantes oficinas

debates, nas quais se discutiram a história da comida do nosso país e a sua configuração atual. Durante as oficinas houve um aprofundamento sobre as múltiplas determinações que configuram a cultura alimentar, com destaque para a importância dos alimentos nativos e in natura que resistiram no padrão alimentar dos brasileiros, apesar da pressão da indústria alimentícia que se coloca contra esse processo. O estudo demonstrou que educação alimentar e nutricional é essencial para prover a reflexão sobre o comportamento alimentar; valorizar as tradições alimentares; diminuir a preferência por alimentos ultraprocessados e reforçar a história e a identidade do povo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: cultura brasileira; Educação; indústria. Psicologia.

THE IMPORTANCE OF FOOD CULTURE IN SCHOOL

ABSTRACT: In Brazil, the last federal governments have launched public food policies that advocate the importance of rescuing food culture. This rescue encourages the population to modify their eating habits that, in recent times, were forged by the multinational food industry. In the last 60 years, Brazilians started to consume much more ultra-processed foods,

to the detriment of a fresh food. The appropriation of food culture by the subject reinforces his cultural identity. This study uses assumptions from critical psychology to encourage students from the public school system to deepen clashes around the historical and contemporary constitution of Brazilian food culture. Discussions were held with students, in which the history of our country's food and its current configuration were discussed. During the workshops, there was a deepening of the multiple determinations that configure food culture, with emphasis on the importance of native and fresh foods that resisted the Brazilian food standard, despite the pressure from the food industry that is against this process. The study demonstrated that food and nutrition education is essential to provide reflection on eating behavior; valuing food traditions; decrease the preference for ultra-processed foods and reinforce the history and identity of the Brazilian people.

KEYWORDS: Brazilian culture; Education; industry. Psychology.

1 | INTRODUÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

No Brasil as Políticas Nacionais de Alimentação e Nutrição (PNAN) existem há 88 anos e foram se transformando ao longo desse período. As PNAN no início eram voltadas para equacionar as dificuldades na distribuição de alimentos no país, porém tornaram-se atualmente em políticas que buscam o respeito, a proteção, a promoção e o provimento dos direitos humanos à saúde e à alimentação adequada e cultural junto à população.

A PNAN de 2013 aponta que o aumento das doenças crônicas degenerativas está relacionado aos novos hábitos alimentares adquiridos pela população, principalmente aqueles relacionados ao consumo excessivo de alimentos industrializados. Essa política reafirma como propósito a melhoria das condições de alimentação, nutrição e saúde da população brasileira.

Para que essas práticas fossem desenvolvidas, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) foi uma estratégia a ser defendida e postulada, principalmente, junto a estudantes de escolas públicas. A EAN incentiva a criação de ambientes institucionais promotores de alimentação adequada e saudável, que fazem parte da cultura alimentar brasileira, incidindo sobre a oferta de alimentos saudáveis nas escolas e nos ambientes domésticos. (ALVES; JAIME, 2014)

A PNAN de 2013, ao apontar a EAN como estratégia para favorecer a consciência sobre a cultura alimentar e, conseqüentemente, melhorar a saúde nutricional dos brasileiros, também atribui aos educadores de diversos setores a responsabilidade em orientar as crianças de forma crítica sobre o ato de alimentar-se a partir dos diversos sistemas culturais, local, regional e nacional.

A EAN é um dos caminhos existentes que se mostra eficaz para a promoção da saúde, pois leva a população a refletir sobre o seu comportamento alimentar a partir da conscientização sobre a importância da alimentação para a saúde, permitindo a

transformação e o resgate dos hábitos alimentares tradicionais, tais como aqueles que foram apreendidos a partir da história familiar e conforme os costumes regionais.

De certa forma, quem trabalha em EAN, além de associá-la a uma educação para a saúde, deve focar suas questões educativas de forma crítica e transformadora. Para Boog (1997), um trabalho viável e crítico na promoção da EAN valoriza e resgata elementos da cultura alimentar, respeitando e modificando crenças e atitudes em relação à alimentação. Outros componentes pertencentes ao contexto cultural, social, econômico e ecológico que envolva a alimentação devem ser também analisados, fazendo com que crenças e valores da população em relação à nutrição sejam refletidos e aprofundados.

Dessa forma, a Psicologia histórica-cultural, se mostra como uma teoria que pode contribuir para desvendar os processos e as artimanhas que compõe o cenário da alimentação brasileira.

Essa psicologia tem aporte nos estudos de Vygotski a partir do materialismo histórico-dialético e atua no sentido de apreender a essência dos múltiplos fenômenos que constituem a realidade social. Para essa Psicologia, o humano se constitui pela relação do homem com a realidade, não só enquanto meio social imediato, mas enquanto processo cultural historicamente produzido. Ela procura transformar o imediato em mediato, negando as aparências ideológicas que estão nas atitudes da sociedade, no sentido de desvelar sua razão histórica-ideológica para, de algum modo, ir além desse conhecimento, procurando superá-lo e transformá-lo por meio da reflexão.

A psicologia histórico-cultural busca um constante esclarecimento da realidade, resultando na inserção reflexiva na realidade dos sujeitos e na negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo.

De um modo geral, ações em EAN que contam com os princípios de uma psicologia crítica possibilitam ao sujeito encontrar condições para descobrir-se e conquistar-se em sua própria história, tornando o sujeito capaz de compreender seus problemas e transformá-los. Vale à pena, então, pensar a condição atual do sistema alimentar operante, debatê-lo, redefini-lo e desenvolver novas formas de estabelecer uma alimentação saudável, histórica, cultural e crítica.

Por essa razão, é fundamental o papel que desempenha as práticas alimentares que foram construídas historicamente e que podem ser vistas através dos costumes culturais dos sujeitos, pois somente por meio dela, isto é, da transmissão de geração a geração de conhecimentos, é que uma cultura pode ser mantida. Desta maneira, a cultura alimentar tem um valor histórico que merece ser resgatado.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo foi concebido no ano de 2016 e realizado em estreita associação com uma ação que visava colocar o coletivo dos alunos em contato com sua realidade

alimentar e com os elementos históricos e culturais que construíram a prática alimentar brasileira. Para tanto, desenvolveu-se ações críticas (oficinas de reflexões) junto ao grupo de alunos atendido. Essas oficinas aguçaram nos alunos indagações e reformulações a respeito dos processos que levam os sujeitos a consumirem sem crítica alimentos industrializados que além de atentarem contra a saúde os afastam da cultura alimentar de seu país. Nesses espaços a técnica das rodas de conversa foi utilizada.

Nestes tipos de ações participativas foram priorizadas discussões em torno da alimentação e no processo dialógico que os sujeitos apresentam em suas elaborações a respeito da mesma, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instigava a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. O diálogo compartilhado permite que as histórias dos sujeitos em relação a uma determinada temática sejam resignificadas. (CAMPOS, 2000)

As oficinas desenvolvidas com três grupos abertos com cerca de dez a vinte alunos, cada com idade entre nove a treze anos de uma escola pública de Assis-SP. As intervenções ocorreram a cada quinze dias. Foram desenvolvidas cerca de dez intervenções. As oficinas foram divididas em rodas de conversas sobre as práticas alimentares contemporâneas; em rodas de conversas sobre a cultura alimentar tradicional brasileira; e em oficinas práticas reflexivas sobre o preparo de comidas brasileiras típicas. Como eram grupos abertos um mesmo estudante participava de uma ou mais oficina. A oficina de culinária, entretanto, contava com cerca de 20 participantes, pois tinha como atrativo a degustação das comidas que eram preparadas durante a mesma. A equipe que desenvolveu as atividades (rodas de conversas e culinária) contou com o coordenador do projeto (professor de Psicologia), uma pesquisadora em Educação, quatro alunos de Psicologia.

O trabalho foi estruturado metodologicamente de forma a construir espaços dialógicos de reflexão na escola no qual foram desenvolvidas as ações em EAN. Esses espaços aguçaram nos alunos indagações e reformulações a respeito dos processos que levam os sujeitos a consumirem sem crítica alimentos industrializados que além de atentarem contra a saúde os afasta de sua cultura alimentar de seu país. Nesses espaços a técnica das rodas de conversa foi utilizada.

Nesses tipos de ações participativas foram priorizadas discussões em torno da alimentação do brasileiro e, no processo dialógico, os sujeitos apresentam suas elaborações a respeito da alimentação, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instigou a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Esse diálogo compartilhado permitiu que as histórias dos sujeitos em relação às práticas alimentares fossem re-significados. Para auxiliá-las nesse processo as chamadas intervenções grupais em psicologia foram utilizadas discussões coordenadas pela equipe com respaldos teóricos das psicologias: histórico-cultural e psicologia social crítica. As práticas foram realizadas com respaldo em dinâmicas e oficinas de culinárias que levaram os participantes a refletir sobre as demandas em torno da alimentação brasileira.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oficinas tiveram a intenção de estabelecer uma EAN que através do debate informasse e conscientizasse os sujeitos a respeito dos elementos históricos, nutritivos, ideológicos, econômicos que podem estar por trás das práticas alimentares que fazem parte da cultura brasileira.

O grupo desenvolveu as atividades a cada quinze dias nas salas de aula, no pátio ou na cozinha da escola.

4 | RODAS DE CONVERSAS

Debate: práticas alimentares contemporâneas

Nessa oficina, as discussões centraram-se em analisar os alimentos industrializados e como eles fazem parte do cotidiano alimentar da população. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014 o consumo de alimentos industrializados representou cerca de 85% do consumo brasileiro contra apenas 15% dos produtos in natura. Pode-se afirmar que a indústria alimentar tem um papel relevante sobre a prática alimentar atual do brasileiro.

O grupo estudou e debateu a composição de alguns alimentos industrializados (biscoitos, doces achocolatados, salgadinhos em pacote à base de milho e batatas fritas empacotadas) com enfoque para a quantidade de açúcares, gorduras, sais e aditivos químicos que há nesses alimentos. Além, de investigar os possíveis malefícios que uma dieta com excesso desses alimentos causa ao organismo das pessoas.

Esses debates reforçaram o diálogo em torno dos ingredientes que estão mascarados em diversos alimentos industrializados. Sob nomes científicos, de difícil compreensão para a maioria da população, esses ingredientes escondem a quantidade de açúcares que há nos alimentos industrializados. Sob o nome de maltodextrina, frutose, dextrose, xilose, néctar, maltose, xarope de milho etc tentam esconder sua real descrição – glicose. A quantidade de sal também é mascarada a partir da nomenclatura cloreto de sódio, conservantes. As gorduras trans são mascaradas pelas nomenclaturas gorduras vegetais hidrogenadas.

Para incrementar o debate utilizou-se como recursos diversos recortes de documentários que debatem tais questões como por exemplo: Muito Além do Peso, Comida S.A., FedUp, SuperSize Me e outros. Esse tipo de ação é de importância, pois há poucas campanhas educativas governamentais que informam corretamente os ingredientes que há nos alimentos ultraprocessados.

Em outro debate proveniente desse tipo de atividade analisou-se a composição dos sucos em embalagens de longa duração. A maioria desses sucos não apresenta

nenhum ingrediente in natura, apesar da descrição em sua embalagem mascarar seus reais ingredientes dando a impressão de que há um suco natural nesse produto.

Outro assunto abordado foi como o organismo reage diante do consumo excessivo de produtos ultraprocessados à base de açúcar. Os debates que se seguiram com essa atividade destacaram o descontrole que envolve o consumo excessivo de alguns ingredientes energéticos e como esses são ocultados e mascarados nos rótulos dos alimentos industrializados. Como se abordou anteriormente a indústria alimentícia tem como estratégia dificultar a compreensão do consumidor a respeito dos verdadeiros ingredientes que há em seus produtos. Avaliza-se que se o sujeito tem clareza sobre o que poderá consumir tenderá a fazer uma escolha mais consciente.

Aqui vale a pena apontar que em uma sociedade célere, tecnológica, o tempo para encontrar alimentos in natura se torna uma tarefa árdua. Dentre os alimentos de um supermercado 90% contém algum aditivo químico e a maioria é feito à base de farináceos refinados a base de soja, trigo e milho. (CARREIRO, 2007).

Debate - cultura alimentar tradicional: o início da culinária brasileira

Desenvolveu-se um debate em relação a influência da culinária lusitana em nossa cultura, com destaque para a doçaria brasileira. Os doces de frutas diversas que durante muito tempo foram preparados de forma artesanal em tachos sobre o fogão à lenha para servir de sobremesa, hoje são produzidos pela indústria alimentícia e consumidos a qualquer hora do dia. Aqui ocorre o que Poulain (2013) chamou de dessocialização da comida na era contemporânea. A comida industrializada não tem alma, história, nem constrói identidades. Essa comida não vem com regras implícitas e nem com códigos sociais. O doce feito na cozinha artesanal tem todo um significado simbólico que representa a cultura aprendida de um povo.

Para resgatar esse aspecto histórico do doce foi mostrado aos estudantes que este alimento só era feito em ocasiões especiais, principalmente, por causa do valor econômico do açúcar. Há evidências que no século XV, já havia uma produção de açúcar que se pagava imposto à Alfândega de Portugal (FREYRE, 2004).

Em outros momentos o doce teve um papel social relevante. A rapadura foi um doce criado a partir da raspagem das camadas de açúcar que ficavam presas às paredes dos tachos utilizados para fabricação de açúcar, então, era aquecido e colocado em fôrmas semelhantes às de tijolos. Uma solução prática de transporte de alimento em pequena quantidade para uso individual, que resistia durante meses às mudanças atmosféricas. Chegou ao Brasil em 1532 e serviu como ração para os escravos por possuir muitos nutrientes e ser altamente energético. A rapadura ainda hoje é consumida como alimento base em diversas regiões periféricas do país, onde a industrialização ainda não controlou totalmente as práticas alimentares.

Foi interessante verificar que poucos estudantes conheciam o doce de rapadura que

de certa forma carrega junto ele a história e a uma parte da cultura brasileira.

Outro alimento que tem papel importante na culinária brasileira é a farinha de milho, mais especificamente o fubá. O fubá é uma palavra herdada do código africano para nomear a farinha de milho. No período da colonização, os portugueses foram os maiores responsáveis por uma intensa produção de farinha de milho. A farinha de milho serviu para preparar a papa que também foi uma alimentação típica dos escravos. Os negros resistiam e criavam novas receitas a partir da insossa papa. Associam a farinha de milho, ao açúcar, ovos e leite de coco que em algumas datas específicas (comemorações dos brancos) eram doadas a eles. Com esses ingredientes, faziam da dura e amarga papa diária uma comida saborosa, sedutora que dava esperança de que em breve surgiriam dias mais doces. Tal bolo, ainda hoje, servido à tarde junto com café, no Brasil, representando a tardes amenas. Nesse exemplo simplório resgata-se o passado do Brasil, trazendo movimento e questionamento na engrenagem histórica do brasileiro. (CASCUDO, 1983; FREYRE, 2004)

O básico ato de preparar um bolo, muito comum nas festas juninas, mostra como o povo brasileiro incorpora as receitas e a utiliza para evocar elementos subjetivos. Tais receitas fazem florescer e vivenciar memórias coletivas que buscam espreitar na comida, a rede de teias simbólicas.

“A memória é a imaginação no povo, mantida e comunicável pela tradição, movimentando as culturas convergidas para o uso, através do tempo. Essas culturas constituem quase a civilização nos grupos humanos” (CASCUDO, 1983, p.9).

O doce de canjica, também presente nas festas juninas, por exemplo, é outra comida construída pelos escravos negros e foi o alimento mais comum nos quilombos e senzalas, para depois ser difundido por todo o país e adquirir formatações diferentes em cada região, passando a ser considerado um ingrediente típico para diversos pratos brasileiros.

Em suma as discussões surgidas nas oficinas caminharam no sentido de pontuar a importância de não deixar as receitas antigas e suas histórias de origem desaparecer. São as receitas dos nossos antepassados que servem como resistência, na contramão da indústria alimentícia, que criam identidades e nos dão sentidos enquanto povo.

Debate: diversidade alimentar brasileira

Aqui os debates caminharam no sentido de mostrar que o Brasil possui rica diversidade cultural no campo das práticas alimentares, entretanto, ao ceder aos apelos da universalização do mundo globalizado fica à mercê do poderio econômico de suas aglomerações empresariais e industriais. Sendo que essas últimas ditam o ritmo de alimentação contemporânea.

Segundo Carreiro (2007), as células do organismo humano necessitam de no mínimo de cerca de quarenta e quatro tipos diferentes nutrientes para sobreviver. Somente uma alimentação base diversificada, tal como era feita antigamente no Brasil, onde se consumia

legumes, arroz, feijão, saladas, castanhas, cereais integrais, frutas, tubérculos, farinha de milho, araruta, carnes etc., faria o organismo funcionar de forma adequada. Esse tipo de alimentação não tem espaço na sociedade contemporânea, onde os aglomerados industriais internacionais ditam e mudam os hábitos alimentares dos brasileiros oferecendo à população brasileira alimentos à base de trigo, leite, milho, açúcar e soja.

Como já foi apontado anteriormente, o consumo de alimentos industrializados representa cerca de 85% do consumo brasileiro contra apenas 15% dos produtos in natura. Portanto, resgatar a cultura alimentar é combater o domínio da indústria sobre as práticas alimentares da população, fortalecer a alimentação regional e agir em pró da saúde.

Debate: comida que sustenta tem história e sabor

Em um dos debates aprofundou-se no debate e na reafirmação das culinárias tradicionais, provenientes dos encontros étnicos que ocorreram no Brasil, que ajudaram a fundar a identidade brasileira. Dessa forma, a cultura alimentar dos tropeiros, a cozinha mineira e baiana foi retratada como construções sociais de resistência e reafirmação de características culturais étnicas do povo brasileiro. Através da história por trás da escolha, preparo dos alimentos e qualidade nutricional dos mesmos foi discutido com os alunos como as comidas podem mudar o cotidiano dos sujeitos. No caso da comida tropeiro, as receitas feitas a partir de alimentos secos (feijão, carne, farinha de mandioca) proporcionaram longas viagens aos condutores de gado e estimularam a construção de vilas e desenvolvimento do comércio brasileiro. A junção entre as práticas alimentares lusitanas (a produção de charque) e a indígenas (produção de farinha de mandioca) são evidentes na cultura dos tropeiros.

A comida baiana retrata uma resistência do povo africano que conseguiu difundir sua cultura através da reconstrução de suas práticas alimentares.

A culinária mineira conseguiu misturar os ingredientes regionais com aqueles que foram trazidos pelos povos africanos e lusitanos e criaram receitas que misturam culturas, tais como o frango com quiabo, a galinha ao molho pardo, pão de queijo, doce de leite, arroz com taioba etc. Essas cozinhas quando estudadas potencializam a cultura brasileira.

Debate: a experiência compartilhada

Uma ideia surgida através das rodas de conversas e que merecem ser aqui postulada foi à intenção de compartilhar a experiência que surgiam nas oficinas com a comunidade escolar. Os alunos participantes das rodas construíram um espaço de EAN dentro do pátio da escola, cuja finalidade foi oferecer à população da instituição a possibilidade de conhecer a cultura alimentar brasileira. Para isso os alunos fizeram a montagem de um estande temático no pátio da escola: cavalete de tela, mesa com condimentos tipicamente brasileiros, materiais ilustrativos que retratavam a cultura alimentar brasileira etc. Foram

oferecidos aos visitantes do espaço materiais produzidos pelo grupo (folders, cartazes, fotos e textos informativos a respeito da cultura alimentar brasileira). Alguns beliscos da cultura alimentar brasileira produzida na oficina de culinária (biscoitos de polvilho, pães de queijo e doces típicos caseiros da culinária nacional, como de doce de batata, pé de moleque, paçoca, manjar, broa de milho etc.) também foram oferecidos a comunidade escolar. A intenção aqui foi atizar a memória histórica da culinária brasileira e ao mesmo tempo mostrar que o Brasil tem uma rica história na produção de cultura e sabor.

Debates e práticas reflexivas - o preparo de comidas brasileiras típicas

A oficina de culinária que também pode ser considerada uma roda de conversas, pois suscitavam debates, teve a intenção de mostrar aos participantes que cozinhar é um ato que reafirma a cultura, é simples, prazeroso e representa a inteligência de um povo. Em todas as atividades feitas na oficina de culinária os participantes foram convidados a cozinhar conjuntamente com os membros da equipe do projeto. Apesar de maioria não participar diretamente do preparo dos pratos, observaram atentamente todo o processo que envolve o preparo de uma comida.

Assim, utilizou-se a oficina de culinária no preparo de doces de frutas in natura para indicar que os mesmos podem ser feitos em casa e, que apesar de boa parte desses doces terem muito açúcar em sua composição, são muito menos prejudiciais do que os doces industrializados.

Cabe ressaltar, que não houve nas oficinas uma tentativa de conduzir para uma alimentação disciplinar. Sempre foi informado aos participantes que mesmos os alimentos minimamente processados, como sucos naturais e os doces de compotas, perdem propriedades nutritivas e que podem ser muito calóricos. A vantagem em relação ao preparo dessas comidas é o fortalecimento da cultura alimentar com suas especificidades (comunhão na cozinha, valorização do saber familiar) e a utilização mínima de ingredientes artificiais e aditivos químicos durante sua feitura. Pode-se afirmar essa atividade desenvolveu-se com os grupos um saber culinário que rompeu com a ideia de que, necessariamente, biscoitos e doces só são produzidos em fábricas.

Em outro debate tomou-se o estudo a respeito das frutas, verduras e legumes presentes na região. Receitas que tinham frutas como ingredientes também foram resgatadas. Assim, o bolo de banana, a torta de abacaxi, o manjar de coco são exemplos de receitas que foram preparadas durante a oficina. Através do diálogo os estudantes aprenderam que a maior parte das frutas que se consomem atualmente tem limites quanto à variedade e provém originalmente de outros países. Tal fenômeno ocorre, principalmente, pelo fortalecimento do agronegócio, a partir da década de 1990, e pela opção dos empresários agrícolas em cultivar frutas que oferecem melhor custo benefício e que podem ser exportadas. O Brasil com essa postura tornou-se um dos maiores exportadores de frutas do mundo. Vale à pena registrar que o mundo universalizado com

seus aglomerados industriais e empresariais influi na produção de alimentos e, de certa forma, inibe a produção de alimentos que teriam um apelo apenas regional.

Conhecer novos sabores e texturas de novos alimentos possibilitou aos estudantes uma sensação prazerosa e os instigaram a buscar novas experimentações de alimentos in natura.

Trabalhou-se também com os estudantes a importância de um alimento tipicamente brasileiro e que tem uma importância cultural imensa e que contribui como fonte calórica e nutritiva para que o povo brasileiro povoasse as mais longínquas regiões brasileiras. Trata-se da raiz de mandioca. Uma planta originalmente brasileira que possibilita a produção de diversos produtos (bolos, tapiocas, beijus, biscoitos, doces, bebidas, caldos, pães, farinhas). Infelizmente, a desinformação e a produção agrícola pressionada pela universalização da alimentação a base de farináceos de trigo, soja e amido de milho, deixa a produção de mandioca para os pequenos agricultores e, a cada dia, a mesa do brasileiro perde um alimento típico brasileiro. Recentemente, a polêmica em torno dos malefícios do glúten tem reabilitado a mandioca, pois é um alimento que não contém esse elemento e pode substituir de forma palatável os pães e doces feitos a partir de farinhas de trigo. (CARREIRO, 2007). Em suma, produzimos junto com os alunos várias comidas feitas a partir da raiz de mandioca (carne com mandioca cozida, mandioca assada, bolinhos de mandioca) e de suas farinhas (farofa salgada, paçoca de carne, pão de polvilho com queijo etc.).

Os alunos tiveram o prazer e informação compartilhada da relevância que a mandioca tem na cultura brasileira e que consumi-la no lugar de outras fontes de carboidratos mantém a história brasileira viva e atuante.

5 | CONCLUSÕES

No decorrer dos encontros semanais com os jovens, pode-se perceber que há um distanciamento dos jovens em relação ao conhecimento da culinária típica brasileira. Nas discussões ocorridas durante as oficinas chegou-se à conclusão que tal distanciamento ocorre porque a indústria investe no marketing, na praticidade e no barateamento dos alimentos ultraprocessados. Isso contribui para a alienação da população em relação a sua cultura alimentar, pois à busca por alimentos de fácil consumo, com grande densidade calórica e sem compromisso com aspectos históricos e culturais se encaixam perfeitamente no estilo de atual, uma vida apressada onde o ato de cozinhar, o desenvolvimento da cultura e as elaborações históricas são vistas como uma perda de tempo. Os estudos de Polain (2013), Moss (2015), Fischler (1998) apontam que a sociedade contemporânea dessocializou o alimento, tornando-o sem alma, sem cultura. Em contrapartida criou, através de elaborações químicas, alimentos extremamente palatáveis, com excesso

de gorduras, sais e açúcares e prontos para serem consumidos, sem a necessidade de passar pelo processo de manipulação, cozimento e transformação que ocorre na cozinha.

Verificar que os estudantes desconhecem a culinária brasileira e de certo modo desconhecem parte de sua cultura. Montanari (2013), afirma que comida é cultura. A prática alimentar é um elemento histórico-cultural, que ultrapassa o sentido de nutrir-se para sobreviver. Na prática alimentar, os aspectos culturais de uma determinada sociedade, comunidade, religião se encontram e socializam o sujeito. (SILVA, 2016).

Em suma as discussões surgidas nas oficinas caminharam no sentido de pontuar a importância de não deixar as receitas antigas e suas histórias de origem desaparecer. São as receitas dos nossos antepassados que servem como resistência, na contramão da indústria alimentícia, que criam identidades e nos dão sentidos enquanto povo.

A presente proposta contribuiu para a efetivação de uma ação de Educação Alimentar e Nutricional que retomou e aprofundou em elementos históricos, culturais e sociais que permeiam a nutrição e alimentação do brasileiro. Além disso, o debate em torno dos hábitos alimentares adquiridos na contemporaneidade fomentou nos estudantes a busca por uma postura crítica frente à produção de alimentos ultraprocessados e as estratégias marqueteiras da indústria alimentícia.

Foi possível mostrar aos alunos as possibilidades de reinventar e experimentar outros sabores, pratos e ingredientes da culinária brasileira que até então eram desconhecidos por muitos deles. Além disso, foi possível resgatar a história da origem dos ingredientes e dos pratos típicos brasileiros, pois cada alimento traz na sua história lutas e tensões entre dominantes e dominados que perduraram por séculos.

Ao resgatar a cultura alimentar brasileira resiste-se à padronização alimentar contemporânea, além de incentivar um consumo de comidas mais saudáveis, uma vez que o preparo dessas se vale de diversos elementos, tais como, a consciência dos ingredientes, o processo de preparo, disponibilidade e nutrientes.

O ato de comer não é apenas alimentar-se, mas entrar em contato com a cultura de um país ou uma região, e de ter consciência em todo o processo de preparo.

A adoção de ações em políticas públicas alimentares gabaritadas pela educação alimentar e nutricional, mesmo aquelas sucintas que agem junto a pequenos grupos, são medidas de enfrentamento às determinações controladoras e operantes das grandes corporações alimentares. Percebe-se que um trabalho em EAN é factível de construir um terreno propício para que os sujeitos resistam e reivindiquem para si um projeto próprio, um projeto de alimentação mais cultural e saudável, além da possibilidade de rompimento com a padronização cultural e controladora que assola os processos alimentares brasileiros na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, K. P. S; JAIME, P.C. A Política Nacional de alimentação e Nutrição e seu diálogo com a Política Nacional de Segurança alimentar e Nutricional. **Ciênc. saúde coletiva**. vol.19 n.11 Rio de Janeiro Nov. 2014
- BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v.10, n.1, p. 5-19, 1997.
- CAMPOS, G.W.S..**Um método para análise e co-gestão de coletivos**. São Paulo: HUCITEC, 2000
- CARREIRO, D.M. **Entendo a importância do processo alimentar**. São Paulo:Edição do Autor, 2007
- CASCUDO, C. **História da Alimentação Brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983
- FISCHLER, C. A McDonaldização dos Costumes” IN MONTANARI, M. FLANDRIN, J.L. **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998
- FREYRE, G. **Casagrande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **Pesquisa Industrial Anual**, 2014
- MONTANARI M. **Comida comocultura**.São Paulo: Senac; 2013
- MOSS, M. **Salt Sugar Fat: HowtheFoodGiantsHookedUs**.New York: RandomHouse, 2014
- POULAIN JP. **Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar**. Florianópolis: UFSC, 2013.
- SILVA, A.C.B (org) **Culturas e práticas alimentares em questão: psicologia e educação**. Marília: Poesis Editora, 2016.

PATRIMÔNIO CULTURAL: PRESSUPOSTOS PARA CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO POR MEIO DA ARTE EDUCAÇÃO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Noelene da Costa Lima Silva

Especialista em Arte Educação e Cultura
Regional/ Faculdade Novoeste
noelenecosta@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados da pesquisa desenvolvida na Especialização lato sensu em Arte Educação e Cultura regional da Faculdade Novoeste em que foi possível averiguar como a questão do patrimônio cultural, assim como a identidade cultural, expressam um amplo conhecimento que possibilita permear as características materiais e imateriais de um povo, possibilitando, desse modo, a continuidade das memórias. Mediante a necessidade de aprofundamento estudantil com a realidade acerca dos bens culturais que formam os rizomas do patrimônio cultural, fez-se prioritário o desenvolvimento de projetos e pesquisas no ambiente escolar com cunho cultural e educativo, para que o reconhecimento e revalorização/ valorização ocorram de forma orgânica no cotidiano de toda a escola, usando o arcabouço teórico-

prático dos Arte Educadores, em um diálogo permanente com todos aqueles que formam às unidades escolares. É percebível que muitas vezes o reconhecimento e a identificação com os bens tangíveis e intangíveis da arte e cultura, mestres da cultura popular e pessoas que ajudaram a formar nossa identidade cultural não são de reconhecimento no campo escolar. Visto essa dinâmica recorrente que não ajuda na manutenção desses bens e informações, o trabalho desenvolvido tenta mostrar caminhos que apontam possibilidades de conscientização e preservação da nossa memória, caracterizando-os por elementos concretos, intangíveis ou naturais que, mediante ao seu reconhecimento com base na sua originalidade, ancestralidade, raridade, possam revalorizar memórias, identidades e outros bens de valores inestimáveis para a nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Educadores. Patrimônio Cultural. Preservação.

CULTURAL HERITAGE: ASSUMPTIONS
FOR AWARENESS AND PRESERVATION
THROUGH ART EDUCATION

ABSTRACT: This essay presents results from the research developed in the Lato Sensu Art Education and regional Culture Specialization

from Novoeste College, in which it was possible to determine how the cultural heritage as the cultural identity express a wide knowledge that possibilitates to pervade the material and imaterial characteristics from a people, possibilitating, this way to continue memories. Through the necessity of student deepening of the reality about cultural goods that forms the rhizome of the cultural heritage, It was a priority the development of researchs in the scholar environment using a cultural and educational stamp, so that the recognizement and revaluation happen in an organic way in the scholar daily, using the thoeoretical-practical framework from art educators, in a permanent dialogue with all those that form the scholar units. It is noticeable that many times the recognizement as well as the identification with the tangible and intangible goods of art and culture, masters from the popular culture and people that helped to form our cultural identity that are not recognized in the scholar site. Knowing this recurrent dynamic that doesn't help in the maintenance of this goods and information, the developed work tries to show ways that point possibility of awareness and preservation of our memory, characterizing them by concrete elements, intangible or natural, which through its recognizement, based on its originality, ancestrality and rarity, can revalue memories, identities and other invaluable goods to our Society.

KEYWORDS: Art Educators. Cultural Heritage. Preservation.

O patrimônio cultural é a forma de prosseguir com as memórias e perceber identidades dos povos, sendo fundamental a sua presença teórica e prática nos ambientes escolares, estimulando o reconhecimento e a valorização. Presume-se que a instituição de ensino é a maior formadora de cidadãos e pensadores, para que essa influência ocorra eficazmente é importante a colaboração da família e da sociedade, de modo geral, e também a mediação de docentes comprometidos com a missão de conhecimento e conscientização.

Embasado nisso, este trabalho permeia por alguns pressupostos que podem ajudar a nortear ações para a conscientização e preservação dos patrimônios culturais tangíveis e intangíveis e valorização da identidade cultural, sendo resultado da pesquisa desenvolvida em nível de Especialização lato sensu em Arte Educação e Cultura Regional da Faculdade Novoeste.

Buscando uma maior compreensão dos caminhos necessários a percorrer, para a construção de memórias, reconhecimentos e valorização do patrimônio cultural material, imaterial e natural, é que a pesquisa procura possibilidades para melhor abrangência desse imprescindível tema no âmbito escolar alinhado com parcerias. Por se tratar de uma temática relevante, é imprescindível deixar de pautar aqueles que estão ligados direta e indiretamente nesse processo de permanência da identidade cultural.

Para que ocorra uma ação educativa, é importante considerar que há um processo gradativo para que da primeira atividade realizada ocorra uma continuação e não permaneça esquecida novamente. Isso requer a estimulação de pensamento reflexivo, consciente e crítico quanta à responsabilidade individual e coletiva ser de benefícios para

a sociedade, e que a ação seja abrangente, alcançando essa nova visão, até fora dos espaços formais de educação.

A metodologia aplicada na pesquisa é a de análises às referências bibliográficas de acordo com as indagações existentes e pertinentes vivenciada no ambiente escolar, buscando saná-las de forma parcial, visto que o conhecimento é contínuo e construído cotidianamente.

CARACTERÍSTICAS QUE COMPÕEM OS PATRIMÔNIOS CULTURAIS E PRESSUPOSTOS PARA CONSCIENTIZAÇÃO QUANTO À CONSERVAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

O patrimônio cultural caracteriza-se por elementos concretos, intangíveis ou naturais que, mediante ao seu reconhecimento com base na sua originalidade, ancestralidade, raridade, resgatam memórias, identidades e culturas, atingindo um valor inestimável por ser essência da história de um povo.

Existem os patrimônios culturais materiais, imateriais, móveis, imóveis e naturais, cada qual com sua singularidade que expressa e enaltece as primícias culturais de um povo.

De acordo com Pelegrine e Funari (2008, p. 7):

Os primeiros usos do conceito de cultura. Essa palavra é das mais antigas, sendo usada em latim, há mais de dois mil anos, para designar o cultivo da terra (de onde deriva o termo “agricultura”). O sentido é bastante concreto: plantar, cuidar da plantação, colher, tudo isso faz parte da cultura (PELEGRINE; FUNARI, 2008, p.7).

O conceito de cultura que está intrínseco no quesito patrimônio cultural tem uma definição embasada teoricamente e epistemologicamente em uma explicação simplória, fazendo um paralelo à outra área que não a da cultura por definição. Essa forma explicativa auxilia a reflexão quanto à necessidade de conservação dos patrimônios culturais como forma de perpetuar memórias.

O patrimônio cultural imaterial tem “[...] a variedade de possibilidade de registro, como ofícios, alimentos, danças, festas, lugares sagrados, artesanatos, toques de sino e rituais religiosos.” de acordo com Corá, (2011, p. 15).

É essencial aprimorar o olhar dos estudantes teoricamente e também por meio de visitação a eventos culturais, museus e demais locais com monumentos para presenciarem e interagirem com patrimônios culturais imateriais ou materiais, para vivenciarem com mais proximidade e compreensão da importância de conhecer e reconhecer, até mesmo para propagar a história de onde se vive.

A Arte Educação permeia por espaços amplos, de forma que possa sensibilizar e estimular o aluno a ir do imaginário ao senso crítico, passando por diversas áreas de

saberes, incluindo a dos saberes que carrega consigo, e oportuniza desdobramentos que favorecem a expressividade do aluno. No livro organizado por Ana Mae Barbosa (2012), escrito com demais autores incluindo Mirian Celeste Martins, Mirian Celeste (2012) esclarece: “Ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também”.

O Arte Educador como mediador oportuniza essa experiência e vivência que provavelmente terá resultados significativos, pois para muitos aula externa (museus e demais locais de ocupação do patrimônio cultural, até mesmo feiras), com cunho de valorização cultural, é algo que está distante de sua realidade, sendo assim, o êxito é muito provável.

Conforme o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) “o patrimônio material protegido pelo IPHAN é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza conforme os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas.”.

Mediante a descrição feita pelo IPHAN, é perceptível a dimensão de possibilidades de explorar mediante projetos, exposição interna e externa complementando com releituras de patrimônios culturais regionais, dinâmica na aplicação de metodologias durante as aulas, como, por exemplo, aproximação dos alunos com artistas visuais e *designer* que fomentem a cultura e recuperação de memórias dos primeiros povos regionais, debates a respeito das características culturais e/ou regionais presentes no ambiente escolar e na comunidade, resultando na contribuição da conscientização dos alunos a respeito do conhecimento e consequentemente da preservação, descobertas a respeito das semióticas inclusas na cultura a qual está inserido, utilidades e ressignificação de elementos e objetos.

De acordo com Santos e Castilho (2016, p. 21), “o patrimônio natural compreende áreas de importância preservacionista e histórica, beleza cênica, enfim, áreas que transmitem à população a importância do ambiente natural, como forma de reminiscência de nossa identidade.”.

Assim sendo, faz-se oportuno os Arte Educadores irem, com os alunos, a lugares naturais considerados de valor histórico e com significado para a identidade cultural, para maior aprofundamento sobre a temática de preservação. Caso seja inviável, em determinado momento, como alternativa pode-se realizar aula dinâmica com o favorecimento da tecnologia por meio da utilização de vídeos ou realidade virtual, favorecendo a aprendizagem teórica prática, e posteriormente elaboração de oficinas ou outras formas de prática demonstrando a absorção do ensino.

A Arte Educação teve e tem grandes impasses a serem refletidos em busca de vivências durante a aprendizagem, relevantes e significativas que sobressaem às avaliações formais, de acordo com o livro organizado por Ana Mae Barbosa (2012): “Arte

e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, busca e encontros aprofundados, pois a Arte é conhecimento a ser construído incessantemente.”.

É possível elaborar trabalhos interdisciplinares com outros docentes, criando fóruns de debates presenciais ou virtuais, com cunho de fomentar as questões ambientais que afetam a preservação de parques, sítios arqueológicos, reformas que possam atingir a conservação de monumentos para questionar a forma de ver os patrimônios culturais, e estimular de tal maneira a serem disseminadas tais informações em ambientes informais que os alunos estão inseridos.

Mediante a visitação em museus e espaços culturais que estimulam a preservação, é notório que há um impacto mais significativo do que somente trabalhar o tema dentro do ambiente escolar.

A CONSTÂNCIA POSSIBILITA RESULTADOS DURADOUROS: ARTE EDUCADORES COMO ARTICULADORES NO PROCESSO DE PRESERVAÇÃO DE IDENTIDADE CULTURAL

Por vezes são estudados os patrimônios culturais de outras nações. De fato, são necessários, no entanto, pesquisas de profunda valorização local, para aprofundamento desse aprendizado sobre patrimônio regional e nacional. De acordo com Ana Mae Barbosa (2012): “Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas.”.

Um dos grandes desafios é a conscientização, primeiramente da gestão escolar como espaço de ensino formal, do corpo docente como articuladores da proposta e das famílias em apoiar os projetos. Para os Arte Educadores, a Arte está intrínseca no cotidiano e é cabível de observação e reflexão para encontrá-la e transformá-la em expressão.

Nem todos expressarão orgulho da própria cultura que herdou como tradição familiar. No entanto, a pesquisa aborda a importância de se reconhecer e revalorizar a identidade cultural regional para que a preservação se torne algo valorizado pela própria população.

Sobre Educação Patrimonial, de acordo com Pinheiro (2017, p. 19):

É preciso informar e formar, permitir que se traduza a realidade, que se reflita sobre o ato de conhecer, perceber nossos erros e equívocos, ilusões na reconstrução das dinâmicas das relações humanas, das lógicas sociais; entender que o conhecimento é uma tradução e não reflexo da realidade, que nos permite a reconstrução, a percepção de reconstruir traduções, construir discursos sobre a realidade tensa e conflituosa. O conhecimento do qual falamos deve ser pertinente, de forma que seja possível compreender não apenas uma parte, mas o todo, e perceber as conexões ricas e complexas em contexto (PINHEIRO, 2017, p.19).

De fato há conexões entre as culturas e amplidão de saberes, sendo estes estimulados ao compartilhamento para enriquecimento sobre a importância do ato de conhecer. Reconstruir com base em reflexões auxilia no identificar e/ou reconhecer, até mesmo, sobre os próprios equívocos, ponderá-los é plausível neste processo de reconstrução.

É apresentada uma problemática que é realidade de algumas escolas públicas, e até particulares, fazendo refletir sobre possibilidades de ação educativa que vai além dos patrimônios tombados. Um dos exemplos é descrito assim: “[...] escola enfrenta grandes problemas com a desvalorização e depredação do patrimônio público pelos alunos e pela comunidade circunvizinha” (SILVA e RIBEIRO, 2018, p.11).

A respeito do exemplo citado por Silva e Ribeiro, é notório que a educação patrimonial deve ser constante mediante propostas amplas para abranger não somente alunos, mas também a comunidade ao redor da instituição escolar, trabalhando de forma direta a conscientização não somente da identidade cultural e patrimônios culturais, mas também de acordo com essa realidade a conservação dos patrimônios públicos.

Ainda sobre essa realidade presente para o aluno, de acordo com Costa (2014, p.28):

Para ele, o ambiente escolar não é um espaço de memória e construção de identidade. Portanto, o educando não se sente pertencente a esse espaço e por isso não se motiva a preservar seu ambiente educacional. Muito pelo contrário, o aluno acaba depredando um patrimônio que ele deveria entender como seu. (COSTA, 2014, p. 28).

É possível criar nova visão para a percepção estudantil, analisando a sugestão de Tolentino (2015, p.7):

[...] inovar nos projetos de Educação Patrimonial, perceber o patrimônio de outra forma, aguçar o olhar, e, não satisfeitos, olhar novamente, reinterpretar. No espaço convencional da sala de aula, na visita ao museu ou no passeio pela cidade, devemos buscar a consecução dos objetivos de uma política pública de patrimônio compromissada com a Educação Patrimonial. O desafio que está posto pra nós é conseguir uma aproximação necessária entre patrimônio e população, compreendendo que o interesse comum da preservação está muitas vezes contido justamente nas referências mais preciosas e mais familiares, que povoam meu bairro, minha escola e minha cidade (TOLENTINO, 2015, p.7).

São perceptíveis várias ramificações dentro da educação patrimonial. Trabalhando em conjunto e mantendo uma frequência com projetos elaborados pela própria escola ou instituições parceiras. Conhecer sobre a história da própria escola, qual biografia da pessoa cujo nome é homenagem e identifica a escola, palestras com órgãos de fiscalização e de tratamento direto a assuntos de patrimônio cultural.

Sobre a importância da educação patrimonial descrita no Guia Básico de Educação Patrimonial, de acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 5):

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRUNBERG e MONTEIRO,

A educação patrimonial é um método de aprendizagem que abrange além do tema patrimônio cultural, propõe o reconhecer-se como parte da identidade cultural. A sociedade interligando indivíduos e a cultura contribuindo com esta movimentação, mediada por Arte Educadores e parcerias.

A valorização de artistas regionais, como visitas destes às escolas, e sendo incluídos diretamente no currículo para ser trabalhado em sala contribui para estimular a educação formal alinhada com o cotidiano da comunidade e da cidade, estimulando a regionalização.

De acordo com Silva e Ribeiro (2018, p. 2):

[...] é através da educação patrimonial que se propõe, portanto, a articulação de diferentes saberes. No caso das ações na escola, tal premissa une o conhecimento oferecido pelo programa curricular com o conhecimento tradicional das nossas comunidades. Esta proposta pode ser trabalhada nos diferentes níveis de ensino, mas também no âmbito da educação não-formal, centrando as ações nos espaços de vida representados pelos chamados territórios educativos. Com este propósito o sentimento de pertencimento e o diálogo com os sujeitos que fazem a escola são os pilares para valorização do espaço escolar. (SILVA e RIBEIRO, 2018, p. 2).

Cabe aos docentes também mediar a reflexão com os alunos e o pensamento decolonizador, no que se refere à valorização da cultura nacional e não ter base somente no eurocentrismo, pois é perceptível a vastidão cultural existente no Brasil e em suas regiões individualmente.

Didática que possa atuar como elo entre o saber e a prática, devendo ser considerada na elaboração desde o planejamento até depois da aplicação da aula, auxiliando na aplicação do tema de forma eficaz.

Sobre a imparcialidade e diversidade na aplicação dos objetivos dos museus na construção de saberes, reconhecimentos de culturas e preservação de memórias, conforme Oliveira e Soares (2014, p.47):

[...] entendemos que o museu, além de manter e preservar o patrimônio cultural consagrado deve intensificar sua atuação sempre a serviço do homem. Atuação esta, numa linha de educação permanente, envolvendo todos os segmentos da comunidade sem distinção de idade, sexo, etnia ou diferença econômico-social. (OLIVEIRA e SOARES, 2014, p.47).

Planejar e criar um material específico de apoio à introdução da educação patrimonial norteia os objetivos centrais e detalhados das visitas e das aulas, material este para pertencer aos estudantes após as aulas e que servirá para absorção e posterior consulta, caso necessite estudar ou recordar alguma peculiaridade percorrida na aula. Conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 58):

Vários tipos de materiais podem ser elaborados como apoio ao conhecimento e exploração dos bens culturais, entre eles a folha didática, que tem como objetivo orientar os alunos nesse processo de descoberta. Este material é um instrumento instigador da percepção, da análise e da comparação que permite ao aluno uma melhor compreensão do que está sendo observado. (HORTA; GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 58).

Há necessidade de se fazer um *feedback*, uma avaliação de resposta quanto às

transmissões realizadas, após a visitação em locais de acesso à valorização do patrimônio cultural, o qual mostrará o real impacto de aprendizagem de cada estudante, conforme relatado por Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 61):

Em qualquer atividade de Educação Patrimonial, a avaliação da experiência pode trazer subsídios que possibilitem aos educadores enriquecer a aplicação da metodologia utilizada, verificando o nível de envolvimento e compreensão dos alunos com o tema explorado. Um método possível para se fazer esta avaliação é o uso de questionários, aplicados aos professores e alunos, a partir da experiência vivenciada (HORTA; GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p.61).

A Arte Educação possibilita a continuação da educação patrimonial, durante todo o ano letivo, tanto nos espaços internos quanto externos, podendo aliar a vivência da comunidade, onde o estudante está incluído, no contexto regional e arte cotidiana, permitindo aos alunos a expressão de sua realidade nos elementos da Arte.

De acordo com Pinheiro (2017, p. 19):

Atribuir sentidos é compreender a identidade humana e perceber que somos indivíduos históricos e culturalmente elaborados. É aceitar que somos um fragmento do mundo no qual vivemos e do planeta que habitamos – um conjunto formado pela comunidade e sociedade e suas interações. Somos múltiplos com uma complexidade indecifrável, imersos em uma infinidade de culturas e de identidades. É preciso que percebamos a nossa individualidade na heterogeneidade das relações humanas, em uma sociedade diversa e singular. (PINHEIRO, 2017, p. 19).

São notáveis que muitas são as formas didáticas para trabalhar a educação patrimonial objetivando a conscientização e preservação, mesmo ao tentar reproduzir ou reler uma obra de Arte que pertence ao meio cultural regional, mediante as dificuldades na elaboração percebem a originalidade do fazer artístico.

Os estudantes através de oficinas práticas melhor entendem tamanha complexidade das técnicas e como acontecem as inspirações dos que participaram nos primórdios da construção de identidade cultural de um povo. Como exemplo disso, citamos um trabalho de releitura da artista regional Conceição dos Bugres, com a criação de obras utilizando e ressignificando elementos da natureza. Inicialmente a artista utilizou como matéria-prima a mandioca, posteriormente a madeira tornou-se sua principal matéria, quando era finalizada a escultura impermeabilizava com cera de abelha. Conceição dos Bugres atrai a observação de muitos para o material e os simbolismos regionais presentes desde a matéria prima até a figura do Bugre.

Muitos outros artistas considerados regionais, ainda que não tenham nascido no lugar que tomou como área de pesquisa, fomentam a valorização regional, seja por se identificar com o lugar o qual se conectou, seja por oportunidade de trabalhar algo inovador com poucos realizando esse trabalho. Há uma carência de representantes em determinadas cidades, por isso a importância da escola em contribuir para esse pensamento reflexivo através da mediação dos Arte Educadores e demais parcerias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a complexidade da sociedade brasileira e a diversidade cultural no Brasil, espaços de fomento à cultura, como os museus são primordiais para aprimorar os processos democráticos, visto que a reflexão, o pensamento crítico, a interpretação, as documentações, a preservação das memórias e o ser humano como figura em constantes mudanças são algumas das características auxiliaadoras nos processos conscientizadores de preservação.

A relevância da temática preservação do patrimônio cultural com foco na preservação da valorização identidade cultural é para reflexão e para que a visão possa ser aprimorada e resulte em comportamentos conscientizados. Mudança dentro e fora do ambiente escolar. Visto que a pesquisa buscou pressupostos que possibilitam nortear Arte Educadores a trabalharem com a educação patrimonial e suas ramificações. É notório que o tema necessita estar em constante discussão, para a garantia do aprendizado contínuo sobre esse tema e mobilização no ambiente escolar, obtendo sucesso em seus resultados. Um problema que afeta não somente a escola e seus respectivos bens materiais, mas também a sociedade de forma geral.

Com abordagem dos diversos aspectos que caracterizam a conscientização do patrimônio cultural para obtenção de preservação, é importante observar formas de mediações para a aprendizagem e a contribuição da escola e da comunidade direta e indiretamente. De fato, o estudo sobre patrimônio cultural, pressupostos para a preservação, não se limita aqui, mas pode ampliar conhecimentos referentes ao tema, tendo em vista que ainda existem margens de conhecimentos a serem exploradas a respeito do assunto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Cortez. 7. ed. São Paulo. 2012

CHAGAS. Mario. **Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). João Pessoa. 2013.

CONCEIÇÃO dos Bugres. **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Culturas Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa216460/conceicao-dos-bugres>>. Acesso em: 11 de Ago. 2019.

CORA. Maria Amelia Jundurian. **Do material ao imaterial: patrimônios culturais do Brasil**. EDUC: FAPESP. São Paulo. 2014.

FINGUERUT. Silvia. **Arte e Patrimônio 2007 a 2010**. Rio de Janeiro: Paço Imperial. 2010.

HORTA. Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG. Evelina; MONTEIRO. Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. IPHAN. 1999.

MARQUES. Rubens Moraes da Costa. **Trilogia do Patrimônio Histórico e Cultural Sul-Mato-Grossense**: Tomo I, II e III. Campo Grande MS, 2001.

Patrimônio Material. Acesso em: 08 de agosto de 2019 Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276>

PELEGRINE. Sandra C.A.. FUNARI. Pedro Paulo. **O que é patrimônio cultural imaterial.** 1. ed. Taubaté São Paulo. 2006.

PINHEIRO. Áurea da Paz. **Patrimônio, ensino e educação: formação profissional.** 1. ed. ISCMPA. Porto Alegre. 2017.

SANTOS. Maria Christina de Lima; CASTILHO. Maria Augusta de. **Catálogo Patrimônio Histórico e Cultural de Mao Grosso do Sul.** Life Editora. Campo Grande. 2016.

Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande. **Conceitos de patrimônio cultural.** 1. ed. Campo Grande. 2018.

SILVA. Maristela Souza da; RIBEIRO. Ana Maria Alves. **Educação Patrimonial e Interdisciplinaridade: instrumentos para fortalecimento da cidadania no ambiente escolar.** 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA14_ID6453_09092018222124.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

TOLENTINO. Átila Bezerra et al. **Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade.** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). João Pessoa. 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 62, 108, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 161, 219, 224

Alfabetização Científica 108, 114, 115, 116, 117, 118, 119

Analfabetismo funcional 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128

Arranjos curriculares 168

Arte educadores 218

B

Bolivianos 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167

C

Capital 1, 2, 3, 5, 11, 13, 23, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 59, 61, 63, 65, 85, 128, 160, 164, 166, 171, 172, 179, 195

Comunidades Tradicionais 6, 7, 8, 19, 20, 21, 106

Cultura 9, 15, 26, 27, 28, 42, 46, 53, 54, 62, 66, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 115, 119, 128, 132, 134, 139, 145, 156, 171, 174, 176, 177, 184, 186, 195, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224

Currículos 51, 54, 93, 172, 181, 193

D

Decolonialidade 6, 16, 23

Desenvolvimento 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 44, 46, 50, 53, 54, 56, 62, 67, 69, 70, 71, 73, 76, 80, 85, 88, 92, 93, 94, 97, 103, 108, 111, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 129, 131, 136, 137, 141, 147, 150, 151, 152, 153, 170, 171, 173, 174, 175, 180, 181, 182, 186, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 209, 211, 214, 224

Dissociação 1, 2

E

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 5, 14, 24, 29, 35, 38, 39, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 141, 142, 150, 152, 153, 154, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224

Educação de Jovens e Adultos 51, 52, 56, 57, 108, 109, 110, 111, 119, 170, 173, 176, 178, 180,

181, 183, 190, 192, 197

Educação do Campo 42, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57

Educação em saúde 68, 130, 131, 141

Educação Interprofissional 90, 91, 92, 95

Educação Médica 92, 136, 141, 142

Educação Popular 38, 39, 42, 43, 51, 53, 190

Educação Superior 24, 35, 131, 133

Educação técnica-profissional 168

EJA 52, 53, 54, 55, 56, 108, 109, 110, 111, 119, 170, 173, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 190

Engagement Acadêmico 24, 25, 27, 29, 30, 33, 35

Ensino-aprendizagem 60, 61, 73, 75, 80, 92, 112, 113, 143, 144, 149, 153, 184, 195

Ensino Superior 31, 68, 75, 80, 130, 131, 144, 196, 224

Estudo de caso 88, 181

F

Formação 2, 4, 15, 17, 29, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 61, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 92, 93, 94, 96, 106, 107, 114, 115, 116, 117, 121, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 145, 148, 151, 158, 160, 162, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 213, 223, 224

Formação de professores 124, 126, 128, 175, 176, 177, 182, 191, 192, 193, 194, 224

Formação política 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 53

Fronteira 18, 67, 69, 72, 126, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167

H

Hematologia 143, 145, 146

I

Imigrantes 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166

Impacto 6, 7, 13, 63, 139, 140, 161, 171, 218, 221

Indústria 11, 202, 206, 207, 208, 209, 211, 212

itinerários formativos 168, 173, 174

ITINERÁRIOS FORMATIVOS 168

J

Jovens carentes 149, 151, 153

M

Metodologia 38, 42, 43, 49, 55, 59, 76, 85, 89, 92, 108, 110, 112, 113, 114, 117, 119, 125, 134, 145, 148, 152, 155, 156, 157, 158, 163, 168, 183, 184, 185, 186, 190, 198, 204, 216, 221

Metodologias Investigativas 108

Monitoria 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152

MST 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50

MTST 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

N

Natureza 18, 48, 51, 52, 55, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 124, 159, 165, 173, 191, 193, 217, 221

P

Patrimônio Cultural 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223

Pesquisa como princípio educativo 183

Planejamento 9, 86, 126, 146, 177, 186, 189, 190, 194, 197, 220

Política pública 6, 15, 16, 173, 176, 219

Prática de ensino 74

Preservação 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222

Psicologia 14, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 202, 204, 205, 213

Psicologia do esporte 84, 89

Psicoterapia de grupo 82, 89

R

Rede 8, 30, 31, 39, 48, 67, 70, 71, 93, 150, 155, 158, 161, 163, 202, 208

Relações Médico-Paciente 136

S

Saúde 22, 46, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 114, 116, 118, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 203, 204, 205, 209, 213

Saúde Holística 136

Saúde pública 68, 73, 142

Serviços de integração docente-assistencial 67

Social 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 71, 73, 75, 83, 84, 85, 94, 99, 100, 103, 112, 115, 116, 117, 119, 123, 124, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 194, 195, 197, 202, 204, 205, 207, 213, 218, 220

T

Tecnologias digitais 24, 25, 32, 33, 35

Trabalhadores 2, 3, 4, 14, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 69, 71, 133, 174, 178

Trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 24, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 65, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 79, 80, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 96, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 117, 120, 121, 122, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 136, 138, 145, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 158, 163, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 204, 205, 212, 214, 215, 221, 223

Transdisciplinaridade 99

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

9

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

9

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020