

GUETO

ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA | 8ª EDIÇÃO
MARÇO/MAIO

SALA DE ESPERA ENQUANTO ESTRATÉGIA EDUCATIVA DO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA - NASF: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

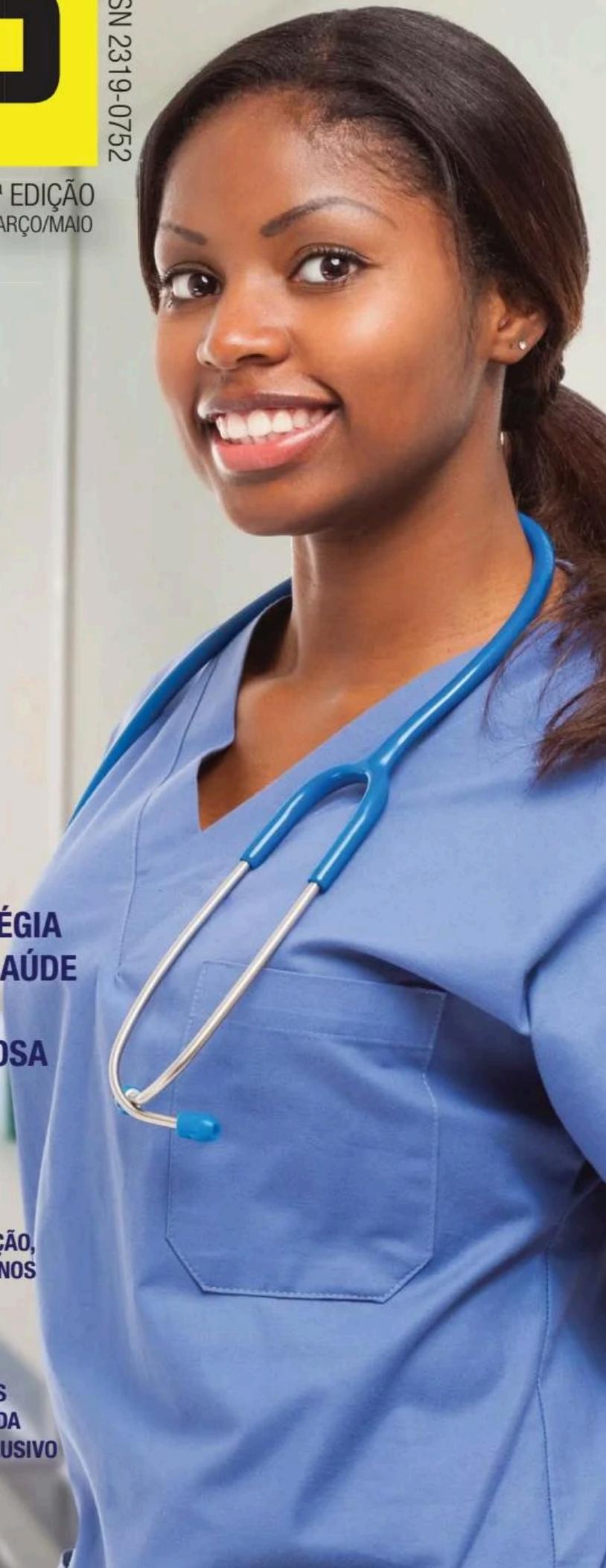
Evanildo Sales dos Santos
Carolina Gusmão Magalhães

EDUCAÇÃO DE PARES COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO, PROTEÇÃO, DEFESA E REPARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araujo

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE (ACS) NO FORTALECIMENTO DA ABORDAGEM FRENTE AO ALEITAMENTO MATERNO EXCLUSIVO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Poliana Almeida Caldas / Carolina Gusmão Magalhães



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA -
CFP/UFRB

Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

R454r

Revista Acadêmica GUETO / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – Vol. 1, n.1 (2014) - . Amargosa, Bahia: UFRB - CFP, 2014 - . v.; il.

Semestral

Disponível em <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>
e-ISSN – 2319-0752

1. Educação - Periódicos. 2. Inclusão social - Periódicos. 3. Cultura corporal – Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Formação de Professores III. Título.

CDD – 370

GUETO

revista acadêmica

A Revista Acadêmica GUETO tem periodicidade semestral e é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB, e é investida do compromisso de publicar artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, imagens e vídeos inéditos, em qualquer idioma, sobre temas que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

The Academic Journal GUETO has six months, and is an initiative of the Ghetto Research Group of the Teacher Training Center of the Federal University of Bahia Recôncavo | UFRB, and is invested with the obligation to articles, essays, debates, interviews, reviews, pictures and unpublished videos, in any language, on topics that contribute to the development of the educational debate as well as for the dissemination of knowledge produced in the area, considering the prospects of inclusion and Body Culture.

v.8 n.1 mar./mai. 2017 ISSN: 2319-0752

www.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB

Reitor: Prof. Dr. Silvio Luiz de Oliveira Soglia

Centro de formação de Professores | CFP

Diretor: Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa

Grupo de Pesquisa GUETO

Coordenador: Jean Adriano Barros da Silva

Editor Chefe

Jean Adriano Barros da Silva
(CFP/UFRB)

Gestor Executivo

Carolina Gusmão Magalhães
(CCS/UFRB)
revistagueto@gmail.com

**Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização**

Elton Anderson Fraga Neres
(CFP/UFRB)

Gestão da Comunicação

Elton Anderson Fraga Neres
(CFP/UFRB)

Diagramação e Design

Carolina Gusmão Magalhães
(CCS/UFRB)
Laila Maise Santos
(CFP/UFRB)

Foto de Capa

Kelly Adriano B. da Silva
(UNEB)

Tatiele



Conselho editorial e consultivo

Anália de Jesus Moreira, Dr.^a.
(CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares, Dr.
(CFP-UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho, Dr.^a.
(CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel, Dr.^a.
(CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida, Dr.^a.
(UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo, Dr.
(FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves, Dr.^a.
(CECULT-UFRB)

Carolina Gusmão Magalhães, Ma.
(CCS-UFRB)

Comitê Editorial

Jean Adriano Barros da Silva,
Dr. (CFP-UFRB)

Anália de Jesus Moreira,
Dr.^a. (CFP-UFRB)

Emanoel Luís Roque Soares,
Dr. (UFRB)

Iolanda Oliveira de Carvalho,
Dr.^a. (CFP-UFRB)

Susana Couto Pimentel,
Dr.^a. (CFP-UFRB)

Silvia Maria Leite de Almeida,
Dr.^a. (UNEB)

Fernando Reis Espirito Santo,
Dr. (FACED-UFBA)

Rita de Cassia Dias P. Alves,
Dr.^a. (UFRB)

Maria Fernanda dos Santos Martins,
Dr.^a. (UMINHO)

Custódia Martins,
Dr.^a. (UMINHO)

Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia,
Brasil E-mail: jeanadriano@ufrb.edu.br
revistagueto@gmail.com Website:
[//www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/](http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/)
Fone: + 55 75 3634-3042

Copyright © 2016 Revista Acadêmica Gueto. Todos os direitos reservados.

Sumário

- 10 **Editorial**
- 11 **Artigos**
- 13 **EDUCAÇÃO DE PARES COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO, PROTEÇÃO, DEFESA E REPARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**
Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araujo
- 35 **IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE (ACS) NO FORTALECIMENTO DA ABORDAGEM FRENTE AO ALEITAMENTO MATERNO EXCLUSIVO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA**
Poliana Almeida Caldas
Carolina Gusmão Magalhães
- 45 **DESENHO ARTÍSTICO DO DENDÊ** Pablo
Luís dos Santos Portela
- 57 **EVOLUÇÃO, CULTURA E HUMANIZAÇÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA**
Mônica de Almeida Santos
Márcia Luzia Cardoso Neves
- 69 **ARTE CAPOEIRA:
Um desafio à formação de professores para a inclusão**
Jean Adriano Silva Barros
Isabel Carvalho Viana
- 81 **CORPO E CULTURA: UMA ANTROPOFAGIA EM DEVIR**
Alexsandro da Silva Marques
- 93 **SALA DE ESPERA ENQUANTO ESTRATÉGIA EDUCATIVA DO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA - NASF: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA**
Evanildo Sales dos Santos
Carolina Gusmão Magalhães
- 103 **Resenhas**

104 De olho nas perspectivas da sociedade neoliberal
Elder Ribeiro

108 Normas de submissão

Editorial

A complexidade da realidade na atualidade, nos indica uma perspectiva teleológica que exige dos educadores uma postura renovadora, isso, considerando o que se refere a métodos e técnicas capazes de dar conta dos inúmeros desafios da modernidade. Neste sentido, trabalhos que discutam alternativas que aproximem cada vez mais a universidade da comunidade, são fundamentais para processo emancipatório que desejamos e necessitamos.

A busca da interlocução universidade – comunidade, em nosso ponto de vista, precisa abandonar a velha ideia de que o conhecimento científico irá salvar da ignorância todos aqueles que estão fora dos “muros acadêmicos”, pois, com este pensamento reproduzimos a lógica de que o saber erudito é superior ao saber popular, negando a possibilidade de complementariedade dos mesmos e diálogo das diferenças.

Consideramos que a penetração dos saberes populares na formação acadêmica, poderá “trazer a “vida” para a “frieza” da forma como são tratados os conteúdos na ciência, favorecendo assim a contextualização pela experiência vivida no cotidiano funcional de quem mais necessita.

A experiência educativa, para além de informar sobre algo, precisa dar conta de implicar este referido conhecimento com todas as demandas sociais inerentes ao mesmo, refletindo sobre a totalidade concreta e todas as relações de poder no “jogo da vida” em sociedade. Neste sentido, as ações extensionistas, quando bem desenvolvidas e alicerçadas em princípios democráticos, podem contribuir com este processo de humanização para trato com a realidade.

A revista acadêmica GUETO, coloca-se como veículo difusor da sistematização de algumas destas iniciativas extensionistas, considerando principalmente o recorte relacionado a formação de professores e seus desafios no “fazer” pedagógico, a partir da interlocução com diferentes áreas do saber.

Jean Adriano Barros da Silva
Grupo de Pesquisa GUETO

Artigos

EDUCAÇÃO DE PARES COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO, PROTEÇÃO, DEFESA E REPARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS.

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo¹

RESUMO:

O artigo analisa a importância da educação não-formal em direitos humanos para a igualização de situações sociais desiguais no Brasil. O texto expõe a caminhada internacional e nacional de lutas para as conquistas destes direitos, e apresenta a metodologia da educação de pares como estratégia de construção horizontal de conhecimento para a democratização dos mesmos, além da instrumentalização dos indivíduos para lutarem pelos seus direitos. O texto também apresenta experiências não-governamental da utilização da metodologia com lideranças e referências de populações de risco e vulnerabilidade social e seu impacto multiplicador dentro de suas comunidades.

PALAVRAS – CHAVE: Educação. Direitos Humanos. Educação de Pares.

ABSTRACT :

The article discusses the issue of legal norms and social rules on the issue of child labor. The development of protective standards of children and adolescents at the international and national level, and exposes the difficult relationship between assertiveness of guarantors legal rules and the reality of social norms that perpetuate acceptance of child labor as a lifestyle choice for many children and Adolescents in Brazil. The text also discusses the need for effectiveness of social rights, with a focus on child protection, as a key point for the eradication of this violation.

KEYWORDS : Education. Human Rights. Peer Education.

¹ Fundadora da Organização Não-Governamental Projeto Gerando Vida. Mestranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Especialista em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos pela Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ. Formada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Membro do Comitê Estadual de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e Trabalho Escravo do Rio de Janeiro e Bahia. Membro do Comitê Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil na cidade de Eunápolis – Bahia. E-mail: dannymedeiro@hotmail.com.

Introdução:

A garantia das normas de Direitos Humanos são bases fundamentais para uma vida digna, a continuidade e o desenvolvimento humano². Trata-se de direitos que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros.³

Neste sentido, falamos não só das gerações presentes, mas da tutela para preservação das próximas gerações, dos valores, conhecimentos, obras e culturas humanas. Segundo Anselmo Henrique Cordeiro Lopes (2005, p.1):

“Caminho mais adequado parece-nos ser a compreensão das normas de direitos humanos como aquelas necessárias à garantia da vivência digna, do desenvolvimento e da continuidade existencial dos seres humanos e da humanidade. Pela proteção desta – a humanidade –, entende-se tutela das gerações futuras e também a garantia da perpetuidade dos valores, dos conhecimentos, das obras e das culturas humanas. Vemos assim, os direitos humanos com os básicos, necessários e de interesse comum de todos os seres do globo e que representam os fins legitimadores não só do Estado, mas de toda a organização humana: a busca da coexistência, da liberdade possível dos indivíduos, do desenvolvimento pessoal e coletivo, do respeito à dignidade de cada um, da perpetuação das espécies e dos valores humanos.”

Estas normas básicas de construção global objetivam a harmonia social e o respeito à liberdade e dignidade da pessoa humana, as mesmas tornam-se normas

² Em 1990, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) introduziu universalmente o conceito de Desenvolvimento Humano, que parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar três dimensões básicas: renda, saúde e educação. Esse conceito consiste na base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicado anualmente pelo PNUD. Desde 2000, o Programa também fomenta o comprometimento e a discussão em prol do alcance dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Disponível em: <http://www.br.undp.org/>

³ Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2013. p.11

fundamentais quando estas obrigações passam a ser obrigatórias em território nacional, uma vez que este documento internacional tornou-se parte do ordenamento jurídico pátrio com força de dispositivo constitucional.

A importância das normas de Direitos Humanos no mundo atual tem grande relevância para a igualização de situações sociais desiguais. Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a cultura e a Educação em Direitos Humanos podem configurar-se como possibilidades para transformar essa realidade⁴.

Com a finalidade de democratizar a educação não-formal em direitos humanos e instrumentalizar o indivíduo para frente o Estado lutar pelas garantias fundamentais positivadas, a educação de pares é apresentada como uma estratégia de construção horizontalizada de conhecimento e como metodologia de aproximação da realidade local através dos líderes e referências comunitárias, que a partir de um processo educacional construtivo podem atuar potencialmente como multiplicadores de direitos humanos em suas localidades. Crianças, jovens e adultos receberão orientação para que assumam suas responsabilidades como cidadãos, promovendo o respeito entre as pessoas e suas diferenças; fazendo com que reconheçam seus direitos e defendam os direitos dos outros⁵.

A metodologia do presente trabalho baseia-se em uma pesquisa bibliográfica realizada a partir dos registros disponíveis em fontes impressas sobre normas positivas internacionais e nacionais sobre direitos humanos, apresenta os fundamentos metodológicos da educação de pares, e utiliza-se de registros estatísticos e experiências pessoais em instituição não-governamental a fim de analisar empiricamente a temática.

Educação em Direitos Humanos:

Direitos Humanos no Mundo:

A construção de um conceito de Direitos Humanos tem por fundamento a dignidade da pessoa humana e a experiência de cada sociedade em garantir as condições básicas

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

para a plenitude do ser humano. Para Dornelles (1998, p.10), os direitos humanos podem ser interpretados de acordo com a experiência de cada um. E possui uma dimensão política uma vez que, segundo Sarmiento (2013), pressupõe ações subjetivas para assegurar a dignidade da pessoa humana no que tange a liberdade, igualdade e solidariedade.

O marco internacional dos direitos humanos foi a aprovação pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos Humanos proposta em 1948. O artigo 1º preconiza que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

A expressão direitos humanos é utilizada em referência a princípios universais que podem, potencialmente, ser aceitos por todas as culturas⁶. Já os direitos fundamentais fazem referência aos direitos humanos positivados no ordenamento jurídico pátrio.

A afirmação de que o homem é um ser único e possui direitos básicos inerentes à sua natureza remonta à antiguidade clássica, esta concepção jusnaturalista é fundamentada em direitos de liberdade e igualdade para todos os homens. É defendida por Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau. Para Locke (1994, p. 132) “o homem nasceu, como já foi provado, com um direito à liberdade perfeita e em pleno gozo de todos os direitos e privilégios da lei da natureza”. Segundo Hobbes (1974, p.133), “a natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito”. Para Rousseau (2010, p.17), “O homem nasceu livre, mas em toda a parte está a ferros.” A evolução de tais conceitos culminou no final do século XVIII com a concepção histórica dos direitos humanos marcada por quatro gerações, cada uma com uma nova conquista (TOSI, 2001). A tese das “gerações de direitos humanos” foi pela primeira vez utilizada por Karel Vazak⁷ (1989, p.82), na aula inaugural que proferiu em 1979, em Estrasburgo.

⁶ Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2013. p. 16

⁷ VAZAK, Karel. For the third generation of human rights: The rights of solidarity. Inaugural Lecture to the Tenty Study Session of the International Institute of human rights, Strasbourg, 1979, and Karrel Vasak Pour les droits de l’homme de la troisième génération: les droits de solidarité, Revue des droits de l’Homme, 1979,3 “apud” BREMS, Eva. Human Rights: Universality and Diversity. Disponível em:

<http://books.google.com/books?vid=ISBN9041116184&id=INlkqsHpIFEC&pg=PA98&lpg=PA98&dq=Pour+les+droits+de+l%E2%80%99homme+de+la+troisi%C3%A8me+g%C3%A9n%C3%A9ration&sig>

Os direitos humanos de primeira geração são direitos cujo exercício pelo cidadão requer que o Estado e os concidadãos se abstenham de turbar⁸. Neste sentido, segundo Paulo Bonavides (2000, p.517) “são direitos de resistência ou de oposição perante o Estado”. Sendo assim: direito de expressão, de associação, de manifestação do pensamento, o direito ao devido processo legal, garantias negativas, que asseguram ao indivíduo que nenhuma instituição ou indivíduo perturbariam seu gozo.

Na segunda geração encontramos os direitos políticos, são direitos positivos que tem a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito⁹.

Os direitos de Terceira Geração são os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Estado passa a intervir na sociedade, no intuito de criar as condições materiais que foram suprimidas pelo formalismo estrito da liberdade, atuação estatal presente em diversas declarações solenes como a Constituição mexicana de 1917, na Constituição de Weimar, de 1919 e na Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado (1918). Tais direitos traduzem-se como necessidades históricas perpetradas pelos movimentos populares, devido aos conflitos surgidos entre capital e trabalho.

“Nas últimas décadas pudemos acompanhar o surgimento dos direitos que têm como titular não os indivíduos na sua singularidade, mas grupos humanos, como a família, o povo, a nação ou a própria humanidade”. (Lafer, 1998, p.125). Os direitos de quarta geração são tais como ao meio ambiente equilibrado, à biodiversidade, à paz, e o direito ao desenvolvimento. São direitos “transgeracionais” uma vez que envolvem cada indivíduo na perspectiva temporal da humanidade.

A primeira Conferência de Direitos Humanos é realizada em Teerã em 1968 e o encontro reafirma a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos. O

=ssav9ASfKUo cqgjkVxO1R4YCPS0&hl=pt-BR. Acesso em 12 maio 2006. Ver também VAZAK, Karel, For the third generation of human rights: The rights of solidarity. Inaugural Lecture to the Tenty Study Session of the Internation Institute of human righs, Strasbourg, 1979, “apud” SARLET, Ingo Wolfgang. Op. cit., p. 82.

⁸ Note-se que “el Estado de Derecho, desde su aparición a comienzos del siglo XIX, ha pasado por diversas etapas. La primera es la del Estado liberal, abstencionista, que llega hasta el periodo de entreguerras, y en cuyo marco los derechos humanos se circunscriben a los (o a ciertos) derechos individuales civiles y políticos”. O Estado de Direito, desde sua aparição em começos do século XIX, passou por várias etapas. A primeira é o do Estado liberal, abstencionista, que chega até o periodo de entre guerras e em cujo marco os direitos humanos se circunscrevem aos (ou certos) direitos individuais civis e políticos (traduzi). ATENIENZA, M. El sentido del derecho, p. 219-220.

⁹ Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2013.p.17.

documento explicitava a condenação à discriminação de gênero e a preocupação com a falta de acesso à educação.

Em 1993 aconteceu a Conferência de Viena que propôs programas de proteção aos direitos humanos de acordo com os seguintes princípios: a) a universalidade dos direitos humanos; b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; c) o direito ao desenvolvimento; d) o direito à autodeterminação; e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

No ano de 1998 a ONU assinou a Resolução 53/198 relativa a aplicação da Primeira Década das Nações Unidas para a Erradicação da Pobreza (1997-2006) com dois objetivos: erradicar a pobreza absoluta e reduzir consideravelmente a pobreza geral no mundo. De acordo com a Conferência de Viena a existência da pobreza inibe o desfrute pleno e efetivo dos direitos humanos e constitui violação da dignidade da pessoa humana. A partir de tal visão, a ONU incorporou a Declaração sobre os Objetivos do Milênio¹⁰ e passou a recomendar a adoção do enfoque dos direitos humanos nos projetos de desenvolvimento.

A Conferência também confirmou características dos direitos humanos como a universalidade (que obriga Estado e sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política); a indivisibilidade (que implica na unidade de todos os direitos); a interdependência (que pressupõe interatividade entre direitos).

Para Lima Junior (2000) ainda existem outras características como a inviolabilidade (que estabelece que os direitos humanos não podem ser desrespeitados sob pena de responsabilidade); irrenunciabilidade (não podem ser objetos de renúncia pelos indivíduos); a imprescritibilidade (que significa que o decurso do tempo não pode elidir os direitos humanos); a inalienabilidade (os direitos não podem ser transferidos) e a

¹⁰ As metas do milênio foram estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, com o apoio de 191 nações, e ficaram conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). São eles: 1 - Acabar com a fome e a miséria; 2 - Oferecer educação básica de qualidade para todos; 3 - Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4 - Reduzir a mortalidade infantil; 5 - Melhorar a saúde das gestantes; 6 - Combater a Aids, a malária e outras doenças; 7 - Garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; 8 - Estabelecer parcerias para o desenvolvimento. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>

efetividade (impõe a materialidade dos direitos humanos).

Direitos Humanos no Brasil:

A responsabilização pela implementação das ações voltadas a garantia dos direitos humanos dentro da sociedade política brasileira parte dos governos. Além disso, também podem ser instituídas em conjunto com a sociedade civil organizada. Os direitos fundamentais representam a incorporação dos direitos humanos no ordenamento jurídico pátrio.

As normas internacionais que versam sobre Direitos Humanos ganharam relevância no ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, §2º estatui que “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte” (caráter substancialmente constitucional). O §3º do mesmo art. 5º, acrescentado pela Emenda Constitucional 45/2004, institui a exigência de *quorum* qualificado para aprovação dos tratados e convenções internacionais concernentes a Direitos Humanos, a fim de estes tenham *status* constitucional.

No contexto brasileiro, a Constituição de 1988, considerada “Constituição Cidadã”, cumpriu duas funções (1) tutelar direitos que garantissem a redemocratização do país, ao mesmo tempo em que deveria (2) garantir direitos a fim de superar a profunda desigualdade social produzida ao longo de sua história.

O Brasil como Estado Democrático de Direito tem por objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e redução das desigualdades sociais, e a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou discriminação (art. 3º). Os direitos sociais encontram-se no rol de direitos fundamentais (art. 5º a 7º da Carta Magna), que consubstanciam um conjunto de direitos e garantias previstos na Constituição Federal com objetivo de proteger o indivíduo do Estado, a fim de respeitar os direitos mínimos que o indivíduo possui.

Todavia, apesar da positividade das normas, existe um abismo entre a tutela dos direitos sociais garantidos na Carta Magna e sua efetividade. A sociedade em geral sofre com a ausência do Estado e suas falhas na efetivação das políticas públicas.

Em muitas localidades do Brasil, o Estado de Direito e o império da lei têm sua

aplicabilidade limitada. Isto ocorre em virtude de continuar imperando em muitos municípios o clientelismo, em que relações pessoais imperam sobre instituições e a troca de favores perpetua concentrações extremas e duradouras de poder em poucas famílias ou grupos. A conquista de avanços sociais está diretamente relacionada a tais relações pessoais e tais trocas, o que – além de não ser legítimo ou ético – atenta contra a perspectiva de direitos. Neste contexto, a inclusão social é processo lento e demorado que não acompanha a vida das pessoas.¹¹

Diante desta situação, os cidadãos precisam ter acesso aos seus direitos e concomitante necessitam ser instrumentalizadas para exigí-los do Estado. A Educação em Direitos Humanos adota um [...] enfoque que supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa, que implica a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres (SACAVINO, 2007.p.465).

Em uma perspectiva histórica, no ano de 1980 o Brasil iniciou o processo de redemocratização política e crimes da Ditadura Militar como tortura, sequestros e assassinatos começaram a ser denunciados. Na década seguinte o país começa a elaborar políticas públicas voltadas a Educação em Direitos Humanos: 1) O Plano Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I), de 1996, tinha o foco nos direitos civis e políticos; 2) O PNDH II, de 2002, incorporou os direitos à cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável; 3) O PNDH 3, de 2009, é um importante instrumento para a consolidação dos direitos humanos como política pública.

Hodiernamente, de acordo com o Informe 2016/2017 da Anistia Internacional¹², o que vimos em 2016 foi o desmantelamento de estruturas institucionais e programas que garantiam a proteção a direitos previamente conquistados, além da omissão do Estado em relação a temas críticos, como a segurança pública. Entre os retrocessos, o relatório lista a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos; e o anúncio de uma emenda constitucional (PEC 241/55) que limita os gastos do governo nos próximos vinte anos, em áreas cruciais como educação e saúde. A emenda já foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, a despeito das pesadas críticas que recebeu da Relatoria Especial da ONU para Extrema Pobreza e Direitos Humanos.

¹¹ Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília. 2013. Pg. 21

¹² Anistia Internacional. Informe 2016/17. O Estado dos Direitos Humanos no Mundo. p.38

Outro retrocesso importante, de acordo com o relatório, foi a suspensão, em junho passado, de diversos acordos entre o governo federal e os governos estaduais para a implementação do programa de proteção aos defensores dos direitos humanos.

De acordo com a organização, a polícia continuou a fazer uso desnecessário e excessivo da força, em especial no contexto dos protestos. Jovens negros, principalmente os que moram em favelas e periferias, foram desproporcionalmente afetados pela violência por parte dos policiais. Defensores e defensoras dos direitos humanos, em especial os que defendem os direitos à terra e ao meio ambiente, enfrentaram cada vez mais ameaças e ataques. A violência contra as mulheres e crianças continua sendo uma prática comum. As violações de direitos humanos e discriminação contra refugiados, requerentes de asilo e migrantes se intensificaram.

Educação entre pares como estratégia de promoção, proteção, defesa e reparação dos Direitos Humanos:

A educação entre pares ou educação de pares, como o próprio nome já diz, é a troca de saberes entre semelhantes, ou seja, entre pessoas ou grupos que têm o mesmo perfil e compartilham as mesmas vivências¹³. Esta proximidade de universos sociais acaba se tornando um facilitador para o intercâmbio de conhecimentos e experiências. Assim como a metodologia é muito utilizada para educação em DST/AIDS, a mesma também pode ser um importante instrumento para a formação de multiplicadores em direitos humanos. Trata-se de uma estratégia de fortalecimento das redes locais de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos representados por lideranças e referências locais.

Para Salil Shetty, Secretário-Geral da Anistia Internacional, ao iniciarmos 2017, o mundo se sente instável e o medo do futuro prolifera. Ainda assim, é nessas horas que vozes corajosas são necessárias, e heróis comuns vão se levantar contra a injustiça e a repressão. Ninguém pode conquistar o mundo, mas cada um pode mudar seu próprio mundo. Cada um pode se manifestar contra a desumanização, agindo localmente para reconhecer a dignidade e os direitos iguais e inalienáveis de todos, e construir assim os

¹³De Jovem para Jovem – Educação entre pares. UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao_pares_vira.pdf

alicerces da liberdade e justiça no mundo. 2017 precisam de heróis dos direitos humanos¹⁴.

A educação é o combustível para levantar os heróis dos direitos humanos. É um direito fundamental e social (art 6º da Constituição Federal de 1988) e para seu pleno exercício os arts. 205 a 214 do texto constitucional determinam uma responsabilidade compartilhada entre Estado e família. O art. 205 preconiza que a Educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O processo de reflexão e aprendizado acontece em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção do conhecimento são construídos nas relações humanas. O educador Paulo freire nos ensina que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção (p. 47). Os direitos humanos devem ser conteúdo abordado em espaços educacionais formais e informais. A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercícios de práticas voltados para a comunidade; c) aprendizagem política em direitos por meio de participação em grupos sociais; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e e) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano.¹⁵

São nessas bases que um espaço de educação não-formal em direitos humanos deve ser edificado, a emancipação e autonomia acontecem quando há o reconhecimento de que todos os conhecimentos têm o seu valor. Esses espaços podem ser ações das comunidades, movimentos sociais, associações civis, organizações não-governamentais, setores da educação e da cultura, locais que abram portas para que os indivíduos se instrumentalizem para lutar pela garantia dos seus direitos.

A mobilização de diferentes lideranças e referências locais possibilita uma visão

¹⁴ Anistia Internacional. Informe 2016/17. O Estado dos Direitos Humanos no Mundo. p.13

¹⁵ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO.2008. p.43

mais holística da identidade cultural local que se pretende adentrar e influenciar. Possibilita identificar as normas sociais que fundamentam o grupo e os principais desafios sociais a serem superados. A valorização da diversidade dos recursos comunitários potencializa a construção do conhecimento no processo de formação e a multiplicação das informações no território. Todos, sem exceção, são importantes quando falamos em educação em direitos humanos, sejam crianças, adolescentes, diferentes identidades de gênero, de raça e religião, profissão, a integração entre eles fortalece o capital social¹⁶ da sociedade.

O compartilhamento das experiências e conhecimentos comunitários auxilia na compreensão do território¹⁷ e amplia o êxito na comunicação dos saberes construídos no processo, pois se baseiam em valores locais ou normas sociais¹⁸. De acordo com o professor Boaventura de Sousa Santos (2007, pg.87). a ecologia dos saberes tem por fundamento a diversidade de conhecimentos no mundo, “não existe uma unidade de conhecimento”¹⁹.

Ao pensar a discussão em termos globais o autor também argumenta que o

¹⁶ Segundo Putman, o conceito de capital social consiste de um conjunto de práticas sociais, normas e relações de confiança que existe entre os cidadãos numa determinada sociedade, bem como sistemas de participação e associação que estimulam a cooperação. (2005, p.177)

¹⁷ É preciso reconhecer que há uma dimensão da realização da vida em sociedade que nos coloca face às diferenças: o território. Espaço-tempo demarcado pelas intenções e ações humanas, o território é recurso e abrigo que exterioriza a existência individual e coletiva. A sociedade ao se apropriar e fazer uso de um território compartilha o domínio das condições de produção e reprodução social da vida, promovendo a construção de laços que se definem pela apropriação e uso das condições objetivas, como também dos investimentos simbólicos, estéticos, éticos que revelam o sentido da própria sociedade instituída. Políticas de segurança e direitos humanos: Enfocando a primeira infância, a infância e adolescentes. Rede Nacional Primeira Infância (Secretaria Executiva RNPI – Avante Educação e Mobilização Social. Biênio 2011/2012). 1ª edição. 2014.p.25.

¹⁸ (...) a partir do momento em que o indivíduo se relaciona com um determinado grupo social, supõe-se que ele se submeteu a todas as regras estabelecidas por aquela coletividade. Logo, tal atitude condiciona o seu modo de pensar, agir e de se expor perante os demais membros. Kaline Machado (2015, p.50)

¹⁹ Para além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. Este trabalho foi apresentado em diferentes versões no Fernand Braudel Center, Universidade de New York em Binghamton, na Universidade de Glasgow, na Universidade de Victoria, na Universidade de Wisconsin-Madson e na Universidade de Coimbra.

conhecimento científico não seria o único conhecimento válido, tendo por outras formas os conhecimentos tradicionais, culturais e sociais de outros povos à margem da sociedade. Da mesma forma, em âmbito local, a construção de um conhecimento em direitos humanos precisa abarcar todas as formas de saber e experiências de vida que cada indivíduo em sua trajetória pessoal e comunitária. Todos podem e devem contribuir na identificação dos valores e cultura locais e na aprendizagem e apreensão de novos valores para o fortalecimento da rede de garantias dos direitos humanos. De acordo com Paulo Freire (2007, p.30):

Porque não aproveitar a experiência dos alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Neste processo de aprendizagem não se deve presumir a ignorância dos atores locais, uma vez que se propõe um aprendizado recíproco em que todos os presentes participam em uma relação de aprendizagem e desaprendizagem, ora, segundo Boaventura de Souza Santos ((2007, pg.87), também “não existe uma unidade de ignorância, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver a ignorância de outros”, por isso todos os apontamentos, reflexões ou qualquer tipo de manifestação identitária ou cultural seja verbal ou não-verbal tem seu papel importante na construção dos conhecimento que vão impactar no desenvolvimento local. Aqui também deve ser o espaço de reparação, o Brasil é um dos países mais desigualdades do mundo,²⁰ deve-se permitir o acesso dos presentes a oportunidades de qualificação, conhecimentos e direitos propiciando assim o seu desenvolvimento pessoal e social que será refletido na sua comunidade. Para Giannella (2007,p.1), “racionalidade e conhecimento científico já não pode aspirar excluir outras formas possíveis e a busca de nova legitimidade está exatamente na capacidade que elas terão em dialogar entre pares com outras razões e saberes”.

Outro ponto importante neste processo de aprendizagem recíproco é que a participação é um processo educativo. Expressar desejos e necessidades, construir argumentos, formular propostas, ouvir outros pontos de vista, reagir, debater e chegar ao consenso são atitudes que transformam a todos/as aqueles/las que integram processos

²⁰ World Bank, 2015 - <http://data.worldbank.org/>

participativos²¹. Todos precisam se sentir parte no processo de aprendizagem para que se potencialize a multiplicação dos saberes em direitos humanos. São nessas atividades que acontece a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central.²² Além disso, segundo Patemam (1992, p.41), a participação produziria maior integração social, na medida em que gera um sentimento de pertencimento de cada cidadão isolado à sua comunidade.

Além disso, para Everton Santos (2008, p.202) “ter segurança com relação à confiança entre os indivíduos com que se convive é um fator que influencia o desenvolvimento”. Neste sentido, quanto mais se possibilita a criação de espaços de interação social também se permite construção de laços sociais e a proximidade de objetivos entre os mesmos, força que pode ser bem utilizada para a superação dos desafios locais. Tal pensamento esta de acordo com o entendimento de Putman (2005):

“o aumento do capital social, isto é, da confiança interpessoal e dos sistemas de participação cívica em grupos intermediários entre o Estado e a família, ao mesmo tempo que promoveria a democracia, possibilitaria o desenvolvimento social e econômico.”

Além de ser um espaço de participação deve ser concomitantemente um ambiente de colaboração. Colaborar é derivado de *laborare* que significa trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. De acordo com Damiani (2008, p.214), na colaboração “os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tenham a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”. A atividade colaborativa fortalece o próprio corpo social representado e como parte do processo possibilita uma maior facilidade de aceitação por cada indivíduo daquilo que foi coletivamente construído.

Outra questão positiva do trabalho colaborativo é que segundo Vygotsky (1982), o trabalho colaborativo possibilita as relações sociais que “produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios assim como

²¹ Participação Social na Administração Pública Federal. Projeto Apoio a Diálogos Setoriais União Européia-Brasil. Pg. 8-9.

²² Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. 2008. p.43

para os significados que damos às coisas e as pessoas”. Na educação para os direitos humanos os participantes tem a oportunidade de construir e/ou ressignificar seus modelos referenciais através da aprendizagem colaborativa, processo que paulatinamente impactará seu próprio comportamento e pensamento além de influenciar seus pares. Neste sentido, o conhecimento construído fortalecerá o seu potencial transformador em meio as mais simples relações sociais vivenciadas pelos multiplicadores em sua realidade. Lave e Wenger (1991) afirmam que é pelo “engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em seu grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, em seu conhecimento e suas habilidades”.

O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos.²³ É neste universo de construção de conhecimentos, aprendizagem e replicação que os grupos sociais são fortalecidos para coletivamente enfrentarem seus desafios, reparando violações de direitos e concomitantemente criando novas bases para a promoção e garantias fundamentais em seu espaço comunitário.

Dentro do processo educativo em direitos humanos o acesso dos participantes ao conhecimento pleno de seus direitos garantidos em nosso ordenamento jurídico significa a instrumentalização para a defesa de seus direitos frente a exclusão social e a desigualdade. Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas.²⁴

Da mesma forma que a construção dos direitos humanos tem um histórico de luta, a mesma não cessa diante de tantas disparidades sociais e econômicas existente no Brasil. Sobre este ponto escreve o notável jurista Ihering (2009, p.99), “o problema mais elevado e mais eficaz para a arte e para a literatura incide sempre na defesa de uma

²³ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. 2008. p.44

²⁴ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO. 2008. p.43

idéia, quer ela seja o direito, a pátria, a fé ou a verdade. Ora, essa defesa é sempre uma luta”. Este é o espaço para a construção de grupos de trabalho que discutam os desafios locais e que possam ser instrumentalizados através do acesso aos direitos para que lutem e alcancem seus direitos.

Os novos modelos referenciais possíveis para uma realidade pautada nos direitos humanos ganha vida nas relações sociais que se constroem na prática. Os multiplicadores carregam em si sementes de possíveis mudanças das realidades sociais que se inserem e o terreno de sementeira é cada encontro e comunicação que acontecem no dia-a-dia, essa interatividade abre portas para a construção de novos hábitos, costumes e valores. De acordo com Schaffer (2004) é na participação em comunidades de prática que os indivíduos internalizam as normas, os hábitos, as expectativas e os entendimentos dessas comunidades, que apresentam maneiras singulares de conhecer, decidir o que é importante saber e entender a realidade.

Experiências de educação de para na Ong Gerando Vida:

Experiências com base em educação por pares foram realizadas em projetos desenvolvidos pela Ong Gerando Vida²⁵, uma associação civil sem fins lucrativos, que surgiu em 2008 na tentativa de se proteger crianças e adolescentes da exploração sexual no centro de prostituição da Praça da Bandeira/RJ e possibilitar que mulheres, pudessem ter acesso a seus direitos e oportunidades que lhe permitissem escolhas livres.

A instituição procura atuar em parceria com agentes locais de transformação (referências comunitárias que atuem na região do projeto) com o propósito de capacitar lideranças e potencializar habilidades de gerenciamento de ações de desenvolvimento local proporcionando assim autonomia e sustentabilidade dos projetos locais na região sudeste (Praça da Bandeira/Rio de Janeiro-RJ) e nordeste (Alecrim II/Eunápolis-BA).

A Ong Gerando vida é exemplo de organização social que trabalha a partir dos princípios²⁶ que orientam as linhas de ação para educação não-formal em direito humanos pautada na educação de pares.

²⁵ Apresentação institucional disponível em: http://brazil-entrepreneur-women.tv5monde.com/#Danielle_-_Fondatrice_de_Gerando_Vida

²⁶ Plano Nacional de Direitos Humanos. P.44

- a) Mobilização e organização de processos participativos em defesa de direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação;

Nos espaços comunitários em que a organização está inserida os principais líderes locais são convidados a discutir os problemas locais e conjuntamente construir soluções que privilegiem o diálogo e a promoção dos direitos humanos. Estes processos acontecem na formação de grupos de trabalhos ou Escola de Gestão Comunitária que fortalecem grupos marginalizados para lutarem pelos seus direitos e dialogarem com os setores públicos para a melhor efetividade das políticas públicas em seus territórios. Tais iniciativas estiveram presentes nos principais projetos da instituição: Projeto Bebel²⁷ (Inclusão Socioeconômica de Mulheres da Praça da Bandeira – RJ), anos de 2013 a 2014, financiado pela Comissão Europeia e executado em parceria com a instituição francesa Planet Finance; Projeto de Prevenção ao Tráfico de Pessoas na Praça da Bandeira (RJ)²⁸, ano de 2014, financiado pelo Ministério da Justiça e UNODC (Agência da ONU para crimes internacionais); Projeto Mais Nordeste²⁹: Mais Educação, Cultura e Direitos.

- b) Instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos;

Durante a execução de suas atividades a instituição teve a oportunidade de oferecer espaço para a criação de grupos de trabalho com mulheres na comunidade da Praça da Bandeira a fim de mobilizar lideranças sociais para discutir sobre os direitos das mulheres e o acesso aos seus direitos. Nesta ocasião temas locais foram discutidos e soluções coletivas foram desenhadas com o encaminhamento das demandas para as instituições públicas competentes (por

²⁷ Apresentação do projeto disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cee1hM40Q18>

²⁸ Relato de experiência disponível em: http://www.justica.gov.br/sua-protecao/trafico-de-pessoas/publicacoes/projetos-de-prevencao/relato_gerandovida.pdf

²⁹ Apresentação institucional disponível em: <http://tvwebcultura.com.br/ver.php?id=312>

exemplo, urbanização, educação, saúde). Na Bahia, o processo formativo em direitos humanos de lideranças locais auxiliou no protesto por melhores condições de pavimentação, saúde e educação, tornando-se base para a construção da Associação de Moradores do bairro Alecrim II para lutar contra as violações de direitos e buscar políticas públicas para mulheres, crianças e juventude.

c) Processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania;

Em todos os projetos da instituição lideranças e referências comunitárias foram capacitadas em direitos humanos a fim de se instrumentalizarem para lutar contra as violações de direitos existentes no território (como por exemplo, trabalho infantil na Bahia e exploração sexual infanto-juvenil no Rio de Janeiro) e assim fortalecerem a rede de proteção de direitos com foco em mulheres, crianças e adolescentes.

d) Promoção do conhecimento sobre direitos humanos;

Dentro de cada eixo estratégico³⁰ da instituição o acesso ao conhecimento sobre direitos humanos é fomentado a partir de oficinas temáticas para crianças (como por exemplo, oficina de proteção ao trabalho infantil, tráfico e exploração sexual infanto-juvenil), mulheres (palestras e capacitações específicas sobre os direitos das mulheres) e comunidade (palestras mensais de temas sobre direitos humanos com foco na realidade social), além disso, incursões externas acontecem na finalidade de alcançar e informar a população de risco para cada temática (como profissionais do sexo e travestis em questão de prevenção ao tráfico de pessoas, e crianças e adolescentes em situação de risco de exploração sexual e trabalho infantil).

³⁰ As principais atividades desenvolvidas em cada eixo estratégico são: Educação (incentivo à leitura, reforço escolar, cultura, profissionalização, alfabetização de adultos e empreendedorismo), Gênero (atividades de prevenção à exploração sexual e tráfico de pessoas, palestras informativas), Desenvolvimento Local (capacitação de lideranças comunitárias, palestras informativas).

- e) Instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade;

No ano de 2014 a instituição realizou um mapeamento³¹ socioeconômico das mulheres da Praça da Bandeira no Rio de Janeiro a partir de entrevista realizadas por seus pares com o fim de identificar as principais dificuldades para a inclusão socioeconômica das mesmas nesta localidade e propor projetos de transformação social como oficinas, cursos, capacitações e acesso a direitos e serviços.

- f) Diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos; integrando agentes institucionais e sociais;

A Escola de Gestão Comunitária é um espaço de intercâmbio em que os saberes e conhecimentos são utilizados para produzir melhor qualidade de vida para a comunidade. Tanto educadores e palestrantes como alunos são incentivados a compartilharem seus conhecimentos para a construção de saberes coletivos que impulsionem mudanças sociais concretas. Esta metodologia foi acolhida pela Universidade do Estado da Bahia (Campus Eunápolis) no Projeto de Extensão Núcleo de Apoio a Gestão de Empreendimentos Sociais (NAGES) como o objetivo de promover cursos e capacitação para os empreendimentos sociais as Costa do Descobrimento, assessorar o gerenciamento de tais empreendimentos, e também fortalecer docentes e discentes da Universidade na temática de gestão social.

- g) Articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares.

Na Escola de Gestão Comunitária os participantes são incentivados a divulgar, produzir e difundir os produtos culturais produzidos pela

³¹Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/conexoespsi/article/viewFile/294/399>

comunidade, como por exemplo, literatura, música, cultura, teatro, produção científica, entre outros.

Conclusão:

Por tudo isso, vê-se que a valorização da educação em direitos humanos é fundamental para se erigir novos caminhos com bases na dignidade da pessoa humana. É possibilitar o acesso de comunidades marginalizadas aos seus direitos através de uma linguagem acessível e decifrável por seus pares, diminuindo a distância entre garantia e efetividade dos direitos fundamentais.

Assim, percebe-se a educação de pares como um instrumento estratégico para que a educação em direitos humanos torne-se muito mais que um conteúdo programático morto e sim a possibilidade viva de uma transformação real de realidades pautadas na marginalização e exclusão.

Desta forma, não se pode olvidar que todo esse caminho deve ser construído pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de conhecimentos e saberes, e pela inclusão mais ampla possível de pessoas, visões e opiniões, pois é na pluralidade que se descobre espaços de resoluções coletivas e participativas dos conflitos sociais. Além de fortalecer a adesão das resoluções pela população uma vez que todos, sem exceção, se sentem parte e não apenas destinatários das decisões comunitárias. Essas, sem dúvidas, se embebem de uma força popular que junto ao Estado pode e deve lutar pelos seus direitos.

É nessa jornada, na luta pelo direito, que se busca a diminuição das desigualdades e da exclusão, e se encontra uma estrada, mesmo que estreita, para a concretização dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Referências Bibliográficas:

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Malheiros, 2000, p. 517

DAMIANI, Magna Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. Revista educar. n.31. Curitiba: Editora UFPR. 2008. p.214.

GIANNELLA, Valéria. O nexu pesquisa-ação: qual conhecimento para que políticas?. In: Gestión Local del desarrollo y lucha contra la pobreza. Aportes para el fortalecimiento de la investigación y las políticas en América Latina. Luiz Carrizo (Editor), Manoel Carbalha Edición. Montevideo, 2007. p.1

HOBBS, Thomas. Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Coleção Os pensadores, vol. XIV. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril cultural, 1974, p.133.

IHERING, Rudolf Von. A luta pelo direito. Trad: João de Vasconcelos. São Paulo: Martin Claret. 2009.p.99.

LAFER, Celso. *A reconstrução histórica dos direitos humanos*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 125.

LAVE, J., WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

LIMA JUNIOR, Jaime Benevuto. Os direitos econômicos, sociais e culturais como direitos humanos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.2000.

LOCKE, Jonh. Segundo Tratado sobre o governo civil: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: RJ. 1994. p.132.

LOPES, Anselmo Henrique Cordeiro. A força normativa dos tratados internacionais de direitos humanos e a Emenda Constitucional nº 45/2004. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6157/a-forca-normativa-dos-tratados-internacionais-de-direitos-humanos-e-a-emenda-constitucional-n-45-2004>.

MACHADO, Kaline Pacífico de Brito. Normas Sociais e Normas Jurídicas: Uma abordagem Distintiva. Revista Olhares Plurais – Revista Eletrônica Multidisciplinar. vol. 1. nº 12. Ano 2015.

PATEMAM, Carole. Participação e Teoria Democrática. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992. p.41.

PUTMAM, Robert. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna. 2005. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

ROUSSEAU. O Contrato Social. Coleção: Livros que mudaram o mundo. Tradução de Mário Franco de Sousa. Editorial Presença. 2010.

SACAVINO, Susana. Direitos Humanos à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima G.; FEITOSA, Maria Lúcia P. A. M; ZENAIDE, Maria de Nazaré T. (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos metodológicos. João Pessoa: editora Universária. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Novos Estudos 79. Novembro. 2007. p. 87

SANTOS, Everton. Capital social e desenvolvimento. In sociedade e contemporaneidade. Universidade luterana do brasil. Rio: IBPEX, 2008. p.202, 206.

SARLET, Ingo Wolfgang. A Eficácia dos Direitos Fundamentais. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006. p. 246.

SARMENTO, George. As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade. Disponível em: <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf>

SHAFFER, D.W. Pedagogical praxis: the professions as models for post-industrial education. Teachers College Record. V.116.n.7.p.1401-1426. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=11577>

TOSI, Guisepe. A pesquisa em educação no século XXI. Anais do III Encontro de Pesquisa da UFPI. Teresina, 2001. Mimeo.

VYGOTSKY. L.S. Obras Escogidas II. (Pensamento y Lenguage). Moscú: Editorial Pedagógica.1982.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE (ACS) NO FORTALECIMENTO DA ABORDAGEM FRENTE AO ALEITAMENTO MATERNO EXCLUSIVO NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Poliana Almeida Caldas³²
Carolina Gusmão Magalhães³³

RESUMO

O aleitamento materno exclusivo desempenha um importante papel no crescimento e desenvolvimento infantil. É essencial que gestantes e a puérperas compreendam que amamentação não traz benefícios só para a criança, mas, para elas e sua família. Os ACS, na Estratégia da Saúde da Família - ESF, são considerados o elo entre a comunidade e os serviços de saúde, o que facilita a criação de estratégias de promoção e proteção da saúde de maneira mais efetiva. O objetivo do presente trabalho foi verificar a importância da formação continuada para ACS na sua atuação profissional frente a gestantes, puérperas e nutrizes, qualificando abordagens educativas que promovam a adesão ao aleitamento materno exclusivo. O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, realizado no mês de janeiro de 2017, no Centro Municipal de Saúde e na Secretaria de Saúde de Amargosa com 11 (onze) ACS das Unidades de Saúde da Família cobertas pelo Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF) do município de Amargosa- BA. Dentre estes, 90,9% era do sexo feminino, sendo estes com idade entre 40 e 60 anos. Com relação aos conhecimentos explanados na capacitação 90% dos ACS, afirmaram que a mesma, proporcionou novos conhecimentos sobre a temática e 100% destes acreditam que a qualificação contribuiu para seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a atividade desenvolvida alcançou o efeito almejado, uma vez que os agentes comunitários de saúde demonstraram aquisição de novos conhecimentos que irão contribuir na sua vida profissional.

PALAVRAS CHAVE: Formação continuada; Agentes Comunitários de Saúde; Aleitamento materno exclusivo.

ABSTRACT

Exclusive breastfeeding plays an important role in child growth and development. It is essential that pregnant women and mothers understand that breastfeeding does not only benefit the child, but for them and their family. The ACS in the Family Health Strategy (ESF) are considered the link between the community and health services, which facilitates the creation of health promotion and protection strategies in a more effective way. The objective of the present study was to verify the importance of continuing education for ACS in their professional work in relation to pregnant women, puerperas

³² Graduanda em Nutrição pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: polianacaldas@hotmail.com

³³ Docente do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

E-mail: carol.magalhaes@ufrb.edu.br

and nursing mothers, qualifying educational approaches that promote adherence to exclusive breastfeeding. The present study is a descriptive study, with a quantitative and qualitative approach, carried out in January 2017, at the Municipal Health Center and at the Amargosa Health Department with 11 (eleven) ACS from the Family Health Units covered By the Family Health Support Center (NASF) of the municipality of Amargosa- BA. Of these, 90.9% were female, and these were between 40 and 60 years old. With regard to the knowledge explained in the training, 90% of the ACS affirmed that it provided new knowledge on the subject and 100% of them believe that the qualification contributed to their professional development. Thus, the activity developed reached the desired effect, since the community health agents demonstrated the acquisition of new knowledge that will contribute to their professional life.

KEYWORDS: Continuing Education; Community Health Agents; Exclusive breastfeeding.

Introdução

O aleitamento materno exclusivo nos primeiros seis meses de vida da criança, desempenha um importante papel no crescimento e desenvolvimento infantil, pois o leite materno é o único alimento que garante qualidade e quantidade ideal de nutrientes para o lactente (VITOR et al., 2010). Ou seja, o leite materno atende plenamente aos aspectos nutricionais, imunológicos, psicológicos e ao crescimento e desenvolvimento adequado no primeiro ano de vida, período este de grande vulnerabilidade para a criança (ABDALLA, 2011). O incentivo e a promoção do aleitamento materno devem ser incluídos entre as ações prioritárias de saúde.

Além de apresentar inúmeras vantagens para a criança, o aleitamento materno proporciona também os benefícios para a mulher que na maioria das vezes desconhece por falta de informações e orientações, as quais deveriam ser transmitidas ainda no período gestacional, objetivando uma maior motivação e credibilidade em relação ao aleitamento (SILVA, SOUZA e FLUMIAM, 2016). Desta forma, se faz importante a atuação do profissional da saúde em mostrar os benefícios do aleitamento materno desde o pré-natal até o puerpério.

A interrupção precoce da amamentação tem sido relacionada ao desconhecimento da gestante e puérpera sobre os benefícios do aleitamento materno não só para criança, mas do mesmo modo, para ela e para a família. Pode estar também relacionado ao despreparo dos profissionais de saúde em orientar as mulheres, bem como ao suporte inadequado diante das complicações, além da maior atuação da mulher no mercado de trabalho e às fragilidades das políticas públicas na promoção do aleitamento materno (SILVA et al., 2014). Para Ciampo et al. (2006) a interrupção

precoce do aleitamento materno está relacionado a muitos fatores como: idade materna; baixo nível de escolaridade; primiparidade; uso precoce de fórmulas lácteas e chupetas; trabalho materno; urbanização; deficiências no serviço de saúde e a falta de incentivo da família e da sociedade.

A Estratégia Saúde da Família (ESF), pelos seus princípios e forma de organização do processo de trabalho, reúne condições favoráveis à atuação positiva sobre os indicadores de aleitamento materno. No âmbito da equipe multiprofissional que atua sob a ESF, acredita-se que o agente comunitário de saúde (ACS) constitui elemento em posição privilegiada para a implementação de ações nesta área, devendo ser capacitado para tal. (BRASIL, 2001; MACHADO, 2010).

O Núcleo de Apoio a Saúde da Família (NASF), criado no intuito de apoiar a ESF, possui como principal estratégia de desenvolvimento de trabalho: o apoio matricial. Este se configura com uma proposta de atuação em que as competências compartilhadas em diferentes níveis de atenção promovem integração das ações de saúde, de modo a desenvolver apoio assistencial e técnico-pedagógico às Equipes de Saúde da Família (SF), a partir das demandas identificadas conjuntamente, as equipes multiprofissionais atuam de forma integrada com as Equipes de SF (BRASIL, 2010). Dessa forma, os ACS desempenham um importante papel nessa rede de assistência.

Os ACS são considerados o elo entre a comunidade e os serviços de saúde, pois através das visitas domiciliares eles têm a oportunidade de conhecer os agravos que acometem aquela população, facilitando a criação de estratégias de promoção e proteção da saúde juntamente com a equipe de maneira mais efetiva e direta (VASCONCELOS, 2010). Duarte, Silva e Cardoso (2007) considera o trabalho do ACS, um trabalho educativo e para haver um maior desenvolvimento desse trabalho é necessário que os mesmos sejam capacitados, uma vez que necessitam de conhecimentos específicos e corretos para multiplicar as informações.

O objetivo do presente trabalho foi verificar a percepção dos ACS quanto a importância da formação continuada na sua atuação profissional frente a gestantes, puérperas e nutrizes, qualificando abordagens educativas que promovam a adesão ao aleitamento materno exclusivo, já que os ACS são agentes promotores de saúde.

Metodologia

O presente trabalho é resultado de uma ação realizada no período do estágio supervisionado de Nutrição em Saúde Coletiva, da Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, realizado no mês de janeiro de 2017, no Centro Municipal de Saúde e na Unidade da Secretaria Municipal de Saúde de Amargosa com onze ACS das Unidades de Saúde da Família cobertas pelo NASF do município de Amargosa- BA.

Foi estruturado evento de capacitação para os ACS, como estratégia para levantar a percepção deste público diante de tais ações educativas utilizadas em sua formação continuada. Iniciado o evento foi explicado aos participantes como funcionaria o encontro, seguindo-se a apresentação e descrição do evento, seu objetivo e quais profissionais estariam envolvidos.

Dentre as ações planejadas, foi realizada uma palestra sobre aleitamento materno e alimentação complementar, com duração de aproximadamente 40 (quarenta) minutos, abordando de forma interativa os conteúdos apresentados e estimulando os participantes a poderem questionar, tirarem dúvidas, bem como, compreenderem a importância do aleitamento materno. Durante toda apresentação foi utilizada uma linguagem simples e clara, facilitando dessa forma a compreensão dos mesmos ao que estava sendo exposto.

Para avaliação da intervenção foi aplicado um questionário um para avaliar a ação desenvolvida com os ACS, composto por seis perguntas objetivas e um tópico para sugestões, sendo este instrumento elaborado e validado pela estagiária. O questionário foi entregue aos profissionais para que estes respondessem às perguntas contidas no material, sendo orientados sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa. Os dados foram coletados, tabulados e analisados posteriormente.

Foi confeccionado um folder com dicas para dar subsídio aos Agentes Comunitários de Saúde sobre o tema abordado e no final das palestras distribuídas entre os participantes.

Resultados e discussão

Dos 11 (onze) Agentes Comunitários de Saúde que participaram da capacitação 90,9% era do sexo feminino, gênero prevalente nesta categoria profissional, sendo estes com idade entre 40 e 60 anos.

Em relação ao tempo de atuação dos profissionais, obteve-se uma média de 16 anos (mínimo de 13 anos e máximo de 19 anos como ACS), o que revela tanto uma experiência e longa atuação dentro desta atividade laboral, quanto as implicações positivas e negativas, que circundam a atuação de servidores com muito tempo de carreira (em nosso caso, o tempo sendo relativizado com a formação continuada e seus

desdobramentos).

Já com relação ao nível de escolaridade 90,09% apresentavam 2º grau completo, sendo que apenas uma (9,09%) fazia curso superior, revelando baixa procura ou condições favoráveis a qualificação.

Dos 11 (onze) ACS que participaram do evento, 90,09% responderam ao questionário que tinha como maior objetivo avaliar o retorno sobre a capacitação proposta.

Em análise aos resultados dos questionários (Tabela 1), pode-se perceber que 100% (n=10) dos Agentes Comunitários já conheciam o assunto abordado, sendo que 90% dos ACS, afirmaram que a atividade proporcionou a apreensão de novos conhecimentos sobre a temática, o que nos leva a reconhecer a pertinência do assunto escolhido e desenvolvido pela estagiária.

Estudos apontam a importância dos trabalhos dos ACS e o alcance de suas ações, sendo que eles possuem uma maior aproximação do serviço de saúde com o usuário (NUNES et al., 2002). Sendo assim, nota-se que o Agente Comunitário de Saúde, sendo instruído de maneira adequada, é capaz de levar a informação e divulgá-la durante a sua passagem nos domicílios ou nas áreas e podendo se tornar mais competente na detecção e solução de problemas até então desconhecidos (MUNARI et al., 2010).

Um estudo realizado por Fonseca-Machado, em 2012 na cidade de Uberaba/MG, mostrou que os profissionais de saúde frequentemente orientavam as gestantes acerca do Aleitamento Materno, independentemente do nível de conhecimento. Assim, reforça-se à necessidade de capacitar os profissionais de saúde a fim de habilitá-los a prestarem apoio competente e seguro às mães que amamentam.

Tabela 1: Avaliação de retorno da Capacitação realizada. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2017.

Questão	n	
%		
Já conhecia o assunto abordado?		
Sim	10	100
Não	0	0
A capacitação realizada:		

Não me proporcionou conhecimentos além dos já possuídos.	1	10
Proporcionou-me novos conhecimentos sobre o assunto.	9	90

A capacitação ofereceu aos participantes a oportunidade de trocarem experiências e conhecimentos entre si?

Sim	10	100
Não	0	0

O que achou do conteúdo e temas abordados na capacitação:

Ótimo	6	60
Bom	3	30
Satisfeito	1	10
Ruim	0	0

A respeito dos temas abordados na capacitação:

Muito pouco do que se falou tem aplicação prática na minha vida profissional.	1	10
Grande parte do que se falou tem aplicação prática na minha vida profissional.	9	90

A capacitação contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

Sim	10	100
Não	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a capacitação ter oferecido a oportunidade de trocarem experiências e conhecimentos entre si, 100% responderam que houve essa troca. Nesse sentido, ensinando e aprendendo, as estagiárias mediaram conhecimentos para a formação e atuação profissional. Com relação ao tema abordado na capacitação 60% consideraram ótimo, 30% bom e 10% satisfeito.

Para ESCOBAR et al. (2002), as ações educativas no sentido de preconizar a importância do aleitamento materno deveriam ser enfatizadas com mais vigor e insistência pelos profissionais de saúde, em todos os níveis de atendimento, para todas

as crianças que, por variadas razões, entram no sistema de saúde.

As equipes de saúde da família têm um importante papel de suporte no incentivo à prática da amamentação, uma vez que acolhem a gestante precocemente na assistência ao pré-natal, orientando quanto aos benefícios da amamentação, além de atuar como uma equipe prestadora de serviços domiciliares, tendo mais oportunidade de divulgar e promover o aleitamento (MARTINS e MONTRONE, 2009).

Para MACHADO et al. (2014) destaca-se a necessidade de uma rede de apoio que o proteja e promova o aleitamento materno no lar. O profissional deve se dispor a partilhar seu saber com a família da nutriz e formar uma rede social que dê apoio e suporte à nutriz para superar os obstáculos (BROW et al., 2011).

A falta de orientação materna adequada contribui para diminuição da duração do aleitamento materno, principalmente para mães iniciantes e adolescentes que pretendem amamentar e são menos propensas a iniciar ou sustentar a amamentação.

A importância social do aleitamento materno é indispensável, pois estudos mostram que a criança que se alimenta ao seio adoece menos, necessita menos de atendimento. O resultado da amamentação pode beneficiar não somente as crianças e suas famílias, mas também a sociedade (MUNIZ, 2010). Com relação à família, o aleitamento materno oferece a vantagem pela sua economia de custo, pois a mesma não precisará gastar recursos com fórmulas infantis. Já para sociedade, a vantagem está relacionada ao fato de que o aleitamento materno pode contribuir para a diminuição da mortalidade materno-infantil, o que pode resultar no futuro em adultos saudáveis na força de trabalho, impactando positivamente na sociedade (MOIMAZ, 2017).

Dessa forma, quando os profissionais de saúde estão confiantes em suas próprias habilidades para apoiar as mulheres que amamentam, tornam-se mais propensos a promover positivamente o aleitamento materno e oferecer apoio às mães.

Observou-se que 90% dos ACS julgaram que grande parte do que foi abordado durante a capacitação tem aplicação prática no seu trabalho e 100% acredita que contribuiu para seu desenvolvimento quanto profissional.

Em um estudo realizado por Machado et al. (2010) comparando-se a percepção dos profissionais antes e após uma intervenção educativa, observou-se que a capacitação teve efetividade sobre os ACS. O resultado foi considerado positivo, comprovando que houve mudanças favoráveis que contribuíram para o conhecimento dos ACS acerca do assunto, bem como contribuíram para práticas que envolvem o aleitamento materno e acompanhamento às gestantes e as nutrizes.

No tópico de sugestões, observou-se que os agentes tiveram uma percepção positiva sobre as ações desenvolvidas e são carentes de informações, sendo que muitos deles consideram que poderiam ser efetivados mais momentos dessa natureza, o que demonstra o comprometimento dos ACS com o trabalho desenvolvido (Tabela 2).

Tabela 2: Comentários dos Agentes Comunitários de Saúde sobre a capacitação em aleitamento materno. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2017.

“Foi boa que veio a nos recordar temas que serve para o acompanhamento de gestante.”

“Foi muito importante relembrando coisas que já tinha perdido, importante ser feito nas unidades com outros profissionais.”

“Eu achei ótimo a capacitação, precisamos de mais capacitações como esta.”

Fonte: Dados da Pesquisa

Verificou-se que a metodologia empregada possibilitou a participação dos ACS, com a exposição de dúvidas e experiências que enriqueceram as discussões e geraram grande aprendizado, além de nortear a capacitação com foco nas situações mais vivenciadas pelos profissionais.

Considerações finais

Os ACS tem um importante papel de suporte no incentivo à prática de amamentação, e é de suma importância que esses profissionais tenham formação continuada para trabalhar com a promoção do aleitamento materno, neste sentido e diante dos resultados obtidos, pode-se concluir que a formação continuada constitui-se enquanto excelente estratégia para atualizar, motivar e habilitar ACS a prestarem apoio competente e seguro a comunidade atendida pelo SUS, bem como contribuir na sua vida profissional.

Sinalizamos também que a realização do encontro, como estratégia metodológica no levantamento de dados foi muito importante para a formação acadêmica de uma das pesquisadora envolvidas, haja vista sua eminência de conclusão de curso e a possibilidade de conviver com a realidade das Unidades de Saúde da Família,

aprendendo mais com o Núcleo de Apoio a Saúde da Família e percebendo na sua ação um modo de contribuir para o conhecimento dos ACS e da sociedade.

Referências

ABDALLA, M. A. P. **Aleitamento materno como programa de ação de saúde preventiva no Programa Saúde da Família**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Medicina. Núcleo de Educação em Saúde Coletiva. Uberaba, 2011. 57f. Monografia (Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família).

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio à Saúde da Família**. Departamento de Atenção Básica, Brasília, 2010. (Caderno de Atenção Básica, n. 27). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_do_nasf_nucleo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica**. 4 ed. Brasília, DF; 2007. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/docs/publicacoes/pactos/pactos_vol4.pdf>. Acesso em: 14 jan.2017.

BROW, A.; RAYNOR, P.; LEE, M. **Healthcare professionals' and mothers' perceptions of factors that influence decisions to breastfeed or formula feed infants: a comparative study**. J Adv Nurs, 2011.

DUARTE, R. L.; SILVA JUNIOR, D. S.; CARDOSO, S. H. **Construindo um programa de educação com agentes comunitários de saúde**. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 11, n. 23, p. 439-447, 2007.

CIAMPO, L. A. et al. **Tendência secular do aleitamento materno em uma unidade de atenção primária à saúde materno-infantil em Ribeirão Preto, São Paulo**. Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife, v. 6, n. 4, p. 391-396, out. dez. 2006.

DUARTE, L.R.; SILVA, D.J.; CARDOSO, S.H. **Construindo um programa de educação com agentes comunitários de saúde**. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 11, n.23, set. dez. 2007.

ESCOBAR, A. M. U. et al. **Aleitamento materno e condições socioeconômico-culturais: fatores que levam ao desmame precoce**. Rev. Bras. Saude Mater. Infant, Recife, v.2 n.3, p.253-261, 2002.

FONSECA-MACHADO M. O., et al. **Aleitamento materno: conhecimento e prática**. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 4, p. 809-815, ago. 2012.

MACHADO, M. C. M. et al. **Determinantes do abandono do aleitamento materno exclusivo: fatores psicossociais**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 48, n. 6, p. 985-994, dez. 2014.

MACHADO, M. C. H. S. et al. **Avaliação de intervenção educativa sobre aleitamento materno dirigida a agentes comunitários de saúde**. Rev. Bras. Saude

Mater. Infant., v.10, n.4, p.459-468, 2010.

MARTINS, R.M. C.; MONTRONE, A. V. G. **Implementação da Iniciativa Unidade Básica Amiga da Amamentação: educação continuada e prática profissional.** Rev. Eletr., v. 11, n.3, p. 545-553, 2009. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/v11/n3/pdf/v11n3a11.pdf.pdf> Acesso em: 14 fev. 2017.

MOIMAZ, S. A. S. et al. **Agentes comunitários de saúde e o aleitamento materno: desafios relacionados ao conhecimento e à prática.** Rev. CEFAC, v.19, n. 2, p.198-212, 2017.

MUNARI, D. B. et al. **Capacitação de agentes comunitários de saúde para o cuidado em saúde mental na atenção básica.** Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva, v. 4, n. 1, 2010.

MUNIZ, M. D. **Benefícios do aleitamento materno para a puérpera e o neonato: a atuação da equipe da saúde da família.** 2012. 22 f. Monografia (Especialização) - Curso de Atenção Básica em Saúde da Família, Universidade Federal de Minas Gerais, Formiga - Minas Gerais, 2012.

NUNES, M. O. et al. **O agente comunitário de saúde: Construção da identidade desse personagem híbrido e polifônico.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 6, n.18, p.1639-1646, 2002.

SILVA, B. T. M.; SOUZA, L. C. S.; FLUMIAN, R. P. **Importância do Aleitamento Materno.** Rev. Conexão Eletrônica, Três Lagoas, v. 13, n. 1, 2016.

SILVA, N. M. et al. **Conhecimento de puérperas sobre amamentação exclusiva.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 2, n. 67, mar. abr. 2013.

VASCONCELOS, K. S. **Capacitação Dos Agentes Comunitários De Saúde Do Município De Acaraú/Ce Para A Promoção Da Saúde Das Gestantes.** Fortaleza, 2010.

VITOR, R. S. et al. **Aleitamento materno exclusivo: análise desta prática na região Sul do Brasil.** Revista da AMRIGS, Porto Alegre, v. 1, n. 54, p. 44-48, jan. mar. 2010.

Desenho artístico do dendê

Pablo Luís dos Santos Portela³⁴

Resumo

O presente artigo trata-se em relatar a experiência da disciplina Estágio Docência, ministrada pela Prof^a. Marise de Santana, do Curso de Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e a atividade de intervenção do estágio, a qual foi realizada na disciplina Desenho Artístico, ministrada pelo Prof. Gemicrê Nascimento, no primeiro semestre de 2014 da mesma instituição. A atividade teve como objetivo geral identificar uma linguagem visual e discursiva do dendê, através da produção de desenhos artísticos, como recurso para pensar acerca de elementos visuais tais como, linha, forma, figura, fundo. Como problemática, propôs responder: Quais elementos visuais são percebidos no desenho artístico com o dendê? A fundamentação teórica baseou-se em Rudolf Arnheim e a metodologia seguiu os princípios do Método Dialético de Celso Vasconcellos. Os resultados alcançados nas atividades desenvolvidas pelos alunos foram satisfatórios, alguns surpreendentes, e puderam despertar novas formas de representação do dendê ou de outra referência cultural baiana, por meio do desenho artístico, e inseri-las com estampas no âmbito têxtil. E despertou, também, uma possibilidade para geração de renda.

Palavras-chave: Desenho, Dendê, Estágio.

Abstract

The present article deals with the experience of the Teaching Internship, taught by Profa. Marise de Santana, of the Master Course in Drawing, Culture and Interactivity, of the State University of Feira de Santana (UEFS), and the intervention activity of the stage, which was carried out in the discipline Artistic Design, taught by Prof. Gemicrê Nascimento, in the first half of 2014 of the same institution. The objective of the activity was to identify a visual and discursive language of palm oil, through the production of artistic drawings, as a resource for thinking about visual elements such as line, shape, figure, background. As problematic, he proposed to respond: What visual elements are perceived in the artistic drawing with palm oil? The theoretical foundation was based on Rudolf Arnheim and the methodology followed the principles of the Dialectic Method of Celso Vasconcellos. The results achieved in the activities developed by the students were satisfactory, some surprising, and they were able to awaken new forms of representation of palm oil or other Bahian cultural reference, through artistic drawing, and inserting them with prints in the textile field. And it awoke, too, a possibility for income generation.

Keywords: Drawing, Dende, Stage.

*³⁴ Doutorando em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia. Professor do Curso de Design de Moda da Faculdade Independente do Nordeste - BA. pabloportella@gmail.com.

Introdução

A proposta deste artigo visa descrever a vivência e experiência adquiridas, em 2014, na atividade de intervenção da disciplina Estágio Docência, a qual é de caráter obrigatório, e ofertado, geralmente, no segundo semestre do curso de Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, da UEFS, e ministrada pela Prof^a Marise de Santana. Essa disciplina objetiva preparar o estudante de mestrado ao seu ofício em sala de aula, tanto no domínio de procedimentos do plano de trabalho, teóricos e metodológicos, como na conduta e planejamento das atividades práticas.

A formação acadêmica do autor abrangeu o Curso de Bacharelado em Design e Gestão de Moda, que não tem conexão direta com as áreas de Pedagogia e as Licenciaturas, e não foi possível obter conhecimentos didáticos a respeito da postura e do ensino durante esse período. No entanto, a disciplina Estágio Docência pôde despertá-lo essa necessidade em aprender, atuar, pesquisar conteúdos substanciais acerca do exercício docente que possibilitam mais preparo e segurança em sua atuação profissional.

Escolheu-se para a realização do estágio a disciplina optativa Desenho Artístico na mesma instituição que é ministrada pelo Prof. Gemicrê Nascimento, cuja proposta contempla a representação gráfica por meio do desenho, o desenvolvimento de habilidades manuais, o exercício de observação através do uso de lápis de desenho sobre papel e pelo fato de que foram explorados desenhos artísticos no processo criativo na pesquisa de dissertação do autor intitulada “Design de superfície têxtil a partir do dendê”.

O tema do plano de trabalho da intervenção apresentado intitulou-se “Desenho artístico do dendê”, com o propósito de criar desenhos artísticos sobre tecido, utilizar o dendê como referência criativa, com alunos que frequentaram a disciplina e estavam em graduação no período do sétimo e oitavo semestres dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia. O objetivo geral da atividade procurou identificar uma linguagem visual e discursiva do dendê através da produção de desenhos artísticos, como recurso para pensar acerca de elementos visuais tais como, linha, forma, figura, fundo.

O motivo principal da intervenção foi propor aos alunos uma prévia compreensão do desenho artístico no âmbito têxtil, a partir da percepção e vivência deles, no intuito de analisarem a presença e importância do desenho manual concebido

na superfície de produtos têxteis estampados. E como problemática, propôs responder a seguinte pergunta: Quais elementos visuais são percebidos no desenho artístico com o dandê?

Nesse aspecto, as respostas foram interpretadas, embasadas de acordo com a explanação de Rudolf Arnheim (2002), e a metodologia empregada para a aproximação e condução aos alunos, ocorreu a partir da compreensão da Metodologia Diáletica de Celso Vasconcellos (1992), que contribuiu no desenvolvimento da atividade e na obtenção dos resultados alcançados.

O desenho, a arte e a ciência

O panorama do desenho pode atingir diferentes áreas do conhecimento, interpretações, conceituações, interações, que abarcam o enfoque interdisciplinar. O registro visual por meio do desenho é considerado relevante meio de comunicação capaz de expressar diferentes linguagens em sua instrumentalidade, através da representação gráfica, que atua como ferramenta meramente projetual.

Dessa maneira, Gomes (1996, p. 37) apresenta o Dicionário de Moraes como uma referência ao afirmar que o desenho significa “intento, intenção, desejo, plano, projeto e propósito”. Com isso, complementa Wong (1998), ao conceber que o desenho não atua exclusivamente como elemento decorativo. Ele advém de um processo criativo visual a partir de uma finalidade, um propósito a ser alcançado, no intuito de satisfazer necessidades de cunho prático.

O conceito de desenho é reforçado por Gomes (1996, p. 13), ao considerá-lo “uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos”. Essa abordagem destaca a particularidade do desenho em apresentar graficamente qualidades funcionais, estéticas, formais, de todos os aspectos que possibilitam a comunicação e vivência humana.

A partir dessa perspectiva, compreende-se como primeiro aspecto que o desenho enquanto linguagem acompanha a vida das pessoas, está diretamente interligado aos comportamentos, à conscientização, ao uso de materiais, aos avanços tecnológicos, às mudanças estabelecidas no âmbito cultural em determinada sociedade. A segunda abordagem, o desenho adquire uma compreensão ampliada que ultrapassa sua função apenas como recurso instrumental. Dessa forma, desenhar relaciona-se com as

atividades humanas de formar, dar sentido e direcionamento às experiências vivenciadas individual ou coletivamente que interagem em diferentes contextos, tais como, mentais, simbólicos, históricos, sentimentais.

Ainda nessa reflexão sobre desenho, Oliveira e Trinchão (1998) afirmam que o exercício do desenho não se restringe apenas à ação de expressá-lo graficamente. Considera-se também toda e qualquer forma de registro que contemple o desenhar como um conceito que se eterniza. Significa dizer que o desenho atua como dispositivo que permite o diálogo com outras áreas do conhecimento e não apenas em conteúdos, segmentos profissionais que o limitam ou o negam enquanto ferramenta geradora de mudanças, contribuições, reflexões diversas numa sociedade.

O exercício em realizar desenhos artísticos no campo da ciência instigou aos alunos no estágio docência a desenvolverem seus trabalhos com cautela e qualidade estética, a partir das reflexões sobre atividades científicas e mercadológicas no âmbito têxtil. Não houve resistência por parte deles pela aceitação, compreensão e execução da proposta, pois correlacionaram com suas práticas profissionais.

O autor Silvio Zamboni contribui significativamente para o conhecimento artístico e científico em seu livro “A Pesquisa em Artes: um paralelo entre arte e ciência”. A abordagem que apresenta perpassa por questionamentos acerca das aproximações, relações e particularidades entre arte e ciência; da diferenciação e estruturação teórica de itens relevantes e presentes na prática do fazer artístico e científico; pela indicação de uma rica bibliografia específica e geral a serem conhecidas, discutidas e exploradas; em despertar o interesse pelo fortalecimento do uso de técnicas, métodos e discursos de qualidade no contexto profissional que fundamentam teorias que, com exceções, são desconhecidas ou ignoradas na atividade prática de artistas.

O uso da razão, da explicação das coisas como características marcantes do conhecimento científico e da sensibilidade, da criatividade encontrada no saber artístico, são itens presentes na vida social do ser humano. Cada área possui suas particularidades, que ora seus ideais divergem, ora se complementam no processo de apreensão nas variadas situações do cotidiano.

Dessa forma, conforme Zamboni (2006, pp. 22-23) “tanto a arte como a ciência acabam sempre por assumir um certo caráter didático na nossa compreensão de mundo. [...] a arte e a ciência, como faces do conhecimento, ajustam-se e complementam-se perante o desejo de obter entendimento profundo”.

O contexto racional não responde as questões dinâmicas e flexíveis do cotidiano.

Através da sensibilidade, do olhar individual, da percepção visual, como componentes intrínsecos da arte, tendem a preencher lacunas identificadas no campo da ciência. Logo, objetiva-se uma compreensão equilibrada nas expressões verbais e linguagens presentes em ambas as áreas.

As manifestações de equilíbrio mental do ser humano podem ser compreendidas a partir da sua constituição e funções. As duas metades do cérebro humano são conhecidas como hemisfério esquerdo e hemisfério direito que atuam, respectivamente, nos lados direito e esquerdo do corpo. Conforme Edwards (2005) a racionalidade, a fala e a linguagem situam-se no hemisfério esquerdo que é conhecido como “dominante” ou “líder”, a criatividade, a percepção visual, o exercício sensorial e manual advêm do hemisfério direito ainda pouco explorado e conhecido como “subordinado” ou “secundário”.

Nota-se que independente da linha de ação entre a arte e a ciência, é perceptível a participação de ambas de forma individual ou coletivamente. Quando há limites de aplicabilidade de uma para outra devido às especificidades de cada uma, ocorre o complemento entre elas para se chegar ao entendimento desejado.

Com isso, Minayo (2007) afirma que a dimensão técnica aborda as normas que irão compor os principais itens de um projeto, a maneira como será desenvolvido, a relação dos instrumentos a serem utilizados. A dimensão ideológica trata das escolhas feitas pelo pesquisador após a definição dos tópicos do projeto. E a dimensão científica que une as duas dimensões acima. Nesse sentido, a arte e a ciência foram basilares para a compreensão artística, científica, funcional do dendê registrado por meio do desenho que auxiliaram nos procedimentos metodológicos e criativos empregados.

Materiais e métodos

Os recursos utilizados na atividade de intervenção foram: uma apostila sobre o resumo da aula com a apresentação e conceituação de quatro elementos visuais escolhidos nas categorias sugeridas por Arnheim; amostras de tecidos e produtos têxteis estampados; lápis para desenho HB; tecido algodão cru 100% algodão em tamanho 30x45cm; marcador permanente para tecido em cor preto; 120 unidades de amêndoas de dendê; como ilustram as figuras 1 e 2.

Figura 1: Arrumação da sala para a atividade de intervenção do estágio docência.



Fonte: Acervo do autor, 2014.

Figura 2: Da esquerda para a direita: Kit individual, amostras de tecidos e produtos estampados, mesa com 120 unidades de dente.



Fonte: Acervo do autor, 2014.

Os elementos visuais do desenho como linha, forma, figura, fundo, apresentados como categorias visuais no livro “Arte e Percepção Visual”, do autor Rudolf Arnheim, foram escolhidos para serem analisados. Essas quatro categorias estabelecem uma identificação mais apurada da imagem pelo indivíduo quando seus conceitos são compreendidos, discutidos e aplicados.

Por conta disso, a intenção de Arnheim (2002) visa aguçar, sustentar, comunicar, enriquecer a apreensão de conhecimentos junto a instrumentos, elementos detalhados e explicitados, para a compreensão artística e psicológica por meio do olhar que transcende a função de registro meramente mecânico na percepção visual.

Arnheim (2002) utilizou a psicologia para compreender a arte através do olhar, da impressão do indivíduo, que o torna sujeito ativo, participante. As atividades com os meios visuais como a pintura, desenho e escultura são limitadas, bem como em seu trabalho psicológico. Os experimentos realizados pelo autor são fortalecidos pela teoria da *Gestalt*, que trata do estudo da configuração ou da forma por meio de um conjunto de princípios científicos identificados pela percepção sensorial.

Com isso, para Arnheim (2002), a visão é o principal instrumento para estabelecer conexões criativas da realidade quanto ao imaginário, à invenção, à clareza e à beleza, pois a mente caracteriza-se das manifestações advindas entre o pensador e o artista. Essa compreensão foi essencial para que os alunos apurassem a sensibilidade do olhar diante do que rodeava o seu cotidiano. Por outro lado, a Metodologia Dialética de Celso Vasconcellos é alicerçada em três itens fundamentais, estruturantes, a serem aplicados em sala de aula; são eles, a síncrese, a análise e a síntese.

Vasconcellos (1992) menciona que a Síncrese, ou a Mobilização para o Conhecimento, o educador apresenta o objeto a ser estudado, no intuito de despertar o interesse do aluno, do sujeito. A Análise ou a Construção do Conhecimento é a fase em que o educador visa proporcionar a compreensão, a interação do objeto através de suas relações com as vivências do sujeito. A Síntese é a fase em que o aluno explicita a sua compreensão do objeto, compartilha o aprendizado e constrói conhecimento. Essas três fases bem entrelaçadas didaticamente saem do índice do conhecimento abstrato e atingem o concreto. Esse aporte teórico contribuiu no desenvolvimento de toda a atividade, principalmente pela conquista do respeito com a turma e na dinâmica exercida na intervenção.

Resultados e discussão

Inicialmente, os alunos comentaram que não conheciam o dendê pessoalmente. Porém, tinham conhecimento do azeite de dendê enquanto ingrediente da culinária baiana. O comportamento deles quando manusearam e escolheram algumas unidades de dendê, que foi estipulado o mínimo de cinco unidades para cada um, foi semelhante ao de uma criança em contato com um brinquedo desconhecido (figura 3).

Figura 3 - Alunos em contato com unidades de dendê para desenvolver as atividades do estágio.



Fonte: Acervo do autor, 2014.

Os estudantes do Curso de Letras relataram que tinham interesse em aprender e desenvolver a atividade de desenho pela possibilidade de aplicar em trabalhos manuais que gerassem uma fonte de renda, bem como ter um instrumento de aplicação nos exercícios práticos com seus alunos.

Os estudantes de Matemática, como tiveram disciplinas que envolviam o desenho geométrico, queriam conhecer o desenho artístico como forma de equilibrar o conhecimento, para aplicarem em sala de aula com mais fluidez e profundidade nos conteúdos. E os estudantes de Pedagogia informaram que o desenho é um recurso didático utilizado frequentemente nas atividades com seus alunos e o desenho artístico consistiu em ampliar o repertório de cada um nessa prática profissional.

A atividade proposta se deu com a organização das unidades de dendê sobre as carteiras para a produção de dois desenhos de observação com o uso do marcador permanente em tecido de algodão cru. Realizou-se um desenho, feito em sala, da estrutura externa do dendê e o outro desenho, feito em casa, da estrutura interna, que seguiu o mesmo procedimento de composição que a estrutura externa.

Foi solicitado, também, um texto que relatasse a experiência do manuseio com o dendê e do desenhar sobre o tecido. Participaram da aula sete alunos da graduação, entre os doze que constavam na lista de presença, o Prof. Gemicrê e duas estudantes do curso de Mestrado de Desenho, Cultura e Interatividade (figura 4).

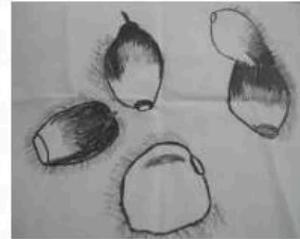
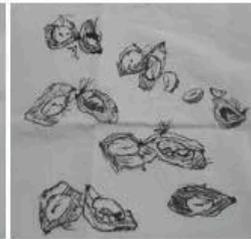
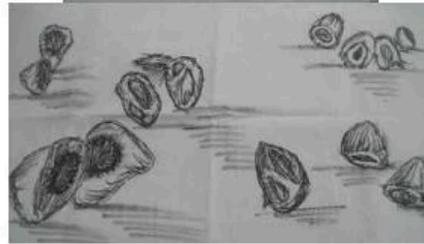
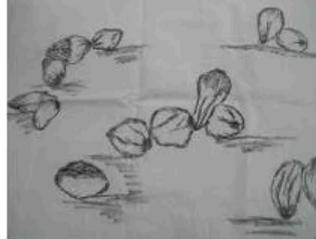
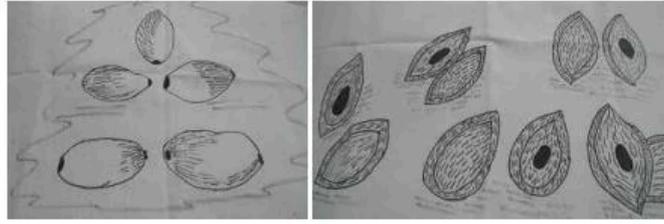
Figura 4 – Participantes da atividade de desenho artístico do dente em tecido.



Fonte: Acervo do autor, 2014.

Todos os presentes na atividade de intervenção não tinham a prática de desenhar em tecido e preferiram, primeiramente, fazer o esboço com o lápis para depois cobrirem com o marcador permanente, como uma estratégia de segurança. O resultado de alguns trabalhos pode ser acompanhado a seguir. Da esquerda para a direita correspondem, respectivamente, aos desenhos da estrutura externa e interna do dente de alguns participantes (figura 5).

Figura 5 – Desenhos artísticos da estrutura externa e interna do dente, respectivamente, de alguns dos participantes.



Fonte: Acervo do autor, 2014.

A constituição do dendê representada graficamente pelos alunos em papel de desenho formato A3 apresentou-se de maneira ampla, com riqueza de detalhes ao nível da investigação dos elementos. Com essa atividade, percebe-se que o dendê tem muito a oferecer, como recurso visual para a criação de desenhos de observação, ao registro cultural, com o traço de cada indivíduo, e gerar discussões construtivas além de simbólicas.

Conclusões

Tais constatações a respeito do plano de trabalho da atividade de intervenção do estágio docência, com o uso da referência do dendê, puderam ser consideradas como relevantes para a valorização do uso do desenho enquanto instrumento de pesquisa e prática profissional capaz de identificar uma linguagem visual particular, com o traço de cada indivíduo, e gerar discussões construtivas.

A contribuição social dessa atividade ficou mais visível e gratificante após a aula, quando a maior parcela dos alunos identificou uma possibilidade de geração de renda e questionou sobre valores de tecido, os possíveis materiais que poderiam ser utilizados, o valor do serviço a ser passado aos clientes e de que forma cobrá-los, os tipos básicos de impressão de estampas para produtos personalizados. E uma das alunas se encontrou tanto na atividade, que ela tem o interesse em obter mais informações sobre design têxtil, estamparia, no intuito de tornar o objeto de estudo para o mestrado na área de desenho que almeja realizar.

Na avaliação final da disciplina e da atividade, percebeu-se na fala e expressão dos participantes que eles gostaram bastante do trabalho realizado e puderam tirar algum proveito para aplicar em suas áreas de atuação. Significa dizer, que o aprendizado foi mútuo, uma vez a proposta de intervenção obteve êxito, respondeu a questão do trabalho, transmitiu os princípios da Metodologia Dialética de Celso Vasconcellos, identificou e discutiu as categorias visuais propostas por Rudolf Arnheim nas produções visuais realizadas.

As relações entre arte e ciência no campo profissional e acadêmico puderam afirmar que, em pesquisas que contemplem a natureza destas duas áreas, têm muito a

contribuir, a entrelaçar uma com a outra, a manter as especificidades de cada uma. Os envolvimento das possibilidades combinatórias e dos resultados a serem alcançados a partir delas se mostram bastante amplas.

A disseminação dos conhecimentos do fazer artístico no contexto científico e vice versa precisam obter melhor conscientização, entrelaçamento e serem estimuladas em ambas as esferas, pois elas se complementam. A seriedade, o rigor, os objetivos e as funções particulares de cada uma, não anulam que esta aliança se sustente fundamentalmente em pesquisas que as abarcam.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: **uma psicologia da visão criadora.**

Tradução de Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2002.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo.** 2. ed. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Lysie dos Reis; TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. A História contada a partir do Desenho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENGENHARIA GRÁFICA NAS ARTES E NOS DESENHOS, 2.; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO, 13., 1998, Feira de Santana. **Anais do Graphica...** Feira de Santana: Graphica, 1998. p. 156-164.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC.** Brasília, n. 83, abr. 1992.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. - (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 59).

WONG, Wucius. **Princípios de forma e desenho.** Tradução Alvarina Helena Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVOLUÇÃO, CULTURA E HUMANIZAÇÃO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA

Mônica de Almeida Santos³⁵

Márcia Luzia Cardoso Neves³⁶

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo apresentar discussões e reflexões sobre o processo pelo qual nos tornamos humanos, entrelaçando o papel que as evoluções biológicas e culturais exercem na nossa vida e analisando esses aspectos em âmbitos históricos, para que assim sejam estabelecidas relações com as diversas interfaces associadas a essa conjuntura. Além disso, é dada ênfase ao papel que a educação possui na formação humana, perpassando por aspectos históricos que permitem tratar sobre as apropriações culturais que são transmitidas de geração em geração. Para tanto, em meio às discussões trazidas, apresentamos uma breve análise do filme *O Garoto Selvagem* que demonstra de uma forma bastante interessante a importância que a educação e o convívio em sociedade possuem para a vida humana. Isso nos leva a refletir acerca daquilo que, de fato, nos torna humanos, nesse sentido, temos hoje consolidadas as explicações científicas que demonstram o processo de evolução das espécies dos seres vivos por meio de lentas e constantes transformações. Para tanto, a realização deste estudo encontra-se pautada numa pesquisa bibliográfica, possibilitando a construção de um trabalho com um maior aprofundamento teórico na temática. Diante disso, tais discussões permitem um olhar consistente sobre a compreensão da educação na formação humana e o papel que os desenvolvimentos biológicos e culturais possuem, de modo que nos trazem reflexões sobre nosso papel enquanto docentes perante a sociedade, na medida em que é preciso considerar esses elementos para a construção de uma prática pedagógica de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação Humana; Cultura.

ABSTRACT:

This study aims to present discussions and reflections on the process by which we become human, intertwining the role that biological and cultural evolution exert in our life and analyzing these aspects in historical environments, so that relations with the various associated interfaces are established to this juncture. In addition, emphasis is placed on the role that education has in human formation, traversing historical aspects that allow us to deal with the cultural appropriations that are transmitted from generation to generation. To do so, in the midst of the discussions brought, we present a brief analysis of the film *The Wild Boy* that

³⁵ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB; monicaalmeida13@gmail.com

³⁶ Mestre em Botânica pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; marcianeves@ufrb.edu.br

demonstrates in a very interesting way the importance that education and society have for human life. This leads us to reflect on what makes us human in this sense, we have today consolidated the scientific explanations that demonstrate the process of evolution of the species of living beings through slow and constant transformations. Therefore, the accomplishment of this study is based on a bibliographical research, allowing the construction of a work with a greater theoretical depth in the thematic. In view of this, such discussions allow a consistent look at the understanding of education in human formation and the role that biological and cultural developments have, so that they bring us reflections about our role as teachers before society, insofar as it is necessary to consider these elements for the construction of a quality pedagogical practice.

KEY-WORDS: Education; Human Formation; Culture.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar discussões e reflexões sobre o processo pelo qual nos tornamos humanos, evidenciando o papel que as evoluções biológicas e culturais exercem na nossa vida, haja vista que ambas são elementos fundamentais para a nossa constituição enquanto seres humanizados. Para tanto, visando uma compreensão profunda e consistente sobre essa temática, faz-se necessário analisarmos esses aspectos em âmbitos históricos, para que assim seja possível estabelecer relações com as diversas interfaces associadas a essa conjuntura.

A origem e o desenvolvimento da espécie humana sempre foram alvo de muitos estudos e pesquisas no decorrer do tempo, buscando compreensões acerca da nossa própria existência. Nesse sentido, as investigações científicas que foram se desenvolvendo ao longo do tempo nos evidenciam que essa temática configura-se como algo amplo e complexo, no qual estão envoltos uma série de elementos que se influenciam mutuamente. Portanto, fica evidente a relevância da temática para o contexto social em que estamos inseridos, uma vez que é algo diretamente interligado com a compreensão da nossa existência.

Com base nisso, convém ressaltar que a realização deste estudo encontra-se pautada numa pesquisa bibliográfica, por possibilitar conhecer diversos estudos existentes à temática trabalhada. Sob esse prisma, conforme ressalta Fonseca (2001, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Nessa perspectiva, visando a construção de um trabalho com um maior aprofundamento teórico na temática, utilizamos as obras de

autores como Godoy e Santos (2014), Engels (1896), Leontiev (1978), Santos (2014), dentre outros que trazem contribuições essenciais para a compreensão do tema. Além disso, é apresentada também uma breve análise do filme *O Garoto Selvagem*, na qual são evidenciados os impactos que a vida em sociedade nos traz.

Em síntese, visando uma melhor sistematização dos aspectos a serem tratados, o trabalho encontra-se estruturado em quatro seções, sendo que a primeira delas constitui-se por essa introdução. A segunda, intitulada “Como nos Tornamos Humanos? O Papel da Evolução Biológica e Cultural na Vida Humana”, traz discussões que contextualizam o processo de constituição do ser humano a partir do papel que os desenvolvimentos naturais e sociais exercem, enfatizando a constante relação entre ambos no decorrer da história da vida humana. A terceira, intitulada “O Garoto Selvagem: Uma Reflexão Sobre a Vida em Sociedade e Sobre o Papel da Educação”, apresenta análises sobre o filme *O Garoto Selvagem*, estabelecendo relações entre os elementos da sua história e a importância que a educação e a vida em sociedade possuem como premissas básicas para a condição de humanização. E por fim, a quarta, “Considerações Finais”, tece considerações e reflexões sobre todos os aspectos tratados no decorrer do estudo, evidenciando a relevância da educação para nossa formação.

Como nos Tornamos Humanos? O Papel da Evolução Biológica e Cultural na Vida Humana

Historicamente, o ser humano é considerado um ser diferenciado dos demais, por possuir uma série de características que demonstram certas particularidades inerentes a ele, distinguindo-o, em vários aspectos, dos outros animais. Isso nos leva a refletir acerca daquilo que, de fato, nos torna humanos e, conseqüentemente, acerca de qual o papel da evolução biológica e da evolução cultural nesse contexto, visto que o processo constitutivo do ser humano é fortemente marcado por esses dois elementos, sem os quais não seria possível compreender a complexidade que envolve tal temática.

A construção do conhecimento acerca da história humana caracteriza-se como uma busca científica cuja realização se dá a partir da investigação de evidências obtidas através de restos arqueológicos, fósseis, ferramentas, armas, habitações, vestimentas, ossos e moléculas. Nesse sentido, temos hoje consolidadas as explicações científicas baseadas no evolucionismo, que demonstram o processo de evolução das espécies dos seres vivos por meio de lentas e constantes transformações. Dessa mesma forma, as

investigações científicas revelam que a espécie *Homo sapiens*, assim como todos os seres vivos, são resultado de um processo evolutivo de milhões de anos.

Nesse contexto, tais estudos comprovam que, em termos biológicos, a espécie humana, o *Homo sapiens*, surgiu há aproximadamente 200 mil anos. Esse surgimento ocorreu como consequência do fato de que, há cerca de 6 milhões de anos atrás, uma população de primatas em regiões africanas se dividiu em duas linhagens distintas que passaram a viver de formas diferentes e, conseqüentemente, a adaptar-se e a evoluir de formas diferentes, de modo que, a primeira delas deu origem aos Chimpanzés e a segunda deu origem ao *Homo sapiens*. No entanto, é preciso ressaltar que tal processo evolutivo é extremamente complexo e ocorreu no decorrer de milhares de anos, além de que tal evolução estava relacionada com os fatores condicionantes dos ambientes nos quais as populações estavam inseridas.

O *Homo sapiens* é uma espécie de antropoide da ordem Primata que possui uma série de características importantes, resultado de um longo processo de adaptação e mudança. Dentre suas características mais marcantes podemos citar o cérebro altamente desenvolvido, com capacidades de raciocínio abstrato, linguagem, introspecção, resolução de problemas, reflexão e autoconsciência; além de possuir corpo ereto e andar bípede, que possibilitam a utilização dos membros superiores para a manipulação dos objetos e dos espaços a sua volta, o que foi importante na exploração e na conquista de novos ambientes. Diante disso, as investigações científicas evidenciam, mais uma vez, a existência de uma constante evolução, demonstrando que, historicamente, os seres vivos estão sempre evoluindo e se adaptando ao meio em que vivem.

Vale destacar aqui a importância que as investigações científicas possuem para que tais conhecimentos possam ser possíveis, sobretudo no que se refere às áreas como paleontologia, antropologia, arqueologia, genética, sociologia e outras, que combinam estudos que demonstram a complexidade dessas questões, envolvidas em âmbitos históricos. É nessa perspectiva que, conforme afirma Santos (2014, p. 100), “a história da nossa espécie é objeto de investigação de várias disciplinas que se baseiam nos vestígios deixados pelos humanos no passado”. Isso evidencia o quanto as informações do passado são importantes para compreendermos nosso presente e o quanto as transformações sociais são impactantes nesse sentido. Além disso, o autor ainda complementa que:

A curiosidade e o questionamento humano nos levam a investigar

nossas origens que também nos ensinam sobre o que podemos esperar em nosso futuro. Somos a única espécie remanescente de uma linhagem de primatas bípedes que, por meio da inteligência, construiu um nicho único neste planeta. A análise detalhada desse passado de espécies diversas e relacionadas e das relações entre populações da espécie humana moderna sugere a existência exclusivista de uma espécie inteligente em sociedade, que depende da modificação artificial do ambiente ao seu redor, em prol de sua sobrevivência e reprodução. (SANTOS, 2014, p. 111).

É a partir disso que outro ponto muito importante deve ser evidenciado, pois embora os fatores biológicos já mencionados sejam fundamentais para a evolução humana, é preciso salientar também os fatores sociais. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que a atuação humana sobre a natureza é um dos pressupostos básicos para a condição de humanização do homem. É possível observar historicamente as diferenças existentes entre a forma com que o ser humano age na natureza e a forma com que outros animais agem na natureza, fato esse que demonstra resultados de aspectos históricos de adaptação e produção da própria existência e que caracteriza-se pelo trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho é o elemento propulsor da constituição do homem enquanto ser humano, visto que é através dele que há a apropriação e a transformação da natureza em virtude das suas necessidades. Dessa forma, é importante destacar que o conceito de trabalho defendido aqui não refere-se à condição de emprego social comumente difundido na sociedade atual, mas baseia-se na concepção de que o trabalho é a condição básica de toda vida humana. Sendo assim, nas palavras de Engels (1896, p. 1) “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. Além disso, ao abordar acerca da importância do trabalho, Leontiev (1978, p. 3) afirma ainda que:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 3).

Sendo assim, foi a partir da existência do trabalho como forma de domínio e

manipulação da natureza que as atividades conjuntas dos seres humanos foram se amplificando e as sociedades foram se tornando cada vez mais complexas, de modo que o próprio trabalho ia tornando-se mais diversificado a cada nova geração. Vale ressaltar que os outros animais também exercem influências sobre a natureza, porém, isso é feito de maneira acidental e sem intencionalidades e, portanto, não configura-se como trabalho. No entanto, as influências exercidas pelo ser humano caracterizam-se como trabalho devido ao fato de possuir o caráter de ações intencionais e planejadas.

Nessa perspectiva, ao tratar sobre essa diferenciação, conforme ressalta Engels (1896, p. 13), só o que podem fazer os animais é “utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais”. Dessa forma, por meio das suas atividades, o ser humano não apenas adapta-se à natureza, mas modifica-a em função de determinadas necessidades e é nesse processo de transformação social que a cultura vai gradativamente se ampliando e tornando-se complexa.

Nesse processo, vale ressaltar que um dos elementos fundamentais para a consolidação e o desenvolvimento do convívio social é a linguagem, visto que é através dela que é possível estabelecer as comunicações que são tão necessárias para a vida cotidiana. Sabemos que todas as formas de comunicação são importantes (oral, auditiva, gestual, visual, etc.), no entanto, ao abordar especificamente sobre o desenvolvimento da linguagem articulada oralmente, Engels (1896, p. 4) nos evidencia que:

O desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer 'algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (LEONTIEV, 1896, p. 4).

É possível perceber claramente na sociedade o quanto a comunicação é um elemento importante para os mais diversos sentidos e vemos aqui, mais uma vez, a importância que o trabalho possui no convívio social e para o seu desenvolvimento, marcado pela utilização da palavra articulada. Dessa forma, podemos observar também

as diferenças existentes na comunicação oralizada dos seres humanos e dos demais animais, visto que a comunicação que os animais precisam realizar entre si pode ser transmitida sem a utilização da palavra articulada e, ainda assim, embora eles desenvolvam oralmente alguns sons, é evidente que a fala articulada é uma característica exclusivamente humana. Sendo assim, o trabalho e a palavra articulada foram os dois estímulos principais para o desenvolvimento do cérebro humano e para a consequente evolução da nossa espécie.

Nessa perspectiva, os processos evolutivos biológicos dos seres vivos, inclusive dos seres humanos demonstram claramente a fundamental importância que possuem. No entanto, tão fundamental quanto a evolução biológica, é também a evolução cultural, e essa, sobretudo nos dias atuais, pode ser observada cotidianamente. Sabemos que a evolução biológica por si só não dá conta de explicar a complexa evolução da nossa espécie. A cultura é um elemento de extrema importância, pois a existência das transformações sociais é algo marcante no decorrer da história evolutiva. Sabemos também que tais transformações sociais continuam a acontecer na contemporaneidade e jamais deixarão de existir, pois tratam-se do valor cultural imerso na vida humana. Nesse sentido, da mesma forma com que os fenômenos biológicos estiveram e ainda estão atrelados à evolução humana, os fenômenos culturais também estão diretamente e fortemente relacionados a esse contexto, demonstrando assim, a importância que possuem para entendermos a evolução.

O desenvolvimento da cultura é um aspecto tão importante, que pode ser observada nos mais diversos âmbitos do nosso dia a dia. Desde o momento do nosso nascimento somos inseridos num contexto social onde diversos saberes se entrelaçam e onde variadas manifestações culturais são estabelecidas. Dessa forma, o que fica evidente é que toda a cultura produzida no decorrer do tempo vai sendo transmitida para as novas gerações, de modo que elas se apropriam dessa cultura, na mesma medida em que também a transformam, gerando assim, de maneira conectada, a apropriação e a transformação cultural. É nessa perspectiva que Leontiev (1978, p. 3) nos afirma que cada geração começa sua vida num contexto criado pelas gerações anteriores e “apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo”.

O Garoto Selvagem: Uma Reflexão Sobre a Vida em Sociedade e o Papel da

Educação

Ao observar a importância da cultura para a vida humana, é importante mencionar um filme que exemplifica claramente essa temática, demonstrando de forma muito interessante a importância das relações sociais. “O Garoto Selvagem” é uma produção francesa que conta uma história baseada em fatos verídicos e se passa por volta do ano de 1798. O filme apresenta a história de um garoto que nunca teve contato com a sociedade e não possui fala articulada, até que, por volta dos 12 anos de idade é encontrado numa floresta e tem sua vida completamente transformada. Dessa forma, é apresentada de maneira muito envolvente a importância que a vida em sociedade, nos seus mais diversos aspectos, possui para a formação, a construção e o desenvolvimento humano, enfatizando assim, que a cultura é produzida e desenvolvida cotidianamente por cada um de nós e possui um valor imensurável.

A história do filme inicia-se em uma floresta francesa, onde Victor, um garoto de aparentemente 11 ou 12 anos de idade é encontrado enquanto procurava por frutas e raízes para comer. Ele então é capturado por um grupo de pessoas que o levam até uma aldeia próxima. Chegando lá, torna-se alvo de curiosidade, devido às suas reações que causam estranhamento a todos, pois além do fato de não possuir uma fala articulada, passando a ideia de que é surdo, ele também morde as pessoas como forma de se defender.

A partir disso, um senhor que acompanha a situação desde sua chegada à aldeia, resolve levá-lo para Paris, mais especificamente para a Instituição Nacional de Surdos-Mudos, visando examiná-lo e identificar o grau de inteligência que possui. Chegando lá, as primeiras observações realizadas consideram que ele parece ser realmente surdo e que os seus sentidos mais desenvolvidos são o olfato, o paladar, a visão e o tato, respectivamente. Entretanto, após a realização de alguns testes, fica constatado que o garoto não é surdo, mas que apenas não desenvolveu a habilidade da fala.

Além disso, um dos aspectos que chamam atenção é o fato de que ele estava com muitas cicatrizes pelo corpo, sendo que a maioria delas era muito semelhante e sempre aparentava ser de dentes de animais. Porém, uma delas era diferente, estava localizada na direção da traqueia e parecia ter sido feita com algum instrumento pontiagudo, fato que indica a possibilidade de que ele teria sido abandonado na floresta e que tal ferimento foi feito no intuito de mata-lo. Sendo assim, essa informação divide a opinião de dois funcionários do instituto, pois enquanto um acredita que Victor não consegue

falar devido ao ferimento na traqueia, o outro acredita que ele não consegue falar devido ao isolamento social vivenciado ao longo de anos.

Isso nos leva a refletir sobre dois aspectos muito importantes da vida humana: o convívio social e a importância da linguagem. Esses dois elementos são fundamentais para os seres humanos e ambos estão diretamente ligados, visto que, por um lado, é o convívio cotidiano em sociedade que permite o desenvolvimento da linguagem e, por outro lado, a linguagem é um traço essencial para a existência e o desenvolvimento do convívio social.

É possível perceber que o convívio em sociedade é de extrema importância para o desenvolvimento humano de cada um dos indivíduos que dela faz parte, visto que é a partir dele que passamos a nos apropriar da cultura historicamente produzida pela humanidade, ao mesmo tempo em que também contribuimos para as transformações sociais e culturais que estão constantemente acontecendo. Nessa perspectiva, ao abordar sobre essa temática, Leontiev (1978, p. 4) ressalta que: “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”.

Nesse mesmo sentido, ao observar a importância da linguagem, percebe-se que trata-se de um fator essencial para a apropriação e transformação cultural, pois ela é o elemento da comunicação, e a comunicação, em suas mais diversas modalidades, é algo crucial para o desenvolvimento humano. Ademais, a linguagem possui significados sociais e históricos, fato que reforça ainda mais o seu valor cultural. Dessa forma, conforme afirma Leontiev (1978, p. 5):

A aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações; é igualmente a aquisição da fonética da língua que se efetua no decurso destes processos que se formam no homem as funções de articulação e de audição da palavra. (LEONTIEV, 1978, p. 5).

Portanto, da mesma forma com que as novas gerações vão gradativamente se apropriando da linguagem, o mesmo acontece com as mais diversas formas de manifestação humana. Esse se constitui como um dos aspectos fundamentais da essência humana, a capacidade de se apropriar da cultura historicamente produzida e de agir sobre ela. Nesse contexto, Godoy e Santos (2014, p. 16) afirmam que: “toda prática

social tem uma dimensão cultural, da mesma forma que as práticas política e econômica, também possuem uma dimensão cultural”. Isso nos mostra a complexidade das relações entre os mais diversos fenômenos.

Nessa perspectiva, vale mencionar um trecho muito interessante do filme que mostra um dos funcionários do instituto afirmando que o garoto é um ser retardado e inferior. Isso nos leva a refletir que o impacto que o isolamento do convívio social repercutiu no desenvolvimento do garoto fez com que ele possuísse comportamentos tão fora dos padrões, que o levou a ser considerado inferior. Entretanto, o outro funcionário, atribuiu as diferenças comportamentais do garoto apenas ao seu isolamento social e não às suas capacidades biológicas, de modo que resolveu leva-lo para sua casa, no intuito de tentar desenvolver suas habilidades a partir do convívio social.

Chegando lá, ele passa a realizar várias atividades com Victor, de modo que quando ele reage positivamente é recompensado e quando reage negativamente é castigado. Inicialmente o garoto apresenta certas dificuldades em se adaptar e, principalmente, em se comunicar, porém, percebe-se que dia após dia novas habilidades são desenvolvidas, constituindo comportamentos cada vez mais sociais, como usar talheres, calçados e roupas. Aos poucos, a comunicação também vai se constituindo a partir de movimentos e representações gestuais, assim, por exemplo, para mostrar que está com fome o garoto pega um prato e para mostrar que está com sede, toca em uma jarra.

No entanto, um dos grandes objetivos era tentar desenvolver a linguagem oralizada. Então, como Victor logo desenvolveu o gosto por leite, foi a partir disso que seu mentor passou a estimular sua fala e, depois de muitas tentativas, finalmente conseguiu. Assim, a primeira palavra articulada que o garoto pronunciou foi leite. Um outro aspecto também muito interessante é quando ele chora pela primeira vez após ser preso no armário como forma de punição pelo não cumprimento adequado de determinada atividade.

Vale destacar ainda que, em determinado momento Victor foge de casa e fica desaparecido por alguns dias, levando todos a pensar que ele jamais retornaria. Entretanto, após algum tempo ele retorna, demonstrando que, de alguma forma, ele passou a reconhecer aquele lugar como seu. É muito interessante que no reencontro, seu mentor afirma que Victor já não é mais um selvagem, apesar de ainda não ser um homem, e que é um jovem notável com grandes expectativas.

É nesse contexto que podemos dizer que “cada indivíduo *aprende* a ser um

homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 4). Diante disso, é possível observar que o filme “O Garoto Selvagem” apresenta inúmeros elementos referentes ao desenvolvimento humano atrelado à cultura, como forma de constituição dos indivíduos.

Considerações Finais

Quando nascemos, encontramos um mundo que já existe e que está em um constante processo de construção, assim, a partir do convívio com outras pessoas vamos nos apropriando constantemente de todo o aporte cultural que nos é disponibilizado, ao mesmo tempo em que contribuimos para a sua transformação. Nesse processo, é inegável a importância que a educação possui para a transmissão dos conhecimentos e do conjunto de saberes historicamente sistematizados pela humanidade, fato esse, que leva Leontiev (1978, p. 7) a afirmar que:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação (LEONTIEV, p. 1978, p. 7).

Posto isso, percebe-se que os diversos comportamentos humanos são socialmente, culturalmente e historicamente produzidos, de modo que a vida em sociedade cumpre um papel essencial à própria existência humana. Diante disso, tais fatos avigoram as reflexões acerca de como nos tornamos humanos e comprovam que essa trata-se de uma temática bastante complexa, na qual fica evidente que a evolução biológica e a evolução cultural possuem os papéis propulsores para a consolidação do homem enquanto ser humano.

Nessa perspectiva, o papel que a educação exerce no processo de humanização das pessoas é extremamente importante, visto que é a partir dos processos educacionais nas mais diversas modalidades que cada um de nós vai se apropriando da cultura que nos é disponibilizada, ao mesmo tempo em que contribuimos para alterá-la. Sob esse prisma, é muito importante refletirmos acerca do papel que o professor exerce na

sociedade, haja vista que a sua atuação educacional se configura como uma prática social de grandes impactos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS:

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Neue Zeit. 1896.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. **Um olhar sobre a cultura**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, Sept. 2014 .

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa. Horizonte, 1978.

O Garoto Selvagem. Direção: François Truffaut. Roteiro: François Truffaut e Jean Gruault. Les Filmes du Carrosse, 1798, DVD.

SANTOS, Fabrício R. **A Grande Árvore Genealógica Humana**. VER. UFMG, Belo Horizonte, v. 21. Dez. 2014.

ARTE CAPOEIRA:

Um desafio à formação de professores para a inclusão

Jean Adriano Barros da Silva³⁷
Isabel Carvalho Viana³⁸

Resumo

O presente trabalho se articula com a temática que envolve o diálogo sobre formação de professores e o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva na educação formal, focando, em particular, os limites e possibilidades da capoeira como estratégia metodológica para inclusão, considerando o estudo da história e cultura afro-brasileira. Para tal, estabelecemos como objeto de estudo as práticas pedagógicas de matriz africana na capoeira, tendo como objetivo geral a proposição de analisar as perspectivas da ação pedagógica no campo da cultura corporal em Educação, bem como, refletir sobre os desafios para implementação de uma nova “visão de mundo” pelo diálogo com africanidades na escola. Neste sentido, buscaremos dialogar com alguns autores, apresentando alternativas a partir da cultura da capoeira, enfocando seus movimentos, sua musicalidade e o “ritual” da roda, como fontes para o desenvolvimento humano e consequentemente das estratégias e métodos que permeiam as instituições formais, priorizando o debate sobre as questões curriculares na atualidade.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Práticas Culturais

Abstract

The present work is articulated with the theme that involves the dialogue about teacher education and the development of an inclusive pedagogy in formal education, focusing in particular on the limits and possibilities of capoeira as a methodological strategy for inclusion, considering the study of history and Afro-Brazilian culture. To this end, we establish as object of study the pedagogical practices of African matrix in capoeira, with the general aim of proposing to analyze the perspectives of pedagogical action in the field of corporal culture in Education, as well as, to reflect on the challenges for the implementation of a new "Vision of the world" by the dialogue with Africans in the school. In this sense, we will seek to dialogue with some authors, presenting alternatives from the capoeira culture, focusing on their movements, their musicality and the ritual of the wheel, as sources for human development and consequently the strategies and methods that permeate formal institutions, Prioritizing the debate on current curricular issues.

Keywords: Curriculum; education; Cultural Practices

Introdução

³⁷ Pró-reitor de Extensão – UFRB / Professor do Centro de Formação de Professores - UFRB / Mestre de Capoeira / Mestre em Educação – FACED-UFBA, Doutor – Instituto de Educação – UMINHO, Escritor de livros na área de capoeira e inclusão, Coordenador do Projeto de Extensão Balaio de Gato – CFP/UFRB, Editor chefe da Revista acadêmica GUETO, Coordenador do Grupo de Pesquisa GUETO – CFP/UFRB.

³⁸ Professora do Instituto de Educação – UMINHO – Portugal / CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Doutora em Educação, Pesquisadora de estudos curriculares.

A conjuntura atual, do cenário educativo formal, cada vez mais nos impulsiona a refletir sobre os desafios para construção do conhecimento de forma crítica, criativa e autônoma. Assim, a formação de professores configura-se como um dos eixos centrais desta discussão, pois consideramos que a reconfiguração dos processos educativos poderá responder as demandas da atualidade e ainda apontar encaminhamentos emancipatórios para sociedade.

Dentre as diversas possibilidades de diálogo sobre formação de professores, nos propomos a refletir relacionando este tema com o universo da capoeira, considerando os aspectos metodológicos de base afrodescendente e o impacto desta pedagogia nos processos cotidianos da educação formal.

História e Formação de Professores no Brasil

Um aspecto importante sobre a história da Educação no Brasil é a percepção de que esta sofreu grande influência estrangeira, logo sendo fundamental relacionar o processo histórico com as diferentes fases e modelos desenvolvidos, principalmente na Europa. Neste sentido, sabemos que as primeiras escolas destinadas especificamente à formação de professores chegaram em nosso país com os jesuítas, em 1546, sob forte influência dos princípios cristãos de Portugal.

No fim do século XVII, na Europa, Jean Baptiste de La Salle modifica essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que possuía como foco principal às escolas de caridade, ensinando os primeiros passos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim.

Em 1759, com a vinda do Marques de Pombal para o Brasil, houve uma reestruturação do modelo educacional de base jesuítica, em que a escola pública é criada e uma nova leva de professores concursados passa a ocupar os espaços formativos, ainda que estes não tivessem necessidade de apresentar nenhum documento que atestasse a formação necessária para ocupar o cargo.

Em 15 de outubro de 1827, com a Lei da Educação elementar, foi à primeira vez na história que se estabeleceram exames de seleção para docentes, sendo estes avaliados em sua capacidade de uso do método de ensino mútuo. Assim, o domínio do método caracteriza uma primeira intenção de formação para professores, mesmo que este ainda desconsiderasse o referencial teórico, por seu enfoque eminentemente prático.

No Brasil republica com a reforma Benjamin Constant, em 1890, a formação de

professores assumiu um caráter notadamente positivista, mas com grande apelo nacional. Assim a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e assegurou a descentralização do ensino público.

Já na década de 1930, a necessidade de aprimoramento técnico impulsionou mudanças no campo educativo, profissionalizando mais a área e estimulando novos professores. Assim, neste mesmo período tivemos a criação do curso superior em pedagogia, consolidando as bases para o desenvolvimento científico neste setor.

Os anos seguintes serviram para sedimentar significativos avanços no que se refere à formação de professores. Neste sentido a LDB 9.394/96, trouxe novos parâmetros para a formação dos educadores mesmo considerando que muitas proposições ainda estão distantes de um referencial mais crítico e compatível com a diversidade da sociedade brasileira. Assim, perspectivas que possam dialogar com alternativas metodológicas mais inclusivas se fazem necessárias neste contexto atual, pois o desafio de se lidar com as diferenças na escola esta cada vez mais proeminente, e todos que se arvoram no campo educativo formal precisam refletir sobre esta temática e, para tanto, o estudo da capoeira como componente da cultura corporal humana, tem em seu arcabolso ritualístico importantes estratégias para construção do conhecimento de forma mais crítica, criativa e autônoma.

Conceituando formação de professores

Para avançarmos nesta temática acreditamos ser necessário entender um pouco mais do aspecto conceitual da formação de professores. Neste sentido, Garcia (1999), destaca que o conceito pode ser entendido a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes; como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa e como processo de formação da instituição, que planeja e estrutura a ação pedagógica.

Novoa (1997), traz novas perspectivas conceituais, saindo da dimensão acadêmica e apontando para o profissional, pessoal e de organização, considerando a dinâmica escolar, ressaltando a importância de se focar toda subjetividade dos envolvidos na ação pedagógica.

O vocábulo professor, proveniente do latim “professore”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento Assim, para poder ensinar, o educador necessita investir em uma formação contínua e embasada no acúmulo de conhecimentos pertinentes à área, pois, segundo Libanio (2001), em seu

livro a “Arte de formar-se”, este processo é prioritariamente um investimento pessoal de busca de conhecimento. Neste sentido, Libanio (2001, p. 13-14) afirma que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Guimarães (2004), afirma que a formação do professor acontece da ligação entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica do seu trabalho docente. Assim, este processo acontece na medida em que se retrata como função social da escola a potencialização de um ensino “vivo” e implicado com o contexto conjuntural da atualidade. Segundo Moreira e Candau (2005, p.23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Os espaços formais de educação e os centros de formação de professores precisam adaptar-se a esta nova realidade pedagógica, considerando uma dinâmica curricular mais articulada com a realidade e capaz de responder as demandas contemporâneas, sem, contudo, curvar-se aos ditames do capital, ou seja, construir conhecimento funcional para sujeitos ativos e capazes de assegurar os princípios de emancipação social. Neste sentido, no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS et al, 2001, p. 152), afirma que:

A Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer.

Nesta perspectiva, o professor assume grande protagonismo para as metas educativas do século XXI, e para tanto, a investigação dos processos pedagógicos tornam-se tão relevantes, pois sem a real dimensão da totalidade concreta, não conseguiremos avançar

para além do discurso. Assim, Campelo (2001, p. 49) destaca que:

É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Diante da dimensão da responsabilidade do professor neste cenário, precisamos entender que alguns desafios são correlatos para execução de tal tarefa, tais como: discutir os conhecimentos necessários para se ensinar, os conteúdos elencados que atendem as novas demandas sociais e didaticamente estruturar as questões metodológicas para este novo perfil de sociedade. Neste sentido, apresentaremos uma interlocução com as práticas populares de matriz africana, em particular com a capoeira, verificando que tipo de contribuições podem ser aportadas ao processo de formação docente.

Capoeira e formação de professores

Uma das coisas mais relevantes sobre as práticas de matriz africana são suas formas de construção do conhecimento, pois, boa parte destas estão pautadas em princípios distintos daqueles tradicionalmente operados pela educação no ocidente. Assim, tentaremos apresentar alguns princípios pedagógicos presentes na capoeira que podem contribuir com os saberes necessários ao professor, configurando alternativas educativas mais centradas nas demandas da modernidade.

Pimenta (1999), indica em sua obra que o ofício do magistério pressupõe pelo menos três categorias de saberes implícitos a prática pedagógica: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento específico da área de formação e os saberes relativos ao ato de ensinar, sendo estes últimos, centrados no método de construção do conhecimento. Neste sentido, trataremos a seguir de princípios vinculadas ao aprendizado mais significativo, fruto da experiência vivida como alternativa de aproximação dos conteúdos formais.

a – O aprender fazendo

Dentre os diversos princípios destacamos o “aprender fazendo”, ou seja, o fato de

que tudo que aprendemos em capoeira sempre parte de uma experimentação corporal, vivificando o conhecimento e trazendo um saber subjetivo oriundo da “ação” em si e não apenas do processo de abstração comum das escolas mais tradicionais. Assim, o conhecimento assumirá uma significação e implicação com o contexto cotidiano do “fazer” de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem, ratificando o conceito da “Práxis” tão citada pela intelectualidade e tão pouco efetivada no chão da escola. Neste sentido, sobre práxis Vazquez (1977, p.207) afirma que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A capoeira nos convida, a partir de seu “ritual”, a um constante vai e vem entre teoria e prática, de forma tão intensa que não saberíamos dizer em que momento distinto fazemos cada coisa, e este é o método que pensamos ser mais efetivo na formação, pois superaremos o modelo de “educação bancária”, descrito por Freire (1997), como aquele em que o educando se transforma num receptáculo passivo de conteúdos que serão depositados em sua cabeça e devolvidos ao professor na hora da avaliação, sem maiores reflexões e efetividade transformadora da realidade.

O mestre da capoeira ensina basicamente considerando situações problema que vão se complexificando a partir do desenvolvimento do educando e sua interação com o espaço e as outras pessoas, ou seja, o simples ato de aprender uma esquiva, ganha relativo significado quando este, para além de assumir uma explicação técnica, precisa ser exercitado em uma situação de jogo, em que o gesto técnico deixa de ser uma simples avaliação de aprendizado e passa a ser algo atrelado à própria noção de sobrevivência, pois se não esquivar, poderá se machucar com o impacto do golpe de seu parceiro.

Esta reflexão nos faz imaginar o potencial de uma aula sobre cálculo de parábola numa quadra de basquete, a partir da análise da curva que a bola precisa fazer para entrar no aro, ou sobre a explicação da fórmula da queda livre a partir de uma vivência no pátio da escola com um jogo de pedrinhas, ou quem sabe a percepção das propriedades dos elementos químicos a partir da degustação de alimentos em uma aula

sobre culinária local. Assim, estes exemplos ilustram o tamanho das possibilidades de colocarmos a experiência vivida como catalisador do processo formativo.

b – Uma educação pelos sentidos

Como desdobramento do “aprender fazendo” trazemos a ruptura do modelo educativo centrado na visão e audição, ou seja, boa parte de tudo que aprendemos na escola é captado prioritariamente apenas por dois sentidos, fato que negligencia o potencial dos outros sentidos. Desta forma, a prática da capoeira nos propõe um aprendizado que envolve o tato- sinestésico, o cheiro das coisas e a degustação, como formas potencializadoras desta escola para vida, superando a perspectiva coteúdista e alienadora de uma sociedade de consumo que prioriza o “ter” em detrimento do “ser.

Os professores precisam explorar mais situações pedagógicas que ampliem a potencialidade dos sentidos envolvendo musicalidade, movimentos corporais, vivências em grupo, degustações, dentre outras, trazendo para estas experiências uma intenção pedagógica própria da função escolar, ratificando o papel do educador como problematizador/mediador por uma pedagogia inclusiva desta diversidade social que circunda a escola, transformando a diferença em catalisadora de conhecimento.

c – A diferença catalisando a aprendizagem

Sobre este trato com a diferença, a “roda de capoeira” nos ensina que a diversidade é fator preponderante para construção coletiva, pois dependemos de pessoas diferentes para edificar o “ritual” e a prática acontecer, ou seja, precisamos de alguém para tocar, outro para cantar, outros para jogarem e um coletivo que acompanha tudo revezando nas funções. Assim, não é possível ter roda em que todos fazem as mesmas coisas, metaforizando a “roda da vida”, em que também não é possível ter uma sociedade em que todos desempenham os mesmos papéis.

A leitura da capoeira para trato com a diversidade nos convoca para o exercício do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, propondo uma pedagogia em que a diferença deixa de ser agente dificultador e passa a ser fundamental no processo de construção do conhecimento, pois os níveis de saberes distintos dos educandos envolvidos no processo são explorados de forma a estimular o intercambio de informações a partir de uma situação problema sugerida pelo mediador/professor, colaborando para que o intercambio destas diferenças funcione como pressuposto para o “novo”, significando a solução do referido problema. Desta forma, segundo Vygotsky

(2003, p.112), Zona de Desenvolvimento Proximal é:

Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

d – Valorização do mais antigo

O reconhecimento da relevância da diversidade no processo educativo nos remete mais uma vez a valorização da experiência vivida na construção do conhecimento e neste sentido a capoeira pode nos trazer mais uma contribuição relativa à forma que lidamos com as pessoas de idade mais avançada, pois enquanto em nossa sociedade a pessoa na maior idade é encarada como improdutiva, incapaz e até mesmo como um “fardo social”, a matriz africana nos ensina sobre a importância de valorização do mais antigo, como uma fonte inesgotável de experiência vivida, fundamental no processo de aprendizagem, considerando o princípio da ancestralidade. Desta forma, a experiência de uma escola que considera o saber dos mais antigos, poderá ampliar o diálogo com a comunidade em seu entorno, convocando estas pessoas e aprendendo com elas a dar sentido e implicação contextualizada aos conteúdos formais.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) dizem que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Desta forma, os conhecimentos provenientes das experiências vividas se constituem em importante fonte de saber, que para além, no caso de valorização dos mais antigos da comunidade, de fazer cumprir a função social da escola junto à comunidade, podem garantir um significativo elo entre o passado e o que ainda esta por vir, colaborando também indiretamente para resignificação capitalista da inoperância produtiva dos mais velhos em nossa sociedade.

É importante evidenciar que o conceito aqui defendido de intercambio com os mais “antigos” não esta restrito aos saberes populares, podendo este ser perfeitamente adaptado para colaboração de professores aposentados e outros membros mais experientes que possam colaborar com processo formativo, pois de fato o que esta lição de lida com pessoas mais experientes diz, é que devemos potencializar também a construção do conhecimento a partir da interlocução com a comunidade e seus

diferentes saberes.

e – A interdisciplinaridade

No tocante a relação entre saberes distintos, percebemos também o intercâmbio de diferentes áreas do conhecimento a partir de uma abordagem interdisciplinar, pois na formação de um capoeira, este precisa lidar com conhecimentos sobre história, educação física, química, física, geometria, geografia, matemática, dentre outros, contudo, na maioria das vezes, não percebemos esta distinção disciplinar na abordagem do mestre, pois os conteúdos, invariavelmente, estão diluídos no significado/sentido de aprender para determinada aplicabilidade individual no coletivo, ou seja, quando aprendemos uma cantiga de capoeira, esta serve para animar a roda, mas também serve para comunicação pela oralidade musicada, e esta comunicação precisa estar recheada de informações sobre a vida cotidiana para ser funcional. Assim, a significação do “viver” tende a ser interdisciplinar, determinando que não é a pessoa que está a serviço da informação, mas a informação que está a serviço da pessoa em comunidade.

Saviani (1996) traz uma abordagem sobre formação de professores implicando-os com uma visão de mundo, que por sua vez traduz uma concepção de educação que será determinante na construção dos tipos de saberes necessários ao ato pedagógico, portanto, quanto mais atrelado estiver o sentido da função escolar à noção de emancipação social, esta será muito mais funcional à sua comunidade, pois estará refletida nos anseios dos sujeitos do processo formativo. Desta forma, as situações formativas em capoeira nos sugerem uma interdisciplinaridade implicada com a realidade e diluída na complexidade cotidiana, sendo esta, parte integrante de um “todo”, que vai sendo decifrado para o educando conforme a problematização dos conteúdos apresentados pelo mestre/educador, ratificando a ideia de Saviani.

f – A avaliação no Processo pedagógico

Outro aspecto importante que podemos correlacionar com desafios na formação de professores está na forma que os educadores têm lidado com as questões de avaliação do trabalho pedagógico, pois muitas vezes estes processos revelam grande centralidade na dimensão conceitual de determinados conteúdos, negligenciando o campo das atitudes e procedimentos, fato que não garante a formação humana mais holística que acreditamos. Desta forma, as vivências com a capoeira demonstram que não basta saber explicar as coisas, pois precisamos também experimentá-las no cotidiano e ainda viver o

impacto desta experiência na modificação de nossas condutas em sociedade.

Adicionamos também as observações em relação à avaliação, que devemos problematizar a mesma, considerando a participação de sujeitos com saberes e experiências distintas, valorizando esta diversidade como catalisadora no processo formativo, e para tanto, mudando o paradigma tradicional avaliativo que geralmente desconsidera esta diversidade, colocando todos numa mesma escala de saber inicial para mensuração dos avanços, a partir de um mesmo ponto de partida, ou seja, desconsiderando que pessoas diferentes apresentam níveis de conhecimentos distintos e que a real avaliação precisa considerar o processo em detrimento da exclusividade do produto final.

Quando hipoteticamente em números, temos um estudante “X” com nível de conhecimento inicial “2” e um estudante “Y” com nível de conhecimento inicial “4”, e percebemos que durante o processo o estudante “X” avança para “5” e o “Y” para “6”, portanto, consideramos que “X” aproveitou melhor a experiência formativa, mesmo que a nota de “Y” tenha sido maior, pois o desenvolvimento é relativo ao ponto de partida individual e ainda considera que este foi fruto da cooperação de “Y”, que avança também pela oportunidade de interação com “X”. Assim, a partir deste exemplo ilustrativo, a capoeira denota de sua prática, uma experiência avaliativa que convida os educadores a refletirem sobre os paradigmas tradicionais de mensuração e aproveitamento no âmbito da educação formal.

g – A cooperação superando a competição

É importante ressaltar que a forma de organização das atividades é determinante no plano atitudinal dos envolvidos na ação pedagógica, ou seja, em capoeira sempre prevalece a noção de jogar “com” o outro e não “contra” o outro, pois sabemos que toda construção individual de conhecimento na arte, foi sempre mediada pelo mestre e com a colaboração do outro, portanto, tudo que somos e conhecemos, sempre é a mistura da experiência adquirida na relação com todos que partilhamos nossa vida até aquele momento. Desta forma, todo o sentido de competitividade perde espaço para a lógica de cooperação, pois se percebe que o verdadeiro campeão é aquele que mais colabora para o avanço do outro e conseqüentemente, da comunidade em questão.

O professor, em sala de aula, que provoca a interação das diferenças para solução de problemas comuns, potencializa a cooperação e o trabalho em equipe, diluindo a noção deste perfil negativo de competição entre os pares pela maior nota, colaborando para a

formação de um sujeito com maiores probabilidades de exercício da cidadania e trabalho social em função do coletivo.

Considerações Finais

O diálogo apresentado neste artigo nos convida a refletir sobre as possíveis colaborações da capoeira no campo da formação de professores, potencializando as contribuições da verdadeira implementação de questões relativas à educação informal no chão da escola, pois percebemos que um importante mecanismo de ressignificação do processo educativo, passa necessariamente pelo estudo do fluxo formativo docente e seus desafios.

Percebemos que a decodificação da matriz metodológica estruturante da arte capoeira pode contribuir significativamente com a emancipação social, considerando a educação formal e seus interlocutores como veículos desta transformação para totalidade concreta.

Referências

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo.(1997). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote. 1997. p. 9-33.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* São Paulo: Unesp, 1996.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2 Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Liev Semionovich - **Psicologia Pedagógica** - Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre; Artmed, 2003

CORPO E CULTURA: UMA ANTROPOFAGIA EM

DEVIR

Alexsandro da Silva Marques³⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender o que vem a ser um corpo devir ameríndio a partir da crítica a perspectiva colonizadora. Buscamos mergulhar em algumas imagens que caracterizaram o povo ameríndio no período colonialista. Nossa intenção é extrair um contraste de um *devir* artístico a partir das noções de corpo. O artigo segue a abordagem qualitativa e de tipo bibliográfico. A fundamentação teórica busca deglutir teorias, filosofias e relatos históricos a fim de canalizar nos diversos autores imagens acerca de um devir ameríndio. Partimos de Guacira Louro (2012), Foucault (2004), Greiner (2005), Le Breton (2012) e Amantino (2012). Em nosso estudo percebemos que a materialidade do corpo está entrelaçada pela linguagem, signos e códigos nas diferentes representações que lhe são atribuídos. Sendo o corpo obra da cultura, pois é nela que ele ganha sentido, haverá sobre o corpo relações de poder – envoltórios sempre em devir – coabitando uma estética corporal em movimento de luta e resistência.

Palavras-chave: Corpo, colonização, devir

ABSTRACT

This article aims to understand what comes to be an amerindian body from the perspective of the colonizing perspective. We sought to delve into some images that characterized the Amerindian people in the colonial period. Our intention is to draw a contrast from an artistic becoming. The article follows the qualitative and bibliographic approach. The theoretical foundation seeks to deglutition theories, philosophies and historical accounts in order to channel in the various authors images about an Amerindian becoming. We start from Guacira Louro (2012), Foucault (2004), Greiner (2005), Le Breton (2012) and Amantino (2012). In our study we perceive that the materiality of the body is intertwined by the language, signs and codes in the different representations that are attributed to it. Since the body is the work of culture, because it is in it that it makes sense, there will be over the body power relations - wraps always in becoming - cohabiting a corporal aesthetic in movement of struggle and resistance.

Keywords: Body, colonization, becoming

³⁹Mestre em Educação UFBA. Docente na Faculdade da Cidade do Salvador. Integrante do grupo de pesquisa HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (UFBA-CNPq). E-mail: amarques89@hotmail.com

Caminhos, recortes e incursões sobre o corpo

O que é um corpo? O que faz um corpo? Do que ele é feito e do que é capaz? A pele é sua fronteira? Ela o encerra ou o corpo se extravasa para além dela? O que podem os corpos? Quais seus limites? Suas marcas? Como se desenham seus contornos? Seus limites podem ser rompidos? Os contornos refeitos? As marcas apagadas? Suas potencialidades ampliadas, transformadas, transferidas? (LOURO, G. 2012, p. 06)

Infinitas perguntas são elaboradas em relação ao corpo. Diferentes imagens e teorias tentam decifrá-lo, conceituá-lo e até mesmo (re)criá-lo. Ora símbolo de prazer e exaltação, ora obra pecaminosa que precisa ser recatado, velado, disciplinado e mantido sobre os olhos atentos da vigilância. O corpo sempre foi desde os primórdios da humanidade “alguma coisa de surpreendente”, seja como expressão de força, resistência ou como signo de beleza, sedução e prazer. É inegável a afirmação da Guacira Louro (2012) “o corpo não é (mais) um dado, mas uma fabricação. Um feito e uma ficção. O corpo é o que se diz dele e o que se faz dele”.

Sendo o corpo obra da cultura, pois é nela que ele ganha sentido, é preciso termos em mente que há sobre o corpo relações de poder. É nesse sentido que Foucault (2004, p. 117) define o corpo dócil como àquele que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Isto posto, a materialidade do corpo será sempre entrelaçada pela linguagem, signos e códigos nas diferentes representações que lhe são atribuídos. Há uma hierarquização, permeados por uma classificação e diferenciação. Ao mesmo tempo em que há resistências e transvalorizações dos signos e sentidos que são atribuídos aos corpos.

Segundo o escritor Joaquim Fontes (2006) a palavra *corpus* oriunda no latim, significa o corpo em oposição à alma, revelando uma dicotomia entre “animado” e “inanimado” passando a palavra indicar os objetos materiais, ou seja, aquilo que poderia ser visível aos homens e não perceptível aos sentidos.

Para a autora Christine Greiner (2005) o substantivo corpo deriva do latim *corpus* e *corporis* designando a mesma família de *corpulência* e *incorporar*, expressando-se o corpo morto, o cadáver em oposição a *alma* ou *anima*. A mesma autora recorre ao antigo dicionário indo-iraniano para expressar que a palavra corpo teria uma raiz em *krp* indicando *forma*, “sem qualquer separação com aquela proposta pela nomeação grega que usou *soma* para o corpo morto e *demas* para corpo vivo” (GREINER, 2005, p. 17). Daí parece sugerir a divisão ao longo da história entre corpo morto e corpo vivo, material e mental.

Ao longo da história da filosofia a dicotomia corpo/mente, razão/sentimento vai se acirrando. Na antiguidade Platão, por exemplo, conceberá a alma, o intelecto e a razão como algo supremo ao corpo⁴⁰. Seria o corpo do domínio das sensações onde imperam a *doxa* (opinião) e a corrupção pelas paixões, degenerando qualquer capacidade intelectual (razão), caso deixar-se guiar por esta via.

Na modernidade, com Descartes em seu *Discurso do Método* (1637), observa-se o método da dúvida metódica. Descartes elabora sua reflexão postulando que é possível duvidar de tudo, menos de que se duvida. Sendo assim, toda dúvida seria uma espécie de pensamento e, para poder pensar, conclui Descartes, é preciso existir. Daí sua famosa proposição “Penso, logo existo” (Cogito ergo sum), pois o pensamento exigiria, para não cair em erro, algumas noções metódicas para o bem caminhar do pensar.

Contrário as formulações identificadas como um olhar dicotômico sobre o corpo, Nietzsche levantará uma crítica à tradição filosófica, partindo de Platão e mais precisamente Sócrates. O filósofo alemão identificara um sinônimo de decadência perante a vida quando se opera a “equação socrática”⁴¹ de combater os instintos em detrimento da razão, o que fará Nietzsche identificar um sintoma de decadência em relação à vida. Segundo Azeredo (2008), Nietzsche defende a valorização dos instintos, do corpo e dos ritmos naturais como os únicos capazes de orientar o homem a uma vida exuberante e vigorosa. “A guerra contra o instinto e toda dimensão corpórea provoca o enfraquecimento do homem, posto que o combate, o jogo de forças são, justamente os elementos fundamentais para a saúde do homem” (AZEREDO, 2008, p, 70).

Acredita-se que a visão atribuída ao corpo é sempre uma interpretação sobre o próprio corpo, e nas reflexões de Foucault (2003), toda interpretação sempre gera relações de poder. Tais relações de poder revelam uma “vontade de poder”, ou seja, todo discurso revela um desejo e uma vontade por trás dele,

Por mais que o discurso seja, aparentemente, bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que –isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo

⁴¹Na obra *Crepúsculo dos Ídolos* (1888), no tópico intitulado: “O problema de Sócrates”, Nietzsche apresenta algumas críticas a Sócrates, bem como seu modelo de pensamento. De modo geral, a equação socrática parte da tríade: Razão-Virtude-Felicidade, ou seja, para uma vida harmônica só seria possível mediante a negação de todo movimento contraditório e ilusório advindo do corpo.

que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT apud RODRIGUES 2003, p. 115).

Assim, a formação do discurso sobre o corpo, segundo Foucault (2003), constituiria relações de poder. Se a percepção que possuo de um corpo depende do olhar de outrem que vê o “mesmo” corpo, é neste confronto do olhar (meu e do outro) que serão produzidos os discursos, estes por sua vez, são constitutivos de significações que produzem “saberes”. Os saberes, então, constituiriam disciplinas com a finalidade de controlar o corpo e assim exercer poder sobre ele:

[...] aprender a comportar-se, movimentar-se, ser preciso e ter ritmo. Gestos são fabricados, e sentimentos são produzidos. Este adestramento é resultado da aplicação de técnicas positivas de sujeição baseadas em saberes pedagógicos, médicos, sociológicos, físicos etc. O corpo torna-se útil e eficiente, mas ao mesmo tempo torna-se dócil e submisso: o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT apud RODRIGUES 2003, p. 118).

O poder enquanto “poder disciplinar” não se aplicaria exclusivamente ao indivíduo, “corpo individual”, mas também aos “corpos sociais”, em todas as relações sociais. Todas as disciplinas, neste caso, formam uma complexa rede de controles sociais na tentativa de organizar classificar e hierarquizar os tempos e espaços que além de individualizar, localiza, distribui e coloca em ordem os sujeitos no campo social.

Neste sentido, ao direcionarmos o olhar mais precisamente para o corpo do ameríndio, compreendemos que este é mais que um instrumento de criação da vida, é fio condutor, representante de um arsenal simbólico nas diferentes produções de signos e de valores éticos e estéticos como expressa Daniel Lins:

Se a vida é uma bela arte, o corpo, fio condutor, acesso ao universo Ameríndio, é mais do que um instrumento de criação da vida no cotidiano. De fato, o corpo representa um artefato simbólico e uma produção de signos, de sentido e pensamentos, de valores éticos e estéticos que formam uma verdadeira cartografia do devir-artista no campo do desejo (LINS, 2006, p. 165).

Os corpos dos Ameríndios, segundo Daniel Lins (2006) são marcados por um devir artísticos, ou seja, há uma afirmação de sua potência criadora. Mas, esta “potência criadora” fora tida pelo colonizador como símbolo de bestialidade e não civilidade, expressão de um povo que não teria chegado às noções de organização civil.

Muitos historiadores, antropólogos e escritores relataram ao longo dos séculos as impressões acerca dos primeiros contatos com os povos nativos do Brasil. Nossa

intenção neste trabalho é apresentar algumas imagens e comportamentos desses povos e contrapor a visão colonialista que descaracterizou e estigmatizou o povo indígena ora como um povo gentil, ora como animais em suas manifestações corporais, atitudes e gestos.

Algumas noções sobre o termo cultura

Oriunda do verbo latino *colere*, na origem cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente podemos pensar a cultura como um modo de vida, de pensar ou como campo próprio instituído pela ação humana referente a todos os aspectos da vida social. Etimologicamente a palavra cultura dimensiona para a natureza, a “lavoura”, “cultivo agrícola” que entrelaça um movimento tanto de um crescimento espontâneo como regulado, elaborado. Inicialmente, ligada ao cultivo e ao cuidado com a terra, nos dá a noção de agricultura, o cuidado com as crianças, denomina-se puericultura, e com os deuses e o sagrado, surge o culto. Do latim o termo *cultus*, compreende tanto o termo religioso quanto aos cuidados com os pertences. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduziria a plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém.

Segundo Marilena Chauí (2008, p. 55) no correr da história do ocidente, por exemplo, no século XVIII, a palavra cultura ressurge, porém como sinônimo de civilização. Civilização deriva-se da ideia de vida civil, portanto, de vida política e de regime político. Com o movimento Iluminista, a cultura passa a ser vista como o “padrão” ou o “critério” que mede o grau de civilização de uma sociedade. Segundo Chauí a noção de tempo contínuo, linear e evolutivo é introduzida no conceito de cultura o que pouco a pouco a torna sinônimo de progresso. Neste sentido, o progresso de uma civilização seria avaliado pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização.

As sociedades modernas, por exemplo, passaram a ser avaliadas segundo a ausência ou presença de alguns elementos que são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída. Quais são os elementos que passam a avaliar as sociedades? Segundo a filósofa Chauí, “o Estado, o mercado e a escrita. Todas as sociedades que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu, foram definidas como culturas ‘primitivas’” (CHAUI. 2008, p.

56).

A cultura não é estática pois é sempre uma tensão entre aquilo que é racional e espontâneo. Não sendo determinada e fixa, muito menos deliberadamente modificada, a cultura, implica aquilo que a natureza realiza em nós, bem como as ações que realizamos na natureza. A cultura é um movimento oriundo de seu próprio processo vital. Neste sentido, é necessário compreendermos que sobre o conceito de cultura, na raiz de toda significação, há *forças*, isto é, todos os eventos significativos são movidos pela junção de significado e poder, que, por sua vez, só podem ser identificados a partir da própria cultura.

Do corpo gentil ao corpo selvagem antropofágico

Seguindo a exposição anterior, voltamos para o início de nossa história principal referência sobre a imagem do índio que podemos encontrar do período colonial, além de gravuras, ilustrações ou correspondências de alguns escritores, pintores, é a carta elaborada por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal no século XVI. Nesta correspondência chama atenção que, além de ser o primeiro relato referente aos contatos iniciais com os povos Ameríndios do Brasil, a imagem que impressiona ao escrivão são os corpos indígenas. Segundo Marcia Amantino (2011, p.15) “apesar do espanto pela nudez, acreditaram que seria um corpo sem pecado, porque tais seres não conheciam a maldade. Chegaram a essa rápida conclusão apenas observando seus corpos e comportamentos”.

Importante lembrarmos que o período do século XVI, fortemente marcado pela expansão marítima e pela busca de novas riquezas para o fortalecimento dos impérios europeus (Portugal, França, Espanha), também caracteriza-se por um período permeado por tensões na igreja católica com o movimento reformista luterano. Em terras ameríndias, após o breve momento da imagem do índio belo e gentil, haverá o início de exploração e usurpação de sua expressão de vida, seus costumes, seu solo e seus gestos.

Nos relatos dos navegantes, além de referências aos aspectos culturais, a expressão mais destacada sobre os Ameríndios recaía sempre sobre seus corpos: os cabelos corrediços, enfeitados, a pintura e uso de objetos identificados como adornos. Para o filósofo Daniel Lins (2006) a pintura corporal seria uma “vontade de comunicação que passa por uma necessidade artística”, ou seja uma vontade estética, lembrando a uma estetização da vida em seus mínimos gestos. Há uma estética da

existência e um *cuidado de si* em um universo deveras hostil. O europeu não percebeu a beleza destas expressões, daí a repulsa as possibilidades que pode o corpo, possibilidade está expressa no corpo ameríndio:

No século XVI, sobretudo, os europeus não sabiam o que pode o corpo na economia dos afetos de um povo. Pode-se, pois, falar em relação aos Ameríndios, de uma vontade artística e de um desejo de beleza, vontade e desejo que trespassam sua existência em tempo de paz e guerra. O tempo é cooptado pela arte de integrar como uma ferida da língua, da vida, da morte, um pensamento que é pura crueldade. (LINS, 2006, p, 178)

É possível observarmos, segundo o relato cronista de Caminha, o incomodo e o deleite referente, por exemplo, a nudez, nas tentativas em vão de ofertar roupas para cobrirem as “vergonhas” daquelas pessoas “exóticas”. Os ameríndios são vistos pelo cronista como ‘seres’ inocentes que pela lógica deveriam ser arrebatadas para o seio da igreja, coisa por demais certa, já que segundo o próprio Caminha, estes povos não possuíam crença alguma. Como relata a historiadora Marcia Amantino:

Uma de suas conclusões dizia respeito à salvação daquele povo: como aquelas pessoas haviam sido criadas por Deus e este tinha lhes dado bons corpos e rostos e levado os portugueses até elas, era sinal de que deveriam ter suas almas salvas. Caberia aos cristãos a missão de inseri-las no mundo divino. (AMANTINO, 2011, p, 17)

Segundo Amantino, observa-se assim uma preocupação com o corpo do índio e seu controle tornar-se de suma importância para o processo de cristianização. Os relatos jesuítas se pautavam, segundo a autora, na afirmação da salvação daquelas almas selvagens, buscava-se então acabar com “os maus costumes” indígenas. Dentre eles a antropofagia, as condutas sexuais vistas como depravadas, a presença de pajés e a mancebia generalizada. A sexualidade e a nudeza indígena são identificadas, segundo o padre Nóbrega, como impedimento para o avanço da catequese. Assim, em 1549, segundo Amantino (2011, p. 18) há relatos em que o padre Nóbrega “lamentava a falta de ceroulas, o que levava uma alma a deixar de ser cristã e de conhecer seu criador. Os índios até aceitavam as roupas dadas como presentes, mas usavam quando e como queriam”.

Os jesuítas e colonos também temiam que seus corpos fossem atingidos pela prática da antropofagia, o que se caracterizou, para o colonizador, como um problema comportamental e cultural do indígena. Segundo a historiadora Marcia Amantino (2011) na opinião dos religiosos a antropofagia seria:

o pior dos pecados contra o corpo humano, feito por Deus a sua imagem e semelhança. O pânico de ser “devorado” por selvagens estava presente em praticamente todos os relatos do século XVI e parte do século XVIII. Para o

padre Anchieta, alguns índios eram gente indômita e bestial e toda sua felicidade consistia em matar e comer carne humana. (AMANTINO, 2011, P. 20)

De maneira geral, percebe-se o índio identificado como um ser exótico, outrora associado à pureza de costumes, à falta de pecados e tão logo passíveis de catequização, mas da outra margem há aqueles na absoluta degenerescência, ao pecado. Alguns jesuítas vão expressar a utilização de alguns grupos úteis a colonização, aceitando a catequese e o trabalho, como por exemplo os tupis (povos que moravam próximo ao litoral). Outros, ao contrário, verdadeiros bárbaros algozes que comiam “carne humana por mantimento” rotulados, segundo Amantino (2011) como tapuias⁴² (povos que moravam no interior). Esta rivalidade entre as tribos seria aproveitada pelos colonos como forma de manter as disparidades entre estes grupos, criando atritos, acentuando rivalidades como forma de controlar a nova terra e sua população. Segundo as autoras Mary Priore e Marcia Amantino (2011), a criação e manutenção da ideia de que os tapuias eram bárbaros e mais selvagens que os tupis, forjou aos tapuias a resistência em abandonar seus hábitos e práticas.

O corpo selvagem vai a guerra: o agon⁴³ ameríndio

Para o homem grego o *agon* está arraigado no *éthos*⁴⁴ de seu mundo cultural perpassando assim todas as formas de sua existência. A cultura grega seria essencialmente competitiva, isto é, agonística. Nossa proposta aqui é criarmos com a imagem do *agon* grego algo que também perpassa e potencializa o Ameríndio,

⁴²Segundo Maria Amantino (2011) esta divisão entre tapuia e tupi não fora uma invenção europeia. Esta identificação já existia antes da chegada dos europeus. Segundo a historiadora, “os tupis, grupo que inicialmente entrou em contato com os portugueses, não reconheciam os tapuias como homens, já que viviam em áreas distantes, no interior, e possuíam uma cultura diferente. Os tapuias tinham a mesma ideia sobre seus contrários, e as rivalidades milenares entre eles eram enormes. Cada grupo via o outro como desprovido de humanidade, porque não possuíam os valores esperados nem falava a mesma língua” (p. 22).

⁴³*Agon* palavra de origem grega que significa certame, competição. O *agon* é um combate que é constante e não há acordos, não se resolve por um extermínio, pois este “embate” deve manter de modos distintos e diversos a competição, em prol da conquista em si mesma, ou seja do agradecimento da vida, que é embate incessante.

⁴⁴Costumes.

entendendo as rupturas e contextos específicos de cada povo.

Para os tupis, segundo Marcia Amantino (2011), a guerra seria um mecanismo essencial de reprodução social. Para poder casar-se era preciso que o guerreiro tivesse matado um inimigo e mudado seu nome de infância. As vitórias acumuladas em ato guerreiro eram sinal de memória de bravura, signo de honra tupinambá e possibilidade de acumular mulheres. Quanto mais inimigos mortos e devorados pela tribo, maior era sua honra. Segundo Amantino:

Devorar inimigos era acumular honra, mas também tinha a ver com o medo de putrefação do corpo. Para os tupis, não era nobre morrer e ser sepultado sob a terra. O inimigo ideal de um tupinambá era outro tupinambá. O canibalismo era uma vingança, mas também a manutenção da memória na relação com o outro. Morrer nas mãos alheias era uma honra para o indivíduo e uma ofensa para o grupo, daí a vingança, essencial na manutenção do coletivo. (AMANTINO, 2011 p. 21)

A historiadora Amantino (2011) ressalta que em função da insistência dos religiosos, alguns grupos ameríndios cristianizados aceitaram o abandono da antropofagia, todavia, não aceitaram abandonar a guerra de vingança, o jogo circular de significação de seus costumes e valores. Pois os “indígenas souberam desde cedo usar as disputas e os interesses conflitantes entre os representantes das metrópoles europeias e os colonos” (AMANTINO, 2011, P. 21). Desta forma, quando cediam e aceitavam algum tipo de controle ou aldeamento pelos religiosos, faziam-no ponderando seus benefícios e suas perdas.

Neste movimento agonístico de potencialidade da força ameríndia como afirmação da sua cultura e identidade, o corpo se expressa em uma forma de “corpo-oficina” em constante transformação. Desvela-se “uma ética do furor e da crueldade que lança os olhares a pensar o impensável no pensamento” (LINS, 2006, P. 173). Lançando na espera da oportunidade cintilante dos jogos e momentos propício a sua metamorfose, como ressalta Daniel Lins:

É como se os Ameríndios se apropriasse daquilo que os gregos chamavam Kairós, o momento oportuno, fugaz (metis) apropriados aos espíritos arrebatados, perspicazes, que se redobram em todas as vibrações da luz refletida pelas cores, em tudo aquilo que cria uma instabilidade cintilante e matizada, as cócegas, as ondulações e os jogos de reflexos (LINS, 2006, p. 173).

O alfabeto agonístico escrito sobre o corpo ameríndio é ser sentido e não significado, ou seja, sua linguagem, segundo Lins (2006) é puro desejo, experimentação. “Os signos corporais, alfabeto sobre o corpo devem, pois, ser lido não apenas como significantes ou mensagens, mas cartografias do desejo, mescla de

códigos, reencontro de diferenças, constelação de signos organizados num caos...”
(LINS, 2006. P. 174)

Considerações finais

Ao chegarmos nas considerações finais nos reportamos ao início deste artigo, mais precisamente nas questões lançadas pela Guacira Louro (2012) nos questionando acerca daquilo que podemos falar sobre o corpo. Será que de fato temos um corpo que nos é próprio?

Segundo Le Breton (2012) “o corpo ocidental seria o lugar de censura, o recinto da soberania do ego” aqui Breton especifica o período da modernidade na cultura ocidental. Porém ao retomarmos o que foi dito na exposição deste trabalho, o corpo ameríndio sofreu uma moralização advinda de uma compreensão religiosa e colonialista dominadora que recata e vela o corpo podando a “liberdade dos gestos”. É possível vermos com isso fragmentos iniciais do que se desdobrou nas culturas ocidentais modernas. Segundo o próprio Le Breton (2012) olhando para a sociedade atual e as comunidades “primitivas”, é possível observarmos que:

Nas sociedades do tipo comunitário, em que o sentido da existência do homem marca uma submissão fiel ao grupo, ao cosmo e a natureza, o corpo não existe como elemento de individuação (...) Ao contrário, o isolamento do corpo no seio das sociedades ocidentais testemunha uma trama social na qual o homem é separado do cosmo, separado dos outros e separados de si mesmo (LE BRETON, 2012. p, 33).

Segundo este sociólogo, o corpo na modernidade resultaria do recuo das tradições populares e de sua reclusão a um individualismo brutal, isto posto marcaria a linha tênue entre o indivíduo e o outro. Ousaria dizer, ao observar nossa história, e a história do povo ameríndio, é na negação do outro e no não reconhecimento de uma identidade que o olhar colonizador buscou cindir a ruptura ontológica do nosso corpo com o cosmo.

Corpo este entrelaçado em diferentes cosmogonias⁴⁵, ora entre ritos, solenidades e pompas, abrindo-se assim a “prática de um corpo-oficina”, de desejo, força, alegria e em íntima relação com sua natureza a qual alimenta-o em sua mais bela forma cultural. Como expressa Daniel Lins:

⁴⁵Referente as diversas lendas e teorias sobre as origens do universo de acordo com as religiões, mitologias e ciências através da história.

Enciclopédia de seu próprio corpo, a ponto de transformá-lo em cosmogonia, os Ameríndios inscreveram uma estreita correlação entre solene e pomposo, numa prática do corpo-oficina, em oposição a uma arte de libertinagem marcada pelo excesso de prazer. Com efeito, o corpo do Ameríndio é, antes, corpo do desejo em um corpo que se aprende, segundo uma construção de uma “cultura de pele do artista” sob a força, todavia, de um *devir-artista* múltiplo, multiplicador, inserido à própria natureza (LINS, 2006, p. 169).

Percebemos que o corpo ameríndio, o corpo-oficina, é um corpo que se aprende, do desejo, do ritual em sua historicidade, emantado pelo simbólico e cultural, tenciona e se movimenta criando perspectivas sociais na luta por visibilidades. Este mesmo corpo que fora velado e destituído de desejo, submisso aos caprichos e designios de um discurso colonial, excluído e destituído de visibilidade, manifesta sua insatisfação, expandindo aos diferentes segmentos da comunidade em resistência e luta num *devir* simbólico, um *devir-artista*.

Referências

AZEREDO, Verônica Pacheco de Oliveira. **O corpo em Nietzsche a partir da “genealogia da moral”** [manuscrito]/Dissertação de Mestrado, Ouro Preto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. In: *Crítica y emancipación: Revista latino americana de Ciencias Sociales*. Año1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008

COUTO, E. S. GOELLNER, S. V. **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

FEITOSA, C. BARRENECHEA, M. A. PINHEIRO, P. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: Assim falou Nietzsche**. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj; Unirio ; Brasília, DF: Capes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **El cuerpo utópico. Las heterotopías**, (Ed. Nueva Vision). Esta versão está publicada no jornal argentino **Página/12**, 29-10-2010. A tradução é do **Cepat**.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ªed. Petrópolis: Editora

Vozes, 2004. (Tradução de Raquel Ramalhete).

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. 2. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012

PLATÃO. **Teeteto** - *Crátilo*. In: Diálogos de Platão. Tradução do grego por Carlos Alberto Nunes. 3a. ed., Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.

PRIORY, M. D. AMANTINO, M. **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SOARES, C. L. **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, – 3. Ed. 2006.

SALA DE ESPERA ENQUANTO ESTRATÉGIA EDUCATIVA DO NÚCLEO DE APOIO À SAÚDE DA FAMÍLIA - NASF: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA.

Evanildo Sales dos Santos⁴⁶
Carolina Gusmão Magalhães⁴⁷

RESUMO

A "Sala de espera" é uma ferramenta de intervenção educativa utilizada pelos profissionais do NASF, privilegiado espaço de discussão para a promoção da saúde, favorecendo a troca de saberes entre profissional e usuário, através de dinâmicas, diálogos, elucidações, configurando-se como ambiente de discussão, reflexão, empoderamento e estímulo a autocuidado. O presente artigo teve como objetivo discutir a percepção e satisfação dos usuários das Unidades da Saúde da Família do município de Amargosa, diante da sala de espera enquanto estratégia educativa do Núcleo de Apoio à Saúde da Família – NASF. Na metodologia, foi utilizada a abordagem qualitativa, recorrendo ao levantamento bibliográfico, entrevista semiestruturada e observação enquanto instrumentos de coleta de dados para posterior proceder a tabulação e análise dos mesmos. Enquanto resultados levantados, pode-se perceber que os usuários têm a sala de espera enquanto uma estratégia educativa eficiente, o que confirma a importância desses espaços e estratégias para o desenvolvimento de ações efetivas em saúde, promovendo a socialização de conhecimentos relevantes e que contribuem consideravelmente na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Palavras-chave: NASF; sala de espera; estratégia educativa.

ABSTRACT

The "Waiting Room" is an educational intervention tool used by NASF professionals, a privileged space for discussion of health promotion, favoring the exchange of know-how between professional and user, through dynamics, dialogues, elucidations, and configuring as environment of discussion, reflection, empowerment and encouragement of self-care. This article aimed to discuss the perception and satisfaction of the users of the Family Health Units of the municipality of Amargosa, in front of the waiting room as an educational strategy of the Family Health Support Center - NASF. In the methodology, the qualitative approach was used, resorting to the bibliographical survey, semi-structured interview and observation as instruments of data collection for later tabulation and analysis of the same. While results obtained, it can be seen that the users have the waiting room while an efficient educational strategy, which confirms the importance of these spaces and strategies for the development of effective health actions, promoting the socialization of relevant knowledge and contributing improve people's quality of life.

Keyword: NASF; waiting room; educational strategy

⁴⁶ Nutricionista. Prefeitura Municipal de Amargosa. E-mail: sales_81@hotmail.com

⁴⁷ Mestre em Ciências Sociais Aplicadas | UFBA. Professor Assistente da CCS | UFRB. E-mail: carol.magalhaes@ufrb.edu.br

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), estratégia do Ministério da Saúde, criado pela portaria GM/MS nº 154 de 24 de janeiro de 2008, é constituído por uma equipe multiprofissional que atua de forma integrada às equipes de Saúde da Família (eSF) e têm como objetivo apoiar a consolidação da Atenção Básica no Brasil, com intervenções terapêuticas e pedagógicas, de modo a romper a visão fragmentada tradicional, ampliando a oferta de ações educativas na rede de serviços, assim como a resolutividade, a abrangência e o alvo destas ações (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Este núcleo organiza e desenvolve seus processos de trabalho a partir de algumas ferramentas consolidadas na realidade brasileira, tais como: i) Apoio Matricial; ii) Clínica Ampliada; iii) Projeto Terapêutico Singular (PTS); iv) Projeto de Saúde no Território (PST); e vi) Pactuação do Apoio. Todas as suas ações são pautadas no princípio da clínica ampliada caracterizada por uma atenção que prioriza o sujeito, a família e o contexto, e que tem por objetivo produzir saúde e aumentar a autonomia do sujeito, da família e da comunidade (OLIVEIRA, 2012). Neste sentido, as ações do NASF vem reforçar os princípios da interdisciplinaridade, da educação popular, do território, da intersectorialidade, do controle social, da educação permanente em saúde, da humanização, da promoção da saúde e da integralidade (BRASIL, 2010).

A exemplo da influência do princípio da Clínica ampliada na APS temos a instalação das Unidades Básicas de Saúde em locais próximos a comunidade alvo, como forma de incentivar o livre e rápido acesso e vínculo da população à UBS, como principal porta de entrada no SUS.

Já o Apoio matricial, ou matriciamento, lógica de trabalho em que se baseia o NASF, apoia e estrutura a ampliação da clínica, estabelecendo duas dimensões neste processo de trabalho: a assistencial, relacionada ao cuidado direto aos indivíduos, e a técnico-pedagógica, que diz respeito ao suporte para as equipes com vista à ampliação das possibilidades de intervenção (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009; CAMPOS, 2007).

A dimensão técnico-pedagógica abrange diversas ações educativas, muito embora, também se relacione com a dimensão assistencial. É nesta dimensão que se ancora a ferramenta discutida neste trabalho, a sala de espera, que pode ser considerada como uma ação técnico-pedagógica, e que, segundo Verissimo e Valle (2006), se caracteriza como uma forma produtiva de ocupar um tempo ocioso nas Unidades Básicas de Saúde, com a transformação do período de espera pelos atendimentos em momento de trabalho, espaço esse em que podem ser desenvolvidos processos educativos e de troca de experiências comuns entre os usuários, possibilitando a interação do conhecimento popular com os saberes dos profissionais de saúde.

A relevância da sala de espera se dá quando a mesma consolida-se enquanto espaço de discussão para a promoção da saúde, favorecendo a troca de saberes com o usuário através de dinâmicas, diálogos, elucidações, promovendo, ainda, um ambiente de discussão e reflexão, o que o

responsabiliza quanto as suas escolhas, empoderamento e estimulando a sua autonomia.

No entanto, muitas vezes, esta estratégia tem se configurado como uma prática voltada apenas à transmissão de conhecimentos, em detrimento de metodologias ativas que acentuem competências para a integralidade, troca de saberes e que contribuam para o enfrentamento das necessidades de saúde dos usuários.

A motivação deste estudo nasce do interesse de compreender se a sala de espera, enquanto iniciativa planejada por profissionais de saúde, do eSF e do NASF, tem tido boa aceitação dos usuários, haja vista que tal compreensão é fundamental para validar ou reavaliar estratégias que se preocupem com a aprendizagem e dialogicidade entre os atores envolvidos, com vistas a estabelecerem a promoção da saúde.

Embora alguns estudos revelem a competência educativa da sala de espera, faz-se necessário discutir a percepção e satisfação dos usuários sobre esse tipo de ação educativa, desenvolvidas nas Unidades da Saúde da Família e assistidas pelo NASF no município de Amargosa. Neste sentido, o presente trabalho pretende compreender como estes usuários avaliam e percebem essa forma de ação educativa, pois, a partir desta análise é possível melhorar e/ou buscar novas estratégias que favoreça essa troca de saberes e contribua para a promoção da saúde e qualidade de vida.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este trabalho esteve focada num estudo de abordagem qualitativa, que se utilizou de levantamento bibliográfico e de entrevista semiestruturada, como instrumentos de coleta de dados. As entrevistas, eram composta por perguntas abertas e fechadas, e foram realizadas com um total de 20 (vinte) usuários que frequentaram as salas de espera, de ambos os sexos, cadastrados nas Unidades Básicas de Saúde assistidas pelo NASF Amargosa no período de novembro de 2016 a fevereiro de 2017, durante a realização do Estágio Supervisionado de Nutrição em Saúde Coletiva do Curso de Nutrição, do Centro de Ciências da Saúde - CCS, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

A população-alvo do estudo foi definida através de amostragem não probabilística, de forma aleatória, através da disponibilidade dos usuários que aguardavam pelo atendimento nas Unidades. Para aqueles que concordavam em participar do estudo, aplicou-se questionário contendo 11 questões (anexo), enquanto estes aguardavam atendimento ambulatorial.

O questionário foi planejado para ser aplicado em 10 salas de esperas realizadas em 06 (seis) eSF's de Amargosa e considerou questões relativas a: i) dados pessoais do entrevistado; ao seu conhecimento acerca do NASF; ii) participação em salas de espera desenvolvidas por profissionais do NASF; iii) quais foram estes profissionais; iv) tema debatido; v) relevância desse tipo de atividade e se gosta de participar; v) se a atividade que participou agradou; vi) se interagiu durante a atividade; vii) se as dúvidas foram esclarecidas; viii) o que acham da duração; ix) se sentem falta de algum profissional e x) se sugerem atividades que possam ser realizadas durante a espera pelo atendimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

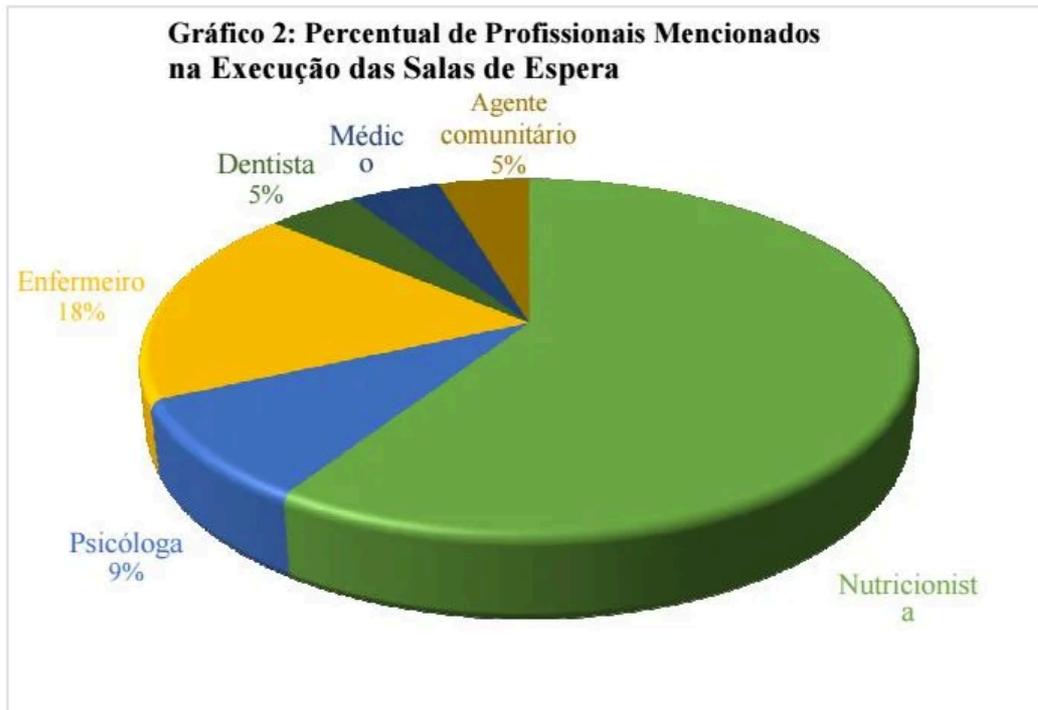
Foram planejadas e realizadas 10 (dez) salas de espera em 06 (seis) eSF's do município de Amargosa, as quais continham uma média rotativa de 10 (dez) a 25 (vinte e cinco) usuários participando, totalizando 11 entrevistas. Os mesmos foram indagados quanto a possibilidade de participar da pesquisa, tendo somente 20 aceitado participar.

Quanto à questão de *faixa etária e gênero atendidos* pelas salas de espera, dos 20 usuários entrevistados, encontrou-se indivíduos na faixa etária compreendida entre 21 a 60 anos, sendo que destes, 02 foram do sexo masculino e 18 do sexo feminino, definindo um perfil feminino e adulto na participação das salas de espera. Destes usuários, 05 são cadastrados na USF do Centro, 05 são cadastrados na USF Santa Rita, 04 são cadastrados na USF Jaqueira, 03 são cadastrados na USF Sucupira e 03 são cadastrados na USF Catiara I.

No que tange ao *conhecimento sobre o NASF*, a entrevista buscou saber se os usuários têm conhecimento do que é e quais funções são desempenhadas. Neste sentido, apenas 05 dos entrevistados relataram conhecer o NASF. Esse, inclusive, foi considerado um dado relevante, pois, revela o pouco conhecimento frente a existência, princípios de atuação e atribuições do NASF, provavelmente, é o que mais tem atraído a população para o entendimento de que a nutricionista, ou outro profissional, que compõe essa equipe, deveria estar disponível exclusivamente para os atendimentos individualizados, causando, quando isso não ocorre, inclusive, muitas queixas oriundas da população. O atendimento dessas demandas individualizadas além de não serem o alvo de atuação do NASF acabam dificultando a ação dos profissionais em outras atividades do apoio matricial.

Quanto a *participação nas salas de espera*, dos entrevistados, 19 afirmaram ter tido a oportunidade de assistir alguma sala de espera na Unidade na qual é cadastrado, o que, primeiramente revela que são ações presente no cotidiano de prática das USF's, bem como, que são ações que ficam na memória coletiva por tratar-se de assunto com um mínimo de relevância para o usuário.

Quanto a *especialidade dos profissionais* presentes na execução das atividades, 13 mencionaram o nutricionista (59%), 02 mencionaram a psicóloga (9%), 04 mencionaram o enfermeiro (18%), 01 mencionou o dentista (5%), 01 mencionou o médico (5%) e 01 mencionou o agente comunitário de saúde (5%) e 03 dos entrevistados informaram ter ocorrido com mais de um profissional (15%), conforme demonstra o Gráfico 2. Este retorno demonstra uma atuação marcante dos profissionais do NASF neste tipo de ação educativa, e institui o profissional nutricionista em mais da metade das ações desenvolvidas. A ausência de espaço das USF é um dos fatores apontados pelos profissionais para a falta de atendimentos e ações com toda a equipe do NASF.



Fonte: elaborado pelos autores

Quando questionados quanto à *importância desta ação e temática discutida*, todos os entrevistados responderam positivamente. Os temas discutidos nas salas de espera, referidos pelos entrevistados foram: “Alimentação saudável”, “Gastrite”, “Diabetes”, “Hipertensão arterial”, “aleitamento materno”, “Obesidade”, “Saúde bucal” e “Câncer”. Esses dados revelam o alcance da sala de espera enquanto estratégia educativa, o quanto a mesma tem o potencial metodológico de fixar os conhecimentos, expresso na lembrança das temáticas abordadas.

Em *relação às dúvidas*, todos aqueles que participaram das atividades responderam que foram esclarecidas. Percebe-se, a partir deste resultado, o quanto a sala de espera realmente pode constituir-se como um espaço importante para realizar educação em saúde, difundindo conhecimentos em saúde, dirimindo dúvidas e auxiliando na consolidação de novos hábitos.

Quando questionados se *gostam de participar de atividades educativas durante o momento de espera pelo atendimento*, todos os entrevistados responderam positivamente, favoráveis tanto na oferta quanto na participação. Podemos perceber na fala de uma usuária da UBS de Santa Rita: “É sempre bom aprender coisas novas” (Ana Maria, 2017).

Já quanto à *duração*, 02 dos entrevistados responderam que poderiam demorar um pouco mais e 02 responderam que poderia ser mais rápido, tendo a maioria, 16 usuários achado que o tempo de duração era bom, o que pode refletir na vontade do usuário pela continuidade dessas ações, visto que tem obtido a satisfação de 100% dos

entrevistados, conforme fala uma usuária da UBS do Centro entrevistada: “*A duração da palestra é boa, pelo menos a gente aprende enquanto está esperando para ser atendida*” (Fernanda, 2017). O tempo despendido tem sido satisfatório, mas deve-se buscar sempre ser respeitado a fim de agradar a todos ou sempre um número mais expressivo.

Quanto à *participação do usuário nas salas de espera*, depois de perguntados se tiveram a oportunidade de participar dando opinião, discutindo com o profissional ou de qualquer outro modo, 11 dos entrevistados responderam que sim, tendo ficado os demais, 09 usuários, sem interagir. Neste sentido, a fala da usuária da Jaqueira, revela o quão oportuna é esta ação quando oportuniza a interação do usuário ouvinte e a diluição de dúvidas evidenciando a garantia do acesso ao conhecimento: “*Na palestra sobre diabetes, eu relatei os sintomas que eu sinto e como eu faço pra me tratar em casa evitando alguns alimentos*” (Adriana, 2017).

Quanto a *sugestões do que poderia ser realizado no momento da espera*, poucos entrevistados fizeram sugestões, porém as que vieram versava sobre: realizar palestras com assuntos que mais acomete a população (2 entrevistados); incluir conversas sobre doenças sexualmente transmissíveis (1 entrevistados).

E quando questionados sobre a ausência de algum profissional, se sentem a falta da presença de algum, 05 (cinco) usuários relataram sentir falta de algum especialista nestas ações, tendo 13 (treze) relatado não sentir falta de outros profissionais, o que nos leva a pensar que ou desconhecem a amplitude de especialidades conjugadas na equipe da USF e NASF, ou, realmente, sentem-se contemplados com a participação de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento de como os atores envolvidos – usuários - no cotidiano dos serviços enxergam determinada prática em saúde são de grande relevância para a análise da conjuntura, planejamento, monitoramento, avaliação e otimização da aplicação das ações em saúde. Conclui-se, portanto, de maneira provisória, que a comunidade ainda desconhece o amplo papel do NASF na Atenção Básica, o que sugere que ações possam ser pensadas a fim de esclarecer à comunidade sobre a função deste núcleo, suas diretrizes, importância e atribuições, o que inclusive facilitaria outras intervenções, pois, haveria uma compreensão que o tipo de serviço a ser desenvolvido não é clínico, nem voltado para o ambulatório.

Por outro lado, independente do desconhecimento das potencialidades e importância das ações do NASF e seu apoio matricial para as USB's, ou seja, as atividades de salas de espera desenvolvidas

obtiveram uma avaliação positiva, concretizando a aderência deste tipo de ação e metodologia ao serviço em questão, pois pode-se perceber na pesquisa o quão profícua e ampla foi a sua envergadura pedagógica, tendo com produto a saúde.

Isto confirma a importância, tanto desses espaços para o desenvolvimento de ações efetivas em saúde, quanto da amplitude do uso de práticas técnico-pedagógicas descritas nas diretrizes da estratégia do NASF. Cabe talvez, aos profissionais vinculados, a tarefa de ampliar, repensar e refletir sobre estratégias educativas efetivas durante estes momentos, que sejam atrativas e dialógicas, no sentido de sempre considerar a participação ativa dos usuários e seus anseios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno de Atenção Básica à Saúde**. Diretrizes do NASF. Brasília, 2009.

BAHIA. Serviço Público Estadual. **Resolução N° 66, de 2010**. Aprova as Diretrizes Estaduais para a implantação, funcionamento e qualificação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família do Estado da Bahia. Bahia, 2010. Disponível em: <<http://www.saude.ba.gov.br/dab/arquivos/NASFCIB66.PDF>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM n.154, de 24 de janeiro de 2008. **Cria os núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF**. Brasília; 2008. Diário Oficial da União 25 Jan 2008. [n. 18]. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/PORTARIA_n154.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010**. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcad27.pdf>. Acesso em 20 jan.2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n° 3.124, de 28 de dezembro de 2012. **Redefine os parâmetros de vinculação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) Modalidades 1 e 2 às equipes de Saúde da Família e/ou Equipes de Atenção Básica para populações específicas, cria a Modalidade NASF 3, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, 3 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Núcleo de Apoio à Saúde da Família**. v. 1. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. (Cadernos de Atenção Básica, n. 39). Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/nucleo_apoio_saude_familia_cab39.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BUSSATO, A.R.; OLIVEIRA, A.F.; CARVALHO, H.S.L. **A influência do aleitamento materno sobre o estado nutricional de crianças e adolescentes**. Revista Paul Pediatría, v. 24, n. 3, p.249-54, 2006.

CAMPOS, G.W.S. DOMITTI, A.C. **Apoio matricial e equipe de referência: Uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde.** Cad. Saúde Pública, vol. 23, n. 2, 2007.

GERMANI, A. R. M.; BARTH, P. O.; ROSA, J. **A sala de espera no agir em saúde: espaço de educação e promoção à saúde.** Perspectiva, Erechim, v.35, n.129, p. 121-130, mar. 2011. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/129_160.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

GEUS, L. M. M. et al. **A importância na inserção do nutricionista na Estratégia Saúde da Família.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.797-804, 2011.

JUSWIAK, C. R.; COMELLI, F. A. M. **Nutrição na Escola: Projeto Vida Saudável Colégio Jean Piaget.** Rev. Nutrição Saúde e Performance, anuário Nutrição e Pediatria 2004.

LAVRAS, C. **Atenção primária à saúde e a organização de redes regionais de atenção à saúde no Brasil.** Saúde Soc, São Paulo, v.20, n.4, p.867-874, 2011.

LIMA, F. L. C. **O Núcleo de Apoio à Saúde da Família e alguns dos seus desafios.** Revista Saúde e Desenvolvimento, São Paulo, v. 3, n. 2, p.118-133, jan-jun. 2013.

MARQUES, E. S.; COTTA, R. M. M.; PRIORE, S. E. **Mitos e crenças sobre o aleitamento materno.** Ciência & Saúde Coletiva, v.16, n. 5, p. 2461-2468, 2011.

MATURANA, V. **Reflexões acerca da relação entre a alimentação e o homem.** Revista IGT, v. 7, nº 12, 2010, p. 176 de 219. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs>>. Acesso em : 30 de jan. de 2017.

MENEZES, K. K. P.; AVELINO, P. R. **Grupos operativos na Atenção Primária à Saúde como prática de discussão e educação: uma revisão.** Cad. Saúde Colet. Rio de Janeiro, v. 1, n. 24, p. 124-130, 2016.

MURANI, D. B. **Capacitação de agentes comunitários de saúde para o cuidado em saúde mental na atenção básica: potencializando pessoas para cuidar de pessoas.** Rev Tempus Actas Saúde Colet., n.4, v.1, 2010.

NASCIMENTO, D. D. G; OLIVEIRA, M. A. C. **Reflexões sobre as competências profissionais para o processo de trabalho nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família.** O Mundo da Saúde, São Paulo, v.34, n.1, p.92-96, 2010.

OLIVEIRA, I. C. **Algumas Palavras sobre o Nasf: Relatando uma Experiência Acadêmica.** Revista Brasileira de Educação Médica, p.575-576, 2012.

OLIVEIRA, et al. **Capacitação dos Agentes Comunitários de Saúde em Aleitamento Materno e Alimentação Complementar no âmbito da Atenção Primária, em Belo Horizonte, Minas Gerais.** Rev. APS., v.17, n.1,p. 106-110, jan-mar. 2014..

PEREIRA, L.P.; NERY, A.A. **Planejamento, gestão e ações à saúde do homem na estratégia de saúde da família.** Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v.18, n.4,

p.635-643, out./dez. 2014.

PROENÇA, R. P. da C. **Alimentação e globalização: algumas reflexões.** Cienc. Cult. , vol.62, n.4, p. 43-47, 2010.

RODRIGUES, A. D. et al. Sala de espera: um ambiente para efetivar a educação em saúde. **Revista Eletrônica de Extensão da Uri**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 7, p.101-106, maio., 2009.

SOUZA, G. C. de A., COSTA, I. do C. C. **O SUS nos seus 20 anos: reflexões num contexto de mudanças.** Saúde Soc. São Paulo, v.19, n.3, p.509-517, 2010.

TEIXEIRA,E.R; VELOSO, R.C. **O grupo em sala de espera: território de práticas e representações em saúde.** Florianópolis, v.1.2.p.320- 5, 2006.

VERISSIMO, D. S; VALLE, E.R.M. **A experiência vivida por pessoas com tumor cerebral e por seus familiares.** Psicologia Argumenta/pontifica Universidade do Paraná. Curitiba: Champagana – v. 24. n. 45, 2006.

RESENHAS

A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot; Christian Laval; tradução Mariana Echalar, - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2016, PP. 134-155.

De olho nas perspectivas da sociedade neoliberal

Elder Ribeiro⁴⁸

⁴⁸ Acadêmico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CECULT/UFRB, Área de Concentração: Cultura Popular, Cultura e Identidades Brasileiras, Diversidades e Relações Étnico-Raciais e História da Religião

Participação como Membro da Comissão Organizadora e Mediador da Atividade: Viver sem precisar crescer: Roda de conversa e trocas de saberes com Giacomo D’Alisa e povos de Santo Amaro, coordenada por Felipe Milanez, promovida pelo CECULT/UFRB, realizada em Santo Amaro – BA, no dia 25 de novembro de 2016, Nº de registro 20165490424 II Encontro Vila Guaxinim

Poeta e Escritor, prestou homenagem escrevendo o poema “Mestre dos Atabaques” ao Saudoso Mestre Erenilton da Casa de Oxumaré em Salvador – BA, Consultar link para veracidade do poema: <http://www.geledes.org.br/mestre-dos-atabaques-ao-saudoso-mestre-erenilton-da-casa-de-oxumare/>

Christian Laval é professor de sociologia da universidade *Paris-Ouest Nanterre-La Défense*. É autor de *L'Homme économique: Essai sur les racines du néoliberalisme* (Gallimard, 2007) e também de um volume de história da sociologia, *L'ambition sociologique* (Gallimard, 2012). Após *A nova razão do mundo*, Dardot e Laval, publicaram juntos *Marx, prénom: Karl* (Gallimard, 2012) e *Commun: Essai sur la révolution au XXIe siècle* (La Découverte, 2014). Atualmente estão escrevendo sobre a radicalização do neoliberalismo após a crise de 2008. *A nova razão do mundo* foi publicado na Espanha, na Turquia, na Itália, na Hungria e na Coreia, e em 2017 será lançado na Alemanha e na Grécia.

Pierre Dardot é filósofo e pesquisador da Universidade Pari-Quest Naterre-La Défense, especialista no pensamento de Marx e Hegel. Desde 2004, com Christian Laval, coordena o grupo de estudos e pesquisa Question Marx, que procura contribuir com a renovação do pensamento crítico.

Trata-se em primeiro lugar de um clássico dos estudos sociológicos sobre o neoliberalismo, sendo o livro uma mudança a perspectiva, no entendimento mais tradicional de que o neoliberalismo seria simplesmente, o prolongamento do liberalismo, a exageração das questões que já estavam postas no liberalismo clássico.

Esses dois autores mostram que não é nada disso, a partir de uma reconstrução muito interessante de como foi inventado o neoliberalismo, a partir do colóquio Walter Lippmann (1938) em Paris, foi um momento de grande importância para as discussões em diversas escolas que estão insatisfeitas com o programa liberal, que tem como horizonte fazer um diagnóstico que permita se opor a ascensão dos totalitarismos, e também permita se opor aos traços do neoliberalismo, em dar conta dos seus próprios fundamentos, e daí surge uma nova tendência de oposição de certa forma a ideia liberal, de que a importância irredutível do estado, ainda que mínimo, a importância de proteger certas minorias, de enfatizar, por exemplo, a educação, a saúde, a assistência social, todo um programa que gerou o projeto de um bem-estar social e ele acaba sendo questionado desde a década de 40 pelo projeto neoliberal. Como se pode observar no trecho do texto abaixo:

Crescimento e desenvolvimento têm suas traduções na agenda política pelo crescimentismo e nodesenvolvimentismo (ocorrem suas reelaborações tais como o “nodesenvolvimentismo” que marcou a primeira década do século XXI no país). (MILANEZ, 2016, p.9)

A partir do ponto de vista do pesquisador citado acima, entende-se que eles quiseram colocar em pauta, como as ideologias neoliberais atingem os grandes

avanços, econômicos, culturais, territoriais, espaciais e geográficos, refletindo assim, de onde surge a ordem de progresso excessivo, em conjunto com as consequências da revolução industrial e o período da modernidade na época do crescimento exacerbado durante a pós-guerra.

Com base nessa retórica, analisei os embates sociológicos e históricos sobre a dominação do neoliberalismo no espaço. Leitura bastante acessível, trazendo consigo elementos interessantes e repercussões que faz despertar as populações brasileiras nos dias atuais.

Referências

MILANEZ, Felipe. O que pode vir a ser no Brasil a ideia de decrescer? In: **Decrescimento**: Vocabulário para um novo mundo, 1º ed, Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016, PP. 9.

Normas de submissão

- 1.** O Periódico de Divulgação Científica – REVISTA ACADÊMICA GUETO - aceita artigos originais, notas de leitura e resenhas bibliográficas. A colaboração deverá ser matéria de pesquisa específica nas áreas de Educação, Inclusão, Cultura Corporal e afins e ser inédita. Poderá ser redigida numa das seguintes línguas: português, espanhol, francês ou inglês. Não serão apreciados os trabalhos que não estiverem de acordo com as normas a seguir especificadas.
- 2.** No caso de artigo, apresentar logo abaixo do nome do autor (deixando um enter de espaço) um resumo de, no máximo 250 palavras, em português e em inglês, obrigatoriamente.
- 3.** Deve-se indicar, após ambos os resumos, 03 (três) palavras-chave, em português e em inglês, que descrevam a essência do assunto tratado, visando indexação.
- 4.** O trabalho deve ter a extensão máxima de 20 (vinte) (cerca de 7.000 palavras) e mínima de 10 (dez) páginas (cerca de 3.400 palavras) e entrelinha com espaço um e meio.
- 5.** As indicações bibliográficas das citações deverão ser colocadas em notas de

rodapé, de acordo com as normas de referência bibliográfica, ou indicadas no corpo do artigo como sugerido: sobrenome do autor e, entre parênteses, data identificadora da edição da obra seguida de vírgula e número da página, se for o caso.

6. A bibliografia deverá constar ao final do texto, apresentar apenas as referências de obras mencionadas no trabalho e seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT.

a. Para livros, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do livro. Local de publicação: nome da editora, data da publicação (incluir, entre o título do livro e o local de publicação, o número da edição, quando não for a primeira, usando para tanto o formato: número da edição em algarismo arábico. ed.).

b. Para artigos publicados em periódicos, deverá ter o seguinte formato:

SOBRENOME DO AUTOR, nome do autor. Título do artigo. Nome do periódico, série do periódico, local de publicação, v. volume do periódico, p. intervalo de páginas em que está contido o artigo, data.

7. O trabalho deverá ser gravado no programa Word (qualquer versão), tendo o nome do autor como nome do arquivo.
8. As resenhas devem ter como objeto obras recentes (publicadas nos dois últimos anos) e devem apresentar como título a referência bibliográfica da obra resenhada, mencionando-se inclusive o número de páginas. O texto crítico deve manter-se no limite máximo de 3 (três) páginas.
9. O arquivo deve ser enviado para o editor – jeanadriano@ufrb.edu.br
10. O Conselho Editorial reserva-se o direito de recusar os trabalhos que não atendam rigorosamente às normas explicitadas acima.
11. Os critérios norteadores para aceitação dos trabalhos pelo Conselho da REVELA são, fundamentalmente, a relevância científica, a originalidade e a clareza dos textos apresentados.

CONFIGURAÇÕES GERAIS:

- a. Título do Trabalho: Times New Roman 16, Negrito, centralizado.
- b. Nome do Autor: Logo abaixo no título, times New Roman 11, negrito, recuo à direita.
- c. As seções do artigo podem ou não ser numeradas. Os títulos das seções devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula. Assim como todo o restante do texto, os títulos das seções e subseções devem estar em fonte Times New Roman e com o espaçamento 1,5 entre linhas.
- d. Os parágrafos devem ter um recuo de 1,27 cm. Pode-se conseguir esse recuo apertando a tecla <TAB>. O texto deve estar em fonte 12, Times New Roman, e as partes em destaque devem estar em itálico. Evite usar o negrito ou sublinhado.
- e. O corpo do texto deve estar sempre justificado (com alinhamento à direita e esquerda das margens), as páginas não devem estar numeradas

e o formato das margens é o seguinte: papel Letter, margens superior e inferior: 3 cm; margens esquerda e direita: 2,5 cm.

- f.** O título das subseções, assim como os títulos das seções, fica bem à esquerda, sem a necessidade de recuo. Ele segue os mesmos padrões dos títulos de seção (devem estar em negrito e apenas com a primeira letra maiúscula). Entre o texto anterior e o subtítulo, deve ser deixado o espaço de 01 linha. Da mesma maneira, deve-se deixar 01 linha em branco entre o título da seção ou (subseção) e o texto que o segue.

PS: Os artigos enviados sem a devida normatização, receberão email indicando o reenvio do trabalho no prazo máximo de 72h

A Revista Acadêmica **GUETO** é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, publicação com periodicidade semestral, contando, portanto, com 2 números por ano.

A GUETO publica documentos como: artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, todos inéditos, em qualquer língua e tendo como temas que assuntos que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

A **Revista GUETO** é voltada para professores, discentes e pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, abordando problemáticas ligadas a campos de conhecimentos tais como: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde, dentre outras.

www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

