

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos

ACTA

ISBN 978-85-7796-041-5



Outubro
2010

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

28 e 29 de Outubro de 2010 em Santiago RS

ACTA

Realização:

URI Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões

Apoio:



Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS DE SANTIAGO

XIV SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

*SUSTENTABILIDADE, BIODIVERSIDADE E AVANÇOS
TECNOLÓGICOS*

ACTA

Organização:
Comissão Científica
Coordenador: Claiton Ruviaro

Santiago – RS



2010

Editoração

Fernando Sagrilo

Alexandre Ferrari

Claiton Ruviaro

Revisão e Organização

Comissão Científica

ISBN: 978-85-7796-041-5

S474 Seminário de Integração de Pesquisa e Pós – Graduação

(10. : 2010 28-29 out. : Santiago)

**ACTA do XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação:
Sustentabilidade, Biodiversidade e Avanços Tecnológicos.**

142 p.

Inclui sumário e índice remissivo

1. Seminário – Acta. 2. Pesquisa científica. 3. Título.

CDU: 001.891

Catálogo na fonte: Helenita Costa Martinato - CRB 10/1735

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI

REITORIA

Reitor: Luiz Mario Silveira Spinelli

Pró-Reitora de Ensino: Rosane Vontobel Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Giovani Palma Bastos

Pró-Reitor de Administração: Clóvis Quadros Hempel

DIREÇÕES GERAIS DOS CAMPI

Campus de Erechim

Diretor Geral: Paulo José Sponchiado

Diretor Acadêmico: Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo: Paulo Roberto Giollo

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral: César Luís Pinheiro

Diretor Acadêmico: Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Nestor Henrique De Cesaro

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral: Maurílio Miguel Tiecker

Diretor Acadêmico: Neusa Maria John Scheid

Diretor Administrativo: Gilberto Pacheco

Campus de Santiago

Diretor Geral: Francisco Assis Gorski

Diretor Acadêmico: Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo: Jorge Padilha Santos

Extensão de Cerro Largo

Diretor Geral: Edson Bolzan

Extensão de São Luiz Gonzaga

Diretor Geral: Sonia Regina Bressan Vieira

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS GRADUAÇÃO - PROPEPG

COMITÊ INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA - CIAP

COMITÊ INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE EXTENSÃO - CIAPEX

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

DIREÇÃO ACADÊMICA DA URI – CAMPUS DE SANTIAGO

1) Comissão Científica – Presidente: Dr. Claiton Ruviaro

Ciências Agrárias - Ms. Vânius Ventorini Veiga, Dr. Olívio Bochi Brum, Ms Olmiro Bochi Brum, Dr. Jorge Erick Garcia Parra.

Ciências Humanas – Ms. Rosangela Montagner, Ms. Dirceu Luiz Alberti, Ms. Cíntia Andréa Teixeira, Ms. Elaine Maria Dias de Oliveira, Ms. Mara Rúbia Santos Melo, Esp. Anahy Silveira Azambuja de Oliveira.

Lingüísticas, Artes e Letras – Ms. Eugênio Ebling Gastaldo, Ms. Sandra Maria do Nascimento de Oliveira, Ms. Rosane Vontobel Rodrigues, Ms. Graciele Turchette de Oliveira.

Engenharia e Computação – Ms. Lucieli Tolfo Beque, Ms. Miguel Angelo Baggio, Ms. Luciano Schons Trevisan, Gustavo Stangherliln Cantarelli.

Exatas e da Terra – Ms. Taniamara Vizzotto Chaves, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, Ms. Maria Arlita da Silveira Soares.

Ciências da Saúde – Ms. Graciela Dutra Sehnem, Ms. Dolores Reginato Chaves, Esp. Roselaine Boscardin Espindola, Ms. Liana Pedrolo Canterle.

Ciências Biológicas – Ms. Ana Cristina Sapper Biermann, Ms. Alberto Senra Gonçalves, Esp. Cisnara Pires Amaral, Dr. Ludmilla O. Ribeiro.

Sociais Aplicadas – Ms. João Érico Lucas Coelho, Ms. Michele Noal Beltrão, Ms. João Martins Pinheiro, Ms. Nelci Fátima Denti Brum, Ms. Rodrigo Belmonte.

2) Comissão Divulgação e Comunicação – Presidente: Raquel Gorski

Raquel Gorski, Fernanda Sagrilo Andres, Alexandre Ferrari.

3) **Comissão Informática – Presidente: Ms. Lucieli Tolfo Beque**

Ms. Lucieli Tolfo Beque, Ms. Maria Angélica Figueiredo Oliveira, Éderson Cavalheiro Soares, Marcio Batista Ribeiro, Fernando Sagrilo, Valdemar Arbo Neto, Thiago Santi Bressan.

4) **Comissão Infra-estrutura – Presidente: Ms. Gilberto Jesus Colinski Girardon**

Ms. Vânius Ventorini Veiga, Ms. Nelci Denti Brum, Ms. Gilberto Jesus Colinski Girardon, Tatiana Veiga, Sergio Soares Chiarello.

5) **Comissão Recepção, Alimentação, Deslocamento e Hospedagem, Decoração, Arte e Cultura – Presidente: Ms. Sandra Maria do Nascimento de Oliveira**

Ms. Sandra Maria do Nascimento de Oliveira, Ms. Graciele Turchette de Oliveira, Esp. Teresinha Bombassaro, Ms. Mara Rúbia Santos Melo, Ms. Danusa de Lara Bonoto, Esp. Naíse Munhões Quartieri.

6) **Comissão Pôsteres – Presidente: Ms. Edmar Pereira Fabrício**

Esp. Hugues Velleda Soares, Ms. Amélia Simões Schweatner, Ms. Gilberto Girardon, Ms. Edmar Pereira Fabrício, Ms. Nelci Fátima Denti Brum.

7) **Comissão Programação – Presidente: Ms. Vânius Ventori Veiga**

Ms. Sandra Maria do Nascimento de Oliveira, Dr. Claiton Ruviaro, Ms. Vânius Ventori Veiga, Esp. Maria Saleti Reolon.

8) **Comissão Protocolo – Presidente: Esp. Naíse Munhões Quartieri**

Esp. Naíse Munhões Quartieri, Vera Costa, Fernanda Sagrilo Andres.

9) **Comissão Publicações – Presidente: Dr. Olívio B. Brum**

Dr. Olívio B. Brum, Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, Ms. Claudio Luiz Hernandez, Ms. Eugênio Ebling Gastaldo, Ms. Rosangela Montagner, Tatiana Veiga, Ms. Michele Noal Beltrão.

10) **Comissão Saúde e Segurança – Presidente: Esp. Roselaine Boscardin Espindola**

Ms. Taniamara Vizzotto Chaves, Esp. Roselaine Boscardin Espindola, Ms. Liana Pedrolo Canterle.

11) **Comissão Financeira – Presidente: Esp. Francisco Assis Gorski**

Esp. Francisco Assis Gorski, Esp. Miguel Argemiro Soares Garaialdi, Ms. Fabiano Marcon.

12) **Secretaria Geral do Evento – Presidente: Esp. Marlene Spech**

Esp. Marlene Spech, Esp. Vanessa Tadielo gampert.

PREFÁCIO

As questões que envolvem a sustentabilidade, biodiversidade e avanços tecnológicos destacam-se sobremaneira em nossa sociedade contemporânea, sensibilizando-nos de que a construção, sistematização e aplicação de conhecimentos são tão importantes quanto à correspondente formação de princípios e valores.

Imbuídos deste sentimento, é com muita satisfação que tornamos público o registro dos trabalhos da décima quarta edição do Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação, neste ano de 2010.

Aqui estão publicados resultados de pesquisas desenvolvidas por alunos da pós-graduação e por pesquisadores da nossa Universidade e de outras IES da região, partícipes da valorização do processo de construção de novos conhecimentos para o desenvolvimento regional.

Reconhecemos que, para o êxito que representa este momento, foi imprescindível a atuação profissional e engajada dos membros dos grupos de pesquisa e dos programas de pós-graduação da instituição.

O mérito desta empreitada deve ser compartilhado com todos os envolvidos, na certeza de estarmos contribuindo para o fortalecimento da pesquisa e da extensão em nossa URI.

Giovani Palma Bastos
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

APRESENTAÇÃO

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – mais uma vez se posiciona na linha do conhecimento científico e da sua aplicação, através do XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação.

Neste sentido, o Seminário Integração de Pesquisa e Pós-graduação leva a um espaço propício para a discussão da ciência, tecnologia e ética, sendo um dever da instituição e não uma atividade eventual ou esporádica.

Para este ano, o tema estabelecido para o Seminário destaca sustentabilidade, biodiversidade e avanços tecnológicos, objetivando divulgar a produção técnico-científica da comunidade discente e docente, com especial ênfase, nos avanços do processo de pesquisa produtiva e de excelência. Temos presente que o tema tem finalidade agregadora, em que une a missão da URI de ensinar, pesquisar e interagir com a comunidade.

A partir disso, estamos conscientes de que cabe à Ciência e Tecnologia promover a vida sob todas as suas formas, mas sempre tendo a Ética como princípio básico e norteador. Sabemos que a cada instante, a cada hora, a transgressão dos limites do conhecimento na Ciência e Tecnologia aumenta, e que a URI deve levar em consideração a relevância da pesquisa, da biodiversidade e sustentabilidade, para que possa atingir melhores índices de competitividade.

A pós-graduação pressupõe a existência de responsabilidade, competência, principalmente no que se refere à ciência, levando ao pesquisador o conhecimento das normas de proteção ao sujeito da pesquisa, através da ética.

Sabemos que a cada ano, a URI vem amadurecendo na sua política de Pós-graduação, com a oferta dos cursos e que a mesma deve estar dissociada em uma base sólida no papel da pesquisa. Desta forma, os artigos inseridos na publicação do XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-Graduação refletem esse percurso, o qual se reflete no fato de que os artigos publicados atingem quase todas as áreas de conhecimento.

Esta publicação envolveu muitos colegas que leram, selecionaram, diagramaram e organizaram os artigos publicados nesta Acta que acolheram com empenho o trabalho realizado, para que, assim, esta produção fosse coberta de êxito. A todos fica registrado nosso agradecimento.

Michele Noal Beltrão
Diretora Acadêmica

Dr. Claiton Ruviaro
Pela Comissão Organizadora

SUMÁRIO

CIÊNCIAS AGRÁRIAS

CASAS FAMILIARES RURAIS: DESENVOLVENDO EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EXTENSÃO RURAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	13
PRODUÇÃO DE BASE ECOLÓGICA: IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI - RS.....	19
RESGATE HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRODUTIVO AGROECOLÓGICO DO MÉDIO ALTO URUGUAI – RS	25
USO DE BIOESTIMULANTES E FERTILIZANTES EM SEMENTES DE ARROZ	31
ROTAS DE TURISMO RURAL AGROECOLÓGICO: INDICATIVO PARA O MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN-RS	36

CIÊNCIAS HUMANAS

OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL E NO ENSINO A DISTÂNCIA.....	43
UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	48
PAULO FREIRE E AS RESPONSABILIDADES DO EDUCADOR/EDUCADORA PROGRESSISTA ...	52
CONDIÇÕES PARA UM PENSAR JUSTO E RESPONSÁVEL: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO	58
SER DIFERENTE: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE	64

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE: O TRANSPORTE PÚBLICO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL.....	71
FATORES COMPETITIVOS DE UMA REDE DE INDÚSTRIAS MOVELEIRAS DO CENTRO GAÚCHO	77
DIREITO À INFORMAÇÃO, À EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL E A REGULAMENTAÇÃO PUBLICIDADE ENGANOSA E ABUSIVA	83

CIÊNCIAS DA SAÚDE

GINÁSTICA: INVESTIGANDO OS SABERES DISCENTES E SUA FORMAÇÃO INICIAL	89
LINGUAGEM CORPORAL E APRENDIZAGEM.....	95
A INSERÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO JUNTO A ESF UM OLHAR MULTIPROFISSIONAL.....	101
PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SUS-CAPS..	107

LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES

O <i>BILDUNGSROMAN</i> NEGRO: CRICK CRACK, MONKEY, DE MERLE HODGE.....	114
O OLHAR DA PSICANÁLISE EM DIÁLOGO COM A LITERATURA EM ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA	120
HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO EM DUAS NARRATIVAS DE JUNE HENFREY	126
MÉXICO DE ÉRICO VERÍSSIMO: NOVOS OLHARES SOBRE O VIAJANTE-NARRADOR/NARRADOR-VIAJANTE.....	132
“ <i>ELES ERAM MUITOS CAVALOS</i> ”: NO DISCURSO FRAGMENTADO, A PLURALIDADE DAS VOZES ANÔNIMAS EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA.....	139
ÍNDICE REMISSIVO POR AUTOR	145

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos

Ciências Agrárias



Outubro
2010

CASAS FAMILIARES RURAIS: DESENVOLVENDO EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE EXTENSÃO RURAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA¹

Dionéia Maria Samua*, Luis Pedro Hillesheim**,
Elisandra Manfio Zonta***, Volnei Zonta****

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo saber como acontece o desenvolvimento de experiências e práticas de Assistência Técnica e Extensão Rural na formação dos jovens agricultores familiares nas Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A metodologia da pesquisa envolve a realização de visitas para observação das atividades e experiências, conhecendo o plano de formação, entrevista com educadores, jovens e as famílias. O campo de atuação da pesquisa abrange as CFRs de Frederico Westphalen e Catuipe no Rio Grande do Sul, Modelo e Quilombo em Santa Catarina as quais trabalham respectivamente com a qualificação de agricultores e cursos técnicos, usando a Pedagogia da Alternância. Essa formação possibilita as famílias e aos jovens o estudo sem perder o vínculo com a propriedade desenvolvendo atividades de observação da realidade, experiências e práticas fundamentadas em conhecimento científico a partir dos saberes populares de cada educando. Isso acontece num processo educativo que envolve a Casa Familiar Rural e a propriedade de maneira alternada, proporcionando a ação-reflexão-ação sobre a realidade o que oportuniza uma dinâmica mais eficaz. Assim utiliza-se instrumentos pedagógicos que fundamentam a ATER, a qual tem a finalidade de estimular o fortalecimento da agricultura familiar e qualidade de vida.

Palavras-chave: Agricultura Familiar, Assistência Técnica, Extensão rural e Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

The research aims to know how does the development of experiences and practices of Technical Assistance and Rural Extension in training young farmers in Rural Family Houses in Rio Grande do Sul and Santa Catarina. The research methodology involves carrying out visits to observe the activities and experiences, meeting the training plan, interviews with educators, youth and families. The playing field of research includes the CFRs Frederico Westphalen and Catuipe in Rio Grande do Sul, Model and Quilombo in Santa Catarina which work respectively with the classification of farmers and technical courses, using the Pedagogy of Alternation. This training provides families and young people to study without losing the link with the property developing activities in observation of reality, experiences and practices based on scientific knowledge from the popular knowledge of each student. This happens in the educational process involving the Casa Familiar Rural property and alternately, providing action-reflection-action on the reality that provides an opportunity for a dynamic more effectively. Thus it is used teaching tools that underlie ATER, which aims to stimulate the strengthening of family farming and quality of life.

Keywords: Family Farming, Technical Assistance, Extension and Rural Pedagogy of Alternation.

1 INTRODUÇÃO

As Casas Familiares Rurais surgiram no sudoeste da França, a partir da reflexão de algumas famílias agricultoras diante dos problemas enfrentados pelos seus filhos, na educação urbanizada e tradicional. Esses pensavam numa formação que possibilitasse aos jovens uma aprendizagem prática no desenvolvimento da propriedade familiar e que recebesse ao mesmo tempo uma formação geral, social e técnica. Assim, originou-se a Pedagogia da Alternância, a qual atendeu os

¹ Pesquisa Aprovada pelo CNPq pelo edital 33/2009.

*Bolsista da pesquisa, Pedagoga. didisamua@yahoo.com.br

**Coordenador da pesquisa e coordenador do Curso de Tecnologia em Agronegócio da URI-FW. luispedro@fw.uri.br

***Co-orientadora da pesquisa e Coordenadora das Casas Familiares Rurais no Rio Grande do Sul ARCAFAR-SUL. elimanfio@yahoo.com.br

****Bolsista da pesquisa e acadêmico do Curso de Tecnologia em Agronegócio da URI-FW. volneizonta@hotmail.com

anseios das famílias, pois a formação possibilitou o estudo sem perder o vínculo com a propriedade. Nessa dinâmica formativa os jovens educandos permanecem uma semana em internato na Casa Familiar Rural, momento em que acontece a reflexão da realidade e o aprofundamento técnico científico e duas semanas no meio socioprofissional, desenvolvendo atividades de observação da realidade, experiências e as transformações necessárias e possíveis que oportunizarão uma dinâmica mais eficaz nos aspectos econômicos, sociais, ambientais da unidade de produção familiar.

Diante desse contexto, apresenta-se a pesquisa, a qual envolverá as Casas Familiares Rurais de Frederico Westphalen e Catuípe, no Rio Grande do Sul e Modelo e Quilombo, em Santa Catarina. Essas estão localizadas em regiões onde se desenvolvem atividades da agricultura familiar que como conceitua Tedesco (1999), a agricultura familiar é aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo.

A pesquisa busca no decorrer de dois anos, 2009-2011, saber como acontece o desenvolvimento de experiências e as práticas de extensão rural na formação dos jovens nas Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina e como isso contribui no desenvolvimento das unidades de produção familiares. Nessa primeira fase, realizou-se o levantamento da realidade do funcionamento, organização e a dinâmica da formação das Casas Familiares Rurais.

2 CASA FAMILIAR RURAL E SUA DINÂMICA DE FAZER ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A implementação de novas tecnologias para o desenvolvimento da agricultura, fez com que o agricultor passasse a produzir e viver de outra maneira. Deixa-se para trás uma produção tradicional, baseada na diversificação de culturas, sobre o aspecto ecológico, passando à convencional. Na década de 50, teve início a Revolução Verde, a qual propunha o desenvolvimento do capitalismo na agricultura e na pecuária, que baseia-se na produção voltada para o lucro e para o mercado, através da modificação genética vegetal e animal, aplicação intensiva de adubos químicos e venenos, a mudança na infra-estrutura agrícola e aplicação de tecnologias (GÖRGEN, 2004)

Com a implantação desse modelo tecnológico, surge a necessidade de estender ao agricultor o conhecimento sobre a existência das novas tecnologias denominadas “pacotes verdes”, abrindo espaço para a criação de um serviço de assistência técnica e extensão rural, cuja finalidade inicial era fazer com os agricultores adquirissem esses novos meios. A atuação dos profissionais era

voltada para a transferência de tecnologias, com o intuito de difundir a população rural os conhecimentos capazes de contribuir na “modernização conservadora” da agricultura.

Diante dos impactos causados com a modernização da agricultura envolvendo também a degradação do meio ambiente, contaminação dos alimentos com o uso intensivo de agrotóxicos, o uso irracional dos recursos naturais, começa-se a repensar um novo modo de fazer a Assistência Técnica e Extensão Rural. Freire (1983) um dos primeiros críticos do processo educacional e da extensão convencional destaca a necessidade de construir uma relação dialética entre o agricultor e o extensionista, possibilitando a construção do conhecimento a partir de sua própria realidade, valorizando os seus saberes e experiências para o desenvolvimento de novas práticas. Nesse sentido, repensam-se novas ações dos serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural, tendo em vista um novo paradigma de desenvolvimento o qual está voltado para a preservação do meio ambiente, a utilização de tecnologias e recursos adequados a cada tipo de realidade.

A partir de 2003, a Secretaria de Agricultura Familiar, através do Ministério de Desenvolvimento Agrário vem coordenando uma Nova Política de Assistência Técnica e Extensão Rural¹, a qual busca uma participação maior do agricultor na construção de novas práticas, apropriadas a sua realidade, capaz de produzir e comercializar alimentos com mais qualidade, agregando mais valor à produção primária, ao trabalho do campo, possibilitando maior renda e melhores condições de vida para a população rural e urbana.

O objetivo central da NOVATER está em

Estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, que envolvam atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo, e outras, tendo como centro o fortalecimento da agricultura familiar, visando à melhoria da qualidade de vida e adotando os princípios da Agroecologia como eixo orientador das ações (PNATER, 2003).

Nessa concepção de desenvolvimento, os serviços de Ater devem envolver o uso de instrumentos e metodologias participativas, devendo os seus agentes desempenhar um papel educativo, atuando como animadores e facilitadores de processos de desenvolvimento rural sustentável. Ao mesmo tempo, as ações de Ater devem observar as características locais, regionais das comunidades e territórios, resgatar e interagir com os conhecimentos dos agricultores familiares e demais povos que vivem e trabalham no campo em regime de economia familiar, e estimular o uso sustentável dos recursos locais. Dentro disso, estabelece-se uma nova práxis entre os

¹ A nova política de Ater foi construída de forma participativa, em articulação com diversas esferas do governo federal, ouvindo os governos das unidades federativas e suas instituições, assim como os segmentos da sociedade civil, lideranças das organizações de representação dos agricultores familiares e dos movimentos sociais comprometidos com esta questão (PNATER).

agricultores e os agentes de Ater, em que se propõe a construção do conhecimento e praticas de maneira participativa e dialógica, num processo de ação-reflexão-ação, como podemos observar no trabalho desenvolvido nas Casas Familiares Rurais através da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância abre caminhos que levam o agricultor, sua família e comunidade a criar e desenvolver formas alternativas de produção, gerando trabalho e renda o que os estimula a permanência e sucessão no meio rural. Isso se torna possível devido ao conjunto de instrumentos pedagógicos, os quais permitem ao jovem agricultor perceber o que possui na propriedade, o que a envolve nos aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e o conduz na construção de novas ações para o seu desenvolvimento sustentável.

Essa construção acontece num processo educativo dialógico, em que o educando realiza sua formação alternando os períodos de estudos na Casa Familiar Rural e outros na propriedade relacionando a sua pratica com a teoria. Essa dinâmica considera a realidade de cada educando, tendo como princípios a participação e organização das famílias, a educação integral, o desenvolvimento do meio e a formação em Alternância.

O processo educativo é desenvolvido em três momentos e espaços significativos: O meio socioprofissional familiar, onde o jovem realiza atividades e observa a própria a realidade, considerando esses saberes e experiências importantes para o seu desenvolvimento; A Casa Familiar Rural, na qual ocorre o estudo teórico, refletindo sobre os conhecimentos já construídos em seu meio socioprofissional familiar, e que é possível problematizá-los e aprofundá-los; O meio socioprofissional, novamente, retornando a esse com conhecimentos novos que lhe possibilitam novas experiências sobre a prática, a fim de melhorar suas atividades e produção familiar.

A Pedagogia da Alternância tem instrumentos de fundamentam o seu trabalho, dentre eles destacam-se: a **pesquisa participativa** com as famílias e os jovens agricultores interessados na formação da Casa Familiar Rural, através de questionário traça-se o perfil e a realidade. O **Plano de Formação** é construído a partir da Pesquisa participativa é a organização dos temas geradores e dos conteúdos teóricos e científicos, ou seja, da formação integral. **Plano de Estudo** na Casa Familiar Rural, os monitores organizam um ambiente de reflexão com os jovens agricultores, os quais elaboram questões relativas ao tema gerador da alternância seguinte que serão levadas ao espaço familiar para discussão junto com os pais, respondendo de acordo com a sua realidade. Gimonet (2007, p.35) destaca a idéia de que:

Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas, as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convidá-los a procurar “o porquê e o como” das coisas, as circunstancias das ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais.

Com plano de estudo o jovem é estimulado a buscar mais informações sobre os problemas da realidade vivenciada na propriedade e comunidade. Ao levar o Plano de Estudo para ser discutido em família, tem-se um importante elemento para o diálogo, o que vem a contribuir num melhor planejamento, organização das atividades e repensando quanto ao futuro na propriedade. A **Colocação em Comum** momento em que os jovens fazem a socialização e a construção de saberes entre os atores em formação. Sua função se traduz num elo de ligação no processo de formação, ou seja, qualifica a experiência da família colocado ao grupo e introduz na espaço da Casa Familiar Rural um questionamento que norteia as demais atividades da Alternância. Ainda, o jovem dispõe do **Caderno da Realidade**, instrumento no qual faz registros dos questionamentos, construções, reflexões, estudos, pesquisas e resultados obtidos no decorrer do processo da alternância. Os conteúdos são preparados em **Cadernos pedagógicos** ou em dossiê complementar, que facilitam os temas geradores do plano de formação, discutidos em cada área do conhecimento, possibilitado a ampliação e o aprofundamento do assunto com a leitura e pesquisa. Durante a alternância também, acontecem, as **visitas de estudo** para conhecer novas realidades referente ao tema trabalhado. **Intervenções externas**, Gimonet (2007), diz que a realização de uma visita de estudos ou uma intervenção, proposta dentro do planejamento da semana, se coloca a disposição dos alternantes situações e materiais para encontrar e construir saber, por sua conta. Através desses meios, os jovens, tornam-se mais atores de sua formação, conseguem ir além do que está no papel ou na fala de um monitor. As **experiências** realizadas pelos educandos no decorrer da formação são muito importantes, pois a partir delas o jovem procura comparar e evidenciar conhecimentos permite a análise e interpretação daquilo que acontece na prática embasado na teoria. Salienta-se que foco principal da formação do jovem agricultor é o Projeto Profissional de Vida, sendo esse construído no decorrer das alternâncias, tendo como objetivo a qualidade de vida e a sucessão familiar.

Dessa forma, a NOVATER se fundamenta nos instrumentos da Pedagogia da Alternância quando, na efetiva realização desses meios cuja finalidade está no desenvolvimento sustentável, fortalecimento da agricultura familiar através da construção consistente do Projeto profissional de vida, no acompanhamento e participação dos monitores da Casa Familiar Rural e das famílias. Nessa perspectiva, a formação através da Pedagogia da Alternância dinamiza o processo de Assistência Técnica e Extensão Rural. Fazer a NOVATER não se reduz a estender o conhecimento conforme o modelo tradicional, mas sim considerar a realidade de cada propriedade, conduzir os agricultores a pensar suas ações, a entender o porquê das mudanças e dessa forma construir junto com eles o conhecimento e novas práticas para alcançar o desenvolvimento sustentável, com melhores condições de renda e qualidade de vida.

3 CONCLUSÃO

A partir da pesquisa pode-se até o presente momento, destacar que um dos aspectos fundamentais na relação que se estabelece entre a Pedagogia da Alternância e a ATER está no diálogo, na construção das ações de forma participativa e consciente.

Referente à realidade levantada nas Casas Familiares Rurais na primeira etapa da pesquisa realizou-se visitas para conhecer a realidade de cada CFR, sua organização e funcionamento. Constatou-se que surgiram a partir da década de 90, constituídas por uma associação de famílias a qual faz a gestão da mesma. Todas trabalham com a Pedagogia da Alternância, sendo que duas atuam com cursos técnicos profissionalizantes nas áreas de Zootecnia com 22 alternâncias anuais, Agronegócio para o meio rural com 16 alternâncias anuais e duas com qualificação para agricultura familiar ambas com 14 alternâncias anuais. Todas possuem plano de formação construído e discutido com a participação das famílias.

Assim, nas próximas etapas da pesquisa em que serão realizadas as entrevistas, e visitas as famílias, terá a possibilidade de ampliar a discussão e da mesma forma o debate referente ao tema central da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da oprimido**. 47 ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.
- GIMONET, Jean C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petropolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de formação Rural, 2007.
- GÖRGEN, Frei Sergio A. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 3 ed. S/e: 2004.
- Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria da Agricultura Familiar. Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília, novembro - 2007.
- TEDESCO, João C. **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**. 2 ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

PRODUÇÃO DE BASE ECOLÓGICA: IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO NA AGRICULTURA FAMILIAR DA REGIÃO DO MÉDIO ALTO URUGUAI - RS

Luis Pedro Hillesheim^{*}, Gelson Pelegrini^{**}
Salette Maria Romitti Maglia^{***}, Mônica Frizon Bringunte^{****}
Raquel Binotto^{*****}, Simone Alyne Lipi^{*****}

RESUMO

A caminhada que a Agroecologia construiu na Região apresenta-se na identificação e diagnóstico dos municípios através da pesquisa “Levantamento Sócio-Econômico e Ambiental da Produção Agroecológica para a Sustentabilidade da Agricultura Familiar no Médio Alto Uruguai - RS” (URI/FAPERGS). Em 61% destes municípios, foram encontradas unidades de produção agropecuárias com parcela de produção de base ecológica para comercialização. Identificou-se a descendência direta e miscigenação das famílias pesquisadas; o tempo em que as famílias trabalham com produção de base ecológica; a área total e das parcelas desta produção; a contribuição na renda bruta das unidades de produção familiar; a diversidade da agricultura familiar da Região onde foram encontrados 52 tipos de produtos comercializados de produção vegetal, animal, agroindústrias e ou diversos; as formas de apresentação dos produtos. Destaca-se que 92% dos entrevistados confirmaram intenção de continuar com a produção de base ecológica. E, ainda, elaboração participativa de propostas através de um seminário regional com o tema “Agroecologia: caminho possível para a agricultura familiar e camponesa”, resultando na constituição e formalização do Grupo de Agroecologia do Território – GAT, multi e transdisciplinar, caracterizando a Agroecologia como possibilidade de construção de novos estilos de agricultura e processo de desenvolvimento sustentado.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Desenvolvimento local. Sustentabilidade.

ABSTRACT

The walk that the Agroecology has built in the region, show itself on the identification and diagnosis of the municipalities through the study "Survey Socio-Economic and Environmental on the Production Agroecological for the Sustainability of Family Farming in the Médio Alto Uruguai - RS" (URI / FAPERGS). In 61% of these municipalities, agricultural production units were found with share of production from ecological base for commercialization. The study identified the direct descent and mixing of families surveyed; the time in which families work with the production of ecological base; the total area and parcels of this production; the contribution in the gross income of family production units; the diversity of family farming in the region where were found 52 kinds of products commercialized from plant and animal production, agricultural industries or different ones; and also, the forms of product presentation. It is noteworthy that 92% of those interviewed, confirmed their intention to continue with the production of ecological base. And yet, participatory preparation of proposals through a regional seminar with the theme "Agroecology: possible pathway for the family and peasant agriculture," resulting in the creation and formalization of the Agroecology Group of Territory - AGT, multi and transdisciplinary, featuring the Agroecology as the possibility of building new styles of farming and sustainable development process.

Keywords: Family Agriculture. Local Development. Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

A existência de diversidade de produção agropecuária e de diferentes sistemas tecnológicos produtivos preservados é que proporcionam uma interligação com os recursos naturais e potencial

^{*}Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (URI – FW). luispedro@fw.uri.br (Coordenador).

^{**}Mestre em Extensão Rural, URI – FW. gelsonpelegrini@fw.uri.br.

^{***}Especialista em Agricultura Familiar, URI – FW. saletemaglia1@yahoo.com.br.

^{****}Especialista em Agricultura Familiar, URI – FW. monica.bringunte@gmail.com.

^{*****}Acadêmica de Ciências Biológicas, URI – FW. raquelbinotto@yahoo.com.br.

^{*****}Acadêmica de Farmácia, URI – FW. symony_mony@hotmail.com.

regional de desenvolvimento não somente de um sistema de produção com base ecológica, mas sim sustentando a necessidade e a possibilidade de construir processos de desenvolvimento rural que levem em conta dimensões de sustentabilidade.

O desafio de conter a miséria rural e desenvolver a agricultura familiar e camponesa destaca-se a Agroecologia na região do Médio Alto Uruguai como alternativa sócio-econômica e ambiental, garantia de renda e qualidade de vida, sendo este o objetivo da pesquisa “Levantamento sócio-econômico e ambiental da produção agroecológica para a sustentabilidade da agricultura familiar no Médio Alto Uruguai, RS” URI/FAPERGS (HILLESHEIM *et al*, 2010).

Durante a identificação e diagnóstico, por meio de questionário aplicado junto às unidades familiares, perceberam-se diferentes entendimentos, muitas vezes, que descaracterizam a Agroecologia como ciência. Portanto, entendemos aqui a produção de base ecológica como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos modelos de desenvolvimento rural menos agressivo e capaz de proteger os recursos naturais visíveis na agricultura familiar. Na região pesquisada, projetos e iniciativas encontradas sustentam a diversidade cultural e caracterizam-se pela etnociência, conhecimento de determinado grupo local e naturalmente originado que revela o conhecimento multidimensional do uso da terra, princípio fundamental da Agroecologia.

2 APRESENTAÇÃO DO LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO DE BASE ECOLÓGICA

A participação da agricultura familiar é significativa na maioria dos municípios do Rio Grande do Sul. Neste contexto, destacam-se como estratégicas, as pequenas propriedades rurais na região do Médio Alto Uruguai, considerada basicamente agrícola, onde ainda vive no meio rural 50,74% da população (IBGE apud CODEMAU, 2009).

Na identificação e diagnóstico dos Municípios da Região foi encontrado um percentual de 61%, do total de 23, com Unidades de Produção Agropecuária – UPAs que possuem parcelas de produção de base ecológica para comercialização, visualizado na Figura 01 do Apêndice.

A identificação da origem/descendência dos núcleos familiares pesquisados revelou descendentes diretos, correspondendo a 48% das famílias, 32% miscigenadas e 20%, não informaram a descendência Figura 02 do Apêndice. A miscigenação da formação étnico-cultural local é muito rica e desenvolveu uma diversidade/variedade de produtos étnico-culturais, valorizando as pequenas propriedades rurais, como destacam Riedl, Almeida e Viana (2002).

Quanto ao tempo em que as famílias trabalham com princípios agroecológicos, identificou-se que 17,33% das famílias estão trabalhando há até três anos; 14,67% de três a seis anos; 8% de seis anos a nove; 16% de nove a doze, 20% de doze a quinze; 13,33% de quinze a vinte; 10,67% de 20 a 25; 1,33% de 25 a 30; 4% de 30 a 35; 2,67% de trinta e cinco a quarenta e 1,33% com mais de

quarenta anos.

A colonização do Médio Alto Uruguai se deu na divisão das terras por colônias (GAZOLLA & PELEGRINI, 2008) e o grave problema fundiário desta Região é que houve divisões em frações menores constituindo-se, assim, a necessidade de alternativas de produção para estas áreas, como a produção de alimentos. Ressaltando que a maioria das propriedades pesquisadas, totalizando 66,67%, possui área entre 07 e 24 hectares. Sendo que a área para produção de base ecológica fica entre 01 a 08 hectares na maioria das propriedades, 62,67%, justificando a alternativa da diversificação de produção local, demonstrada no Quadro 01, em que se apresentam 52 produtos comercializados. Destaca-se que em 45,33% das propriedades pesquisadas, a renda proveniente da parcela da produção de base ecológica, fica a entre R\$ 1.000,00 a R\$ 5.000,00 ao ano e em 40,00% têm como contribuição, na renda bruta anual, de R\$ 5.000,00 a R\$ 20.000,00.

QUADRO 01 – RESUMO DA PARCELA DE PRODUÇÃO DE BASE ECOLÓGICA

Sistemas	Produção vegetal				Produção animal				Agro-indústria	Diversos
	Oleri-cultura	Fruti-cultura	Grãos	Cana-de-açúcar e derivados	Leite e derivados	Aves	Animais	Apicultura	Conservas, doces e erva-mate	*
54 Produtos	10	12	7	7	2	3	1	1	6	3
Nº de propriedades	63	26	42	18	07	09	02	01	05	03

Fonte: Hillesheim *et al*, 2010.

*Como plantas medicinais, biofertilizantes e mudas.

Quanto às formas de apresentação do produto comercializado destaca-se in natura correspondendo a 56% das propriedades; industrializada/processada em 22,67%; 12% que comercializam seus produtos na forma in natura, industrializados e ou processados e 9,33% em que foram citadas formas de beneficiamento como embalados e envasados.

Frente ao questionamento das perspectivas em continuar na Agroecologia, 92% das entrevistas confirmaram a intenção em continuar a produzir com base ecológica, porque tem como princípios cultivar a história, identidade com a vida, priorizar a saúde pessoal e coletiva em harmonia com o meio ambiente. E ainda constataram-se necessidades que foram divididas em categorias como perspectivas, ambiental, planejamento, mercado, incentivos, assistência técnica, produção, organização social, organização da produção, econômicas, entre outras.

No desafio de conter a miséria rural e desenvolver a agricultura familiar e camponesa destaca-se a Agroecologia, no Médio Alto Uruguai, como alternativa sócio-econômica e ambiental, garantia de renda e qualidade de vida. E em cumprimento ao objetivo: “Elaborar propostas, de forma participativa, para implementação da produção agroecológica na região”, foi elaborado um Seminário Regional com o tema: “Agroecologia: caminho possível para a agricultura familiar e camponesa”. A metodologia compreendeu duas questões balizadoras para a discussão: O que estamos fazendo dentro do processo agroecológico? O que poderemos fazer como território, para avançar as questões agroecológicas? Envolvendo, entre outros, representantes de entidades, instituições, ONGs, cooperativas, associações, movimentos sociais e sindicatos. Como respostas às perguntas os participantes relataram que já estão engajados em várias atividades, ações e foram levantados questionamentos que permitiram tomar conhecimento e percepção de como se encontra o meio rural frente à produção de base ecológica. Constatou-se a existência de uma diversidade de produção agropecuária de diferentes sistemas tecnológicos produtivos preservadores proporcionando uma interligação com os recursos naturais. Destacando-se o grande potencial regional no desenvolvimento não somente de um sistema de produção com base ecológica, mas sim indicando a necessidade e a possibilidade de construir processos de desenvolvimento rural que levem em conta as dimensões de sustentabilidade.

E ainda, em virtude de discussão Regional, detectada durante a realização da pesquisa e como resultado do Seminário Regional, envolvendo o tema Agroecologia, tomou corpo o debate em torno da necessidade e urgência de se ter um grupo/fórum multi e transdisciplinar contemplando, ainda, a discussão, planejamento e reformulação ao Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS, hoje Território da Cidadania do Médio Alto Uruguai, RS, onde já ocorreram encontros de formalização do Grupo de Agroecologia do Território – GAT.

3 INDICATIVOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a caminhada que a Agroecologia construiu na região do Médio Alto Uruguai deve-se reconhecer que os diversos estilos de agricultura de base ecológica encontrados atendem os requisitos de solidariedade entre as gerações atuais e destas para com as futuras.

Atualmente, indica-se, e ganha força, projetos e programas interligados através de métodos participativos onde os atores sociais devem ser os sujeitos na construção e os responsáveis pela manutenção e continuidade dos mesmos. Esses novos indicativos mostram que a sociedade se encarrega do processo de desenvolvimento como possibilidade de construção de novos estilos de agricultura e processo de desenvolvimento sustentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CODEMAU - Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai. **Relatório de Gestão 2005/2007**. Disponível em: <<http://www.codemau.org.br/loads/Relatório%20CODEMAU%20-%202005-2007.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2009.

GAZOLLA, Marcio; PELEGRINI, Gelson. **A agroindústria familiar no Rio Grande do Sul: Limites e potencialidades a sua reprodução social**. Frederico Westphalen, 2008.

HILLESHEIM, Luis Pedro et al. **Levantamento sócio-econômico e ambiental da produção agroecológica para sustentabilidade da agricultura familiar no Médio Alto Uruguai**. Frederico Westphalen: URI-FAPERGS, 2010. 118 p. Relatório Técnico.

RIEDL, Mario; ALMEIDA, Joaquim Anécio; VIANA, Andyara Lima Barbosa. **Turismo Rural: tendências e sustentabilidade**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

APÊNDICE

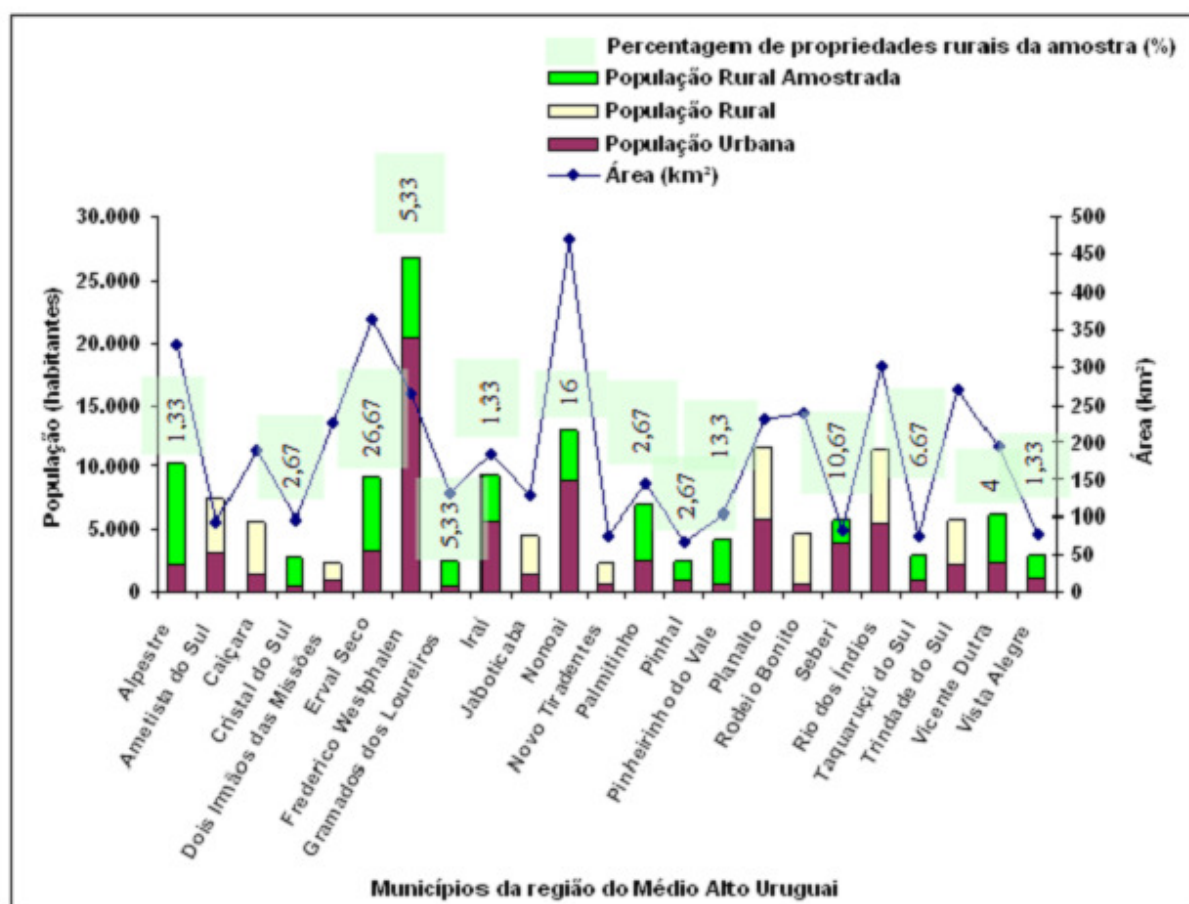


FIGURA 01 - INDICATIVOS DA REGIÃO E SEUS RESPECTIVOS MUNICÍPIOS: ÁREA, POPULAÇÃO E PERCENTAGEM COM UPAs AMOSTRADAS.

Fonte: Hillesheim *et al*, 2010.

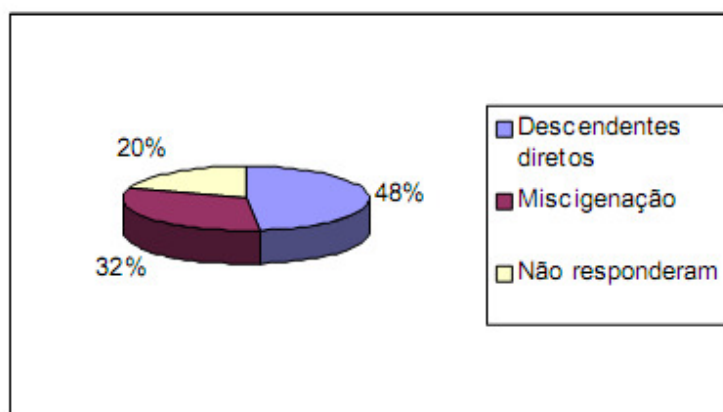


FIGURA 02 - IDENTIFICAÇÃO DOS NÚCLEOS FAMILIARES - ORIGEM/DESCENDÊNCIAS.

Fonte: Hillesheim *et al*, 2010.

RESGATE HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRODUTIVO AGROECOLÓGICO DO MÉDIO ALTO URUGUAI – RS

Luis Pedro Hillesheim¹
 Gelson Pelegrini**
 Mônica Frizon Bringunte***
 Salete Maria Romitti Maglia****
 Raquel Binotto*****
 Simone Alyne Lipi*****

RESUMO

A partir da década de 70 começou a se desenvolver a experiência de Agricultura Ecológica, no Brasil, inicialmente por parte de agricultores “inovadores”, em seguida apoiados por entidades e Organizações Não Governamentais (ONGs). Para obter maior precisão nas informações que caracterizam a história do conhecimento agroecológico na região do Médio Alto Uruguai, fez-se um levantamento e síntese dos fatos marcantes da evolução do sistema produtivo agroecológico. Encontrou-se fatores que dificultaram e em contra ponto alguns fatos que alertaram e impulsionaram o desenvolvimento local, retratando a situação regional no período de 1960 a 2009. Considerando a caminhada do conhecimento agroecológico na Região visualizou-se inúmeras reações propulsoras que otimizaram o processo de agroecologização na região e ressalta-se que a Agroecologia atribui grande importância à agricultura familiar tradicional, como espaço destacado para o desenvolvimento de uma racionalidade ecológica.

Palavras-chave: Levantamento histórico. Agricultura Ecológica. Agroecologia.

ABSTRACT

Starting from the decade of 70's it started to be developed the experience of the Ecological Agriculture, in Brasil, first the innovation farmers, after supported by entities and Non-Governmental Organizations (NGOs). In order to obtain more precision in the information that characterize the history of the agroecological knowledge in the Medio Alto Uruguai region it was made a study and synthesis of the important facts of the agroecological productive system evolution. It was found elements that made difficult and on the other side elements that warned and propelled the local development, portraying the regional situation in the period of 1960 to 2000. Considering the course of the agroecological knowledge in the Region, it was visualized many reactions that optimized the agroecologization process and it is emphasized that the Agroecology give great importance to the traditional family agriculture, like a space detailed for the development of a ecological rationality.

Keywords: Historical study. Ecological Agriculture. Agroecology.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil os impactos ecológicos da agricultura moderna contribuíram para estabelecer vínculo com o movimento ecológico que nasceu a partir do debate internacional e, segundo o Marco Referencial em Agroecologia (2006), fora do contexto da agricultura. A partir dos anos 1970 começou a se desenvolver a experiência de Agricultura Ecológica, inicialmente por parte de agricultores “inovadores”. Já nos anos 80, com a realização dos históricos Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa – EBAA's se desencadearam vários projetos de produção e a mobilização e

* Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, URI - FW. luispedro@fw.uri.br. (Coordenador).

**Mestre em Extensão Rural, URI - FW. gelsonpelegrini@fw.uri.br.

***Especialista em Agricultura Familiar, URI - FW. monica.bringunte@gmail.com.

**** Especialista em Agricultura Familiar, URI - FW. saletemaglia1@yahoo.com.br.

***** Acadêmica de Ciências Biológicas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (URI - FW). raquelbinotto@yahoo.com.br.

***** Acadêmica de Farmácia, URI - FW. symony_mony@hotmail.com.

organização de agricultores ecológicos. Os EBAAAs se constituíram em espaço de convergência desses produtores, das organizações de Agricultura Ecológica, de alguns pesquisadores e de algumas forças políticas. O conceito de Agroecologia e agricultura sustentável consolidou-se na Eco 92, quando foram lançadas as bases para um desenvolvimento sustentável no planeta.

A trajetória das experiências brasileiras em Agricultura Ecológica é marcada por importantes contribuições de várias instituições, que estimularam as discussões sobre os impactos da agricultura moderna e propostas alternativas. As organizações não governamentais foram entidades pioneiras na introdução e divulgação da produção agroecológica no Brasil. Entretanto, nos últimos anos, as universidades e o sistema de pesquisa e extensão também se voltaram a este importante segmento.

As principais transformações sociais, econômicas e culturais da região do Médio Alto Uruguai, também, iniciaram a partir dos anos 70. Este processo foi desigual e contraditório gerando ao mesmo tempo pobreza e riqueza, exclusão e inclusão, vencedores e vencidos. Assim, no Alto Uruguai encontram-se agricultores que conseguiram se adaptar aos efeitos da mercantilização social e econômica ascendendo socialmente, acumulando capital, meios de produção e usando tecnologias cada vez mais sofisticadas. Por outro lado, existem aqueles agricultores que foram se vulnerabilizando e se fragilizando frente às condições impostas pela mercantilização e pela penetração do capitalismo na agricultura (GAZOLLA, 2004).

A Região está situada ao norte do estado do Rio Grande do Sul. Possui, em grande parte, relevo acidentado com superfícies irregulares. Devido ao relevo, não é possível realizar mecanização plena da superfície agrícola. E tendo como base dados socioeconômicos da FEE, o COREDE Médio Alto Uruguai, em 2002, ocupou a última posição diante dos demais, apresentando baixos indicadores em relação à renda, saneamento e educação (GAZOLLA & PELEGRINI, 2008).

A agroecologia é uma alternativa para a agricultura familiar, a qual proporciona garantia de renda, qualidade de vida e fornece conhecimentos ecológicos básicos para estudos e tratamentos de ecossistemas tanto produtivos quanto preservadores de recursos naturais (GLIESSMAN, 2001; ALTIERI, 2004).

Tendo como base a concepção dos sistemas agrários e de cultivo que foram sendo adotados nos 23 municípios da região do Médio Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, no período de 1960 a 2009, delimitaram-se alguns meios de comunicação realizando-se a seleção das variáveis que expressaram alertas que influenciam o sistema produtivo nas propriedades rurais da agricultura familiar, com vistas ao desenvolvimento local e outros fatores que dificultaram a evolução do sistema produtivo agroecológico.

Após o levantamento e a caracterização histórica da Região fez-se a síntese dos fatos

ecológicos, técnicos e sócio-econômicos marcantes da evolução do sistema produtivo local. Os dados inserem-se na pesquisa: “Levantamento Sócio-econômico e Ambiental da Produção Agroecológica para a Sustentabilidade da Agricultura Familiar no Médio Alto Uruguai – RS” URI/FAPERGS (HILLESHEIM *et al*, 2010), que teve como objetivo levantar informações sobre a produção agroecológica avaliando a possibilidade de a agroecologia ser indicada como uma alternativa sócio-econômica ambiental para a agricultura familiar na região do Médio Alto Uruguai.

2 CONHECIMENTO AGROECOLÓGICO: FATOS E FATORES DA EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRODUTIVO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

A economia do território da região do Médio Alto Uruguai é baseada no setor primário, sendo este responsável por 58,50% das riquezas que são geradas regionalmente, o que demonstra a importância da agropecuária no processo de desenvolvimento econômico do território (GAZOLLA & PELEGRINI, 2008). A média de hectares das unidades de produção agrícolas na região é de 15 ha, com forte predominância da agricultura familiar e minifúndios (FLORES, 2006).

Visualizam-se, nos resultados levantados pela pesquisa nos jornais O Alto Uruguai (1966 a 2009) e O Regional (1974 e 1975), importantes marcos na evolução do pensamento agroecológico em cada década:

Década de 60:

- Disseminação desenfreada do “pacote da revolução verde”, com recomendação para uso de agrotóxicos; empobrecimento dos solos agrícolas por culturas sucessivas, entre outros.

- Extensão Rural para melhorar as condições de vida do agricultor; encontros de jovens visando estudo do “aspecto econômico, social e comunitário”, entre outros.

Década de 70:

- Continua o “pacote da revolução verde” e percebe-se desequilíbrios e pouco cuidado com o meio ambiente com: perda da diversificação de produtos, crises agrícolas, desmatamento irracional, grande estiagem (safras 1977/1978), minifúndio com monocultura, êxodo rural, entre outros.

- Campanhas ecológicas; alertas para a necessidade de preservação e recuperação ambiental; Clube 4-S: extensão rural para que o jovem, diversificação da produção agrícola, entre outros.

Década de 80:

- Êxodo rural; intoxicação e acidentes com agrotóxicos; degradação do ambiente; poluição; desmatamento; falta de política agrícola, entre outros.

- Ênfase na legislação para controle da poluição ambiental; incentivo para ações de conservação do solo; implementação de pomares doméstico e reflorestamento; programas de

microbacias; fomento a projetos alternativos, entre outros.

Década de 90:

- Agricultores vão à procura das fabricas de calçados no Vale dos Sinos, com abandono e venda de terras; ocorrência de enchentes, estiagens e geadas; morte de peixes pelo uso de agrotóxicos nas lavouras; desprezo do adubo orgânico para aquisição de fertilizantes por altos preços; êxodo rural; complicação pelo uso abusivo de agrotóxicos, entre outros.

- melhoria do solo; abandono de queimadas; distribuição de adubo orgânico; uso de biofertilizantes e inseticidas caseiros; reflorestamento; recuperação ambiental nas áreas de garimpo, Seminários: ecologia e meio ambiente, potencialidades da região, desenvolvimento agropecuário, agricultura familiar; Banco Nacional da Agricultura Familiar: saneamento ambiental, produto orgânico; hortas comunitárias; implantação de micro bacias para recuperar o meio ambiente; Casa Familiar Rural; Programa de Qualidade para a Agricultura Familiar - ZELARE; entre outros.

Década de 2000:

- Constatação: Região do Médio e Alto Uruguai são as mais pobres do Estado; estiagem de cinco meses (safras 2003/2004); Seminários e cursos: plantas medicinais, segurança alimentar nutricional sustentável, agroecologia, criação de avicultura alternativa, fabricação de doces e conservas; agroindústria de sucos; distribuição de adubos orgânicos; produção orgânica de tomate, alface (hortaliças) e cereais (com certificação Ecocert); pastoreio rotativo; fomento à agricultura orgânica, entre outros.

- Aproveitamento do micro-clima favorável típico do local; população cobra incentivo das prefeituras para recuperação do solo, melhora da infraestrutura e apoio a diversificação; conscientização para aproveitar a matéria-prima; certificação de produtos orgânicos; difusão da tecnologia de pastoreio rotativo; realização do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável; projetos sobre sistemas agroflorestais, piscicultura, sericultura, adubação verde, cultura do algodão, girassol, citros como alternativas agrícolas e distribuição de adubo orgânico.

Dentre os fatos e fatores encontrados, que dificultaram, alertaram e/ou impulsionaram, vários são de relevância e mostram os fatos ecológicos, técnicos e sócio-econômicos que envolveram o sistema produtivo agroecológico e o desenvolvimento local.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, por hora, desfrutar dessa construção coletiva a qual a região do Médio Alto Uruguai passou, aqui demonstrada nas opiniões e textos em geral de matérias jornalísticas, e hoje retratadas na situação regional. Esse trabalho de busca dos fatos se fez como estratégia para determinar a distribuição, o comportamento e as alterações resultantes e que hoje estariam

caracterizando a paisagem da agricultura familiar.

Constatou-se através dos resultados encontrados que, nos processos de modernização do campo, houve informes que valorizavam ou desvirtuavam, na região, o processo de agroecologização. Indo de encontro com a posição de Gazola (2004), que afirma que no histórico processo de mercantilização os agricultores familiares sofreram uma diferenciação social e produtiva decorrente da penetração do capitalismo na agricultura.

Neste sentido afirmam Caporal e Costabeber (2004) e o Marco Referencial em Agroecologia (2006) que há muito tempo, busca-se estabelecer estudos de agricultura menos agressivos ao meio ambiente, capazes de proteger os recursos naturais e duráveis no tempo, fugindo do estilo convencional de agricultura que passou a ser hegemônico a partir dos novos descobrimentos da química agrícola, da biologia e da mecânica, ocorridos já no início do século XX. Considerando a caminhada que a agroecologia construiu na região do Médio Alto Uruguai, percebe-se, através da pesquisa, a sensibilidade dos fatos ecológicos, técnicos e sócio-econômicos e visualizam-se as inúmeras reações propulsoras que otimizam a idéia da agroecologia na Região, corroborando com a promoção da transição agroecológica e na construção do conhecimento agroecológico na região pesquisada.

Tendo em vista que um de seus eixos centrais da Agroecologia é a necessidade de produção de alimentos em quantidades adequadas e de elevada qualidade biológica, para toda a sociedade, justamente por possuir uma base epistemológica que reconhece a existência de uma relação estrutural de interdependência entre o sistema social e o sistema ecológico (CAPORAL & COSTABEBER, 2010), a agricultura familiar, característica na região, deve “estruturar-se” nos princípios agroecológicos.

Portanto, a Agroecologia constitui-se, cada vez mais, em importante ferramenta para a promoção das complexas transformações sociais e ecológicas necessárias para assegurar a sustentabilidade da agricultura e das estratégias de desenvolvimento rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. MDA/SAF/DATER-IICA, Brasília, 2004.

_____. **Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis**. Disponível em: <http://www.planetaorganico.com.br/trabCaporalCostabeber.htm>. Acesso em: 21 de maio de 2010.

FLORES, Antônio Joreci; PRESTES, Rosi Maria (orgs). **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2006.

GAZOLLA, Marcio. **Agricultura familiar, segurança alimentar e políticas públicas: uma análise a partir da produção de autoconsumo no território do Alto Uruguai/RS.** 2004. 287 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Porto Alegre/RS, 2004.

GAZOLLA, Marcio; PELEGRINI, Gelson. **A agroindústria familiar no Rio Grande do Sul: Limites e potencialidades a sua reprodução social.** Frederico Westphalen: Ed URI, 2008.

HILLESHEIM, Luis Pedro et al. **Levantamento sócio-econômico e ambiental da produção agroecológica para sustentabilidade da agricultura familiar no Médio Alto Uruguai.** Frederico Westphalen: URI-FAPERGS, 2010. 118 p. Relatório Técnico.

JORNAL O ALTO URUGUAI. Frederico Westphalen, RS. 1966, 1967, 1971, 1972, 1976; 1978 a 1999; 2001 e 2003 a 2009.

JORNAL O REGIONAL. Frederico Westphalen, RS. 1974 e 1975.

MARCO REFERENCIAL EM AGROECOLOGIA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. – Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2006.

USO DE BIOESTIMULANTES E FERTILIZANTES EM SEMENTES DE ARROZ

Bento A. Dornelles de Lima*
 Antônio Carlos de Souza Albuquerque de Barros**
 Jorge Stöhrirck***

RESUMO

A cada ano surgem novos produtos comercializados como bioestimulantes e fertilizantes indicados para melhorar germinação e vigor de sementes no campo, dessa forma vimos necessário a investigação do efeito desta suplementação em sementes de arroz irrigado (*Oryza sativa* L.). Neste trabalho foram utilizados dois produtos comercializados como bioestimulantes: Semen^{za}®, Binova Gram.® e dois como fertilizantes: Bio Raíz® e Seeds Rice®, em cinco dosagens, T1: 0,0 ml/1 kg, T2: 1,0ml/1 kg, T3: 1,5ml/kg, T4: 2,0ml/kg e T5: 2,5ml/kg de sementes e seu efeito na qualidade fisiológica da semente de arroz irrigado (*Oryza sativa* L.) tratadas. Os produtos foram pulverizados em 1 kg de sementes de arroz da variedade IRGA 424 CL classe S1 para cada tratamento, o delineamento usado foi inteiramente casualizado 4x5x4 foi realizado teste de germinação, vigor (primeira contagem e envelhecimento acelerado, conduzidos no Laboratório didático de análise de Sementes, da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, da Universidade Federal de Pelotas. Todos os tratamentos com bioestimulante e com fertilizante tiveram acréscimo na germinação e vigor a partir de 1,5ml/kg de sementes e foram significativos em relação a T1: 0,0ml/kg, aumentando a diferença até a dose de 2,0 ml/1 kg de sementes, doses maiores diminuiu germinação e vigor.

Palavras-chave: Bioestimulantes; Sementes; *Oryza sativa*.

Abstract - Each year there are new products marketed as fertilizers and biostimulants shown to improve germination and vigor in the field, so we have needed to investigate the effect of supplementation in rice seeds (*Oryza sativa* L.). This work used two marketed products and biostimulation: Semen^{za}®, Binova Gram.® and two fertilizer: Bio Raíz® and Seeds Rice® in five doses, T1: 0.0 ml / 1 kg, T2: 1.0 ml / 1 kg, T3: 1.5 ml / kg, T4: 2.0 ml / kg and T5: 2.5 ml / kg of seed and its effect on seed quality of rice (*Oryza sativa* L.) treated. The products were sprayed on 1 kg of rice seed variety IRGA 424 CL class S1 para each treatment, the trial was completely randomized 4x5x4 was tested for germination, vigor (first count, accelerated aging, conducted at the Laboratory of Seeds didactic analysis, Faculty of Agronomy "Eliseu Maciel, Federal University of Pelotas. All the treatments with plant growth regulator and fertilizer have increased the germination and vigor from 1.5 ml / kg seed and were significant for T1: 0.0 ml / kg, increasing the difference up to a dose of 2.0 ml / 1 kg of seeds, germination and higher doses decreased force.

Keywords: biostimulation; seeds, *Oryza sativa*.

1 INTRODUÇÃO

O Rio Grande do Sul é o estado de maior produção de arroz irrigado (*Oryza sativa* L.) do Brasil, com uma área cultivada de um milhão setenta e nove mil hectares, com produtividade média de 6410 kg ha⁻¹. Safra 2009/10 (CONAB, 2010) menor 10% comparada à safra anterior devido ao clima. O efeito do vigor das sementes pode manifestar-se durante o período de desenvolvimento da cultura, podendo chegar a afetar o rendimento, como manifestado por (Perry, 1978). Deste modo, o baixo vigor das sementes tem sido associado a reduções na velocidade e desuniformidade de emergência, reduções no tamanho inicial das plântulas, na produção de matéria seca, na área foliar e

* Doutorando do Programa de Pós Graduação em Ciência e tecnologia de sementes, UFPel Pelotas RS, professor do Instituto Federal Farroupilha campus Alegrete – RS. bentoalvenir@ibest.com.br

** Dr. Antônio Carlos de Souza Albuquerque Barros, Professor, Departamento de Fitotecnia, FAEM/UFPel, acbarros@ufpel.edu.br

*** Jorge Stöhrirck Aluno de graduação em agronomia da FAEM– UFPel– Pelotas RS.

nas taxas de crescimento da cultura (Schuch et al., 2000 apud Khah et al, 1989).

A mistura de dois ou mais reguladores vegetais ou a mistura destes com outras substâncias de natureza bioquímica diferente resulta em um terceiro produto designado bioestimulante ou estimulante vegetal. Esse produto pode, em função da sua composição, concentração e proporção das substâncias, incrementarem o desenvolvimento vegetal, podendo também, aumentar a absorção e utilização de água e nutrientes pelas plantas, mesmo sob condições ambientais adversas (Castro & Vieira, 2001).

Deste modo, se faz necessário estudar a eficácia de bioestimulante e fertilizantes, assim como determinar doses dos mesmos, com a finalidade de elevar a produtividade de culturas de interesse econômico. Os bioestimulantes são complexos que promovem o equilíbrio hormonal das plantas, favorecendo a expressão do seu potencial genético, estimulando o desenvolvimento do sistema radicular (Ono et al, 1999). Esses produtos agem na degradação de substâncias de reserva das sementes, na diferenciação, divisão e alongamento celulares (Castro & Vieira, 2001). Os resultados de pesquisas são contraditórios. A utilização do bioestimulante em sementes de algodão não afetou a germinação e emergência de plântulas (Belmonte et al. 2003). Já sua utilização em feijão, soja e arroz apresentou efeito positivo (Vieira, 2001; Alleoni, 1997 e Vieira & Castro, 2000). No entanto, (Lima, 2010) não observou diferenças significativas quando tratou sementes de milho com o bioestimulante.

O principal fator utilizado para a classificação em macro e micronutrientes corresponde a seus teores médios nas plantas. Enquanto que o primeiro é necessário em quantidades grandes, os micronutrientes são necessários em doses relativamente pequenas, entretanto, ambos são igualmente importantes na nutrição das plantas (Vahl, C.L; Lopes, S.I. 2001).

O tratamento de sementes com micronutrientes baseia-se no princípio da translocação dos mesmos da semente para a planta assim, a reserva de zinco, boro e cobre torna-se uma importante fonte para nutrição da planta, prevenindo o aparecimento de sintomas iniciais de deficiência, além de que o zinco, boro e cobre agir como fungicida.

Considerando-se que o arroz irrigado é uma cultura de grande importância no Estado do Rio Grande do Sul e que pouco se sabe sobre o uso de bioestimulantes e fertilizantes aplicados na semente e seus efeitos na qualidade fisiológica, o presente trabalho objetivou verificar os efeitos e suas interações na germinação e o vigor de sementes de arroz irrigado, cultivar BR-IRGA 424 CI classe de semente S1.

2 DESENVOLVIMENTO

Foram avaliados o efeito de cinco doses utilizando os bioestimulantes: Semenza® e Binova Gram®, e os fertilizantes: Bio Raíz® e Seeds Rice®, sendo os tratamentos: T1 zero, T2 1,0ml kg⁻¹ de sementes, T3 1,5ml kg⁻¹ de sementes, T4 2,0ml kg⁻¹ de sementes e T5 2,5ml kg⁻¹ de sementes.

Para cada dose de produto foi tratado um kg de sementes espalhadas em superfície uniforme, foi feita a pulverização com vaporizador manual calibrado com pipeta milimétrica onde cada dose foi acrescida de água destilada até 15 ml de solução para cada um kg de semente, distribuída de forma homogênea, uma hora antes de iniciar os procedimentos para os testes de germinação e vigor.

Foram realizados teste de germinação, vigor (envelhecimento acelerado, peso de massa seca e comprimento de plântula, que foram conduzidos no Laboratório didático de Sementes, da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, da Universidade Federal de Pelotas.

O teste de germinação foi realizado utilizando quatro repetições de 100 sementes de cada tratamento, em rolos de papel germitest umedecidas, previamente, com água destilada na proporção de 2,5 vezes o peso do papel. Os rolos foram colocados no germinador a uma temperatura de $25 \pm 2^\circ\text{C}$. A primeira e segunda contagem foi realizada de acordo com as recomendações para espécie (BRASIL, 2009) e a apresentação dos resultados foi feita pela média aritmética das quatro repetições, em números percentuais inteiros.

O teste de vigor envelhecimento acelerado foi feito utilizando-se 220 sementes por repetição foram distribuídas sobre telas de alumínio, suspensas no interior de caixas plásticas do tipo gerbox adaptadas, funcionando como compartimentos individuais (mini câmaras), onde foram adicionados 40 ml de água. Após foram levadas para uma B.O.D. a aproximadamente 42°C onde permaneceram por 72hs. Após este período o material foi posto para germinar como descrito anteriormente (BRASIL, 2009).

Na avaliação de comprimento de plântulas, foram utilizadas quatro repetições de 20 sementes por tratamento. As sementes foram postas para germinar, alinhadas na parte superior do papel germitest umedecido a 2,5 vezes o seu peso. Os rolos foram postos para germinar em germinador a $25 \pm 2^\circ\text{C}$. A leitura foi feita aos sete dias, sendo medido o comprimento total de plântulas e de suas partes (hipocótilo, epicótilo e radícula) com o auxílio de régua graduada, determinando-se o comprimento médio das plântulas (em cm).

Para os testes de germinação e vigor utilizou-se o delineamento experimental inteiramente casualizado com quatro repetições e as análises de variância foram realizadas separadamente para cada teste e cultivar. Para o teste de germinação, os dados foram transformados em arco-seno $(x/100)^{1/2}$, com o objetivo de normalizar a distribuição e os resultados foram submetidos à análise de variância e as médias comparadas pelo teste de Tukey ($\alpha = 0,05$), utilizando o programa de análises estatísticas Sisvar, (Ferreira, 2000).

3 CONCLUSÃO

Os quatro produtos tiveram acréscimo semelhante na qualidade fisiológica de sementes tratadas em todas as dosagens em relação à testemunha até 2,0ml/kg de sementes, a partir desta não houve significância estatística. Concluindo-se que a técnica de suplementação com os bioestimulantes e fertilizantes avaliados interferem positivamente na germinação, e vigor em sementes de arroz irrigado (*Oryza sativa* L.) nas doses entre 1,5 e 2ml kg⁻¹ de sementes de arroz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, B. D; BARROS A. C. A; **Efeito de bioestimulantes e fertilizantes na qualidade fisiológica de sementes de milho (*Zea mays* L.)** Resúmen de trabajos presentados XXII Seminario panamericano de semillas; Asuncion, 2010. 236 pg

COMPANHIA NACIONAL DO ABASTECIMENTO/ **Indicadores da agropecuária**; Brasília julho 2010 disponível em:

<http://www.conab.gov.br/OlalaCMS/uploads/arquivos/ccec806ccff0200c82970fcbd3e405f5..pdf>, acesso em 14 de agosto 2010

HÖFFS, A.; SCHUCH, L. O. B.; PESKE, S. T.; BARROS, A. C. S. A.; **Efeito da qualidade fisiológica das sementes e da densidade de semeadura sobre o rendimento de grãos e qualidade industrial em arroz.** Revista Brasileira de Sementes, v.26, p.55-62, 2004.

KRZYŻANOWSKI, F. C., VIEIRA, R. D; FRANÇA NETO, J. B. **Vigor de sementes: conceitos e testes.** Associação Brasileira de Tecnologia de Sementes, Comitê de Vigor de Sementes. Londrina: ABRATES, 1999. 218p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO. **Regras para análise de sementes** / Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Defesa Agropecuária. – Brasília : Mapa/ACS, 2009. 399 p.

ONO, E. O.; RODRIGUES, J. D.; SANTOS, S.O. **Efeito de fitorreguladores sobre o desenvolvimento de feijoeiro (*Phaseolus vulgaris* L.) cv Carioca.** Revista Biociências, Taubaté, v.5, n.1, p.7-13, 1999.

SCHUCH, L. O. B.; **Vigor das sementes e aspectos da fisiologia da produção em aveia preta (*Avena strigosa* Schreb).** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 1999. 127p. (Tese de Doutorado).

VAHL, C.L; LOPES, S.I. **Nutrição de Plantas. Pelotas: UFD (Curso de Produção de Sementes de Arroz Irrigado - Módulo 3)**, 2001, 55p.

VIEIRA, E. L. **Ação de bioestimulante na germinação de sementes, vigor de plântulas, crescimento radicular e produtividade de soja (*Glycine max* (L.) Merrill), feijoeiro (*Phaseolus vulgaris* L.) e arroz (*Oryza sativa* L.).** 2001. 122p. Tese Doutorado – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”; Universidade de São Paulo, Piracicaba.

VIEIRA, E. L.; CASTRO, P. R. C. **Ação de bioestimulante na cultura da soja (*Glycine max* (L.) Merrill),** Cosmópolis: Stoller do Brasil, 2004. 47 p.

VIEIRA E. L.; CASTRO. P.R.C. Ação do Stimulate na germinação de sementes, vigor de plântulas e crescimento radicular de plantas de milho (*Zea mays* L.). Piracicaba: ESALQ/USP, 2000. 15p. (Relatório Técnico).

ANEXOS

Tabela 1- Primeira contagem (PC %) e Germinação (G %) relação produto/dose Médias

Produto	PC %					G %				
	0,0	1,0	1,5	2,0	2,5	0,0	1,0	1,5	2,0	2,5
Binova Gram®	48,5a	55,5a	50,5a	66,0a	52,0a	70,5a	81,5a	80,5a	85,0a	80,0a
Bio Raíz®	48,5a	44,0a	51,0a	63,5a	55,5	70,5a	81,5a	80,5a	80,5a	74,5a
Seeds rice®	48,5a	46,0a	46,0a	61,0a	62,5	70,5a	78,5a	80,5a	78,5a	82,5a
Semenza®	48,5a	50,0a	49,5a	60,0a	56,0a	70,5a	79,0a	83,0a	82,0a	77,0a
CV %	20,82					10,31				

Médias seguidas pela mesma letra nas colunas não diferem entre si estatisticamente à 5% pelo teste de Tukey

Tabela 2- Comprimento de plântulas (cm) e Envelhecimento Acelerado (EA %) relação produto/dose

Produto	CP					EA (%)				
	0,0	1,0	1,5	2,0	2,5	0,0	1,0	1,5	2,0	2,5
Binova Gram®	17,7a	17,05a	17,16a	17,68a	19,71ab	88,0a	90,0a	89,5a	88,0a	94,5a
Bio Raíz®	17,7a	18,01ab	20,83a	20,90a	22,08ab	88,0a	93,5a	94,0a	93,0ab	92,5a
Seeds rice	17,7a	19,96ab	20,47a	21,35a	19,96ab	88,0a	90,5a	93,0a	91,0ab	89,0a
Semenza®	17,7a	20,94b	19,08a	18,31a	17,61a	88,0a	93,0a	94,0a	96,0b	95,5a
CV %	10,5					4,3				

Médias seguidas pela mesma letra nas colunas não diferem entre si estatisticamente à 5% pelo teste de Tukey

ROTAS DE TURISMO RURAL AGROECOLÓGICO: INDICATIVO PARA O MUNICÍPIO DE FREDERICO WESTPHALEN-RS

Saete Maria Romitti Maglia *
Luis Pedro Hillesheim **

RESUMO

O turismo rural é uma prática social que vem crescendo em decorrência das transformações sociais enfatizando novas formas de produção em espaços rurais. Inicialmente realizou-se uma caracterização conceitual relacionada ao turismo rural na agricultura familiar e áreas que envolvem sustentabilidade. Na segunda etapa foram apresentadas as necessidades, demandas e rotas indicativas de turismo rural em F. W. – RS. Enfatiza-se que o indicativo foi apontado sob conhecimento e intuito de desenvolvimento rural e respeitando os critérios - programa e diretrizes nacionais - específicos ao turismo rural. Portanto, o desenvolvimento local deve ser entendido como um processo capaz de promover o dinamismo econômico, melhoria da qualidade de vida, maior interação, inclusão social, fonte de renda e preservação ambiental.

Palavras-Chave: Agroecologia. Rotas de Turismo Rural. Sustentabilidade.

ABSTRACT

Rural tourism is a social practice that is growing as a result of social transformations that are presenting new ways of production in the rural area. First it was made a bibliographic study about the rural tourism in family agriculture and others areas that are connected with sustainability. In the second stage occurred the presentation of the needs, demands and indicative courses of rural tourism in Frederico Westphalen - RS. It is important to say that the methodology was pointed through the knowledge and intention of rural development and respecting the guidelines – national program and guidelines – of rural tourism. So, local development must be understood as a process that is able to promote the economic dynamism, improvement in quality of life, higher interaction, social inclusion, income and environmental preservation.

Keywords: Agroecology. Courses of rural tourism. Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura que cerca a dinâmica do espaço rural, atualmente, pode, sob certas condições, ser mais intenso ou não o viés multifuncional das atividades agropecuárias. Isto implica dizer que a construção do espaço rural permite diferentes dinamizações sociais, culturais, ambientais, econômicas e políticas que podem induzir o abandono do meio rural, o envelhecimento ou, ainda, a pluriatividade tornando o espaço da agricultura familiar apenas local para descanso e moradia. Urge encontrar soluções mobilizando os atores sociais da Agricultura Familiar local, empoderando-os na construção e viabilização de alternativas surgidas a partir de seus projetos de vida.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Frederico Westphalen localizado na região do Médio Alto Uruguai, no estado do Rio Grande do Sul, tem 27.308 habitantes e possui 1.412 estabelecimentos rurais e é caracterizado por pequenas propriedades exploradas pela mão-de-obra familiar. Este estudo foi desenvolvido visando criar estratégias para a Agricultura Familiar de

* Especialista em Agricultura Familiar, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen (URI - FW). saletemaglia1@yahoo.com.br.

** Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, URI - FW. luispedro@fw.uri.br. (Orientador).

Frederico Westphalen desenvolver o Turismo Rural direcionado ao surgimento de um novo modelo de desenvolvimento com sustentabilidade econômica, social, ambiental e territorial propiciando também projetos turísticos em áreas de agricultura familiar CODEMAU (2007-2009).

Frederico Westphalen abrange uma área de 264.5 km² está localizado no Estado do Rio Grande do Sul, distante 450 km da capital Porto Alegre. Situado no Planalto Meridional, limita-se ao norte com Vicente Dutra, Caiçara e com o Estado de Santa Catarina, ao Sul com Seberi, a leste com Irai, Ametista do Sul e Cristal do Sul e a oeste com Taquaruçú do Sul e Vista Alegre. A altitude da sede é de 566 metros em relação ao nível do mar (SZATKOSKI/ALMURS, 2006).

Os dados apresentados a seguir são resultados da pesquisa: “O Turismo Rural como Estratégia de Inclusão Social, Fonte de Renda e Preservação Ambiental em Frederico Westphalen – RS” (MAGLIA, 2007) a qual priorizou os locais de turismo religioso, de extração de pedras preciosas e de acesso às Rotas de Turismo já existentes e com objetivo de criar estratégias para a agricultura familiar de Frederico Westphalen desenvolver o turismo rural como alternativa de inclusão social, fonte de renda e preservação ambiental visando o desenvolvimento sustentável.

Para a indicação de propriedades atrativas ao turismo rural, foram adotados os critérios sugeridos pelo Programa de Turismo Rural na Agricultura Familiar e pelas Diretrizes para o Desenvolvimento do Turismo Rural no Brasil (PROGRAMA e MINISTÉRIO DO TURISMO, 2007 e 2009). E enfatiza-se que o indicativo foi apontado sob conhecimento e intuito de desenvolvimento rural e respeitando os critérios já mencionados.

2 APRESENTAÇÃO DAS ROTAS DE TURISMO RURAL AGROECOLÓGICO EM FREDERICO WESTPHALEN - RS

A percepção obtida durante a pesquisa nestas comunidades rurais, próxima aos locais de visitação de turismo religioso, de extração de pedras preciosas e ainda nos trajetos de acesso as rotas regionais existentes via Distrito de Castelinho, ao município de Ametista do Sul e via BR 386 ao município de Irai, entre outras vias de acesso às mesmas rotas, foram consideradas prioritárias e limitantes para o momento. E, de acordo, com os critérios indicados para a classificação das propriedades, lembrando que são propriedades indicadas por terem características pra o turismo, o resultado encontrado foi de 77,78%, ou seja, estas é que nortearam os resultados e a discussão a partir desta fase da pesquisa.

Tendo o poder público, as entidades e agentes de desenvolvimento o compromisso de buscar e trabalhar na divulgação, construção, organização e realização, quebrando o individualismo e em acordo, pois o turismo rural constituiu-se numa alternativa econômica para as propriedades, para o comércio, para a iniciativa privada, para as universidades, para as entidades desempenharem suas

verdadeiras funções e para que o poder público possa desempenhar também a sua função que é de apoio e não só resolver problemas, mas fazer acontecer o verdadeiro desenvolvimento. E, entre outras alternativas para aumentar a renda familiar, criar mostra, freqüentemente, de produtos coloniais e/ou da colônia onde fiquem agrupadas as descendências como forma de expor e mostrar que as diferenças quando juntas formam uma única comunidade.

Ficando como indicativo que, para a construção, elaboração, planejamento e implantação do turismo rural, devem ocorrer sensibilização de todos os agricultores familiares proprietários, das comunidades rurais do município e também vizinhas para que possam surgir os interessados a desenvolver o turismo rural visando à construção e ampliação de rotas municipais e regionais de turismo.

O surgimento de um novo modelo de desenvolvimento com sustentabilidade econômica, social, ambiental e territorial propiciam também projetos turísticos em áreas de agricultura familiar e a organização está condicionada a forma de coordenação e gestão, que ocorre a partir da implantação de projetos visando criar estratégias para a agricultura familiar de Frederico Westphalen implementar o *Turismo Rural Agroecológico*. Seria este município, num contexto regional o pioneiro dessa estruturação e a exemplo de outras regiões, como uma alternativa de sustentabilidade – através de construção participativa – só tem a dar certo e com muita prosperidade considerando o que já existe de turismo regional. E, ainda, estando este mercado aberto e pronto para a demanda, salientando que a agricultura familiar do município é rica e diversificada e também justificada pela miscigenação das descendências (a formação étnico-cultural) e o município absorveu uma gama de variedade de produtos étnico-culturais.

O indicativo é de três (03) *Rotas de Turismo Rural Agroecológico* para o município de Frederico Westphalen. Sendo a Rota número 01, com roteiro de Frederico Westphalen a Distrito Industrial, Bairro São Francisco de Paula, Linha Encruzilhada, Linha Cerro do Leão com retorno a Frederico Westphalen e ou via ao Distrito de Castelinho e Ametista do Sul; a rota número 02 com roteiro de Frederico Westphalen a Linha 21 de Abril, Linha Pedras Brancas, Linha São Francisco, Linha Barra do Braga, Distrito de Castelinho com retorno a Frederico Westphalen e ou via Ametista do Sul; a rota número 03 A com roteiro de Frederico Westphalen a Linha Vilinha, Monumento Cristo Rei, Linha Progresso, Linha São Paulo, Linha Getulio Vargas, Linha Cerro do Leão com retorno a Frederico Westphalen e ou via ao Distrito de Castelinho e Ametista do Sul e ainda a rota número 03 B com roteiro de Frederico Westphalen a BR 386, Linha Vilinha, Monumento Cristo Rei, Linha Progresso, Linha São Paulo retornando pela Comunidade de São João do Porto via BR 386 e terá acesso a Irai e ou a Frederico Westphalen.

Detalhes e tomadas fotográficas, no Apêndice, ilustram e confirmam as *Rotas de Turismo*

Rural Agroecológico indicadas para o município de Frederico Westphalen – RS, salientando-se que todos os trajetos (caminhos) conduzem as vistas panorâmicas muito lindas e um relevo diferente a cada ponto de parada, podendo ser construído mirantes e em suas proximidades serem colocados pontos de comercialização de produtos locais. Sendo a comercialização direta ao consumidor e um mercado promissor dentro dos padrões de sustentabilidade e dando assim espaço para a produção de base ecológica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário ressignificar o meio rural local onde a agricultura se torna responsável pela conservação dos recursos naturais e pela qualidade dos alimentos, ampliando suas dimensões ou “funções” de agricultura familiar. A partir destas novas atribuições vinculadas à agropecuária, surge o conceito de multifuncionalidade, reprodução sócio econômico das famílias, promoção da segurança alimentar da sociedade e das próprias famílias rurais, manutenção do tecido social e cultural e preservação dos recursos naturais e da paisagem rural.

Necessitando-se identificar potencialidades, tanto humanas como unidades de produção, as quais podem proporcionar desenvolvimento sócio-econômico e ambiental sustentável para a região construíram-se as *Rotas de Turismo Rural Agroecológico*, para o município de Frederico Westphalen, para a condução de um modelo de desenvolvimento com sustentabilidade econômica, social, ambiental e territorial que propicie, assim, projetos turísticos nas áreas de agricultura familiar. A organização está condicionada na forma de coordenação e gestão, que ocorre a partir da implantação de projetos, visando criar estratégias para a agricultura familiar e é fundamental para um município do porte de Frederico Westphalen implementando o *Turismo Rural Agroecológico* na Agricultura Familiar local por ser um processo consistente e sustentável e deve elevar as oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade da economia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

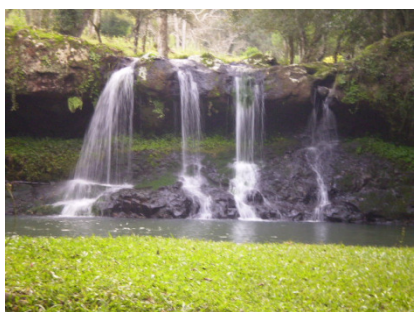
CODEMAU - Conselho Regional de Desenvolvimento do Médio Alto Uruguai. **Relatório de Atividades. Gestão 2007-2009.** Frederico Westphalen: Editora Grafimax Editora Gráfica, 2007-2009.

MAGLIA, Salete Maria Romitti. **O Turismo Rural como Estratégia de Inclusão Social, Fonte de Renda e Preservação Ambiental em Frederico Westphalen – RS.** Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Comissão Examinadora em 11/07/2007, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Frederico Westphalen, 2007.

MTur - MINISTÉRIO DO TURISMO. **Diretrizes Para o Desenvolvimento do Turismo Rural no Brasil.** Secretaria de Políticas de Turismo. Plano Nacional do Turismo, 2003 - 2007.

PROGRAMA DE TURISMO RURAL NA AGRICULTURA FAMILIAR. (2003-2004). Disponível em: <<http://www.pronaf.gov.br/turismo/diretrizes.doc>>. Acesso em: 22 de abril de 2009.

SZATKOSKI, Elenice. Frederico Westphalen. In CD-ROM. ALMURS- Academia de Letras dos Municípios do Rio Grande do Sul - **Enciclopédia dos Municípios de Rio Grande do Sul**/Coordenação de Nina Tubino Porto Alegre: ALMURS, 2006. 1 disco: digital; 4,8 pol.



**FIGURA 01 - CASCATA NATURAL
LINHA PROGRESSO, F W, RS.
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 02 - VISTA PANORÂMICA
LINHA PEDRAS BRANCAS, F W, RS.
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 03 - VISTA PROPRIEDADE
L. ENCRUZILHADA, F W, RS.
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 04 - VISTA PANORÂMICA
LINHA CERRO DO LEÃO, F W., RS
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 05 - PEDRA CALCITA
ELIO ZANON, LINHA SÃO PAULO, F.W, RS
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 06 - BR 386
MONUMENTO CRISTO REI
FREDERICO WESTPHALEN, RS.
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 07 - CATEDRAL DIOCESANA SANTO
ANTÔNIO
FREDERICO WESTPHALEN, RS.
Fonte: (MAGLIA, 2007)**



**FIGURA 08 - PRODUTOS DA AGROINDÚSTRIA
LINHA ENCRUZILHADA, F W, RS
Fonte: (MAGLIA, 2007)**

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos

Ciências
Humanas



Outubro
2010

OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO PRESENCIAL NO ENSINO A DISTÂNCIA

Alecia Saldanha Manara*
Cláudia Caldeira**
Lisete Funari Dias***

RESUMO

O ambiente acadêmico, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, não é apenas um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Neste aparecem dispositivos que são geradores de sentidos e significados, que influenciam a subjetividade das pessoas envolvidas. Os modos de subjetivação no ambiente acadêmico têm relação com o saber contemporâneo, ou seja, relações com o mundo digital com a aprendizagem coletiva e o novo papel do professor, agora um incentivador da aprendizagem e do pensamento. O contexto da Educação a Distância, nos leva a buscar quais os dispositivos estão presentes no ambiente acadêmico dos alunos do Curso de Licenciatura de Matemática a Distância da UFPel (CLMD) e compará-los aos da modalidade presencial. Concluímos que entre os dispositivos que exercem influência, estão a interação aluno-aluno e aluno-professor. Constatamos também a existência de um ambiente acadêmico presencial na EAD com a formação de grupos de estudo e encontros presenciais nos pólos. Entretanto a ênfase na EAD deve ser dada aos dispositivos das Tecnologias da Informação e Comunicação e ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), que oferece recursos de interação de forma muito próxima ao presencial a tal ponto que seja possível transpor sentimentos e manifestações de afetividade.

Palavras-chave: Subjetividade; Ambiente acadêmico; Formação de professores.

ABSTRACT

The academic environment, both in form and face in the distance, there is only one scenario concerns the process of teaching and learning. In this show devices that are generating meanings that influence the subjectivity of those involved. The modes of subjectivity in the academic environment are related to contemporary knowledge, ie relationships with the digital world. The collective learning and the new role of the teacher who is now a supporter of learning and thinking. The context of distance education, leads us to seek what devices are present in the academic environment of students of the Bachelor of Mathematics Distance- UFPel (CLMD) and compare them to the modality. We conclude that among the devices that have influence, are student-student and student-teacher. We note the existence of an academic presence in EAD with the formation of study groups and face meetings at the poles. However the emphasis on distance education should be given to devices in Information Technology and Communication and the virtual learning environment (VLE) which provides interaction capabilities very close to the face to the point that it is possible to translate feelings and expressions of affection.

Key words: Subjectivity; Academic Environment; Technologies; Teacher Training;

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho move-se pelo desafio de investigar quais e, em quê, os dispositivos ou processos de subjetivação, provenientes do ambiente acadêmico, constituem a subjetividade do sujeito professor. O ambiente acadêmico, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Neste, aparecem como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, dispositivos de sentido e significação provenientes da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. São gerados novos sentidos e significados que influenciam as histórias de vida, assim como a subjetividade das pessoas envolvidas.

* Psicóloga, Especialista em Educação FAE- UFPel, Professora Formadora CLMD- UAB-UFPel- gringamanara@yahoo.com.br

** Professora de Matemática, Especialista em Matemática, Professora Formadora CLMD-UAB-UFPel- ccaldeira@terra.com.br

*** Professora de Física, Mestre em Física, Professora Pesquisadora II CLMD-UAB-UFPel- lisetefunariurias@gmail.com

Para entender o conceito de subjetividade, a psicologia social utiliza freqüentemente esse e seus derivados como formação da subjetividade ou subjetivação. A subjetividade é o mundo interno de todo e qualquer ser humano. Este mundo interno é composto por emoções, sentimentos e pensamentos. Através da nossa subjetividade nos relacionamos com o "outro", que segundo Foucault, pode ser considerado um mediador. O termo subjetividade vem sendo utilizado com freqüência, especialmente vinculado aos meios de comunicação da modernidade (dispositivos). Neste sentido, aponta para a política, o social, as artes, a economia, desenhando novas práticas e associando ideias como, de sujeito, individualismo, contemporaneidade, consumo, educação. Feitas essas considerações, buscamos subsídios para este trabalho, através de nossas experiências, como estudante de graduação, professor na modalidade presencial, professor e tutor na modalidade à distância e, além disso, em algumas entrevistas com alunos ou ex-alunos de licenciaturas nas duas modalidades.

Tomando como referência os conceitos de subjetividade, processos de subjetivação (dispositivos) e mediador (outro), explicados anteriormente, partimos da hipótese de que, a maioria dos alunos da modalidade à distância, tem pouco convívio presencial com colegas de curso, assim como, falta de interação com tutores e professores. Isso foi uma constatação feita através de vários dispositivos, sejam fóruns, mensagens ou acessos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Além disso, também pelo fato de assistirem as *webs* nos computadores da própria casa, o que caracterizaria o individualismo. Dessa forma, consideramos pertinente investigar o contexto da modalidade de Educação a Distância e buscar quais os dispositivos, ou processos de subjetivação estão presentes no ambiente acadêmico dos alunos do Curso de Licenciatura de Matemática a Distância da UFPel (CLMD), comparando-os aos das licenciaturas da modalidade presencial. Com isso, a intenção é comparar os processos nas duas modalidades, dando ênfase ao papel das tecnologias na educação e formação destes professores. Para refletir sobre o tema deste trabalho nos valem de algumas teorizações de Pierre Levy, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Nesta perspectiva, do agregar ou abandonar coisas em nossa subjetividade e da busca pelos dispositivos ou processos de subjetivação (Foucault, 2006), provenientes do ambiente acadêmico, consideramos pertinente definir algumas relações com o saber contemporâneo, ou seja, relações com o mundo digital. Quanto aos dispositivos, Levy (2000) apresenta os informatizados de aprendizagem em grupo, concebidos por compartilhamento de bancos de dados, conferências e correio eletrônico. Refere-se à aprendizagem coletiva e o novo papel do professor, considerando que a partir da World Wide Web (www), este papel não é mais de um difusor de conhecimento. Agora, ele é o incentivador da aprendizagem e do pensamento. O professor passa a ser um animador de inteligência dos grupos. É uma nova relação com o saber produzido através de diferentes formas

de aprendizagem, que despertam desejos de procurar mais e de aprender mais.

Na intenção de traçar um paralelo entre os processos de subjetivação que podem ser estabelecidos pelo ensino presencial e ensino à distância, procuramos primeiramente utilizar uma informação dos especialistas neste campo. De acordo com Levy (2000), estes dizem não ser pertinente fazer uma distinção entre essas modalidades de ensino. Neste sentido, o uso de redes de telecomunicação e de suportes multimídia interativos vem sendo integrados gradualmente às formas de ensino presencial. Nesta perspectiva, consideramos como se dá a interação aluno-aluno e aluno-professor nas duas modalidades de ensino. Podemos pensar no aluno enquanto sujeito e, segundo Foucault (2006), a noção de sujeito moderno indica *“aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos”*, que age e interage ao mesmo tempo. É um sujeito dependente e independente que se apresenta de várias maneiras. A constituição de sujeito em Foucault (2006) revela a evolução do sujeito ao longo de sua evolução. Guatarri (1992) explica que Deleuze e Foucault foram condenados por enfatizarem uma parte não-humana de subjetividade, sendo interpretados como se assumissem posições anti-humanistas. Este autor diz que:

A questão não é essa, mas a da apreensão da existência de máquinas de subjetivação que não trabalham apenas no seio de “faculdades de alma”, de relações interpessoais ou nos complexos intra-familiares. A subjetividade não é fabricada apenas através das fases psicogenéticas da psicanálise ou dos “matemas do inconsciente”, mas também nas grandes máquinas sociais, mass-mediáticas, linguísticas, que não podem ser qualificadas de humanas. Assim, um certo equilíbrio deve ser encontrado entre as descobertas estruturalistas, que certamente não são negligenciáveis, e sua gestão pragmática, de maneira a não naufragar no abandonismo social pós-moderno. (Guatarri, 1992, p.20).

2 DESENVOLVIMENTO

O contexto da modalidade de Educação a Distância, nos leva a buscar quais os dispositivos, ou processos de subjetivação (Foucault, 2006) estão presentes no ambiente acadêmico dos alunos do Curso de Licenciatura de Matemática a Distância da UFPel (CLMD) e compará-los aos da modalidade presencial. O foco central é a questão: quais e, em quê, os dispositivos ou processos de subjetivação, provenientes do ambiente acadêmico, constituem a subjetividade. O objetivo é fazer um paralelo entre as duas modalidades e apontar a influência que cada um dos dispositivos, considerados como processos de subjetivação, principalmente as tecnologias, podem trazer para a formação de subjetividade destes futuros professores.

A metodologia de pesquisa para coletas de dados nos remete às experiências vivenciadas por este grupo, nos três semestres (2009/1 a 2010/1), como professor e tutor em EaD. Além disso, uma pesquisa qualitativa através de entrevista semi-estruturada, por email, com cinco alunos do CLMD e cinco ex-alunos de licenciatura da modalidade presencial, permite trabalhar com descrições,

comparações e interpretações. A resposta a questão foco, foi direcionada à influência do curso de graduação (Licenciatura) e das tecnologias, na constituição de sua subjetividade, tanto no nível pessoal como no de "ser professor". Utilizamos também algumas perguntas objetivas, feitas a 158 alunos, que cursaram a disciplina de Física deste curso no Projeto UAB2 e Pró Licenciatura PL2, em 2010/1. Estas dizem respeito à formação de grupos de estudo, aulas presenciais nos pólos, assim como, a utilização de recursos tecnológicos como forma de estudo. Dessa forma, foram possíveis algumas conclusões que serão apresentadas em um relatório narrativo.

3 CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos, concluímos que a hipótese inicial, de que a maioria dos alunos da modalidade à distância, tem pouco convívio presencial com colegas, com tutores e professores não é verificada. Das entrevistas com os alunos do CLMD, podemos concluir que, entre os dispositivos que exercem influência na constituição do “sujeito professor”, sendo considerados os mais importantes, estão a interação aluno-aluno e aluno-professor. Isto é possível tanto a nível presencial, como virtual, pelo AVA.

Das respostas a questão foco, que foi direcionada à influência do curso de graduação (Licenciatura) e das tecnologias na constituição de sua subjetividade, tanto no nível pessoal como no de "ser professor", podemos concluir que isso é possível nas duas modalidades, no entanto, as tecnologias estão em destaque na modalidade à distância. Quanto à possibilidade de outra visão de mundo, ou interesse em pesquisas e pós graduação, influenciada pelo curso de licenciatura, também verificamos que é possível nas duas modalidades. Estamos presenciando, cada vez mais, a evolução dos cursos a distância ao nível de pós-graduação.

Verificamos com esse trabalho, conforme a teoria de Levy (2000), que o papel do professor na EAD é de incentivador da aprendizagem e do pensamento, assim como, um animador de inteligência dos grupos. A possibilidade de influência do ambiente acadêmico e das tecnologias na subjetividade destes sujeitos, tanto na modalidade presencial como a distância vai ao encontro chamadas "máquinas sociais e mass-mediáticas", que segundo Guatarri (1992) fabricam a subjetividade.

Enfim, essas diversidades de dispositivos presentes nestes ambientes acadêmicos, causam inquietações e constituem o “sujeito professor- pesquisador”, preocupado com o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELEUZE, Gilles. **¿Que és um dispositivo?** In: Michael Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp.155-161. tradução de Wanderson Flores do Nascimento.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Ed. Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso**, São Paulo, Ed. Loyola, 14ª Ed. 2006, 79 p.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 203p.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva- por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Alecia Saldanha Manara*

RESUMO

Atualmente, com o avanço das tecnologias, tema recorrente de discussão na educação é a relação desta com as tecnologias. Tanto no ensino presencial como no à distância as tecnologias contribuem nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho foram investigar: a formação de professores tutores para o uso das tecnologias; as tecnologias utilizadas na EaD; vantagens e desvantagens do uso das tecnologias; convergências e divergências do uso das tecnologias no ensino presencial e à distância. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com dados coletados através de um questionário on-line com a colaboração de treze professores tutores da EaD. Percebemos que a formação para a atuação com as tecnologias ocorre com curso de capacitação de tutores; estes utilizam tecnologias em suas ações pedagógicas; reconhecem vantagens e desvantagens no uso das tecnologias, existindo grande divergência entre o uso das tecnologias no ensino presencial e à distância.

Palavras-chave: tecnologias; educação à distância; tutoria.

ABSTRACT

Currently, with the advancement of technology, a recurring theme of discussion in education is its relationship with technology. Both in face and in distance learning technologies contribute in the teaching and learning. Accordingly, the objectives were to investigate: teacher training tutors for the use of technology; the technologies used in distance education; advantages and disadvantages of using technology; convergences and divergences of the use of technology in classroom learning and distance learning. This is a qualitative study with data collected via an online questionnaire with the collaboration of thirteen teachers tutors of distance education. We realize that training for working with the technologies occurs with training course for tutors; use these technologies in their pedagogical actions, recognize the advantages and disadvantages in the use of technology, there is great divergence between the use of technology in classroom learning and distance learning.

Keywords: technology, distance education, mentoring.

1 INTRODUÇÃO

As contínuas transformações e mudanças que ocorrem na sociedade, de uma ou de outra forma, influenciam também para que continuamente se imprimam mudanças na educação. Atualmente, com o avanço das tecnologias, principalmente de informação e comunicação, um tema recorrente de discussão na área é a relação entre educação e tecnologias. Assim, discutem-se as possibilidades das tecnologias contribuírem e aperfeiçoarem os processos de ensino e de aprendizagem como também a formação dos professores para o uso dessas tecnologias. Cabe destacar que as tecnologias podem ser usadas tanto na educação à distância como na educação presencial.

Para Alves (1994) “vivemos no momento da “pedagogia da tela”, onde o tripé educação, comunicação e administração são indissociáveis”. Dessa forma podemos ver e Compreender nitidamente, como Moran (2007), que as tecnologias estão transformando a realidade dos educadores, mudando as ações pedagógicas e as possibilidades de ensinar e aprender virtualmente,

* Psicóloga, Especialista em Educação FaE-UFPel, Professora Formadora CLMD-UAB-UFPel-gringamanara@yahoo.com.br

presencialmente ou até mesmo na auto-aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que a educação e o conhecimento são construídos e não transmitidos, de que ensinar não é transferir conhecimento, mas, sim criar condições para que a aprendizagem ocorra (FREIRE, 2005) e de que a aprendizagem ocorre pela construção do aluno entendemos como Moran (2007), que um grande desafio da educação é despertar no aluno o desejo e o gosto por aprender. Dessa forma compreendemos que as tecnologias podem propiciar a motivação, o interesse pela aprendizagem de muitos alunos e contribuir de inúmeras formas para a construção do conhecimento. Frente aos aspectos mencionados podemos compreender que as novas tecnologias, principalmente da informação e comunicação, estão ressignificando os processos de ensino e aprendizagem e requerendo novas metodologias de trabalho e formação continuada para os profissionais da educação, incluindo os tutores.

É imprescindível pensarmos a relação professor X tecnologias e reconhecermos que, para muitos desses profissionais, essa idéia assusta e desacomoda. Isso porque os mesmos estão acostumados a fazer o que fazem dos seus modos e a exigência do uso das novas tecnologias aplicadas à educação desestabiliza suas formas de trabalhar. Nesse novo cenário, precisamos compreender o papel do professor e, até mesmo, quebrar “a resistência de alguns mestres ao uso de recursos tecnológicos, por representar mudanças e novas aprendizagens que modificariam suas aulas já tão bem planejadas!” (FARIA 2008).

A formação dos professores para o uso das tecnologias não impõe a adesão total das mesmas ou a oposição absoluta, mas sim o meio termo. Conforme Kenski (1998) existe a necessidade de o professor criticamente conhecer vantagens e desvantagens do uso das TICs para poder utilizá-las quando apropriado e escusá-las quando inapropriado.

A EaD se utiliza das novas tecnologias da informação e comunicação para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, sendo que esses processos podem ocorrer em espaços e tempos não similares entre professores e alunos. Essa modalidade de educação desfaz a relação face a face entre os envolvidos no ensino e aprendizagem. Soek e Haracemiv (2008) ponderam que a EaD acontece no momento em que “aquele que ensina e aquele a quem se ensina estão separados no tempo ou no espaço. Para que isso aconteça, é necessário que ocorra a intervenção de tecnologias que ofereçam ao aluno o suporte de que ele necessita para aprender.”

2 DESENVOLVIMENTO

Nesse sentido, os objetivos deste trabalho foram investigar: a formação de professores tutores para o uso das tecnologias; as tecnologias utilizadas na EaD; vantagens e desvantagens do uso das tecnologias na educação e; convergências e divergências do uso das tecnologias no ensino

presencial e à distância. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa onde os dados foram coletados através de um questionário on-line. Com a colaboração de treze professores tutores da EaD. Percebemos, dentre outros, que todos eles utilizam tecnologias em suas ações pedagógicas; reconhecem vantagens e desvantagens no uso das tecnologias e a divergência entre o uso das tecnologias no ensino presencial e distância.

Os 13 colaboradores deste estudo são tutores vinculados a Universidade Aberta do Brasil sendo nove atuantes na Universidade Federal de Santa Maria e quatro na Universidade Federal de Pelotas. Deste total, cinco atuam no curso de Pedagogia, quatro no curso de Matemática, um no curso de Física, um no curso de Letras, um no curso de especialização em TICs aplicadas a Educação e um no curso de especialização em Gestão Educacional.

Vários são os papéis e atribuições dos tutores na educação à distância sendo que esses papéis e atribuições variam muito de curso para curso, de instituição para instituição, pois, essa é uma profissão não regulamentada.

Percebemos o longo do trabalho que existem vários desafios ao tutor como o de se aproximar do aluno em sua atuação à distância como também o de “aprender a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”.

3 CONCLUSÃO

Concordamos com Moran (2007) quando pondera que nos encontramos frente a uma tarefa difícil, a de “propor, implementar e avaliar novas formas de organizar processos de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, que atendem às complexas necessidades de uma nova sociedade da informação e do conhecimento.”

Como já mencionamos, acreditamos que cada vez mais a educação estará indissociável das novas tecnologias, continuamente podemos perceber que estas, de diversas maneiras, podem contribuir com o trabalho do professor (tanto presencial quanto a distância) nos processos de ensino e de aprendizagem. Cabe pensarmos, discutirmos e propormos modelos de formação de professores para o uso dessas tecnologias, pois, as tecnologias, sozinhas, não fazem diferença nos processos mencionados.

Nesse trabalho procuramos investigar a formação de tutores para o uso das tecnologias; identificar que tecnologias são utilizadas na educação à distância; avaliar o uso das tecnologias na educação e; identificar convergências e/ou divergências no uso das tecnologias no ensino presencial e a distância.

A partir de nossas leituras e da colaboração de treze tutores da educação à distância apontamos que: a maioria dos tutores foi formado para o uso das tecnologias aplicadas a educação

pelo curso de capacitação de tutores da sua Instituição de vínculo; é desejável que se ofereça aos tutores um curso específico de formação para o uso das tecnologias visto que seu trabalho se desenvolve todo a partir da utilização das mesmas; a principal função dos tutores é esclarecer dúvidas dos alunos, sobretudo às de conteúdo; cada instituição de EaD, como também cada curso dentro desta instituição, estabelece o perfil, a formação e as funções desejadas para o tutor; todos os tutores colaboradores utilizam em seu trabalho mais de uma tecnologia, tendo destaque o uso de vídeos, webce acesso e de troca de informações; como desvantagens do uso das tecnologias na educação identificamos a falta de conhecimento dos alunos em relação às tecnologias e a falta de profissionais qualificados para trabalhar com as mesmas; as tecnologias podem estimular a aprendizagem dos alunos e existe uma enorme diferença entre o uso das tecnologias no ensino presencial e a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. R. M. **Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. 1994. p. 1-16. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteudo/artigos_teses/EAD/INFORMACAO.PDF>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- FARIA, E. T. Preparando docentes para o uso das TICS na escola. In: **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2008. p. 1-11.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- KENSKI, V. M.. Novas tecnologias - O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 8, mai-ago 1998. p. 58-71.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- NEVADO, R. A. de. Espaços virtuais de docência: metamorfoses no currículo e na prática pedagógica. In: BONI, I.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E. (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico]** / 14 ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 631-649.
- SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C. O professor/tutor e as relações de ensino e aprendizagem na educação a distância. In: **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 7, n. 1, 2008. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/v4/arquivos/20090505112703.PDF>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

PAULO FREIRE E AS RESPONSABILIDADES DO EDUCADOR/EDUCADORA PROGRESSISTA

Letiane Fantoni Paulos Driwoski*

Cênio Back Weyh**

RESUMO

O presente trabalho objetivou compreender as práticas político-pedagógicas progressistas da docência em Freire, com ênfase nas responsabilidades da / do educador (a), comprometidas com um projeto de educação emancipadora, no contexto da sociedade brasileira. O foco central trata das responsabilidades do educador/ educadora progressista em Paulo Freire. Inicialmente, trata sobre as contribuições da educação escolar na construção de uma sociedade democrática pela participação popular freireana. Discutiu-se ainda o fortalecimento da democracia participativa, através da educação, na perspectiva do educador Paulo Freire. A pesquisa veio ao encontro do que creio ser uma educação comprometida com o sujeito capaz de promover um maior conhecimento do que fazer político-pedagógico na obra de Freire. Entende-se que a importância dessa pesquisa para o campo da educação reside no fato de contribuir para a compreensão dos desafios e limites postos enquanto educadores/ educadoras, imbuídos na luta por uma sociedade onde caibam todos.

Palavras-chave: Educação Popular, educador/a progressista e prática democrática.

ABSTRACT

The objective of this work was to understand the progressive political-pedagogic practical of teaching in Freire, with emphasis on educator responsibilities, engaged with emancipatory education project, in Brazilian society context. The central focus is about progressive educator responsibilities in Paulo Freire. Initially, it is about contributions of school education to construction of a democratic society through Freirean popular participation. It was also discussed the strengthening of participatory democracy, through education, in educator Paulo Freire perspective. This research combined with I believe to be an education committed to the subject, able to promote a better knowledge than to make political-pedagogical in Freire's work. It means that the importance of this research to education field lies in the contribution of understanding of challenges and limitations placed as educators, steeped in the struggle for a society where everyone belongs.

Keywords: Popular education, progressive educator, democratic practical.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo compreender a concepção teórico-prático da educação progressista em Freire, relacionando-a com os desafios e limites enfrentados pelo educador (a) progressista no processo de construção de uma educação de caráter popular e democrática, tendo como horizonte um projeto educacional emancipador no contexto da sociedade brasileira.

Inicialmente buscou-se desenvolver a questão da educação escolar como prática social, suas contribuições para a construção de uma sociedade democrática pela participação popular. Também se discute sobre educação, sociedade e democracia em Freire. E por fim trata sobre a educação como campo de fortalecimento da democracia participativa, referindo-se a uma educação de caráter progressista, engajada na busca da democratização da sociedade. Para Freire o educador/a

* Pedagoga e pós-graduanda no curso de Docência Universitária - URI – Santo Ângelo.

fantonipaulos@bol.com.br

** Docente do Departamento de Ciências Humanas – URI – Campus de Santo Ângelo- Dr. Em Educação.

ceniow@urisan.tche.br

progressista se compromete com uma prática democrática, assumindo uma postura ética e responsável no seu fazer educativo. Assim, a prática de caráter democrático se faz no campo social, político e ideológico, comprometida com as necessidades do povo, agindo no sentido de promover mudanças a partir da participação popular.

O tema do trabalho foi escolhido por que acredito que Freire trouxe contribuições significativas para compreendermos o ato educativo. Figura eminente e respeitada mundialmente, o grande intelectual continua influenciando educadores comprometidos com a educação libertadora. Suas obras e trajetória de vida desperta em mim como pedagoga para uma ação educacional de caráter progressista e democrática.

O processo educacional e a democratização da sociedade

A sociedade é constituída nas dimensões histórica, cultural e social, as quais ocorrem por meio das relações sociais, na infinita interação do sujeito com o mundo. As relações sociais interferem na formação moral e ética do ser humano, moldando-o conforme suas experiências tanto individuais quanto coletivas. As formas de organização social diferenciam-se segundo as diferentes culturas, tradições, religiosidade e crenças estabelecidas pela sociedade, constituindo-se em um modelo de vida que foi sendo incorporado à construção da identidade dos sujeitos.

Compreender a concepção de sociedade a partir de uma visão democrática e emancipadora requer pensar as relações sociais nas quais os sujeitos se constituem. Tal problemática abrange uma dimensão não só política, mas histórica e cultural, que implica em uma postura consciente e moral dos sujeitos a fim de alcançar o êxito nas desejadas transformações sociais. Essa prática exige políticas públicas em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, processo que gera conflitos e rupturas ideológicas por tratar-se de uma sociedade complexa, constituída por sujeitos de diferentes ideais e percepções de mundo.

A democratização do processo educacional é um exercício de cunho social, político e ideológico, legitimado pela participação e ação popular, a fim de garantir um ensino público de qualidade para todos os cidadãos, que implica em uma prática transformadora que perpassa pela ação pedagógica de caráter dialética. As relações entre escola e sociedade fundam-se na medida em que as práticas de ensino buscam integrar o conhecimento construído no campo social, ao conhecimento científico em prol de uma educação popular.

Nesse aspecto, Freire destaca que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que pensam donos da verdade e do saber articulado (2000, p.47).

O desafio de tornar a escola pública em popular só é possível se houver um processo de democratização que provoque a conscientização social dos cidadãos, ou seja, que estes percebam a educação não apenas como responsabilidade dos governantes, mas que o processo de transformação social muito depende da organização do povo. Essa é uma luta que requer conscientização e participação de todos nos movimentos sociais em prol de uma sociedade com menos desigualdade social, combatendo o individualismo, tornando-se uma conquista de participação popular, resultado de um trabalho coletivo.

A educação progressista em Paulo Freire.

A educação de caráter progressista tem como propósito fazer do conhecimento trabalhado na escola, não uma simples reprodução, mas a sua reconstrução de saberes pelo diálogo, pela pesquisa e questionando o estabelecido. Esse desafio compete ao educador que conduz sua prática pedagógica de forma dialética no processo de construção de novos saberes. Uma educação que implica em saber pensar com consciência social e fazer com autonomia, tanto no que se refere ao papel do educador quanto ao do educando, pode significar uma mediação emancipadora para os sujeitos envolvidos na ação.

Para Freire (2003), uma prática pós-modernamente progressista assume-se nas dimensões sociais, histórica e cultural. Nessa perspectiva o sujeito cria condições para sua própria existência; é uma prática social que exige da humanidade uma postura ética, valores acerca da valorização do ser humano. Na busca pelo que o ser humano tem de melhor, o amor, a fraternidade, a solidariedade e a luta pela justiça social, devem ser incessantemente cultivados para contrapor-se às injustiças sociais.

Nesse sentido Freire entende que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transfiridor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (2000, p. 28, 29).

A prática democrática exige do educador uma posição rigorosa quanto aos desafios da docência, não somente em relação à aplicação de técnicas e métodos fragmentados e descontextualizados com a realidade dos educandos. Uma educação de caráter progressista acredita na possibilidade de transformação social a partir da efetivação de uma educação popular no âmbito das escolas públicas. Busca as reais expectativas e necessidades dos sujeitos, valorizando seus saberes e reconstruindo seu pensar. A mudança faz-se presente na medida em que o educador assume sua crença na educação como uma prática de caráter democrático, vendo os educandos como agentes e sujeitos da mudança.

A presença do/a educador/a progressista é percebida pela sua criticidade, criatividade, humildade e persistência em promover uma prática que desafie o educando em pensar criticamente sobre si e em relação à diversidade das relações sociais e ao mundo físico e social que o cerca, tornando-se um sujeito autoconsciente perante sua condição existencial humana.

O educador democrático assume-se como um ser inacabado, sempre em permanente formação, pensando criticamente na prática de hoje para aprimorar o fazer de amanhã. Esse é um processo que envolve uma reflexão tanto da prática quanto da teoria que sustenta a ação educativa. Ambas se reconstróem dialeticamente em relação aos desafios da prática docente e ao conhecimento gnosiológico. Quando o educador incorpora essa postura democrática como responsabilidade docente, ele assume-se como educador (a) de caráter progressista.

Em FREIRE, o caráter progressista do processo educativo está relacionado com a Educação Popular.

Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História. Implica entendê-la e vivê-la, sobretudo vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História. Nem o fatalismo que entende o futuro como repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. Daí que a educação popular, praticando-se num tempo-espaco de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho (2003, p.29).

A educação popular de caráter progressista se efetiva pela prática democrática em prol das classes oprimidas. Sua tarefa consiste na formação do sujeito autoconsciente em relação ao seu papel na sociedade, superando qualquer educação determinista que se mantém autoritária no processo educacional.

A prática educativa popular só é possível se houver o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo. Ao contrário do educador descompromissado, o progressista busca agir no respeito aos princípios democráticos, no qual a participação popular é um marco significativo.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se compreender as práticas político-pedagógicas progressistas da docência em Paulo Freire com ênfase nas responsabilidades do educador, comprometido com um projeto de educação emancipadora no contexto da sociedade brasileira.

Na primeira parte deste trabalho destacou-se a importância de relacionar o processo educacional com o desenvolvimento de uma sociedade democrática. A práxis freireana combate frontalmente toda a ação elitista e o autoritarismo no campo político-educacional. O eminente educador acredita que a escola pode ser uma mediação fundamental para o exercício de hábitos que buscam caminhar reforçar práticas que possam consolidar relações democratizantes. A sociedade será mais justa na medida em que as relações forem capazes de produzir sujeitos que decidem com consciência contextualizada. Nisso a educação pode contribuir.

A segunda parte tratou das práticas indicadoras de caráter progressista, que é o enfoque da Educação Popular freireana, além dos desafios e limites que envolvem o fazer do docente progressista. Com Freire pode-se dizer que o educador progressista destaca-se pela ação democrática defendendo um modo crítico de ver o mundo, acreditando na diretividade do fazer pedagógico. Compreende o conhecimento como algo inacabado, crê na humanização do sujeito, analisa as diferenças culturais pela sua riqueza e complexidade e luta por uma educação como prática social.

Em conclusão cabe destacar que a Educação Popular progressista freireana traz uma grande contribuição para o pensamento e prática do processo político-pedagógico latino-americano e brasileiro. Ao combater toda forma de discriminação e objetificação do ser humano também viabiliza a construção de uma nova ordem social democrática. Dessa forma o anúncio e a denúncia são posturas inerentes ao fazer político-pedagógico de todo/a educador/a comprometido com um mundo menos feio. Este é o desafio para quem assuma docência no campo da educação popular progressista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CONDIÇÕES PARA UM PENSAR JUSTO E RESPONSÁVEL: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO

Eneida Jacobsen*
Fábio César Junges**

RESUMO

Recorrendo à compreensão de Theodor Adorno sobre *geistige Erfahrung* (experiência intelectual/espiritual), o artigo explora as condições de um pensar justo e responsável. A categoria adorniana de *geistige Erfahrung* diz respeito à experiência humana de pensamento a partir das vítimas da história. De acordo com o filósofo, uma experiência intelectual/espiritual ocorre quando conceitos são capazes de revelar sua substância experiencial, dada pela própria realidade. Argumentamos em favor da importância da experiência intelectual/espiritual, a qual é capaz de penetrar a vida em sua pervasividade, procurando vestígios de esperança em meio às sombras da barbárie que a tudo cobrem. Trata-se, em última instância, da condição fundamental para um pensar justo e responsável.

Palavras-chave: Adorno. Experiência espiritual/intelectual. Pensar.

ABSTRACT

By appealing to Theodor Adorno's understanding of *geistige Erfahrung* (intellectual/spiritual experience), the article explores the conditions of a fair and responsible thinking. The Adornian category of *geistige Erfahrung* refers to the human experience of thinking from the victims of history. According to the philosopher, an intellectual/spiritual experience occurs when concepts are able to disclose its experiential substance, given by reality itself. We argue for the importance of intellectual/spiritual experience, which is able to penetrate life in its pervasivity, looking for vestiges of hope among the shadows of barbarism covering everything. This is, ultimately, the fundamental condition for a fair and responsible thinking.

Keywords: Adorno. Spiritual/intelectual experience. Thinking.

1 INTRODUÇÃO

A família dos pensamentos está repleta de anões. Sabe que os pensamentos, embora possam parecer grandiosos, jamais serão grandes o suficiente para abarcar a generosa prodigalidade da experiência humana, muito menos para explicá-la. (Bauman, 2004, p. 16)

Em janeiro de 1931, ao final dos procedimentos requeridos para a habilitação de docência, Adorno realiza uma preleção filosófica antecipando muitas ideias que seriam desenvolvidas apenas mais tarde. Nessa preleção, Adorno afirma a impossibilidade de um sistema de pensamento capaz de abarcar a totalidade do real. Adorno entende que nos dias de hoje se apresenta como exigência a renúncia da ilusão “de que seria possível, pela força do pensamento, abarcar a totalidade do real” (1973, p. 325).¹ Fiel a essa asserção, o trabalho filosófico de Adorno sempre foi movido pelo reconhecimento dos limites da razão, pelo reconhecimento de que a realidade é muito mais complexa que as velhas e novas filosofias fundamentais parecem acreditar.

Renunciar a um quadro fechado e bem ordenado do pensamento, dentro do qual todas as

* Mestranda na Escola Superior de Teologia (EST); bolsista CNPq. E-mail: eneida.jacobsen@yahoo.com.br

**Mestrando na Escola Superior de Teologia (EST); bolsista CNPq. E-mail: fabiocesarjunges@yahoo.com.br

¹ es möglich sei, in Kraft des Denkens die Totalität des Wirklichen zu ergreifen“.

coisas são dotadas de sentido e intencionalidade, requer a disposição para retornar à vida mesma e ali tentar ouvir o que ela diz. Trata-se de um ato de coragem, pois o mundo das coisas mesmas é um mundo machucado, cuja profunda desesperança poucos olhos estão dispostos a olhar bem de perto. Trazer esse mundo machucado para dentro da reflexão para, com e a partir dele, pensar a vida, parece resumir a atitude filosófica de base que conduz toda a filosofia de Adorno. Ao mesmo tempo, é este o desafio que ele nos coloca: pensar a vida a partir dela mesma, a partir de seus próprios entrelaçamentos.

A categoria de *geistige Erfahrung* (experiência intelectual/espiritual) expressa, em Adorno, o movimento do pensamento que tem como ponto de partida o próprio mundo. De acordo com essa categoria, ocorre uma experiência espiritual/intelectual toda vez que o pensamento é capaz de interpretar as experiências concretas de mundo, seu sofrimento e sua desesperança, sem correr para as colinas de um pensamento bem-ordenado, que nada sabe sobre a vida boa, pois jamais foi capaz de ouvir os clamores da vida danificada. Neste artigo, buscamos apresentar o conceito adorniano de *geistige Erfahrung* e seus desdobramentos como condição de um pensar justo e responsável.

2 NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA ESPIRITUAL/INTELECTUAL NO PENSAMENTO DE ADORNO

A vida danificada, na qual o terror da guerra permanece oculto por uma manipulada opinião pública esclarecida, é expressão da não-experiência, de uma experiência murcha, esvaecida (*verdorrte Erfahrung*: ADORNO, 1951, p. 61), anulada em meio às massas. Segundo Roger Foster (2007), essa categoria de experiência, que tem sido identificada como central no pensamento de Adorno, recebe um contra-conceito, ainda pouco considerado nas pesquisas sobre o filósofo, a saber, o conceito de experiência intelectual ou, em outra possibilidade de tradução, experiência espiritual (*geistige Erfahrung*), que o autor contrapõe à noção empirista de experiência.

Dado que a tradução “experiência intelectual” pode parecer reforçar o papel do sujeito que pensa em detrimento da revelação do próprio mundo, ideia a qual Adorno quer precisamente se opor por meio da noção de *geistige Erfahrung*, Foster considera mais adequada, apesar dos mal-entendidos que também possam surgir, a tradução “experiência espiritual”. Diante dessas dificuldades, seguiremos neste artigo a terminologia de experiência espiritual/intelectual.

Segundo Foster (2007), Adorno (1970c) começou a utilizar o conceito de experiência espiritual/intelectual em fins da década de 1950, ao escrever sobre o pensamento de Hegel. Nesses escritos, Adorno fala da experiência espiritual/intelectual como o conteúdo experiencial

(Erfahrungsgehalt) da – e não *na* – filosofia de Hegel. Isso significa que não se trata de analisar conceitos enquanto instrumentos determinantes na articulação de juízos, mas sim de atentar para a força impulsionadora de fenômenos históricos e objetivos, os quais se encontram refletidos e sedimentados na filosofia. Esses fenômenos históricos e objetivos não se manifestam *em* conceitos. Pelo contrário, eles dizem respeito à incorporação de um determinado conceito filosófico em uma rede de relações extra-filosóficas, de maneira que seja capaz de revelar e ser uma compreensão (Auffassung) daquilo que é conceituado.

Nesse sentido, para Adorno, a tarefa do pensamento responsável consiste em “[...] organizar as palavras em torno de um conceito, de modo que a substância experiencial desse conceito se torne visível nele. Quando esse processo é exitoso, o resultado é o que Adorno denomina experiência espiritual/intelectual” (FOSTER, 2007, p. 4).¹ Nela, a experiência concreta e a experiência do pensamento são inseparáveis. Daí a crítica de Adorno à filosofia de Hegel: “toda a filosofia hegeliana constitui um esforço para traduzir em conceitos a experiência espiritual/intelectual. [...] Mesmo na Fenomenologia, Hegel acreditava que ela pudesse ser simplesmente descrita (ADORNO, 1970c, p. 368).²

Em verdade, todos os conceitos, mesmo os filosóficos, dizem respeito a coisas que não são conceitos (Nichtbegriffliches), assevera Adorno em sua *Dialética Negativa*. Conseguir expressar adequadamente o não-conceitual constitui o mérito de toda experiência quando espiritual. Fundamental é que o conceito e aquilo que ele medeia não sejam confundidos. Nas palavras de Adorno, “aquilo que a mediação conceitual revela de dentro dela, a primazia de sua esfera, sem a qual nada poderia ser conhecido, não pode ser confundido com aquilo que ela é em si mesma” (1970b, p. 23).³

Em suas aulas ministradas na Universidade de Frankfurt sobre a dialética negativa, Adorno explica que a experiência espiritual/intelectual vai além da experiência meramente sensória e imediata, sem, todavia, desandar em uma abstração ou subsumir em meio a conceitos técnicos (1996). A espiritualização (Spiritualisierung) do mundo consiste em que os objetos também possam ser vistos como espirituais dotados de qualidades subjetivas. A eliminação das qualidades subjetivas implica na redução do objeto em objeto.

Apenas o sujeito que experiência o mundo de maneira intersubjetiva é capaz de uma

¹[...] To arrange words around a concept, so that the experiential substance of that concept becomes visible in it. When this process succeeds, the result is what Adorno calls spiritual experience”.

² Die gesamte Hegelsche Philosophie ist eine einzige Anstrengung, geistige Erfahrung in Begriffe zu übersetzen. [...] Noch in der Phänomenologie mochte Hegel glauben, sie lasse einfach sich beschreiben“.

³ „Das, als was die begriffliche Vermittlung sich selbst, von innen her, erscheint, der Vorrang ihrer Sphäre, ohne die nichts gewußt sei, darf nicht mit dem verwechselt werden, was sie an sich ist“.

experiência espiritual/intelectual que lhe possibilita, em uma “ascese ontológica da linguagem” (ontologische Askese der Sprache), como Adorno escreve referindo-se a Benjamin, “dizer o indizível” (*das Unsagbare sagen*: 1970a, p. 305). O pensamento enquanto experiência espiritual/intelectual é um movimento posterior à experiência. Sua tarefa consiste em refletir sobre aquilo que foi vivenciado concretamente. “O pensamento filosófico é, nesse sentido, ‘ato segundo’; ele ‘chega mais tarde’ que as experiências, buscando refleti-las no pensamento” (MUELLER, 2009, p. 16).

3 POR UM PENSAMENTO JUSTO E RESPONSÁVEL

Na preleção de Adorno (1973) mencionada no início deste texto, o autor inicia afirmando que quem se aventurar *hoje* pelo caminho da filosofia terá de renunciar uma ilusão: a possibilidade de abarcar a totalidade do real por meio da força do pensamento. Esta renúncia não significa pouca coisa, uma vez que esta ilusão se constituía como ponto de partida dos grandes projetos filosóficos anteriores. Trata-se, sem dúvida, de uma grande renúncia, mas não da possibilidade da filosofia *hoje*. A filosofia ainda tem futuro, mas apenas controversamente. Se a filosofia necessita renunciar a ilusão de abarcar a totalidade do real pela força do pensamento, resta a ela ainda uma possibilidade. “Apenas controversamente” a realidade pode se apresentar à filosofia, na esperança de um dia se tornar correta e justa (ADORNO, 1973, p. 325) ¹.

Para Adorno, diante do mar de desesperança, um pensar somente é responsável quando “tentar olhar todas as coisas do modo como elas se expressariam a partir do ponto de vista da redenção. O conhecimento não tem nenhuma luz, a não ser aquela que, desde a redenção, brilha sobre o mundo: tudo mais se esgota em reprodução (Nachkonstruktion) e permanece um pedaço de técnica” (MUELLER, 2009, p. 234). É preciso fazer o movimento de interpretação da realidade no sentido de perder-se irreservadamente no objeto, porque ela, a realidade, é muito mais ampla, mais complexa, mais profunda que toda e qualquer conceituação.

A afirmação de Adorno aponta para três elementos constitutivos de um pensamento justo e responsável. O primeiro é a dimensão de “tentativa”, onde uma configuração e reconfiguração dinâmica e constante são condição da emergência e manifestação da verdade da realidade. O segundo é o “olhar”, no sentido que a fenomenologia tem dado para esse aspecto, mas com o diferencial de não ser para qualquer coisa ou para todas as coisas e, sim, o olhar em uma perspectiva

¹ Keine rechtfertigende Vernunft könnte sich selbst in einer Wirklichkeit wiederfinden, deren Ordnung und Gestalt jeden Anspruch der Vernunft niederschlägt; allein polemisch bietet sie dem Erkennenden als ganze Wirklichkeit sich dar, während sie nur in Spuren und Trümmern die Hoffnung gewährt, einmal zur richtigen und gerechten Wirklichkeit zu geraten“.

que é o “ponto de vista da redenção” (MUELLER, 2009, p. 235). Por último, cabe reconhecer que o “conhecimento não tem nenhuma luz, a não ser aquela que, desde a redenção, brilha sobre o mundo” (MUELLER, 2009, p. 237).

A dimensão de “tentativa” permite um pensar dinâmico e constante que toma como ponto de partida a vida das pessoas, das comunidades, dos grupos, segundo suas desesperanças e vidas danificadas, buscando manifestar a verdade da realidade vivida. Se não partir dos holocaustos e de suas formas no presente, a produção científica não é responsável e justa. O segundo aspecto de uma reflexão responsável é o “olhar” que não é para qualquer lugar, mas uma perspectiva que é a da redenção. É preciso devolver o nome às coisas, deixando que elas se expressem. A realidade não é um simples objeto para a reflexão. Ela é muito mais que isso, uma vez que não pode ser abarcada em sua totalidade, exigindo um irreservado perder-se ou abandonar-se para e com ela.

O terceiro elemento do pensamento responsável pode ser compreendido com redenção. O movimento da interpretação e da conceituação não permanece fechado e acabado em si, mas requer um retorno para realidade em toda a sua verdade. Nenhum pensamento pode ficar numa irracionalidade diante da realidade, mas também não pode tornar-se irracional por irresponsabilidade de não fazer o retorno a sua realidade que o faz uma tentativa e olhar. “A verdade [...] fica exatamente garantida por seu encriptamento e deslocamento, e a ‘decadência’ com as condições fundamentais do humano desvela-se como história da própria verdade” (ADORNO *apud* MUELLER, 2009, p. 239).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno não *recua* diante da necessidade de abandonar o pressuposto ou o ponto de partida de projetos filosóficos passados. Pelo contrário, ele assume crítica e responsabilmente esta renúncia, percebendo que nela se encontra ainda um futuro e uma esperança para o pensamento humano. O rompimento do pressuposto dos grandes projetos filosóficos passados exige uma razão e uma filosofia responsável, a partir de dois movimentos de pensamento: o primeiro crítico, enquanto renúncia de chegar à totalidade da realidade pela força do pensamento, e o segundo positivo, enquanto preservação da “esperança de uma vez se chegar a essa realidade certa e justa” (MUELLER, 2009, p. 38).

No entender de Adorno, depois de Auschwitz, qualquer forma de pensamento que pretenda assumir sua responsabilidade para com os seres humanos, não pode fingir a inexistência desse terrível momento da história humana. O sofrimento deve ser assumido como constitutivo do

pensamento, no intuito de permitir que ele se expresse. Dar voz ao sofrimento constitui o grande desafio apresentado por Adorno. Para ele, “a necessidade de permitir que o sofrimento se torne eloquente, é a condição para toda verdade” (1970b, p. 29).¹ A possibilidade de tornar o sofrimento critério para a verdade exige uma transformação do pensamento: “nenhuma palavra que adquira sua coloração do alto, nem mesmo teológica, tem, não transformada, alguma razão após Auschwitz” (ADORNO, 1970b, p. 359).²

Enfim, Adorno nos convida para um pensar justo e responsável, capaz de penetrar na carne da humanidade e, de alguma forma, com condições de despertar anseios, saudades, sonhos, desejos que alimentam esperança, renovando a disposição à resistência em meio à desesperança em que vivem tantas pessoas em nossos continentes. Na América Latina, a articulação de um pensar justo e responsável exige o pensar das dores da exclusão e da pobreza, oriundos de massacres e holocaustos silenciosamente conduzidos a cada dia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Ästhetische Theorie. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). *Gesammelte Schriften*, v. 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970a.
- _____. Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). *Gesammelte Schriften*, v. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1951.
- _____. Negative Dialektik. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). *Gesammelte Schriften*, v. 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970b.
- _____. Vorlesungen über Negative Dialektik. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). *Nachgelassene Schriften*, v. 4: Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996.
- _____. Zur Metakritik der Erkenntnistheorie: Drei Studien zu Hegel. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). *Gesammelte Schriften*, v. 5. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970c.
- _____. Die Aktualität der Philosophie. In: TIEDEMANN, Rolf (Hrsg.). *Gesammelte Schriften*, Band 1: Philosophische Frühschriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.
- BAUMAN, Sigmunt. *O amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FOSTER, Roger. *Adorno: The Recovery of Experience*. Albany: State University of New York Press, 2007.
- MUELLER, Ênio R. *Filosofia à sombra de Auschwitz: um dueto com Adorno*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

¹ Das Bedürfnis, Leiden berechtigt werden zu lassen, ist Bedingung aller Wahrheit.“

² Kein vom Hohen getöntes Wort, auch kein Theologisches, hat unverwandelt nach Auschwitz ein Recht“.

SER DIFERENTE: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Marina Maciel dos Santos de Jesus¹
Cênio Back Weyh²

RESUMO

O artigo é resultado de trabalho de pesquisa monográfico de caráter bibliográfico a cerca da questão de gênero, a constituição de identidade e diferença no campo da educação escolar. O objetivo buscou investigar como o sujeito se relaciona socialmente numa sociedade em processo de mudança constante e qual o papel da escola enquanto formadora do sujeito social. A intenção é analisar concepções acerca do papel da família, da escola e da sociedade na construção de cidadãos críticos e autônomos. A importância de um novo olhar a respeito destes temas pertinentes a vida social do sujeito e na questão de gênero, se justifica hoje porque na escola as funções e papéis eram definidos automaticamente tanto por parte dos professores quanto dos alunos. O trabalho ainda destaca aspectos relacionados ao papel da família, da escola e da sociedade na construção das identidades num mundo multi e intercultural. Os autores de referência que fundamentam a discussão são Guacira Louro, Paulo Freire, Pedro Demos e Tomaz Tadeu da Silva. Na primeira parte focaliza-se a identidade e a diferença como produções sociais que envolvem relações de poder, relações essas que excluem e incluem e classificam de acordo com as convivências sociais do sujeito, e funções desempenhadas pelos sujeitos masculino e feminino. Na segunda parte o eixo central está na constituição da identidade e da diferença, como homens e mulheres enquanto seres distintos e tão iguais ao mesmo tempo. Trata-se de evidenciar como as relações se apresentam, como se modificam a partir de circunstâncias assumidas, ou afirmadas através da própria cultura, a contribuição da educação para essa constituição, destacando o espaço conquistado pela mulher no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Gênero; Identidade; Diferença

ABSTRACT:

The article is the result of research work of bibliographic monograph about the gender issue, the constitution of identity and difference in the field of school education. The objective sought to investigate how the subject relates socially in a society undergoing constant change and the role of school as forming the social subject. The intention is to examine perceptions of the role of family and school and society in building critical and autonomous citizens. Noting the importance of a new view on these matters pertaining to social life of the subject, and this gender issue, because at school functions and roles were defined automatically by both teachers and students. Are still outstanding issues related to the role of family, school and society in the construction of identities in a multi-and intercultural world. Noting the importance of a new view on these matters pertaining to social life of the subject, and this gender issue. We rely on the authors, Guacira Louro, Paulo Freire, and underscore the role of teacher, family and school, based on the readings in Peter Demos, Tomaz Tadeu da Silva focusing on identity and difference as productions involving social power relations, relations that exclude and include and are classified according to the social conviviality of the subject, and roles played by male and female subjects. The second centered on the formation of identity and difference, as men and women are separate beings and as equals at the same time as it presents itself, how it changes from the circumstances assumed, or asserted by the culture itself, and the contribution of education to this constitution, stressing the space won by women in the labor market.

Keywords: Gender, Identity, Difference

INTRODUÇÃO

A perspectiva da sociedade intercultural requer que o campo educacional desenvolva estudos com o objetivo de analisar a constituição das identidades e diferenças na construção do conhecimento através educação escolar. Com este intuito o trabalho monográfico de caráter bibliográfico buscou investigar a questão de gênero, no processo de construção das identidades, no

¹ Pedagoga e pós-graduanda no curso de Docência Universitária – URI – Campus de Santo Ângelo – marina_santosdejesus@hotmail.com

² Docente do Departamento de Ciências Humanas – URI – Campus de Santo Ângelo – Dr. Em Educação – cenio@urisan.tche.br

espaço educacional escolar, nos anos iniciais.

Partimos do pressuposto que a partir das influências recebidas das várias etnias, do contexto em que está inserido e das experiências vivenciadas, o sujeito constitui sua identidade, tendo como limite as diferenças. Assim sendo, o estudo buscou alcançar um melhor entendimento sobre a influência da escola enquanto formadora de cidadãos no processo de construção da identidade.

Nesta perspectiva de busca, tem-se a expectativa de que um novo olhar e uma nova concepção em relação ao tema proposto, possa ampliar o horizonte do trabalho docente enquanto mediação para a compreensão e constituição da alteridade do sujeito e suas diferenças.

Em sua estrutura o artigo divide-se em duas partes. Na primeira tratar-se da explicitação do que entende-se por gênero, suas funções, como também seus papéis enquanto a segunda enfatiza a compreensão da construção das identidades na educação escolar a partir dos anos iniciais.

1 A QUESTÃO DE GÊNERO NO PROCESSO EDUCACIONAL NA CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

Gênero é uma dada maneira de olhar a realidade para compreender as relações entre homem e mulher, um conjunto de características sociais, culturais, econômicas, políticas, psicológicas, e jurídicas atribuídas às pessoas de forma diferenciada de acordo com o sexo. Para Louro (1999), o gênero é uma construção cultural e histórica, apresentando-se como um avanço significativo no conhecimento do modo de viver, pensar e sentir, quase sempre assimétrico.

Essa construção cultural se dá ao longo dos séculos, caracterizado pelas relações sociais desiguais entre homem e mulher e é reforçada por símbolos, leis, normas valores e subjetividade, a realidade é construída pelas pessoas e suas características de gênero, suas construções sócio-culturais que variam através da história e se refere aos papéis psicológicos e culturais que a sociedade atribui a cada um do que considera masculino e feminino.

Em Freire (1981), homens e mulheres não são seres de adaptação, mas devido à sua dupla capacidade de estar com e no mundo, eles têm a possibilidade de inserção crítica neste mundo. Por isso o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero. Os sentidos atribuídos à sexualidade variam de acordo com o contexto histórico, político e cultural, daí a importância de entendermos e analisarmos tais temáticas a partir da perspectiva de construção social e da identidade.

A escola marca dupla função a formação intelectual e a formação social do sujeito, em geral,

não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a referência”. Tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretada como anormal e desviante. Para Freire a escola maior é o mundo, a vida é quem ensina as lições mais importantes.

As diferenças entre os homens não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais, são produtos de uma herança cultural.

O que afinal faz o homem e a mulher “ser humano”? Freire diz que não é a dicotomização entre o mundo da natureza e o mundo humanamente criado em função de necessidades, o mundo da cultura. A própria natureza não existe em um estado mais ou menos puro, ela é uma natureza atravessada pela cultura, e o fato de nomeá-la já é sinal da interferência humana. Então, o que distingue o ser humano dos outros seres é a sua consciência, que permite separar do mundo da natureza e do próprio mundo da cultura para nele inserir-se de modo diferente e crítico. Isto faz com que seja sujeito neste mundo, que por ser mundo de cultura é um mundo de história e de possibilidades. Cada época é marcada por um tipo característico de cidadão e é nas relações sociais com o outro que acontece o desenvolvimento humano.

A escola, como agente direto na construção social do sujeito, ao invés de desmistificar tais conceitos pode reforçar ainda mais, fazendo distribuições de cargos, tarefas, e ou ainda, justificando que tal papel não cabe para tal sexo. A família como primeira participante na vida do sujeito, transmite valores culturais e sociais que mais tarde a escola, como formadora, reforça positivamente ou negativamente. A escola conservadora e seu formalismo deixa transparecer a desigualdade no que é diferente, como se vive neste século as diferentes identidades, ou melhor, diversidade de identidades, sujeitos que definem seu modo de agir e de viver diferente do conservadorismo, são excluídos por seus comportamentos, pois não condizem com tais regras na escola e na sociedade.

O ser humano cria raízes na força de sua cultura, da sua realidade como humano, e através de suas falas, de sua linguagem seu modo de ser, pelo qual pode intervir sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre a natureza humana. Transforma sua consciência, formas de sentir, de valores e de se relacionar com o outro. Isto torna o sujeito diferente e excluído pela escola e pela sociedade que vivemos. Aprendemos e acreditamos que existem meninos e meninas bem antes de irmos para a escola.

Assim, parte-se da compreensão do indivíduo em sua dupla dimensão: tanto ativa (sujeito) quanto passiva (sujeitado), a qual é produzida pelo social em que se insere sendo, no entanto,

também capaz de transformá-lo. Portanto, é constituído/constitui-se no contexto das relações sociais, onde se apropria dos conhecimentos e técnicas da sociedade em meios aos grupos dos quais participa, ocupando diferentes lugares sociais.

As funções dos papéis que desempenhamos na sociedade são determinações culturais e também de tradições políticas. A escola, como ambiente formador e moldurador de sujeitos deveria usar metodologias para desmistificar tais conceitos culturais, que perpassam a vida escolar, e que reforçam cada vez mais as desigualdades e exclusões de atores/sujeitos. A educação é uma das ferramentas mais importantes nessa constituição humana em Freire.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser em busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (1983, p.27).

2 CONSTITUINDO IDENTIDADES DE MENINOS E MENINAS PELA EDUCAÇÃO

Para Freire (1991) homens e mulheres, são seres tão distintos e tão iguais ao mesmo tempo. Nenhum engrandece tanto o outro nenhum o apequena tanto. Nada e ninguém na natureza são tão iguais, nada e ninguém consegue fazer as mesmas coisas. Contudo, nada é mais contraditório que as contradições entre homens e mulheres. Nada mais complementar que homens e mulheres, que dão continuidade ao que há de mais sagrada, mais sublime, mais sábio na natureza: a si próprio.

Ao longo dessa construção do sujeito existe uma perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade que tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas. A identidade e a diferença não são entidades pré-existentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador. Não são elementos passivos da cultura, mas podem ser constantemente criadas e recriadas, tem a ver com atribuições de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. Por isso sabem, os que identidade e diferença é o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva e como tal estão sujeitas a vetores de força, a relação de poder.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, elas convivem em estreita conexão com as relações de poder. Afirmar a nossa identidade e a marcação da diferença implica as operações de incluir e excluir, como vimos dizer o que somos, significada dizer o que não somos. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinção entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma separação entre nós e eles, afirmando e reafirmando as relações de poder existe.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos, de um lado, estão os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade, de outro lado, os processos que tendem a

subvertê-la e a desestabilizar a mesma. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Por isso que representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação.

A questão da identidade e da diferença é um problema social, ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular, segundo autor Tadeu T. da Silva (19987) e como tal a educação escolar pode contribuir decisivamente para a constituição de sujeitos libertos que reconhecem e respeitam as diferenças. O tipo de idéia que o sujeito tem de si, a interação com o outro, constitui, de forma dialógica, a identidade, que se define naquilo que se é uma característica. A diferença é entendida como independência, nesse sentido, a identidade e diferença dependem uma da outra e são inseparáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da questão de gênero numa sociedade em rápidas mudanças em relação ao processo de construção de identidades e diferenças de meninos e meninas torna-se fundamental para compreender não só os conflitos sociais, mas também e especialmente para poder desenvolver um trabalho educativo respeitoso e qualitativo. Destacar as diferenças e a partir dessas estabelecer relações humanas criativas é o grande desafio que está colocado para o trabalho docente nos tempos atuais.

A partir de Guacira Louro e Paulo Freire foi possível compreender o papel do professor, da família e da escola na sociedade pós-moderna, enquanto as leituras de Pedro Demos, Tomaz Tadeu da Silva focalizaram a identidade e a diferença como produções sociais que envolvem relações de poder, relações essas que excluem e incluem e classificam de acordo com as convivências sociais do sujeito e funções desempenhadas pelo sujeito masculino e feminino.

O segundo centralizei na constituição da identidade e da diferença, como homens e mulheres são seres distintos e tão iguais ao mesmo tempo, como ela se apresenta, como se modifica a partir de circunstâncias assumidas, ou afirmadas através da própria cultura e a contribuição da educação para essa constituição, destacando o espaço conquistado pela mulher no mercado de trabalho.

Para concluir este trabalho, afirmo que o pré-conceito da questão de gênero está impregnado na mente humana, por isso ela se torna automaticamente normal, e a escola reforça esse pré-conceito que é reproduzido através da cultura, dando continuidade as gerações que pouco se importam em mudanças que acarretariam em melhores relacionamentos entre os sujeitos.

REFERENCIAS

CHALITA, Gabriel. Mulheres que mudaram o mundo. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. (org) Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. (trad.) Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, 2005.

MAYER, Dagmar; SOARES, Rosangela (org). Corpo, Gênero e sexualidade. Porto alegre, Mediação, 2004.

MORENO, Monterrat. Sexismo na Escola: como se ensina ser menina. Porto Alegre, Moderna, 1999.

ROSO, Adriano; MATTOS, Flora Bojuga (org) Gênero por Escrito: saúde, identidade e trabalho. Porto Alegre, Edipucrs, 1999.

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos

Ciências Sociais Aplicadas



Outubro
2010

MOBILIDADE E ACESSIBILIDADE: O TRANSPORTE PÚBLICO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Patrícia Prado Oliveira.*
Emilio Merino Domínguez**

RESUMO

Este artigo trata, a partir de um enfoque social, das questões do transporte urbano e busca compreender, mais especificamente, como o transporte público pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida na cidade. Dentro desse enfoque, aborda inicialmente a pobreza e a exclusão social, passando por conceitos de acessibilidade e mobilidade da população de baixa renda, até apresentar o transporte urbano e a importância do transporte público como elemento de inclusão social. Desta forma, o estudo possibilita formular considerações e fornecer subsídios teóricos que contribuam para a discussão de alternativas sustentáveis para o transporte público, auxiliando no planejamento urbano.

Palavras-chave: transporte público; qualidade de vida; inclusão social.

ABSTRACT

This article comes from a focus on social issues of urban transport and seeks to understand, more specifically, how public transport can contribute to improving the quality of city life. Within this focus, initially addresses poverty and social exclusion, through concepts of accessibility and mobility of low income, up to present the importance of urban transport and public transport as an element of social inclusion. Thus, the study allows formulating and providing theoretical considerations that contribute to the discussion of sustainable alternatives for public transportation, assisting in urban planning.

Keywords: public transportation, quality of life, social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A cidade faz parte da riqueza socialmente produzida, no entanto, esta riqueza não está acessível a toda população, já que os investimentos públicos em infra-estrutura e serviços estão presentes nas áreas mais centrais da cidade permanecendo as periferias desprovidas e destituídas deste direito. Maricato (2004) coloca que não há como separar a moradia das questões relacionadas à infra-estrutura, serviços públicos e do uso do solo urbano, pois não se mora apenas em uma casa, mas, na cidade, e neste sentido, cada moradia corresponde a uma parte da cidade, portanto, a falta de infra-estrutura e serviços públicos é um problema da cidade e não algo isolado.

Para Rolnik (1999), a exclusão social produz uma divisão da cidade entre uma porção formal (rica e com infra-estrutura) e uma informal (pobre e distante caracterizada pela baixa oferta de serviços públicos e a ausência de infra-estrutura). O processo de urbanização aumenta consideravelmente a necessidade de transporte e a oferta de serviços públicos que geralmente não

* Aluna do Curso de Pós Graduação em Planejamento Urbano e Regional (MINTER) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS – Porto Alegre – RS e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões –URI – Santiago (RS), Brasil – Correio eletrônico: patriciaprado.arqui@gmail.com

** Professor do Curso de Pós Graduação em Planejamento Urbano e Regional - PROPUR – UFRGS. Porto Alegre (RS), Brasil – Correio eletrônico: emilio.merino@gmail.com

atendem à demanda de forma adequada. O resultado desse processo são os pobres segregados espacialmente e limitados em suas condições de mobilidade. Conforme Gomide (2003), no ambiente urbano o processo de exclusão social tem entre seus principais efeitos a segregação espacial (favelas, cortiços, loteamentos clandestinos e demais formas de informalidade de ocupação e uso do solo).

Com o intuito de contribuir para a discussão de alternativas para políticas de transporte públicas socialmente inclusivas e sustentáveis, este artigo, primeiramente expõe aspectos como pobreza e exclusão social e conceitos de acessibilidade e mobilidade. Num segundo momento são analisados o transporte urbano e a importância do transporte público como elemento de inclusão social.

2 POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL

Pode-se dizer que a renda é um fator determinante na exclusão social, porém não é o único, fatores como educação, informação e transporte podem interagir entre si e potencializar a exclusão social de indivíduos e grupos de indivíduos. Assim, a exclusão social pode ser entendida como um processo dinâmico de exclusão parcial ou total, de qualquer sistema social, econômico, político ou cultural determinante da integração social do indivíduo na sociedade. (DALMASO E WAISMAN, 2005). As oportunidades oferecidas ao cidadão, que acabam por definir a qualidade e a densidade de sua inserção urbana, são delimitadas por seus recursos pessoais, tais como capacidade física e econômica, e pela disponibilidade de infra-estrutura, incluindo a rede de transporte coletivo.

No caso brasileiro os níveis de pobreza não estão relacionados a uma insuficiência generalizada de recursos, mas sim, à extrema desigualdade na distribuição destes. Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano - Brasil 2005 (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005), em geral os pobres são identificados como uma categoria privada de bens econômicos e sociais facilmente mensuráveis ignorando o conceito multidimensional. Entretanto, no conceito de pobreza, devem ser considerados aspectos multidimensionais, tais como, moradia, condições de educação, saúde, nutrição, lazer, transporte, etc. capazes de restringir o acesso no presente ou no futuro do indivíduo ou da família a níveis de bem-estar mais elevados (Brasil: o estado de uma nação, 2005).

3 ACESSIBILIDADE E MOBILIDADE

Os conceitos de mobilidade e acessibilidade estão intimamente relacionados. A mobilidade diz respeito às características próprias dos indivíduos, refletindo a sua capacidade de efetuar deslocamentos, e esta, por sua vez, é altamente influenciada pela acessibilidade que retrata as

condições de serviço ofertadas pelo sistema de transporte público (Henrique, 2004).

Para avaliar os processos de acessibilidade e mobilidade populacional pode-se ater a vários meios de transporte, mas principalmente ao transporte coletivo por meio de ônibus. A partir deste é possível contextualizar a atual estrutura urbana da cidade e entender os principais problemas de mobilidade e acessibilidade nas periferias das cidades. Sabe-se que áreas suburbanas causam sérios problemas de organização territorial e que a pouca infra-estrutura dos bairros, aliada à baixa-renda, ocasionam sérios problemas de mobilidade e acessibilidade aos moradores. A mobilidade está associada aos aspectos socioeconômicos da população enquanto a acessibilidade está relacionada ao uso do solo e a forma urbana, assim, ambos dizem respeito ao processo funcional da cidade (ARROYO, 2000).

Diante do exposto, verifica-se que a acessibilidade e a mobilidade são fatores intimamente relacionados e determinantes para a inclusão social e a qualidade de vida urbana. Portanto, as barreiras impostas pelas desigualdades sociais podem ser atenuadas pelo sistema de transporte público que promova a mobilidade das pessoas e a sua acessibilidade aos locais de interesse. O acesso às oportunidades gera deslocamentos e o transporte bem planejado e executado garante a mobilidade sustentável nas cidades.

4 TRANSPORTE URBANO

O transporte exerce um papel importante no desenvolvimento das cidades. Qualquer mudança no sistema reflete em mudanças significativas nas atividades sócio-econômicas e nas condições ambientais de uma região. No processo de urbanização deve-se considerar a estreita relação entre uso do solo e transporte, relação cíclica e recíproca. Ações sobre sistemas de transportes refletem em mudanças no uso e ocupação do solo que afetam a relação entre a oferta e a demanda por transporte, fechando-se o ciclo (MELLO e CLICKEVSKY, 1980). Dessa forma, um bom sistema de transporte deve, além de minimizar os deslocamentos, ser capaz de prever e antecipar as conseqüências no espaço urbano.

O entendimento de transporte coletivo parte do pressuposto de que este tipo de serviço é disponível ao público, sob as regras do mercado. Segundo Vasconcellos (2000), o transporte público é aquele serviço disponível a população sob regras definidas pela sociedade. O modal ônibus é um meio de transporte com elevado rendimento (relação passageiros/superfície ocupada), que é o elemento comum e característico de todos os meios de transporte público (ARROYO, 2000). Segundo Gomide (2003), os impactos do transporte urbano sobre a pobreza podem ser analisados e compreendidos de duas formas: direta e indiretamente. Os impactos indiretos referem-

se aos altos custos de transporte gerados pelos intensos congestionamentos de tráfego que restringem as escolhas de localização das empresas e elevam substancialmente os custos de produção, afetando o emprego e conseqüentemente a renda enquanto os impactos diretos envolvem o acesso aos serviços, às atividades sociais básicas e às oportunidades de trabalho dos mais pobres.

5 TRANSPORTE PÚBLICO COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Conforme Mouette (1993), o transporte é para a comunidade um meio de realizar atividades. Portanto, apesar das diferenças sócio-econômicas, visa basicamente à minimização dos custos e do tempo de deslocamento e uma maximização do conforto e da segurança, independentemente da escolha modal.

A previsão é de que a população mundial continue crescendo, principalmente nos países em desenvolvimento, nas áreas urbanas, com a migração da área rural para as áreas metropolitanas. Com o crescimento também cresce a necessidade de deslocamento dos indivíduos, ou seja, as cidades em desenvolvimento confrontar-se-ão com o aumento do nível de exigência de deslocamentos urbanos, que não poderá ser suprido pelas estruturas existentes nem por políticas antigas ou atuais centradas em automóveis (UITP, 2003).

No caso do transporte público no Brasil, a eficiência dos serviços de transporte está relacionada à condição de pagamento do público usuário. Assim, por não apresentarem eficiência econômica, muitos desses serviços são desativados, deixando de atender o requisito de equidade, que conforme Vasconcellos (2006) deve ser entendido como uma necessidade. Portanto, alternativas sustentáveis que poderiam auxiliar o planejamento urbano implicam em alterar o modelo atual que privilegia o transporte individual e, além disso, investir em sistemas que não exijam do ambiente mais do que ele é capaz de oferecer, evitando assim, a degradação.

6 CONCLUSÃO

Entende-se que o tema, dado a sua importância está longe de ser esgotado e os caminhos percorridos permitiram maior reflexão sobre o sentido do transporte público para as pessoas de menor poder aquisitivo. Nas principais cidades brasileiras existem milhares de pessoas “morando” em locais inadequados e em muitos casos em condições subumanas que não constam nas prioridades do Estado, socialmente excluídos.

Vê-se assim que situações de exclusão são caracterizadas pela carência de serviços públicos essenciais, tais como, transporte público, impossibilidade de reivindicação dos direitos sociais, falta

de participação política, convivência com a violência e precárias condições de vida, ou seja, a exclusão é a negação à cidadania.

O conceito de inclusão pressupõe o conceito de universalização da cidadania. Portanto, o presente trabalho mostra a parcela de responsabilidade que cabe ao transporte público na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e a necessidade de busca por soluções sustentáveis, mais racionais e de menor custo para a coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, V. H. **A Sustentabilidade Baseada na Diversidade e Homogeneidade Urbana: Uma análise a partir do ponto de vista do transporte.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BONDUKI, N. (1955). **Origens da Habitação Social no Brasil: Arquitetura Moderna, Lei do Inquilinato e Difusão da Casa Própria/** Nabil Bonduki. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DALMASO, R.C e WAISMAN, J. **Transporte, Mobilidade e exclusão social.** 15º Congresso brasileiro de transporte e trânsito – “Paz e Mobilidade para Todos”, 8 a 12 de agosto. Associação Nacional de Transportes Públicos – ANTP. Goiânia, GO, Brasil, 2005.

GOMIDE, A. A. **Transporte Urbano e Inclusão Social: elementos para políticas públicas.** Texto para discussão do IPEA, n.960. Brasília DF, Brasil, 2003.

HENRIQUE, C. S. **Diagnóstico Espacial da Mobilidade e da Acessibilidade dos Usuários do Sistema Integrado de Transporte de Fortaleza.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, 2004.

MARICATO, E. **Moradia Social: Condições para Cidades Melhores.** Revista Construção e Mercado, São Paulo, a. 57, n. 38, p. 54-55, Setembro, 2004.

MELLO, O. CLICKEVSHY, N. **Uso dos Solos e Transportes Urbanos.** Relatório Interno PROPUR (Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional), UFRGS, 1980.

MOUETTE, D. **Utilização do Método de Análise Hierárquica no Processo de Tomada de Decisão no Planejamento de Transporte Urbano: Uma Análise Voltada para Impactos Ambientais.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, Brasil, 1993.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de desenvolvimento humano: racismo, pobreza e violência,** 2005. Disponível em <http://www.pnud.org.br/rdh/destaques/index.php?lay=inst&id=dtq> Acesso em: 2/07/2010.

ROLNIK, R. **Exclusão Territorial e Violência.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 13, n. 4, 1999.

UITP (2003). **Uma Melhor Mobilidade Urbana em Países em Desenvolvimento. Problemas, Soluções e Práticas Exemplares.** Union Internationale des Transporte Publics, 2003 (documento disponível em <http://portal.antp.org.br/>, acesso em 09/2009).

VASCONCELLOS, E. A. **Transporte Urbano em Países em Desenvolvimento: Reflexões e Propostas.** São Paulo: Annablume, 2000.

_____. **Transporte e meio ambiente: conceitos e informações para análise de impactos.** Ed. do autor, 2006.

FATORES COMPETITIVOS DE UMA REDE DE INDÚSTRIAS MOVELEIRAS DO CENTRO GAÚCHO

João Serafim Tusi da Silveira* Lucas Veiga Ávila**
Milton Luiz Wittmann*** Rodrigo Belmonte da Silva****

RESUMO

Em 2006 foi constituída, em parceria com entidades públicas e privadas, a Associação das Indústrias Moveleiras do Centro Gaúcho - REDEMOV contando com 23 empresas instaladas em nove municípios do interior do Rio Grande do Sul. Durante os anos de implementação e instrumentalização da rede, foi executado um plano de ação compreendendo visitas, cursos, capacitações gerenciais e tecnológicas, viagens a eventos do setor, feiras e consultorias, totalizando 800 horas. Este trabalho apresenta a primeira avaliação realizada, visando mensurar o impacto das atividades de cooperação envolvendo fatores como: capital social, meio ambiente e finanças associados ao desenvolvimento das empresas pertencentes à rede. Não obstante alguns resultados estarem aquém do esperado, é razoável admitir que a maioria das empresas tornou-se mais competitiva, e que o potencial de cooperação da rede é promissor. Para superar as dificuldades detectadas, recomenda-se que os moveleiros não descurem de persistir na busca de melhorias; no trabalho de forma estratégica; na definição de objetivos mais ousados; no investimento em projetos com designs inovadores; na solução dos problemas ambientais; e, principalmente, na incorporação de níveis adequados de comprometimento, em regime de aceitável confiança mútua e de elevada solidariedade.

Palavras-chave: Redes de Empresas; Competitividade; Setor Moveleiro.

ABSTRACT

The Furniture Industry Association of Gaúcho Center (REDEMOV) formed in 2006 in partnership with public and private institutions is composed of 23 firms in 9 counties. In its implementation and operationalization were made visits, courses, managerial and technological capabilities, travel to industry events, fairs and consulting services, totaling 800 hours. This paper presents the first evaluation carried out, aiming to measure the impact of cooperative activities - social capital factors, environment and finance, on the development of member firms. Despite some results are below expectations, it's reasonable to assume that most firms become more competitive and that the cooperation potential of the network is promising. To overcome difficulties findings, it's recommended that furniture makers don't neglect to persist in seeking improvements, in working a strategic way, in setting goals bolder; investment in projects with innovative designs, in solving environmental problems and mainly in incorporating appropriate levels of commitment, under the acceptable mutual confidence and high solidarity.

Keywords: Enterprises Networks; Competitiveness; Furniture Sector.

1 INTRODUÇÃO

Com a globalização da economia e os avanços tecnológicos, as mudanças são cada vez mais rápidas e com incremento de riscos. Empresas de todas as partes do mundo produzem produtos e serviços semelhantes, atuando em mercados nos quais a acirrada competição é a principal característica, exigindo posturas cada vez mais inovadoras (AMATO NETO, 2000).

* Doutor em Engenharia da Produção/UFSC e Professor do departamento de Ciências Sociais Aplicadas – Curso Administração / URI – Campus de Santiago – RS - joaotusi@hotmail.com

** Mestrando Curso de Pós-Graduação – Departamento de Ciências Administrativas – Curso de Administração/ UFSM- RS e Pós-graduando MBA – URI Santiago – admlucasveiga@gmail.com

*** Doutor em Administração/USP e Professor (a) do departamento de Ciências Administrativas – Curso de Pós Graduação em Administração / UFSM – RS- wittmann@profwittmann.com

**** Mestre em Engenharia da Produção/UFSM e Professor do departamento de Ciências Sociais Aplicadas – Curso Administração / URI – Campus de Santiago – RS- r.belmonte@ibest.com.br

Nessa conjuntura, o próprio sistema capitalista passa por transformações, em termos de flexibilização das estruturas de gerenciamento, da descentralização da produção e da comercialização através de redes mundiais de valorização do capital (CASTELLS, 1999). Nesse panorama, a atuação das pequenas e médias empresas em redes cooperativas, vem assumindo relevância em vários setores, até mesmo em países altamente industrializados como o Japão, a Alemanha e a Itália (CASAROTTO, 2002).

No Brasil, os empresários despertaram para a atuação em redes, diante de dificuldades crescentes relacionadas à falta de qualificação; falta de oportunidades de negócios; e, mais precisamente, falta de capacidade de gestão empresarial (AMATO NETO, 2000).

O estado do Rio Grande do Sul ocupa posição de destaque na prática de redes, conquistado com muitas iniciativas e programas de apoio que fomentaram a competitividade e o crescimento da atuação empresarial cooperada. Na região Central, 23 empresas juntaram esforços e uniram-se estrategicamente através do Projeto Centro Gestor da Inovação da Rede Moveleira, em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria, a Secretaria Estadual do Desenvolvimento de Assuntos Internacionais, o Ministério da Integração Nacional, a Universidade Federal de Santa Maria, o Fórum de Desenvolvimento Integrado e Sustentável da Metade Sul do Rio Grande do Sul, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – que integram o Comitê Gestor.

Em 2007, o SEBRAE foi solicitado a desenvolver ações de formação e capacitação da rede moveleira, prospecção de mercado e gestão do projeto. Uma vez instrumentalizada e operando há quase três anos, a rede já acumula experiências e resultados a serem submetidos a uma primeira avaliação.

Este trabalho apresenta a avaliação realizada, visando mensurar o impacto das atividades de cooperação – fatores capital social, meio ambiente e finanças, sobre o desenvolvimento das empresas integrantes da rede pesquisada.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Aspectos teóricos

Na concepção de Casarotto e Pires (2001), redes de empresas são cooperativas de negócios caracterizadas pela aglutinação num determinado território, pelo profissionalismo em torno de um produto ou serviço e pelo trabalho de forma conjunta, com vários focos estratégicos. As redes podem ser do tipo estratégico, cooperativo de inovação ou multidirecional (ZIMMERMANN, 1999). Conforme Casarotto (2002), as pequenas e médias empresas atuando de forma isolada não têm poder de escala para competir com concorrentes com maior poder de barganha.

A Rede Moveleira está sediada na cidade de Santa Maria, região central do Estado e na mesorregião Metade Sul/RS. Foi constituída em 2006, consubstanciada no projeto Pólo Moveleiro da região centro, em parceria com entidades públicas e privadas, contando com 23 empresas instaladas em 9 municípios. Sua visão de futuro é “transformar a região centro do RS em um pólo moveleiro reconhecido e garantir a sustentabilidade e o crescimento das empresas integrantes”.

Seu objetivo é *buscar a melhoria da gestão empresarial e o acesso das pequenas e médias empresas a novos mercados de móveis sob medida*, tendo como foco estratégico a melhoria das competências tecnológicas e gerenciais das empresas; a ampliação da capacidade de acesso aos mercados; a agregação de valor aos produtos através da aplicação do design; a implantação do modelo de gestão do grupo; o fortalecimento da cooperação entre empresários e parceiros; e o desenvolvimento de novos produtos.

2.2 Aspectos metodológicos, resultados e interpretação

Este estudo está configurado como uma pesquisa descritiva, exploratória e quantitativa, sob a forma de estudo de caso. A população é constituída pelas 23 empresas integrantes da REDEMOV. A coleta de dados foi realizada através de um questionário semi-estruturado, que foi respondido por 67% dos empresários. As frequências relativas das respostas dos empresários, nos quesitos pesquisados (tabela 1), evidenciam uma série de constatações. A razoável sinalização refletida no fator capital social, quanto aos grupos e redes é atribuída aos cursos e treinamentos realizados, em especial nas áreas de gerência, vendas, gestão e produção, tecnologia e informação. Verifica-se que a rede encontra-se em crescimento, impulsionada pelos ganhos em conhecimento gerencial e técnico.

Um dos aspectos que, segundo Estrada e Silva (2009) motivaram os empresários a buscar a organização do arranjo, foi exatamente a possibilidade de acessar tecnologia gerencial e de produção, através do apoio das Entidades SEBRAE e SENAI, reunindo-se em cooperação.

Em relação ao aspecto confiança e solidariedade, o resultado médio transparece uma excessiva parcela de empresários focados nos seus interesses, desconsiderando os da rede. Quanto ao aspecto de ação coletiva e cooperação, a frequência regular revela falta de iniciativa nas questões de governança, que é explicada pela excessiva dependência dos representantes da rede, com relação às instituições de apoio e consultorias para, somente depois, tomarem decisões.

É nítida a inexistência de uma liderança entre os empresários, visto que o projeto de incentivo governamental tem um tempo estimado para perdurar, será necessário que os próprios integrantes apoderem-se das ações, sem essa relação de dependência.

TABELA 1 – Resultados da pesquisa.

FATORES DE CAPITAL SOCIAL	%
Grupos e redes	58
Confiança e solidariedade	50
Ação coletiva e cooperação	65
FATORES AMBIENTAIS	%
Controle de resíduos	42
Novas fontes renováveis	58
Atividades de prevenção e conscientização	41
FATORES FINANCEIROS	%
Redução de custos	42 (red. 20%)
Aumento no faturamento	41 (aum. 20%)
Poder de barganha com fornecedores	35 (aum. 30%)

Fonte: elaboração dos autores.

Casarotto (2002) menciona que esse fator é ponto crítico para o sucesso das organizações coletivas, como Redes e Cooperativas, quando a necessidade de profissionalização da gestão surge, após o desligamento das entidades de impulso para a mobilização das empresas.

No que concerne ao meio ambiente, mais da metade dos respondentes não informaram qualquer providência no controle de resíduos, a despeito da pressão dos órgãos ambientais e do Ministério Público. Este descaso, na mesma intensidade, repetiu-se nas iniciativas de prevenção e de conscientização. Já, com relação às novas fontes renováveis, observa-se melhor atuação na busca de novas fontes de matéria-prima.

Como alternativa em relação aos controles de resíduos, recomenda-se que a Rede faça um trabalho de aproveitamento das chapas em MDF e madeira que sobram de falhas no corte. Esse recorte de material poderá ser aproveitado inclusive para trabalhos sociais, junto a comunidades carentes, como asilos, creches, presídios e gerar renda através de economia solidária. Essa ação refletiria diretamente no ganho de imagem para o setor, além do retorno à em forma de responsabilidade social, produzir também uma maior interação entre as empresas e as comunidades diversas, gerando mídia espontânea.

Na área financeira, foram importantes as economias de custo conseguidas com a cooperação em campanhas de marketing, propagandas, uniformes, programa de qualidade, compra de matéria-prima, participação em feiras, treinamentos e busca de clientes.

Relacionadas ao custo de produção, percebe-se que os empresários conseguiram o ajuste, muito mais explicado pelos arranjos produtivos em leiaute de chão de fábrica, manutenção preventiva, e

qualificação de mão-de-obra do que propriamente com economia de escala. As melhorias em gestão da produção evidenciaram-se a partir dos treinamentos técnicos recebidos, consultorias de intervenção na produção, utilizados por grande parte das empresas durante o projeto.

Também, foram igualmente importantes os aumentos de faturamento atribuídos à participação na rede, especialmente nas atividades de capacitação dos empresários, consultorias e planejamento de mercado. Esse aspecto justifica-se, sobretudo pela participação em Feiras regionais, que alavancaram em muito o faturamento principalmente na época de dezembro a março, onde se percebe uma queda nas vendas do setor. Empresas principalmente do município de Santiago e Jaguari, conseguiram abrir mais mercados em regiões até então inexploradas no centro do estado, tendo um ganho considerável nas vendas. No entanto, a sugestão é que a Rede além de participar e compartilhar de espaços em Feiras consiga através de representantes comerciais, atingirem outras regiões do Rio Grande do Sul. Uma alternativa seria a montagem de *Show Room* móvel, podendo expor em Shoppings e grandes centros comerciais da região metropolitana de Porto Alegre, os custos e escala de produção poderiam ser compartilhados e os serviços de montagem e garantia seriam cobertos em forma de parceria com outras Redes do setor, existentes em Porto Alegre.

Em relação ao poder de barganha com fornecedores, muito poucas empresas registraram um sensível incremento, por conta quase exclusiva da compra conjunta de matéria-prima direto da indústria. Esse fato justifica-se pelo grande número de fornecedores, e também pela negociação diferenciada de cada uma das empresas, No entanto sabe-se que é um fator a ser mais bem explorado. Mesmo possuindo um setor de compras informal, existe a necessidade de conhecer melhor fornecedores de fora da Região, trazendo-os nas reuniões da rede e buscar uma maior integração e consenso para aumentar as negociações e ganho de escala, barganhando por melhores preços e condições de pagamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a pesquisa realizada evidencia que os resultados das atividades de cooperação empreendidas pela REDEMOV, desde a sua constituição, em relação aos fatores capital social, meio ambiente e finanças, configuram um conjunto razoável de benefícios às empresas integrantes, porém ainda há muito por realizar e melhorar, ratificado em pesquisa feita por Putnam (2002) na Itália.

Na averiguação do fator capital, constata-se que a rede encontra-se em crescimento, porém registrando uma excessiva parcela de empresários priorizando seus próprios interesses, em detrimento dos do grupo – e demasiada dependência dos representantes, com relação às instituições

de apoio e aos consultores, retardando demais o processo de tomada de decisões.

No tocante ao meio ambiente, observam-se providências insuficientes no controle de resíduos e nas atividades de prevenção e conscientização, a despeito da pressão dos órgãos ambientais e do Ministério Público. Já, com relação às fontes renováveis, observa-se melhor atuação na busca de novas fontes de matéria-prima.

Na área financeira, são importantes as economias de custo e os aumentos de faturamento conseguidos. Já, com relação ao poder de barganha com fornecedores, os benefícios são bem mais discretos.

Não obstante alguns resultados estarem aquém do esperado, é razoável admitir que a maioria das empresas tornou-se mais competitiva, e que o potencial de cooperação da rede é promissor. Para superar as dificuldades detectadas, recomenda-se que os moveleiros não descurem de persistir na busca de melhorias; no trabalho de forma estratégica; na definição de objetivos mais ousados; no investimento em projetos com *designs* inovadores; e na solução dos problemas ambientais.

Para atingir níveis adequados de comprometimento entre os membros sugere-se estimular o desenvolvimento de capital social baseado em fatores de confiança mútua e de elevada solidariedade. Sem estas condições, decaí e muito o nível de competitividade da rede, principalmente em relação às empresas concorrentes, com marcas conhecidas na Região de Bento Gonçalves. Essas penetram no mercado do interior do Rio Grande do Sul, com vantagens em custo e design. Recomenda-se que a Rede em questão potencialize suas ações de cooperação, mas principalmente liderança interna, para continuar crescendo e buscando diferenciar-se, galgando sempre posições competitivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATO NETO, João. **Redes de Cooperação produtiva e Clusters regionais: oportunidades para as pequenas e médias empresas.** São Paulo, Atlas, 2000.

CASAROTTO, F. N.; PIRES, L. H. **Redes de pequenas e médias empresas e desenvolvimento local: estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana.** São Paulo, Atlas, 2001.

CASAROTO, F.N. **Projeto de negócio.** São Paulo, Atlas, 2002.

CASTELL, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. Ed. São Paulo. Paz e Terra.1999.

ESTRADA, J.S. ; SILVA, R.B. **Redes de empresas: o caso do setor moveleiro no centro do Rio Grande do Sul.** Anais XXIX ENEGEP. Salvador – Bahia, 2009.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia e experiência da Itália moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

ZIMMERMANN, F. **Structural and managerial Aspects of Virtual Enterprises.** university of Bamberg, Business Information Systems, Germany, 1999.

DIREITO À INFORMAÇÃO, À EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO SUSTENTÁVEL E A REGULAMENTAÇÃO PUBLICIDADE ENGANOSA E ABUSIVA

Liliana locatelli *
Karine de Souza **

RESUMO

Diante do grande número de produtos disponíveis no mercado surge a necessidade de divulgação da produção. A publicidade ganha espaço e perde o caráter individualista, passando a ser dirigida à coletividade. Com o tempo, surge a preocupação com o desequilíbrio na relação de consumo, pois era nítida a vulnerabilidade de quem consumia. Em 1990 é promulgado no Brasil o Código de Defesa do Consumidor - CDC, um modelo inovador de proteção ao consumidor. Entre outros dispositivos o CDC assegura o direito à informação clara e precisa e à educação para o consumo. É necessário estimular as práticas de consumo sustentável, consciente, especialmente junto às entidades educacionais, a fim de proteger o meio ambiente e formar cidadãos éticos e responsáveis.

Palavras Chave: Consumo sustentável. Educação. Publicidade.

ABSTRACT

Faced with the large number of products available on the market comes the need for disclosure of production. Advertising wins space and loses the individualistic disposition, becoming toward to collectivity. Over time, there is concern about the imbalance about the consumption, because it was clear the vulnerability of those who consumed. In 1990 in Brazil is promulgated the Code of Consumer Protection, an innovative model of consumer protection. Among other devices the CDC ensures the right to clear and precise information and to education for consume. It is necessary to stimulate the practices of sustainable consumption, conscious, particularly at educational institutions in order to protect the environment and to form ethical and responsible citizens.

KEYWORDS: Sustainable consumption. Education. Publicity.

Em meados do século XIX, com a Revolução Industrial, ocorre uma grande modificação na natureza das relações de consumo. Com a produção massifica, surgem também os defeitos em série e o consumidor se depara em uma situação de total desamparo frente ao poder econômico e político conquistado pelos industriais. (SANTOS, 2003)

Para angariar a simpatia dos consumidores os fornecedores iniciam um processo de divulgação massiva dos produtos e serviços postos no mercado. E a publicidade começa a ganhar cada vez mais força. Passa a se destinar à massa de consumidores e, sendo as ofertas veiculadas simultaneamente para milhões de pessoas, passa a ter uma nova função: influenciar na decisão de escolha do consumidor. Função esta que está presente, ainda que tacitamente, em praticamente todos os conceitos de publicidade.

No Brasil a regulamentação das relações de consumo se deu, efetivamente, com a promulgação do Código de Defesa do Consumidor, no ano de 1990, por iniciativa da Constituição

* Professora Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2006). Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2002). Professora titular da graduação e pós-graduação em Direito da URI Campus Frederico Westphalen e professora do mestrado em Direito da URI Campus Santo Ângelo. E-mail: lilianalocatelli@fw.uri.br (Orientadora do presente trabalho)

** Pós Graduanda pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, RS. E-mail: karinesouzafw@yahoo.com.br

Federal de 1988. Nascido sob vestes de uma lei, de número 8.798/90, sua criação foi pautada na vulnerabilidade do consumidor.

Sua lógica é proteger o mais fraco na relação contratual. Os legisladores buscaram proteger o leigo contra o melhor informado, os fracos contra os poderosos, de sorte que os contratantes devem curvar-se a ordem jurídica econômica. Há uma diminuição da liberdade contratual especialmente nas relações de consumo concentrando-se nas práticas entre profissionais, fornecedores e prestadores de produtos e/ou serviços e usuários particulares. (FILOMENO, 2004, p. 129)

Entre outras prerrogativas, o Código de Defesa do Consumidor, traz, como direitos básicos do consumidor, o direito à informação clara e precisa – visando impedir a exposição do consumidor a riscos que atinjam a sua integridade física, além de permitir que este conheça com clareza e transparência os direitos e deveres decorrentes de uma relação de consumo que venha a integrar, e à proteção expressa contra práticas de publicidade enganosa e abusiva (BRASIL, Lei 8.078/90).

O direito de informação é o dever de bem informar o público consumidor, proporcionando interpretações claras e precisas, sobre características importantes do produto ou serviço, a fim de que, aquele que está consumindo, tenha plena consciência do que está adquirindo e do que esperar deles. (FILOMENO, 2004, p. 138)

Para Paulo Luiz Netto Lôbbo “A informação e o dever de informar tornam realizável o direito de escolha e autonomia do consumidor, fortemente reduzida pelos modos contemporâneos de atividade econômica.”. (LÔBBO, 2001, p. 02).

Destaca-se, ainda, que informação é parte integrante da oferta e como tal tem caráter vinculativo, sendo que a fonte da vinculação contratual é a declaração publicitária e não a vontade publicitária. Sim, mesmo porque não há um dever legal imposto ao fornecedor de anunciar seus produtos, mas sim uma obrigação de informar positivamente o consumidor acerca do que ele está consumindo. (BENJAMIN, 2004, p. 257/300)

Acerca da publicidade, o Código de Defesa do Consumidor protege o consumidor contra a prática da publicidade enganosa ou abusiva, entendendo-se por publicidade enganosa “qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falso, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor” (BRASIL, Lei nº 8.078/90) a respeito das características ou dados essenciais sobre produtos e serviços ofertados.

Benjamin explica que, em momento algum o legislador pune a prática publicitária, mas posiciona-se contra a prática perniciosa desta. A prática enganosa provoca uma distorção no processo decisório do consumidor, levando-o a decidir por um produto ou serviço que, talvez, se

melhor informado, não o fizesse. (BENJAMIN, 2004)

O direito do consumidor de não ser enganado é de ordem pública e disso decorre a desnecessidade de configuração da enganosidade, bastando o mero potencial, sendo irrelevante, inclusive, a boa ou má fé do anunciante. E se o que for anunciado não for cumprido o consumidor tem direito de cancelar o contrato e receber a devolução da quantia que havia pago. (BENJAMIN, 2004)

Todavia, o que se vê são campanhas publicitárias que omitem informações importantes, vendem ideias e não tão somente produtos e mais, não educam para o consumo consciente, tampouco estimulam as práticas de sustentabilidade. Pelo contrário: incitam um consumo desenfreado e despreocupado com as questões éticas e ambientais.

Essa despreocupação toda assusta um pouco, tendo em vista que, se os padrões de consumo não mudarem, haverá escassez de recursos, naturais, para garantir o direito das pessoas a uma vida saudável. Não será possível garantir ao cidadão o direito de acesso universal sequer aos bens essenciais.

Atualmente, o público jovem e infantil, com acesso, cada vez mais facilitado à televisão e internet, o público jovem infantil, torna-se o maior alvo das campanhas publicitárias, ficando a mercê da manipulação de ideias e opiniões dos ofertantes.

Pesquisas recentes realizadas pelo IBOPE mostram que crianças brasileiras chegam a ficar 4h51min diários em frente à televisão (SEREDA; BONFIM, 2009). Consequentemente, o mercado infantil, hoje, movimenta cerca de 50 bilhões por ano, segundo a Business Brasil Opportunities. Foram 14% de crescimento de vendas no ano passado, o dobro em relação a outros segmentos do comércio. (ZIMERMANN, 2006)

Sendo assim, não há como ignorar a importância de educar os jovens sobre esses aspectos, a fim de protegê-los contra imposição de um modelo de vida essencialmente consumista e quase nunca saudável (SOUZA, 2000).

Frente a isso, “as organizações de consumidores mais atuantes em todo o mundo têm sido desafiadas a desempenhar um papel pedagógico nessa questão, mostrando ao consumidor a relação direta entre consumo e sustentabilidade.” (LAZZARINE, 2005, p.12)

É imprescindível levar o tema do consumo sustentável para as escolas, em todos os seus níveis, e educar o consumidor para um consumo adequado de produtos e serviços – direito assegurado pelo Código de Defesa do Consumidor, pois é função das entidades de ensino, entre outras coisas, formar cidadãos éticos, responsáveis, formadores de opinião e construtores da história.

Urge repassar aos nossos jovens estudantes, o conhecimento de que o padrão de consumo

das sociedades ocidentais modernas, além de ser socialmente injusto e moralmente indefensável, é ambientalmente insustentável. A crise ambiental mostrou que não é possível a incorporação de todos no universo de consumo em função da finitude dos recursos naturais. O ambiente natural está sofrendo uma exploração excessiva que ameaça a estabilidade dos seus sistemas de sustentação (Ministério do Meio Ambiente *et.al*, 2005).

É questão primordial ensinar sobre o princípio da igualdade, ensinar que todos têm o direito de usufruir dos recursos naturais disponíveis, e isso inclui as futuras gerações, daí decorrendo a necessidade de se preservar o que a natureza nos oferece hoje.

Mister, ainda, estimular as práticas de consumo sustentável: comprar somente o útil, não desperdiçar os recursos hídricos, energéticos, entre outros. Levar em consideração, na hora da compra, se o produto ou serviço é econômico, não-poluente ou reciclável. Se os ingredientes ou componentes são obtidos respeitando-se a preservação do meio ambiente e da saúde humana, se ele é seguro. Se a empresa respeita os direitos dos trabalhadores e os direitos do consumidor. (IDEC, 2010).

Praticar a cidadania, ensinar consumo sustentável e divulgar os direitos e normas de conduta abordados pelo Código de Defesa do Consumidor, podem ser ferramentas importantes para construção de uma sociedade saudável, ambientalmente equilibrada e que preze por uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 8.078 de 11 de setembro de 1990. **Código de Defesa do Consumidor**. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8078.htm>. Acesso em: 18 out. 2008.

BENJAMIN, Antônio Herman de Vasconcellos e. O controle jurídico da publicidade. **BDJur**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://bdjur.stj.gov.br/dspace/handle/2011/8981>>. Acesso em: 28 abril 2010.

_____. Das práticas Comerciais. In: GRINOVER, Ada Pelegrini et. al. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor Comentado pelos autores do anteprojeto**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. Oferta e publicidade. **BDJur**. Brasília, 6 fev. 2008. Disponível em: <<http://bdjur.stj.gov.br/dspace/handle/2011/16356>>. Acesso em 18 out. 2008.

FILOMENO, José Geraldo Brito. Dos Direitos Básicos do Consumidor. In: GRINOVER, Ada Pelegrini et. al. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor Comentado pelos autores do anteprojeto**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

IDEC. Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor. Especial Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.idec.org.br/especial_meio_ambiente.asp>. Acesso em: 21 março 2010.

LAZZARINE, Marilene. O IDEC e o Consumo Sustentável. In: **Consumo Sustentável: Manual de educação**. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/IDEC, 2005.

Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/IDEC, 2005.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. A informação como direito fundamental do consumidor . **Jus Navigandi**. Teresina, 2001. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2216>>. Acesso em: 25 maio 2010.

Ministério do Meio Ambiente *et.al.* **Consumo Sustentável: Manual de educação**. Brasília: Consumers International/ MMA/ MEC/IDEC, 2005.

SANTOS, Davi Severino dos. A regulação jurídica da publicidade na sociedade de consumo . **Jus Navigandi**. Teresina, ano 7, n. 64, 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4004>>. Acesso em: 23 abril 2010.

SEREDA, Alessandra; BONFIM, Débora Salazar et al. Sociedade e consumo: análise de propagandas que influenciam o consumismo infantil . **Jus Navigandi**. Teresina, ano 14, n. 2359, 2009. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=14028>>. Acesso em: 22 julho 2010

SOUZA, Luiz Carlos Carneiro de Faria. Educação e publicidade. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, v. 14. n. 2, jun. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 mar. 2010.

ZIMERMANN, Cris. Mercado Infantil e os Consumidores Mirins. **Business Oportunities Brasil Webloger**. Disponível em: < <http://brasil.business-opportunities.biz/2006/03/30/mercado-infantil-e-os-consumidores-mirins/>>. Acesso em: julho 2010.

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos

Ciências Humanas



Outubro
2010

GINÁSTICA: INVESTIGANDO OS SABERES DISCENTES E SUA FORMAÇÃO INICIAL

Cinara Valency Enéas Mürmann*
Cláudia Elizandra Lemke**
Viviana da Rosa Deon Maronesi***

RESUMO

O objetivo do estudo foi Identificar a concepção de ginástica dos acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da URI Campus de Santo Ângelo, no início da disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica (MEG) e ao término da disciplina. Participaram do estudo 29 de acadêmicos do curso de Educação Física-Licenciatura e Bacharelado da URI – Campus Santo Ângelo, que estavam matriculados e frequentando a disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica (MEG). Foram utilizados dois questionários, aplicados no início da disciplina e ao término da disciplina e filmagem das aulas. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (MOLINA, 1999). Para análise foi adotado o método de categorização (FLICK, 2004) e o método de resenha crítica. Constatamos que os acadêmicos ao ingressarem na disciplina apresentavam predominantemente a concepção de ginástica esportiva. Após as experiências das aulas de MEG podemos verificar que houve uma mudança na compreensão das características da ginástica, voltada para a concepção de ginástica pedagógica. A pesquisa buscou contribuir para que as discussões nessa área possam servir de subsídios para a intervenção pedagógica na Ginástica e na formação inicial.

Palavras chave: Educação Física; Formação Profissional; Ginástica

ABSTRACT

The objective of the study was To identify the conception of gymnastics of the academics of the course of Physical Education Licenciatura and Bacharelado of the URI Campus of Ângelo Saint, at the beginning of disciplines of Methodology of Ensino of Ginástica (MEG) and to the ending of it disciplines. They had participated of study 29 of academics of the course of Education Physics and Bacharelado of the URI - Campuses Ângelo Saint, that were registered and it disciplines frequenting it of Methodology of Ensino of Ginástica (MEG). Two questionnaires had been used, applied at the beginning of it disciplines and to the ending of it disciplines and filming of the lessons. The research is characterized as a case study (MOLINA, 1999). For analysis it was adopted the method of categorização (FLICK, 2004) and the method of critical summary. We evidence that the academics when entering discipline presented the conception of esportiva gymnastics predominantly. After the experiences of the MEG lessons we can verify that he had a change in the understanding of the characteristics of the gymnastics, directed for the conception of pedagogical gymnastics. The research searched to contribute so that the quarrels in this area can serve of subsidies for the pedagogical intervention in the Gymnastics and the initial formation.

Key-words: Physical Education; Vocational Training; Gymnastics

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Física diferentes propostas metodológicas surgem para o seu ensino, porém, pouco se fala sobre a Ginástica como conteúdo da Educação Física Escolar, dificultando assim a formação inicial dos acadêmicos de Educação Física.

Segundo Soares (1994), a história da ginástica, surgiu com a expressão de gestos automáticos, disciplinados e se fez protagonista de um corpo “saudável”, tornando-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça e imortalidade, desse modo

* Mestre em Ciência do Movimento; Professora do Curso de Educação Física da URI-Campus de Santo Ângelo; Líder do Grupo de pesquisa GIEF; cinara@urisan.tche.br

** Graduanda do Curso de Educação Física – URI – Campus de Santo Ângelo. Membro do GIEF; claudinhalemke@hotmail.com

*** Mestre em Ciências da Educação; Professora do Curso de Educação Física da URI – Campus de Santo Ângelo, Membro do Grupo de Pesquisa GIEF; vdeofis@urisan.tche.br

passando a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar.

Ao olhar para esta ginástica tem-se uma visão tecnicista e competitiva, sendo que há muitas dificuldades dos profissionais de Educação Física trabalharem com essa modalidade na escola. Devido ao olhar tecnicista dos professores e das diferentes possibilidades de trabalhar com a ginástica é que surgiu o seguinte problema: qual é a concepção de ginástica em/com aparelhos que os acadêmicos apresentam antes de cursar a disciplina de Metodologia do ensino da Ginástica?

Baseado neste problema apresentamos os objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral: Identificar a concepção de ginástica dos acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI Campus de Santo Ângelo, no início da disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica (MEG) e ao término da disciplina.

Objetivos Específicos:- Identificação e análise de concepções que norteiam à ginástica;
- Verificar a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica (MEG) na formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física da URI campus de Santo Ângelo;- Configurar procedimentos didático-pedagógicos para desenvolver a ginástica pedagógica no curso de graduação em Educação Física;

2 DESENVOLVIMENTO

Esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso (MOLINA, 1999) com a finalidade de obter elementos para reflexão sobre a concepção de ginástica dos acadêmicos do curso de Educação Física da URI- campus de Santo Ângelo, através de uma investigação descritiva-interpretativa, de cunho qualitativo.

A amostra foi de 29 de acadêmicos do curso de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, da URI – Campus Santo Ângelo, que estavam matriculados e frequentando a disciplina de Metodologia do Ensino da Ginástica.

Instrumentos e métodos: Foram utilizados dois questionários: o primeiro foi aplicado aos acadêmicos no início da disciplina de Metodologia do Ensino da ginástica (MEG) contendo questões fechadas e questões abertas; o segundo questionário foi aplicado aos acadêmicos após a realização da disciplina MEG, e continha questões fechadas e questões abertas. Os questionários foram validados, bem como analisados por especialista da área.

As questões fechadas foram identificadas pela análise de frequência em que apareceram nas respostas e analisadas em termos percentuais. Para a organização das informações contidas nas questões abertas dos questionários foi adotado o método de categorização (FLICK, 2004). A partir dessa categorização analisamos os dados estabelecendo-se a relação com o referencial teórico.

Filmagens das aulas: Em algumas situações foram realizadas a filmagem das aulas da disciplina de MEG.

Após a filmagem fez-se os protocolos das aulas através do método de resenha crítica. (Berg e Dietrich/Landau apud BAECKER (1996a))

Os dados apresentados são baseados nas informações contidas nos questionários aplicados aos acadêmicos e nas filmagens das aulas.

Apresentaremos os resultados do questionário e da resenha das aulas em conjunto conforme forem pontuadas as temáticas investigadas.

Na questão: “O que você entende por ginástica?” as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: prática esportiva, condicionamento físico e saúde, movimentos corporais envolvendo capacidades motoras, físicas e perceptivas, movimentos com/em aparelhos, não sabem conceituar a ginástica, obtendo-se os resultados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1: Concepção de ginástica apresentada pelos acadêmicos no início da MEG.

Categorias	Acadêmicos	Porcentagem
1-Prática Esportiva	11	38%
2- Condicionamento Físico e Saúde.	2	7%
3-Movimentos Corporais envolvendo capacidades motoras, físicas e perceptivas	10	34%
4-Não sabem conceituar a ginástica	4	14%
5-Movimentos em/com aparelhos (trampolins, bolas, argolas, entre outros)	2	7%
Total	29	100%

Diante do exposto constatamos a partir da análise das categorias pontuadas pelos acadêmicos uma visão limitada da ginástica, pautada nos pressupostos de uma concepção de ginástica esportiva (MÜRMAN, 1998). Em nenhum momento foi citado algum aspecto pedagógico, eles apresentaram respostas de acordo com o que vivenciaram, do que assistiram em competições e/ou o que é apresentado na televisão.

Podemos identificar que os acadêmicos, no início da disciplina de MEG, não apresentam uma clareza conceitual em relação à ginástica e suas diferentes possibilidades pedagógicas. Entretanto, ficou evidente que a concepção que predomina é da ginástica esportiva.

As características da ginástica foram agrupadas em dois blocos: Concepção de Ginástica Pedagógica e Concepção de Ginástica Esportiva, baseadas em Hildebrandt (1993) e Mürmann (1998), onde a Concepção Pedagógica encontra-se como uma experiência aberta ao ensino e a

Concepção Esportiva como uma experiência fechada ao ensino.

Num total de 305 características assinaladas no 1º questionário analisado, 121(40%) abrangeram a Ginástica Pedagógica e 184 (60%) a Ginástica Esportiva, já no segundo questionário das 307 características assinaladas 167 (55%) referem-se à Ginástica Pedagógica e 140 (45%) dizem respeito à Ginástica Esportiva.

Ao analisarmos o primeiro questionário identificamos que em 24 questionários (82%) prevaleceram às respostas das características da concepção de Ginástica Esportiva e em cinco questionários (18%) as características da concepção da Ginástica Pedagógica. Após a realização das aulas da disciplina de MEG foi aplicado o 2º questionário, onde constatamos que nove questionários (31%) prevaleceram às características da Ginástica Esportiva e 20 questionários (69%) as características da Ginástica Pedagógica. A partir desses resultados podemos verificar que houve uma mudança na compreensão das características da ginástica, ou seja, os acadêmicos identificaram que a ginástica não é apenas uma reprodução de movimento, mas que pode ser compreendida como uma forma especial do “se-movimentar”. De acordo com Laging (1990), na confrontação das experiências, o professor e aluno tomam decisões coletivamente, permitindo ao aluno buscar de forma autônoma a construção do seu conhecimento e experienciar diferentes formas de “se-movimentar”.

Em relação à questão do segundo questionário: “Essa disciplina contribuiu para que você construísse, modificasse sua concepção de Ginástica em/com aparelhos?” Constatamos nessa questão um valor muito significativo já que 97% dos acadêmicos responderam que ela contribuiu para que modificassem a concepção de ginástica que tinham no início do semestre. Questionados sobre de que forma a disciplina de MEG contribuiu? Todas as respostas destacaram que antes não possuíam conhecimentos ou não tinham compreensão da ginástica. Pontuaram que houve aprendizado de diferentes formas de trabalhá-la, não somente com atletas e em alto nível de rendimento, mas ressaltaram a importância da Ginástica no desenvolvimento das crianças e que o não uso de aparelhos oficiais não impede o ensino da ginástica. Essas colocações confirmam que a disciplina de MEG, a partir dos encontros, das discussões, leituras e vivências práticas oportunizaram que os alunos mudassem as concepções manifestadas.

Dessa forma, podemos constatar que a disciplina de MEG contribuiu de forma significativa na formação dos acadêmicos proporcionando vivências de ginástica na perspectiva da ginástica pedagógica, pois a maioria não tinha vivências nessa proposta de ginástica. Conforme Laging (1990), a ginástica não é apenas a aprendizagem de destrezas, que possam ser analisadas e medidas biomecanicamente, e aperfeiçoadas através da otimização das capacidades de execução determinando normas e padrões de movimento. A ginástica é vista como uma mediação de

movimentos típicos da ginástica para a resolução de problemas de movimento. Considerando-se a experiência como uma categoria subjetiva, o movimento pode ser interpretado de diferentes formas.

A partir da análise das aulas identificamos elementos importantes que podem ter contribuído para os acadêmicos ampliarem/construírem uma concepção de ginástica pedagógica. As aulas da disciplina de MEG foram construídas/planejadas pelo professor sobre uma perspectiva da ginástica pedagógica onde o acadêmico foi o centro do processo, havendo a valorizado o diálogo e uma reflexão conjunta. As tarefas foram propostas através da problematização onde as vivências de experiências possibilitaram atribuir diferentes significados ao “se movimentar”, porém o movimento técnico não ficou desprezado somente suas formas e objetivos que foram repensados.

Destacamos o papel do acadêmico no processo de construção da aula, na tomada de decisões, na autonomia para o arranjo de materiais. O professor agiu como mediador e orientador do processo sendo responsável pela segurança e propondo situações problematizadoras para serem resolvidas pelos acadêmicos

3 CONCLUSÃO

A realização dessa pesquisa oportunizou a reflexão sobre a realidade do curso de formação inicial, assim como as propostas de ensino no âmbito da Educação Física, e, mais especificamente, na ginástica.

Percebemos que, inicialmente, a concepção de ginástica era uma prática somente esportiva, com movimentos limitados e que não poderia ser executada em área escolar, porém ao longo da disciplina os acadêmicos foram descobrindo a partir das vivências das aulas que a ginástica pode ser pedagogicamente aplicada levando aos acadêmicos, no segundo questionário, apresentarem uma nova construção de saberes sobre a ginástica pautada nos princípios da ginástica pedagógica.

Sendo assim, acreditamos que esse estudo contribuiu com as discussões nessa área servindo de subsídios para a intervenção pedagógica na Ginástica.

A disciplina de Metodologia de Ensino da Ginástica contribui na formação do profissional crítico oferecendo aos seus alunos uma construção de conhecimento conjunta, reflexiva onde colaborará para a formação de um ser humano que desenvolve diferentes competências para agir autonomamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAECKER, I.M. **A Promoção do Desenvolvimento da identidade da criança em aulas de Educação Física.** Revista Kinesis. Santa Maria, 1996a
- FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** 2ª Ed, Porto Alegre:Brookman, 2004.
- HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- ____. Configuração Pedagógica do Movimento Esportivo no Ensino da Educação Física Escolar. In: **Revista da Educação Física/ Universidade Estadual de Maringá.** Maringá, v. 1, n. 1, 1990.
- LAGING, R. **“Fichas” de Ginástica: possibilidades de movimento para descoberta - aprender - configurar 5ª e 7ª série.** Stuttgart: Klett, 1990. Texto traduzido.
- MOLINA Neto, Vicente. Triviños, A.N.S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Ed Universidade/UFRGS/Sulina, p.61-94, 1999.
- MÛRMANN, C.V. E. **Ginástica pedagógica: construindo um caminho.** Santa Maria: UFSM, Dissertação de Mestrado, 1998.
- SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994.

LINGUAGEM CORPORAL E APRENDIZAGEM

Rodrigo José Madalóz*

RESUMO

O artigo é resultado de uma sistematização de leituras apresentada à disciplina de Processos Educativos e Linguagens, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. O interesse em abordar a temática deu-se a partir da leitura do texto: “O desenvolvimento de conceitos científicos na infância”, texto extraído do livro Pensamento e Linguagem de Lev Semenovitch Vygotsky e pela prática que desenvolvo junto a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cacique Neenguiru com a oficina de Dança Escolar onde o trabalho educativo valoriza a linguagem corporal como uma via de acesso ao desenvolvimento, aprendizagem e ampliação do vocabulário motor da criança.

Palavras-chave: Linguagem Corporal. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is the result of a systematic reading presented to the course of educational process and tongue of the Passo Fundo university. The concern of approaching the subject came out from reading the text "the development of scientific concepts in childhood" of the book "thought and language" of Lev Semenovitch Vygotsky and from activities that I develop with Cacique Neenguiru elementary school through school dance workshop, where the educational job values the body language as a way to get development, learning and vocabulary expansion of move of the child.

Key words: Body Language. Development. Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo originou-se de discussões na disciplina de Processos Educativos e Linguagem, mais precisamente do texto “O desenvolvimento de conceitos científicos na infância”. Vygotsky não se detém exclusivamente na temática que aqui se abordará, no entanto, faz referência ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal quando lança a ideia de que há uma discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa e isso indica a zona de seu desenvolvimento proximal. Durante o transcorrer deste ensaio se buscará aproximar o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento de novas zonas de desenvolvimento proximal a partir da Linguagem Corporal.

1 COMPREENSÕES SOBRE LINGUAGEM CORPORAL: A LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Desde as mais remotas formas de vida, os seres vivos e em particular o homem, expressou-se através do movimento, com uma linguagem corporal própria, descobrindo formas de comunicação e de entendimento a partir do desenho de seu próprio corpo impressos nas paredes das

* Graduado em Educação Física- UPF; Especialista em Educação Física Escolar- UNIVATES; Aluno do Programa de Mestrado em Educação – UPF; Bolsista CAPES; Professor da Rede Estadual de Ensino; Professor do curso de graduação em Educação Física da URI Santo Ângelo nas disciplinas de Educação Física Inclusiva e Psicomotricidade..

cavernas, através da dança, utilizou-se de movimentos espontâneos para expressar às suas representações míticas, lúdicas e religiosas (NANNI, 1998, p.01). O movimento humano é considerado a linguagem do corpo – cinésica (que inclui gestos e expressões), um meio de comunicação emocional, de expressão do homem no mundo, uma unidade orgânica de elementos materiais e espirituais que se integram numa totalidade (BRIKMAN apud CANFIELD, 1996, p.76). Sendo assim, linguagem corporal ou não-verbal é a própria expressão corporal, é o corpo falando, a expressão de sentimentos e emoções através dos movimentos do corpo. Definem-se como gestos e sinais individuais impregnados de sentimentos. Além do gesto (ação), que se caracteriza como a exteriorização do pensamento pela imagem gesticulada (CAUDURO, 2001, p. 18), o som também é um elemento da linguagem do corpo, afinal, ele permite ter contato com a realidade da acústica da palavra, por meio de vozes, e com a imagem, através da comunicação audiovisual. (ORMEZZANO, 2007, p.32).

Da mesma forma que som e imagem se fundem, o som e o gesto precisam unir-se na “manifestação sonora do corpo, que é o fundamento do gestual, e o gesto é à base do movimento” (ORMEZZANO, 2007, p. 32). Entende-se no contexto, que não há gesto sem a presença do som, tal qual o movimento sem o prenúncio do gesto. O corpo, nestes termos, é a via de fluência entre som e movimento. O movimento é o momento e ação fundadora do corpo, é o que pode construir uma disponibilidade corporal [...] é a maneira primordial do homem estar no mundo: o homem se faz presença enquanto corpo e movimento (DANTAS, 1999, p.106).

Dialogando com os autores, percebe-se o movimento como a totalidade do ser humano, a partir de suas experiências com o mundo, ele vai construindo seu vocabulário motor, promovendo assim, seu próprio amadurecimento biológico e psíquico, como bem lembra ORMEZZANO (2007, p.), a partir do desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e psicomotoras. Sendo assim, um movimento é apreendido quando o corpo o compreendeu, isto é, quando ele se incorporou a seu “mundo”, e mover o corpo é visar através dele às coisas, é deixá-lo responder a sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. (MERLEAU PONTY apud DANTAS, 1999, p.107).

Todo o ser humano é capaz de aprender mediante e/ou a partir do movimento, através de sua incorporação, ou seja, ao transformá-lo em algo que o torne significativo e lhe dê sentido, ao mesmo tempo em que deve ser compreendido na relação e interação com as pessoas, na escola, na família e por todos os lugares em que o corpo se fizer presente. Sendo assim, seria possível o emergir de novas zonas de desenvolvimento proximal a partir da linguagem corporal?

2 A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VYGOTSKY

Para Vygotsky, a interação social é aspecto fundamental para o processo de aprendizagem. Desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101). A aprendizagem neste caso precede o desenvolvimento, pois possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, pois não ocorrendo o contato do indivíduo com o ambiente cultural, não ocorreria aprendizagem.

Essa concepção de que o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. (OLIVEIRA, 1997, p.58).

É necessário avaliar o que uma criança ou indivíduo é capaz de realizar de forma independente (nível de desenvolvimento real), e também, com o auxílio de um adulto ou companheiros mais capazes (nível de desenvolvimento potencial). Porém, o mesmo alerta para o fato de que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa, é necessário que quem esteja aprendendo encontre-se num certo nível de desenvolvimento, mas não antes.

O papel da interação social ocorre no momento em que o indivíduo encontra-se num dado ambiente social e dele estabelece relações de apropriação de sua cultura, de seus costumes, valores, etc, portanto, a zona de desenvolvimento proximal transita entre a distância entre o nível real, ou seja, a capacidade de lidar com situações, ou resolver problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial que caracteriza pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de indivíduos mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal seria esse caminho que o indivíduo vai percorrer até desenvolver as funções que estão em vias, em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, em nível de desenvolvimento real.

Segundo Vygotsky até mesmo para imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Para ele, o mais inteligente dos animais é incapaz de se desenvolver intelectualmente por meio da imitação, ao contrário do ser humano, onde a imitação é indispensável.

3 SOBRE O CORPO E A ESCOLA

O corpo entra na escola apenas porque a inteligência não pode ir sozinha, SANTIN (1999). A afirmação feita pelo autor nos provoca a discutir a ideia de René Descartes sobre a dicotomia corpo/alma, que ainda hoje influencia o pensamento moderno, considerando esses elementos coexistentes no homem, porém, independentes e separados: o corpo visto como uma máquina, dividido em partes, cada uma cumprindo uma função específica, que somadas resultam no todo; e a alma voltada ao pensamento, ao cérebro, as funções mentais, a inteligência.

Na escola o corpo parece não ocupar um espaço de destaque, afinal, culturalmente fomos influenciados por esta concepção dual de Descartes e, continua-se a reproduzir tal concepção no interior dos espaços educativos. Porém, a escola não é a única instituição a reproduzir essa ideia. A família, sem dar-se conta, acaba separando corpo - mente no instante em que prioriza a atividade intelectual em detrimento da atividade corporal, pois matricula seu filho na escola com o intuito de aprender a ler, a escrever, resolver problemas e a fazer cálculos, ou seja, matricula a inteligência da criança, como se o corpo físico fosse apenas à estrutura móvel que envolve o cérebro e não teria nenhuma outra utilidade.

Ela não nega que deva haver uma preocupação com estas questões, mas ao mesmo tempo não oferece condições satisfatórias para que o corpo vivencie situações de aprendizagem, ao passo que, os processos de memorização, raciocínio lógico e verbalização são levados a cabo pelos educadores. A disciplina é um dos fatores marcantes neste processo de desocupação do corpo e, conseqüentemente da linguagem não-verbal na aprendizagem, pois a rigidez aos horários, as regras sociais, a imobilidade em sala de aula parecem ser pré-requisitos para que se alcance a aprendizagem duradoura.

Nesta mesma lógica, SANTIN (1999), afirma que as salas de aula, com seu mobiliário mostram que é o lugar de exercitar a mente. As posturas corporais são de imobilidade e submissão onde o objetivo é aprender conteúdos inteligíveis. Não há lugar para o corpo manifestar-se. A linguagem verbal sobrepõe-se a linguagem corporal.

A criança aprende muito sobre o mundo através do corpo, do que para elas é peculiar e rotineiro, o movimento. Através da aprendizagem do movimento, da expressão de seu corpo, de sua linguagem corporal própria é que se dão as aprendizagens abstratas e intelectuais, pois o que registram através da via corporal, as sensações, as emoções, as relações de espaço e tempo, postura, equilíbrio, entre outros conceitos são fundamentais para a aprendizagem em sala de aula. A criança aprende melhor e mais quando consegue estabelecer uma conexão entre seu corpo e a conquista

deste no espaço.

A Educação Física Escolar é uma oportunidade ao corpo para vivenciar a cultura corporal do movimento, momento em que a criança, o jovem e até mesmo o adulto, experimenta, interage e apropria-se dele, percebendo-o como um todo e não apenas como um amontoado de células, órgãos e tecidos, mas como uma possibilidade de aprendizagem.

Enfim, a Educação Física Escolar é um dentre os espaços para as novas aprendizagens e manifestações corporais de crianças, jovens e adultos. A dança, o teatro, a música, o desenho, a pintura, etc, também potencializam situações de aprendizagem que corroboram para ampliar as possibilidades de linguagem não-verbal e, em especial, a linguagem corporal. O professor, em todas as situações de aprendizagem não-verbal é um partícipe fundamental, sua postura de observação e escuta possibilita planejar, estruturar e adequar a sua prática, intervindo de maneira sensível ao que os corpos dos alunos têm a dizer, valorizando sua comunicação a fim de que a aprendizagem ocorra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias de Vygotsky quanto ao potencial individual são pertinentes ao processo ensino aprendizagem e ao processo de interação. A linguagem corporal há algum tempo tem sido referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no sentido de que seja contemplada no currículo escolar e nos planos de curso das disciplinas afins. Porém, o que se presencia é uma total despreocupação, tanto da escola, quanto de educadores, família e sociedade em relação a processos educativos efetivos que envolvam a linguagem corporal como conteúdo significativo na formação da criança, do jovem e do adulto.

O ensaio procurou pincelar algumas ideias de como o corpo pode vir a ser uma via de aprendizagem significativa por meio da linguagem não-verbal, a partir das concepções de Vygotsky e a teoria do desenvolvimento próximo, porém seria pertinente um aprofundamento teórico no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento em Vygotsky e a questões que envolvem corpo, linguagem corporal e corporeidade – assuntos não abordados aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANFIELD, Marta Sales (Org). *Isto é Educação Física*. Santa Maria: JtC Editor, 1996.
- CAUDURO, Maria Teresa. *Do caminho da...Psicomotricidade...à Formação Profissional*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2001.
- DANTAS, Mônica. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

NANNI, Dionísia. *Dança Educação: da Pré-escola à Universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORMEZZANO, Graciela. *Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética*. In: Em aberto, Brasília, v. 21, n. 77, p 15-38, jun. 2007.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: educar e profissionalizar*. Porto Alegre: Edições EST, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INSERÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO JUNTO A ESF UM OLHAR MULTIPROFISSIONAL

Roséli Teresinha Pagliarini Durand *
Viviana da Rosa Deon Maronesi**
Cinara Valency Enéas Mürmann***

RESUMO

A atualidade marcada pela promoção da saúde, abre um campo para atuação do Educador Físico nos serviços de saúde pública. O estudo teve como objetivo identificar e analisar a percepção dos profissionais integrantes da Estratégia Saúde da Família, a cerca da importância da inserção do Educador Físico junto equipe multiprofissional. A pesquisa é do tipo descritiva exploratório, de cunho qualitativo. O instrumento utilizado foi entrevista semi- estruturada. A amostra foi selecionada de forma probabilística intencional, envolvendo os profissionais integrantes da maior Unidade Básica de Saúde do ESF da cidade de Santo Ângelo. Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. Constatou-se que os profissionais percebem a importância da inserção do profissional de educação física junto a equipe multiprofissional. Os mesmos consideram a prática de atividades físicas importante na ESF e apontam como um dos principais componentes de um estilo de vida saudável.

Palavras-Chave: Saúde, ESF, Educador Físico.

ABSTRACT

The news marked the promotion of health, opens a field for actuation of the Physical Educator in public health services. The study aimed to identify and analyze the perceptions of members of the Family Health Strategy, about the importance of inserting the Physical Educator with multidisciplinary team. The research is descriptive, exploratory qualitative. The instrument used was semi-structured interview. The sample was selected in a probabilistic way intentional, involving staff members of the largest primary health care unit of the city of ESF Santo Angelo. Data analysis used the content analysis. It was found that professionals realize the importance of inclusion of physical education professionals with a multidisciplinary team. They consider physical activity important in the ESF and pointed as a major component of a healthy lifestyle.

Key Words: Health, FHS, Physical Educator.

1 INTRODUÇÃO

As relações entre sedentarismo, como fator de risco, e estilo de vida ativo, como fator de proteção a doenças hipocinéticas e crônico não transmissíveis, intensifica a importância e contribuição da atividade física como um dos fatores para a melhoria da qualidade de vida de uma população que é atualmente grande fonte de preocupação mundial no que se refere à saúde pública.

A Estratégia Saúde da Família (ESF) é uma estratégia que o Ministério da Saúde escolheu para reorientar o modelo assistencial do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir da atenção básica. Esta estratégia foi iniciada em junho de 1991, com a implantação de agentes comunitários de saúde (BRASIL, 1997).

A ESF caracteriza-se como uma estratégia que possibilita a integração e promove a

* Aluna de Pós-Graduação URI-Santo Ângelo. rdurfis@urisan.tche.br

** Professora de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. . Grupo Interdisciplinar de Educação Física-GIEF.

*** Professora de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Grupo Interdisciplinar de Educação Física-GIEF.

organização das atividades de atenção à saúde, em uma determinada área de abrangência na tentativa de propiciar o enfrentamento e resolução dos problemas identificados na população (BRASIL, 1997). A proposta busca trabalhar com o princípio da vigilância à saúde, apresentando uma característica de intervenção inter e multidisciplinar.

A lógica que norteia o trabalho da ESF é a promoção da saúde, ou seja, os indivíduos e famílias devem ser assistidos antes do surgimento dos problemas e agravos de sua saúde. Seu trabalho deve priorizar a atenção básica, as ações de prevenção e a promoção da saúde e estabelecer uma relação permanente entre os profissionais de saúde e a população (ALVES, 2004).

Segundo o Ministério da Saúde uma unidade básica de saúde da família se destina a realizar atenção contínua nas especialidades básicas, com uma equipe multiprofissional habilitada para desenvolver as atividades de promoção, proteção e recuperação da saúde, prestar assistência contínua à comunidade, acompanhando integralmente a saúde da criança, do adulto, da mulher, dos idosos, enfim, de todas as pessoas que vivem no território sob sua responsabilidade. Um dos pontos mais fortes da ESF é a busca ativa pois a equipe vai às casas das pessoas, vê de perto a realidade de cada família, toma providências para evitar as doenças, atua para curar os casos em que a doença já existe, dá orientação para garantir uma vida melhor, com saúde (BRASIL, 2001).

O novo padrão de saúde, marcado pela promoção da saúde, abre um campo para atuação do educador físico nos serviços de saúde pública e um destes espaços é a Estratégia Saúde da Família, que possibilita a integração e promove a organização das atividades de atenção à saúde, em uma determinada área de abrangência, na tentativa de propiciar o enfrentamento e resolução dos problemas identificados (BRASIL, 1997).

A Estratégia Saúde da Família tem, dentre suas diretrizes a multidisciplinaridade, visando à promoção, proteção e recuperação da saúde, constata-se portanto que o profissional de educação física atende ao perfil para composição desta equipe, para isto é preciso buscar a superação do modelo básico de saúde, através do NASF, ampliando as possibilidades do educador físico, ser incorporado de forma mais sistematizada e abrangente na atenção básica saúde da família.

Nesta perspectiva essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a percepção dos profissionais do ESF acerca da inserção do profissional de educação física junto a equipe multiprofissional da ESF, bem como verificar se os profissionais da equipe da ESF consideram a prática de atividades físicas importante, se está sendo realizado atividades físicas e qual o profissional responsável pela orientação.

A pesquisa caracterizou-se como descritiva exploratória de cunho qualitativo. Para coleta de dados foi utilizada uma entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa os profissionais integrantes da equipe mínima de saúde de uma ESF localizado na cidade de Santo Ângelo: 6

agentes comunitários de saúde, 1 enfermeiro, 1 auxiliar de enfermagem, um médico generalista. Cabe ressaltar que o dentista bem como o atendente de consultório dentário fazem parte da equipe mínima que compõe uma ESF, porém nesta unidade eles não haviam sido contratados e portanto não participaram da pesquisa. O critério utilizado para seleção da amostra foi a unidade básica de saúde que possuía o maior número de famílias cadastradas. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde, esta unidade soma o maior número de famílias cadastradas no programa (180 famílias somando 4.480 pessoas) distribuídas em sete microáreas (bairros) de abrangência da ESF pesquisada. Os dados coletados foram analisados através da análise de conteúdo.

2 PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DO ESF A CERCA DA INSERÇÃO DO EDUCADOR FÍSICO NA EQUIPE.

Os profissionais da equipe da ESF foram questionados se consideravam importante a participação do educador físico junto a equipe multiprofissional. Todos os profissionais responderam que consideravam importante a participação do educador físico junto a equipe.

No site do Ministério da Saúde está determinado que além dos profissionais que usualmente compõem uma equipe de saúde da família, outros poderão ser incorporados às equipes ou formar equipes de apoio, de acordo com as necessidades e possibilidades locais (BRASIL, 2003).

A Estratégia Saúde da Família tem, dentre suas diretrizes, a intersetorialidade e multidisciplinaridade, visando à promoção, proteção e recuperação da saúde, constata-se que o professor de Educação Física (EF) atende ao perfil para composição desta equipe (COUTINHO et.al, 2006).

Recentemente foi realizado um estudo entre os Secretários de Saúde da 5ª Regional de Saúde do Paraná sobre a necessidade da atividade física incorporada a ESF aos municípios, cuja conclusão postula que devem ser ampliadas as possibilidades da Educação Física ser incorporada de uma forma mais sistematizada e abrangente na atenção à Saúde, valorizando o conhecimento da área da Educação Física, conclusão esta que reforça ainda mais o objetivo desta pesquisa. (COUTINHO, 2002).

As contribuições deste profissional na equipe da ESF, a partir do relato dos entrevistados, foram associadas às ações de promoção e prevenção da saúde a partir da prática regular da atividade física. Nas entrevistas o educador físico foi referido como um profissional importante para a realização de grupos para atividade física (diabéticos, idosos, crianças, hipertensos, gestantes, obesos), a partir da avaliação e orientação para a prática segura desta, de acordo com as necessidades e condições de cada usuário.

Outro ponto evidenciado durante as entrevistas foi o papel do profissional da educação física, considerando que o educador físico vem somando esforços como meio efetivo para a construção coletiva na saúde pública, buscando fomentar e promover um estilo de vida saudável através de mudanças no conjunto de ações habituais dos indivíduos, promovendo melhor saúde e longevidade para esta população.

Dentre muitos benefícios, considerou-se que com esse profissional atuando, à população da ESF, o valor gasto com medicamentos e consultas médicas poderá ser reduzido, visto que a população estará mais ativa e informada (DIAS, 2005).

Nos documentos oficiais, como em Brasil (2000), não se encontram atribuições específicas do profissional de educação física pois este profissional ainda não faz parte da composição básica da equipe. A fim de possibilitar a inserção de outras áreas o Ministério da Saúde criou o Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF, com a Portaria GM nº 154, de 24 de Janeiro de 2008, Republicada em 04 de Março de 2008. Apresentando o objetivo de "ampliar a abrangência e o escopo das ações da atenção básica, bem como sua resolubilidade, apoiando a inserção da estratégia de Saúde da Família na rede de serviços e o processo de territorialização e regionalização a partir da atenção básica" (BRASIL, 2008, p.38).

Dentro desta perspectiva de trabalho, o município de Sobral, na busca de superação do modelo de atenção à saúde, amplia a equipe de profissionais que compõem as equipes da ESF e integra profissionais de outras áreas do conhecimento, afins à saúde: assistente social, terapeuta ocupacional, psicólogos, fitoterápicos, nutricionistas, fisioterapeutas e educadores físicos. (COUTINHO, 2002).

Coutinho (2002), destaca em uma pesquisa realizada que durante uma reunião, coordenada pela secretaria de saúde de Sobral, onde os técnicos desta secretaria definiram o perfil que deveria ser incorporado ao profissional de educação física, do Programa Saúde da Família através da Secretaria da Saúde e Ação Social, abriu inscrições para a seleção e contratação de 36 Profissionais de Educação Física para compor os núcleos de apoio à saúde da família (NASF).

Projeto de Lei 3513/08, Amorim, inclui atividades de Educação Física na equipe saúde da família e determina que o gestor do Sistema Único de Saúde (SUS) de cada esfera de governo definirá a forma de inserção e de participação dos profissionais de Educação Física nas equipes do programa, de acordo com as necessidades de saúde da população sob sua responsabilidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, ficou evidente a percepção dos profissionais integrantes da equipe da ESF a cerca da importância da inserção do profissional de educação física como agente promotor de

saúde, podendo desenvolver atividades de promoção da saúde de forma interdisciplinar, junto a equipe saúde da família.

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa foi possível constatar que o Educador Físico integrado a equipe da ESF, é percebido de forma positiva, e, dentro de suas atribuições ao cargo que exerce, deverá buscar nas suas ações desenvolver atividades que proporcionem a implementação de políticas e programas que visem o desenvolvimento da saúde local, atuando na proteção e na busca constante da prevenção, tratamento e reabilitação da saúde das pessoas da ESF.

Conclui-se portanto que a atividade física orientada por um educador físico junto a Estratégia Saúde da Família poderá ser utilizada como um método de prevenção e reabilitação podendo auxiliar no controle de doenças como hipertensão, diabetes e obesidade entre outras, promovendo, assim, uma melhor qualidade de vida desta população e, conseqüentemente, diminuindo os gastos da Saúde Pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. G. **O Processo de Capacitação Desenvolvido em uma ESF: a experiência da utilização da educação popular e da pesquisa ação como estratégia educativa.** Boletim de Saúde. Porto Alegre. Vol. 18, n.1, jan-jun, 2004.

AMORIM, E. **Projeto de Lei.** 3513 de 2008.

BRASIL. **Guia Prático do Programa de Saúde da Família.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde. **O Desenvolvimento Família.** Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde, Ministério da Saúde, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 154 de 24 de janeiro de 2008: **Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família-NASF.** Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/docs/legislacao/portaria154_24_01_08.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde. **O Desenvolvimento do Sistema Único de Saúde: Avanços, Desafios e Reafirmação dos seus Princípios e Diretrizes.** Brasília-DF, 2002. Disponível em internet. <http://www.saude.gov.com.br>. Acesso em 10 /jan /2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação o modelo assistencial.** Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde. **O Desenvolvimento do Sistema Único de Saúde: Avanços, Desafios e Reafirmação dos seus Princípios e Diretrizes.** Brasília-DF, 2003. Disponível em internet. <http://www.saude.gov.com.br>. Acesso em 10 /jan /2010.

COQUEIRO, R. da S.; NERY, A. A.; CRUZ, Z. Vieira. **Inserção do professor de educação física no programa saúde da família, discussões preliminares.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 11, Nº 103, Diciembre de 2006. <http://www.efdeportes.com/efd103/professor-educacao-fisica.htm>

COUTINHO SS. Atividade Física no Programa Saúde da Família, em municípios da 5ª Regional de Saúde do Estado do Paraná - Brasil. Ribeirão Preto: Universidade Estadual de São Paulo; 2002.

DIAS JD, PEREIRA TRM. A inclusão do profissional de educação física na equipe multiprofissional do programa saúde da família como facilitador no tratamento da diabetes mellitus. In: Anais do I Congresso Internacional de Saúde; 2005 Out 05 - 08; Maringá. Universidade Estadual de Maringá/ Centro de Ciências da Saúde-Maringá-Pr; 2005.

PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SUS-CAPS

Letania Martiele Grasel*
Viviana da Rosa Deon Maronesi**

RESUMO

O estudo trata da relação entre a educação física e a saúde mental, e tem como objetivo verificar como os coordenadores dos CAPS (Centro de Apoio Psicossocial) I e II percebem a inserção do profissional de educação física junto à equipe multiprofissional, bem como verificar se eles consideram a prática de atividade física orientada importante para os usuários, e, se possuem interesse na contratação deste profissional. A amostra foi composta por cinco coordenadoras dos CAPS I (n=3) e CAPS II (n=2) da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. O instrumento para coleta dos dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas. Para a análise dos dados foi utilizado análise estatística descritiva através de percentuais para a caracterização da amostra seguida da categorização dos dados coletados. As categorias encontradas foram: quadro profissional dos CAPS I e II, atividade física orientada nos CAPS e perspectivas para atuação do profissional de educação física. Constatou-se que os coordenadores percebem a importância da participação do profissional de educação física na equipe multiprofissional. Os mesmos consideram a prática de atividades físicas fundamental no tratamento dos usuários. Todos os coordenadores relataram que a contratação de um profissional da educação física para a equipe reverteria em muitos benefícios para os usuários.

Palavras-chave: Educação física, saúde mental, CAPS.

ABSTRACT

This study addresses the relationship between physical education and mental health, and aims to see how the coordinators of the CAPS I and II realize the integration of physical education professionals with a multidisciplinary team, and whether they consider the practice of oriented physical important to users, and if they have interest in hiring these professionals. The sample consisted of 5 umbrella CAPS I (n = 3) and CAPS II (n = 2) in the northwestern region of Rio Grande do Sul. The instrument for data collection this was a questionnaire with open and closed. To analyze the data we used descriptive statistics by percentage for the characterization of the sample and the categorization of the data collected. The categories were: professional staff of CAPS I and II, physical activity program in CAPS and prospects for the professional practice of physical education. It was found that the engineers realize the importance of participation in physical education professionals in the multidisciplinary team. They consider physical activity important in the treatment of users. All supervisors reported that the hiring of a professional physical education for the team would revert in many benefits for users.

Keywords: physical education, mental health, CAPS.

1 INTRODUÇÃO

O tratamento da saúde mental envolve hoje uma equipe multiprofissional que tem por objetivo reduzir o número de internações psiquiátricas e proporcionar qualidade de vida aos indivíduos com intenso sofrimento psíquico.

No Brasil, antes de 1986, a única forma de tratamento para quem sofria de algum transtorno mental era a internação em hospitais psiquiátricos, que tinham condições precárias. Esse quadro mudou quando trabalhadores de saúde mental reivindicaram e fizeram um intenso movimento social para melhorar a assistência em saúde mental no país. Desta forma, começaram a surgir em vários municípios os serviços de saúde mental (BRASIL 2004).

* Aluna de Pós-Graduação URI-Santo Ângelo. vdeofis@urisan.tche.br

** Professora orientadora de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Os CAPS têm por objetivo dar um atendimento diuturno às pessoas que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes num dado território, oferecendo cuidados clínicos e de reabilitação psicossocial, com o objetivo de substituir ao hospital psiquiátrico, evitando as internações e favorecendo o exercício da cidadania e da inclusão social dos usuários e de suas famílias. Ele é um serviço de saúde aberto e comunitário do Sistema Único de Saúde (SUS).

Para dispor de um CAPS o município deve ter mais de 20.000 habitantes e não dispor de outros recursos assistenciais em saúde mental. Para comportar um CAPS I o município deve ter entre 20.000 e 70.000 habitantes. Municípios entre 70.000 e 200.000 habitantes comportam um CAPS II e municípios com população acima de 200.000 habitantes um CAPS III. Além destes serviços para atendimento de adultos em saúde mental, existe também o CAPSad para municípios com população acima de 70.000 habitantes para atendimento de pacientes com transtornos decorrentes do uso e dependência de substâncias psicoativas, e o CAPSi, para atendimento de crianças e adolescentes com transtorno mental (BRASIL, 2004). Os CAPS I, II e III prestam atendimento ao mesmo público, ou seja, adultos com transtornos mentais severos e persistentes, porém diferem no número de profissionais de nível superior e médio de cada equipe, número de atendimentos que devem ser prestados, população que deve ser atendida, e também o horário de funcionamento.

Neste contexto o profissional de educação física está buscando seu espaço junto às equipes multiprofissionais dos CAPS. Em um primeiro momento pode-se pensar que cabe aos profissionais como psicólogos, psiquiatras, enfermeiros, trabalharem na saúde mental, porém os relatórios das Conferências Nacionais de saúde mental reivindicam que o cuidado seja feito por uma equipe multiprofissional para além das áreas acima citadas, e, dessa forma, mesmo que a educação física não seja uma área diretamente associada à saúde mental, ela pode ocupar espaço nessa equipe (WACHS, 2008).

A saúde mental dentro dos CAPS trata com sofrimentos psíquicos graves e persistentes, sendo que é interessante pensar sobre o que se pode fazer em nome da educação física dentro desse serviço. A experiência profissional junto a uma equipe de CAPS II e a pouca participação dos profissionais em outras equipes de CAPS despertou o interesse em pesquisar sobre este tema.

Dessa maneira o objetivo do estudo foi verificar como os coordenadores dos CAPS I e II da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul percebem a inserção do profissional de educação física junto à equipe multiprofissional, bem como se consideram a prática de atividade física orientada importante para os usuários, e, se possuem interesse na contratação deste profissional.

A pesquisa caracterizou-se como de campo descritiva exploratória, com uma abordagem quali-quantitativa, sendo aprovada pelo comitê de ética nº 0175.0.282.000-09. A população de

estudo compreendeu sete CAPS, porém participaram da pesquisa cinco, pois um coordenador não respondeu em tempo hábil e outro fazia parte da equipe do pesquisador. A amostra caracterizou-se por cinco coordenadores de CAPS I (n=3) e CAPS II (n=2) da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os cinco CAPS que participaram da pesquisa pertencem às seguintes Coordenadorias Regionais de Saúde (CRS): 9ª CRS (1 CAPS I), 12ª CRS (1 CAPS I e 1 CAPS II), 14ª CRS (1 CAPS I), e 17ª CRS (1 CAPS II). O instrumento para coleta dos dados foi elaborado pela pesquisadora e testado através de um projeto piloto para verificar se atingia os objetivos propostos.

Para a análise dos dados foi utilizado à análise estatística descritiva por meio de percentuais para a caracterização da amostra seguida da categorização dos dados coletados.

As categorias encontradas foram: quadro profissional dos CAPS I e II, atividade física orientada nos CAPS e perspectivas para atuação do profissional de educação física.

2 QUADRO PROFISSIONAL DO CAPS

Profissionais das equipes dos CAPS I

Os CAPS I que participaram da pesquisa foram três. Constatou-se que existem quatro profissionais em comum nas três equipes: médico clínico geral, psicólogo, enfermeiro e técnico de enfermagem. O psiquiatra, o fisioterapeuta, o assistente social e o professor de artes aparecem em duas das três equipes. O artiterapeuta, o pedagogo, o professor de pintura, o professor de música, o técnico administrativo, a secretária e o professor de educação física aparecem em uma equipe, sendo que o professor de educação física é cedido da secretaria de educação e os outros profissionais são concursados.

No manual sobre saúde mental elaborado pelo Ministério da Saúde o professor de educação física não aparece diretamente citado nas equipes mínimas dos profissionais que trabalham nos CAPS I, estando subtendido na frase “ou outro profissional de nível superior necessário ao projeto terapêutico”. Para o funcionamento do CAPS I as equipes mínimas se compõe por um médico psiquiatra ou médico com formação em saúde mental, um enfermeiro, três profissionais de nível superior de outras categorias profissionais e quatro profissionais de nível médio (BRASIL, 2004).

Profissionais das equipes dos CAPS II

Os CAPS II que participaram da pesquisa foram dois e apresentam o seguinte quadro de funcionários de nível superior e médio em comum: psiquiatra, médico clínico geral, psicólogo, enfermeiro, técnicos de enfermagem, assistente social e terapeuta ocupacional. Os outros profissionais aparecem em uma das duas equipes, e são os seguintes: psicopedagogo, farmacêutica,

técnico administrativo e professor de educação física que também é cedido da secretaria de educação.

As equipes dos CAPS como consta no manual sobre saúde mental elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2004), o profissional de educação física aparece diretamente citado nos profissionais de nível superior que compõe a equipe dos CAPS II. Já nas equipes mínimas para funcionamento dos outros tipos de CAPS (CAPS I, CAPS III, CAPSi, e CAPSad) ele não aparece diretamente citado, estando subtendido “ou outro profissional de nível superior necessário ao projeto terapêutico”. Ele cita também que os profissionais de nível superior devem ser aqueles necessários para realizar as atividades oferecidas nos CAPS. Dessa forma é possível pensar, será que o paciente com sofrimento psíquico não precisa realizar atividades físicas? O exercício não deve fazer parte do seu cotidiano?

Após o acontecimento da III Conferência Nacional de Saúde Mental que ocorreu em Brasília em 2001, foi elaborado o relatório final da edição Nacional (SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE, 2002), o qual não cita diretamente a necessidade de profissionais de educação física no quadro funcional das equipes de saúde mental. Porém ele traz alguns indicativos nesse sentido e frequentemente destacam o lazer e o esporte como estratégias de inserção social e/ou como direito dos usuários.

Outra questão importante é que tanto no quadro profissional do CAPS I como do CAPS II o profissional de educação física é o único que não é funcionário da secretaria de saúde, sendo cedido pela secretaria de educação. Wachs (2008) em sua dissertação de mestrado expõe sobre a pouca presença de profissionais de educação física na área da saúde. Segundo o autor é muito rara a realização de concursos públicos que contemplem professores de educação física para atuar em serviços públicos de saúde, e dificilmente esse cargo/função existe no quadro profissional de municípios e estados. A pesquisa do autor se deu em três CAPS do tipo II da 1ª CRS e neles a contratação dos profissionais de educação física se deu por associação de usuários e familiares, por concurso como recreacionista e por cedência de outra secretaria do município.

3 ATIVIDADE FÍSICA ORIENTADA NO CAPS

As coordenadoras foram questionadas se consideravam a prática de atividades físicas importantes para as pessoas portadoras de sofrimento psíquico. Todas as coordenadoras responderam que sim. As respostas foram agrupadas e delas criadas três subcategorias que demonstram o porquê que as coordenadoras consideram importante a prática de atividades físicas: qualidade de vida, sedentarismo, controle da ansiedade e integração social.

Para Guiselini (1996) a busca por melhor qualidade de vida é desejada por todos e

praticando atividade física os indivíduos vão ajudar a controlar o estresse, reduzir a tendência a depressão, melhorar o humor, ter mais disposição na realização das atividades diárias, do trabalho e no lazer, melhor qualidade do sono e melhora da auto-imagem.

No campo da saúde mental a melhoria da qualidade de vida dos portadores de sofrimentos mentais compreendem um conjunto de fatores como moradia, resgate de habilidades sociais, apoio comunitário, educação, lazer, resgate da auto-estima e percepção de bem-estar psicológico. Dentro deste contexto Roeder (2003) sugere as Atividades Sensório Motoras (ASM) como recurso terapêutico, por ser um importante instrumento de reabilitação psicossocial, auxiliando o indivíduo com sofrimento mental através de um estilo de vida mais ativo a melhorar sua qualidade de vida.

4 PERSPECTIVAS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Todas as coordenadoras responderam que teriam interesse na contratação do profissional de educação física. Foi solicitado as coordenadoras explicarem os motivos, a coordenadora A colocou “pois o profissional de educação física tem um amplo campo de atuação no CAPS proporcionando aos usuários exercícios bem planejados e estruturados, buscando dessa forma uma melhora da qualidade de vida. A atividade física pode auxiliar no convívio social do usuário e no ambiente de trabalho e familiar”. A coordenadora B explicou: “pelo fato de realizar atividades diferenciadas, onde há o exercício corporal que auxilia na movimentação, e ainda na interação e socialização do grupo”. Observa-se nestas citações que as atribuições das práticas realizadas pelo profissional de educação física atendem aos objetivos do tratamento que é oferecido aos usuários no CAPS e que o profissional de educação física pode contribuir com a equipe multiprofissional através do seu trabalho.

Em sua dissertação de mestrado Wachs (2008) trata da relação entre a educação física e a saúde mental. A pesquisa teve como principal objetivo discutir os sentidos que circulam em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) sobre a presença de professores de educação física e as práticas desenvolvidas por eles no interior do serviço. O trabalho foi realizado em três CAPS (do tipo II) da 1ª Coordenadoria Regional De Saúde do Rio Grande do Sul, os quais possuíam o professor de educação física na composição de suas equipes.

Ao final da investigação o autor percebeu que a presença de professores nos CAPS exige destes a incorporação de códigos e funções sociais da instituição, que não se resumem à simples implantação de programas de atividades no interior do serviço, o que permite pensar em uma educação física que emerge do CAPS em contraposição a uma educação física imposta no CAPS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial/** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

GUISELINI, Mauro. **Qualidade de vida: um programa prático para um corpo saudável.** 2 ed. São Paulo: Ed. Gente, 1996.

ROEDER, Maika Arno. **Atividade física, saúde mental e qualidade de vida.** Rio de Janeiro: Shape, 2003.

SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Organizadora da III CNSM. **Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Mental.** Brasília, 11 a 15 de dezembro de 2001. Brasília: Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde, 2002.

TAKEDA, Osvaldo Hakio. **Contribuição da Atividade Física no tratamento do portador de transtorno mental grave e prolongado em Hospital Dia.** São Paulo: USP, 2005. Dissertação de mestrado.

WACHS, Felipe. **Educação Física e Saúde Mental: Uma prática de cuidado emergente em Centros de Atenção Psicossocial.** Porto Alegre, 2008. Dissertação de mestrado.

XIV Seminário de Integração de Pesquisa e Pós-graduação

XVI SIIC

Sustentabilidade,
Biodiversidade e
Avanços Tecnológicos

Linguística, Letras e Artes



Outubro
2010

O *BILDUNGSROMAN* NEGRO: CRICK CRACK, MONKEY, DE MERLE HODGE

Denise Almeida Silva*

RESUMO

Esta análise visa estudar o *bildungsroman* negro, especialmente o produzido pela diáspora africana do Caribe, tomando como exemplar o romance **Crick Crack, Monkey**, da autora trinidadense Merle Hodge. Apresenta-se, inicialmente, a definição desse gênero literário, traçando-se a diferença entre o *bildungsroman* europeu e o seu congêneres negro. Após, analisa-se **Crick Crack, Monkey**, ressaltando-se os dilemas peculiares enfrentados pela protagonista em sua oscilação entre o cultivo dos valores da comunidade negra, e a adesão à imitação da sociedade branca, em atitude admiração e filiação à metrópole inglesa, cujo sistema educacional e político imperavam em sua terra natal, na qualidade de (ex) colônia britânica. Por último, considera-se como o *bildungsroman*, ao adotar o frescor e inocência do olhar infantil, como no romance analisado, provê um ângulo não confrontativo para o debate acerca da ingerência cultural e política estrangeira, e seus efeitos sobre a cultura local. Nesse contexto, torna-se um foro privilegiado para a discussão da identidade e cultura nacionais uma vez que, ao mesmo tempo em que enseja a descrição da educação e desenvolvimento de seus jovens protagonistas, permite o estabelecimento de paralelos entre suas vidas e o contexto das jovens sociedades nas quais elas se desenrolam.

Palavras-chave: *Bildungsroman*. Crick Crack, Monkey. Merle Hodge.

ABSTRAC

This analysis aims at studying the black *bildungsroman*, especially the one produced by the African diaspora in the Caribbean, taking Trinidadian novelists Merle Hodge's **Crick Crack, Monkey** as exemplary of this genre. Initially, the definition of *bildungsroman* is presented, and the difference between the European genre and its black form is traced. Then Hodge's novel is analyzed, focusing the dilemma faced by its protagonist in her transit between the adoption of black communal values and/or the adoption and imitation of the values of the white society, in an attitude of affiliation with the metropolis. Finally, analysis dwells on how, when adopting the innocence of the child's vision, as in the novel studied here, the *bildungsroman* provides a non confrontative angle for the debate on foreign cultural and politic interference and its effects on the local culture. In this context, it becomes a privileged place for the discussion of national identity and culture once, besides depicting the education and maturation of its young protagonists, it allows parallels between their lives and the ambience of the young societies in which they grow.

Keywords: *Bildungsroman*. Crick Crack, Monkey. Merle Hodge.

1 INTRODUÇÃO

Esta análise visa estudar o *bildungsroman* negro, especialmente o produzido pela diáspora africana do Caribe, tomando como exemplar o romance **Crick Crack, Monkey**, da autora trinidadense Merle Hodge. Como se sabe, o *bildungsroman*, ou romance de formação, tem suas raízes em modelo europeu branco. Sua gênese é normalmente situada no fim do século XVIII, com a publicação de **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister** (1795-1796), de Goethe. O gênero difundiu-se rapidamente pela Europa, e mais tarde por todo o mundo; no século XX tem sido opção marcante entre mulheres e escritores pertencentes a minorias ao redor do globo.

De acordo com seu protótipo europeu, tem cunho biográfico, com protagonista geralmente masculino, talentoso e sensível, que cresce rumo à maturidade como resultado da educação formal e

* Dr. em Letras- área de concentração: Literaturas de Língua Inglesa. Professora do Departamento de LLA, URI/Frederico Westphalen. Email: dasilva@fw.uri.br. Este ensaio é resultante de pesquisa conduzida com o apoio do CNPq.

informal, encontrando muitos obstáculos até escolher filosofia de vida, companheiro e/ou vocação: o gênero apresenta variações de acordo com o e contexto sociológico e histórico em que é escrito. Tanto nos Estados Unidos como no Caribe, escritores negros remodelaram e adaptaram a forma de acordo com suas necessidades. Muitos romancistas caribenhos, especialmente por volta da metade do século XX, escreviam e publicavam a partir do estrangeiro, devido à falta de apoio financeiro e artístico em suas ilhas natais. Vivendo longe da pátria, à volta ao cenário da infância e sua reavaliação era quase inevitável. O romance pioneiro de Lamming, *In the castle of my skin*, emerge como paradigmático não só do uso da infância e adolescência, mas da procura do verdadeiro eu e da associação com os pobres e despossuídos.

Como acontecem com os romances afro-americanos, os escritores das Índias Ocidentais gradualmente se envolvem com símbolos culturais de sua herança negra, ao mesmo tempo em que se distanciam das instituições e valores ocidentais, especialmente da cultura da Comunidade Britânica. Mais tarde, a forma do *bildungsroman* é adaptada para incluir a vida de mulheres, que seguidamente procuram existências mais viáveis, desligadas dos liames representados pelos papéis que histórica e culturalmente lhes eram predeterminados pela cultura patriarcal e pelos saberes do colonizador, dos quais os negros eram em grande parte excluídos.

De forma geral, os romancistas das Índias Ocidentais escrevem o *bildungsroman* para reatar as raízes da infância e descobrir a verdade sobre seu eu e lar, tanto no plano privado como público; em contraste, na América os romancistas tendem a usar a experiência pessoal como base de protesto sobre raça, escravidão e o *establishment* branco. Assim, os escritores negros tendem a voltar os olhos para si mesmos, procurando identificar as tradições de sua raça e, a partir de experiências individuais, captar experiência coletiva única relativa à suas circunstâncias históricas e geográficas (LESUER, 1995, 1-30).

Tanto no romance europeu como no cultivado pela diáspora africana, os personagens podem ainda compartilhar certo provincianismo, abandono do lar, isolamento, experiências sexuais aviltantes ou iluminadoras, mudança e transformação, com abandono da infância e adolescência, e início de nova fase de desenvolvimento; quase todos os romances europeus e americanos antes de 1930 contavam com protagonistas masculinos, que eram versões ficcionalizadas de seus autores.

O *bildungsroman* é quase sempre uma história de educação, que pode ser formal ou informal. Essa característica do romance de formação é aproveitada com invulgar felicidade por Merle Hodge em **Crick crack, monkey**, fazendo com que sua personagem Tee transite entre a educação informal e formal, representada pela vivência doméstica e escolar, como se verá na análise a seguir.

2 DESENVOLVIMENTO

A jornada do conhecimento de Tee em sua infância e adolescência é particularmente significativa porque, havendo perdido a mãe na tenra infância, transita entre duas ambiências marcadamente distintas: os lares de Tantie, irmã de seu pai, e de Beatrice, sua tia por parte de mãe. Enquanto na casa de Tantie a menina tem sua guarda compartilhada pela tia, a avó Ma, tios e vizinhos, de acordo com o modelo de educação informal compartilhada, tradicionalmente adotado nas Índias Ocidentais, a ambiência de Beatrice segue definitivamente o modelo inglês, tanto no formato da família nuclear ocidental constituída por pai, mãe e filhos, como no cuidadoso cultivo de tudo o que imita o comportamento britânico, cujo suposto refinamento ela tenta imitar. Já o lar provido por Ma e Tantie zelosamente transmite os valores comunitários, afetivos e culturais da herança africana.

Aos olhos da Tee-menina, a casa da tia Tantie assemelha-se à agitação intermitente e alegre de um galinheiro, especialmente quando algo cai em meio às aves. A comparação evidencia não só a ambiência de alegria e simplicidade, como a profunda sintonia da menina com a natureza. Situação similar é vivida na casa da avó Ma, descrita como um país encantado, cujos vales, planícies e plantas fazem lembrar um tempo primordial em que Brar Anancy e Brar Leopard – animais ligados ao imaginário folclórico afro-caribenho – habitavam a terra. A preocupação com o cultivo da cultura africana está ainda presente no relato das férias passadas por Tee e seu irmão com sua avó Ma, em Pointe d'Espoir, quando esta, à luz da lua, reúne as crianças ao ar livre e conta-lhes 'nancy-stories', ao final das quais pergunta "Crick crack?". As crianças prontamente respondem-lhe em coro: "Monkey break 'e back/ On a rotten pommerac!" (p. 15). Ao responder com a rima que é costumeiramente recitada ao final de uma história, as crianças mostram estar em sintonia com a cultura oral local; claramente, Ma é retratada no papel da contadora de histórias típica: no Caribe as histórias da aranha Anancy, trazidas da costa africana pelos escravos, continuam vivas na tradição oral, e contadoras de histórias, invariavelmente matriarcas, são muito requisitadas e bem-vindas como hóspedes. As histórias são contadas à noite, ao ar livre, pois são consideradas histórias para dormir. Personagens como Brar Tiger ou Brar Leopold (Irmão Tigre e Irmão Leopardo) foram acrescentados aos contos de Anancy originais, que giram em torno de uma esperta aranha que, pela astúcia, é capaz de vencer seus inimigos, personificando as qualidades de sobrevivência necessárias aos escravos africanos e seus descendentes.

Em contraste com essa ambiência estão não só o lar de Beatrice como o espaço escolar. Tão logo Tee e Toddan adentram o ambiente familiar de sua tia Beatrice, que obtém sua guarda por via judicial, seus nomes são "trocados": a tia faz questão de ignorar os apelidos carinhosos pelos quais Tantie os trata, e chamam-os pelos nomes de registro, respectivamente Cynthia e Codrington.

Beatrice orgulha-se de haver escolhido o nome para o sobrinho, provavelmente em homenagem a Edward Codrington (1770-1851), almirante britânico, herói das batalhas de Trafalgar e Navarino. Coddan não reconhece seu nome próprio; Tee acha o prenome Cynthia, quando empregado no ambiente doméstico, totalmente inadequado, pois está habituada a ser chamada por esse nome apenas no contexto escolar.

A troca do nome vem acompanhada da mudança da indumentária habitual: calça e sapatos, que até então eram apenas roupas de passeio, passam a ser parte do guarda-roupa diário de Toddan; os coloridos vestidos de Tee são considerados totalmente inadequados, coisa de negro, “niggery-looking”, e ridicularizados pelas primas Jéssica e Carol. Muda também o regime alimentar: as nozes, coco e goiabas, e os doces nativos, antes tão apreciados por Tee, são substituídos por pratos mais elaborados à mesa de Beatrice; a pimenta, tão característica da alimentação caribenha, é definitivamente execrada da dieta alimentar dessa que, em tudo, imita aos ingleses.

Uma vez que toda a ilha segue o modelo oficial britânico, tanto as escolas frequentadas por Tee em sua infância, quando ainda em companhia de Tantie, como a refinada escola de elite em que passa a estudar por ter ganhado bolsa escolar – a mesma na qual estudam as filhas de Beatrice, com quem passa a morar então – seguem os moldes britânicos. Na pequena escola de Mrs Hinds, onde Tantie vê-se obrigada matricular a sobrinha, dada a falta de vagas em escolas mais qualificadas, as aulas resumem-se a pouco mais do que cópias e leitura em coro em voz alta. Não há, absolutamente, preocupação em adaptar o ensino à idade e cultura das crianças. A cartilha *Caribbean Reader Primer One* é adotada; apesar da referência ao Caribe no nome, segue moldes britânicos. Como Tee descreve, sua carreira de leitora começa com A de *apple*, maçã, que para ela é uma fruta exótica, com a qual só tem contato no natal. A menina também não entende referências a fatos estranhos a sua cultura, como a menção a montes de feno, típicos da paisagem inglesa, mas desconhecidos nas Índias Ocidentais, na canção ninar Little Boy Blue. Em Little Little Miss Muffet, desconhecendo o termo “curds” (coalhada), Tee apreende a palavra como “curls” (cachos), e estranha o comportamento da menina que come seu próprio cabelo.

O prosseguimento dos estudos na Santa Clara E C School, ou “big school”, como Tee a chama em comparação com a acanhada instituição dos Hinds, não traz modificações no padrão cultural transmitido às crianças. São dadas às crianças modelos de autodisciplina, resumidos na frase usada para praticar caligrafia, e que é também empregada como exercício de cópia em punição aos rebeldes: “The discipline is not greater than the master”. A imitação estende-se aos mínimos detalhes da rotina escolar: os alunos são sujeitos a treinamentos tais como levantar e sentar em silêncio, simplesmente porque os meninos cantores do coro da Abadia de Westminster, da mesma idade das crianças da EC School, erguem-se e assentam-se em absoluto silêncio.

A alienação cultural produzida por esse tipo de ensino é dimensionada pela criação, por Tee, de uma dublê, Helen, que corresponde a seu Eu Adequado (“the Proper Me”). Exatamente de sua idade e altura, Helen representa o estereótipo da criança britânica, de acordo com o modelo comportamental intuído por Tee a partir dos livros retirados da biblioteca escolar, já que pensa que os livros são o repositório do real e correto, e que este é encontrável no estrangeiro.

Na casa de Beatrice, e frequentando a exclusiva St. Ann’s, cujos alunos são, em sua maioria, brancos, Tee passa a se envergonhar da tia Tantie e da educação que esta lhe dera, já que as vestes, hábitos e comidas privilegiadas pela irmã de seu pai são considerados “niggery affair”, e se constituem em justificativa para sua exclusão dos círculos privilegiados na escola e na sociedade em que convivem Beatrice e suas filhas. A experiência escolar equivale a uma lição em alienação cultural, o que não é de estranhar dado o contexto colonial e a bem conhecida função da escola como aliada na construção e perpetuação dos saberes que garantem o poder aos grupos dominantes. Esse gradual desvinculo dos laços com a parte da família que representa o apego à herança cultural africana chega ao ápice quando não só recebe com horror a notícia da visita de Tantie e Toddan, como mal pode disfarçar seu desconforto com sua presença no ambiente refinado de Beatrice. Essa separação não se faz sem custo: Tee (agora Cynthia) sente-se desesperadamente errada, e é invadida por desejo de desaparecer ou ter seu corpo miraculosamente transformado em algo novo e aceitável. A sorte da adolescente sofre reversão quando seu pai envia passagens para que ela e o irmão passem a morar com ele na Inglaterra. Nesse momento, a antes desprezada negrinha passa a ser heroína. Havendo internalizado a tese da inferioridade negra ou, na linguagem de Fanon, sofrido a “epidermalização” dessa diferença (1967, p. 11), o negro da colônia combate a percebida inferioridade pela imitação, que visa produzir um sentido de igualdade com o europeu e suas conquistas, às quais agora Tee irá se irmanar na Inglaterra, na imaginação dos seus conterrâneos.

3 CONCLUSÃO

Não por acaso, o olhar infantil tem ocorrido com significativa regularidade na literatura do Caribe: numa região em que entre as décadas de 1960-80 a maioria das antigas colônias britânicas estava em processo de negociação da independência, a inocência do olhar infantil provia um ângulo não confrontativo para o debate acerca da ingerência cultural e política estrangeira, e seus efeitos sobre a cultura local. Nesse contexto, o *bildungsroman*, ou romance de formação, torna-se um foro privilegiado para a discussão da identidade e cultura nacionais uma vez que, ao mesmo tempo em que enseja a descrição da educação e desenvolvimento de seus jovens protagonistas, permite o estabelecimento de paralelos entre suas vidas e o contexto das jovens sociedades nas quais elas se desenrolam.

Narrada bem humoradamente a partir do olhar estranhado de uma criança em sua evolução para a adolescência, a narrativa da procura de Tee/Cynthia por sua identidade cultural constitui-se em poderosa denúncia do potencial devastador dos efeitos da imitação e introjeção dos padrões culturais europeus por parte da população afro-caribenha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALUTANSKY, Kathleen M. We are all activists: an interview with Merle Hodge. **Callaloo**, Virginia, n. 41, p. 651- 662, 1989.

FANON, Frantz. *Black skin, white masks*. New York: Grove Press, 1967.

HODGE, Merle. **Crick crack monkey**. Oxford: Heinemann, 2000.

LESEUR, Geta. **Ten is the age of darkness**: the black bildungsroman. Columbia and London: University of Missouri Press, 1995.

O OLHAR DA PSICANÁLISE EM DIÁLOGO COM A LITERATURA EM ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA

Rejane Seitenfuss Gehlen*

RESUMO

Ensaio sobre a cegueira aborda a questão da falta de visão no contexto da supremacia do visual. O que se coloca como contracenários passa a ter significação relevante à medida que o texto desvela a condição humana. Para atingir a proposição de entendimento da obra de Saramago em conteúdo e significado, o presente trabalho busca estabelecer uma relação dialógica entre Literatura e Psicanálise, respectivamente, enquanto expressão artística e ciência que tomam a essência humana como razão de ser. A metodologia de estudo empreendida utiliza como referência alguns conceitos da Psicanálise e sua identificação no texto ficcional, com relevo para as questões do sujeito e da pulsão e seus necessários desdobramentos. O leitmotiv da análise é a crise de identidade que, em termos psicanalíticos, pode ser entendida como sintoma da fragmentação do sujeito contemporâneo.

Palavras-chave: Identidade. Psicanálise. Sujeito.

ABSTRACT

Approaches the question of lack of vision in the context of the supremacy of the visual. The nonsense gets a relevant meaning as the text shows the human essence. To reach the proposition to understand the Saramago's work in content and meaning, this work tries to establish a dialogic relationship between the Literature and the Psychoanalysis, respectively, while art expression and science that take the human essence as reason of being. The methodology of study enterprized uses as reference some concepts from Psychoanalysis and, its identification at the fictional text, with prominence for questions of the subject and the "pulsão", and their necessary unfoldments. The leitmotiv of analyses is the identity's crisis that, in psychoanalytic terms can be understand as a symptom of fragmentation of the contemporaneous subject.

Keywords: Identity. Psychoanalysis. Subject.

1 INTRODUÇÃO

Cada período histórico apresenta características que o distinguem dos demais e o inscrevem na História da Humanidade com uma identidade que lhe é peculiar. O momento contemporâneo singulariza-se pela velocidade, descobertas tecnológicas, vulnerabilidade de conceitos e grande quantidade de informações, muitas delas valendo-se da imagem. Pode-se mesmo afirmar que a imagem, sob diferentes perspectivas, é condição de comunicação nesse tempo.

José Saramago, em *Ensaio sobre a cegueira* (SARAMAGO, 1995), faz uma representação e reconstrução da realidade e do mundo afetivo das personagens; constrói um mundo ficcional sem ilusões nem crenças, embora o narrador emita juízos que fluem paralelos à narrativa, instrumentalizando o leitor para a reflexão sobre a cegueira e o ser/estar cego. Sob essa égide, emerge a concepção que o indivíduo tem de si próprio, enquanto resultado da elaboração discursiva de seu "eu". Através da obra literária é revelado um ponto de ofuscamento: a narrativa mostra que não há percepção de que as imagens cegam e não permitem ver o que acontece ao ser humano. Nas

* Mestranda em Letras, área de concentração: Literatura, URI, campus de Frederico Westphalen.

obras do escritor português em foco é recorrente a abordagem da crise de identidade que, em termos psicanalíticos, pode ser entendida como sintoma da fragmentação do sujeito contemporâneo.

2 DESENVOLVIMENTO

A relação entre Psicanálise e Literatura se estabelece a partir da interpretação da obra literária para descobrir-lhe o significado e o conteúdo. A interpretação de textos artísticos e literários é uma das atividades de análise exercidas por Freud, embora tenha declarado não ser um conhecedor de arte, mas um leigo no assunto. Diante da impossibilidade de explicar a arte, Freud dirige sua análise para a intenção do artista, mas não para compreendê-la intelectualmente.

A literatura não deixa de expor um saber sobre o inconsciente, porém de maneira diferente da atividade psicanalítica, por isso o encontro entre tais abordagens traz verdades relevantes para a construção do saber psicanalítico. Em sua obra *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*, Freud destaca que os “atos sintomáticos são indícios valiosos que servem para revelar sentimentos que não escapam ao analista” (FREUD, 1972, p. 200). Embora o sintoma na concepção freudiana seja entendido como um traço característico distinto de um indivíduo para outro, esse termo parece manter-se adequado no contexto da obra de Saramago, uma vez que a cegueira, tema central da narrativa, apesar de uma manifestação individual, pela recorrência com que acontece, remete ao coletivo. A perda da visão pode ser entendida como um ato sintomático.

A perda da visão que acomete toda a população retratada em *Ensaio sobre a cegueira* pode ser entendida sob esses dois aspectos. O alastramento da cegueira ocorre indistintamente como uma ação predestinada a acontecer, independentemente do desejo humano, conforme se observa no diálogo entre o primeiro cego e a pessoa que o ampara: “Hoje por si, amanhã por mim, não sabemos para o que estamos guardados” (SARAMAGO, 1995, p. 13). Contudo, se analisada na primeira perspectiva apresentada por Freud, pode ser entendida como sintoma, já que curiosamente, não se trata de ausência de visão, mas “é como se tivesse caído num mar de leite. Mas a cegueira não é assim, disse o outro, a cegueira dizem é negra, pois eu vejo tudo branco” (SARAMAGO, 1995, p. 13). Essa situação de ausência de visão ou cegueira que se estende gradativamente às demais personagens, não é caracterizada pelo preto, cor que, segundo a Física, é a ausência da luz, ou seja, o preto absorve todas as cores, mas não reflete nenhuma. Trata-se, bem ao modo de Saramago, de uma cegueira branca. O branco é a junção de todas as cores, reflete todos os raios luminosos não absorvendo nenhum.

Uma interpretação possível para essa questão remete ao momento em que o sujeito cego toma consciência de uma dimensão maior, na qual não manifesta as convenções e regras aprendidas no mundo civilizado, governado pela visão. Na concepção freudiana pode-se, por analogia, entender

a cegueira como um elemento situado no limite entre o inconsciente e consciente, onde cessa a censura e se manifesta o recalque através de atos nos quais o mecanismo de repressão não está ativo. Manifesta-se um sujeito que aparece entre um significante e outro, mas que não corresponde ao eu até então manifesto. Nesse sentido, citam-se as ações dos cegos que se igualam a animais, exemplificadas na fala da mulher do médico referindo-se ao modo como todos vivem em meio ao lixo, urina e fezes no manicômio, e, ao fato de consumirem comida deteriorada, respectivamente: “Uma pessoa se habitua a tudo, sobretudo se já deixou de ser pessoa, e mesmo se não chegou a tanto”; “é que a fome sempre teve um olfacto finíssimo, daqueles que atravessam todas as barreiras, como os cães” (SARAMAGO, 1995, p. 220).

De acordo com Freud, é Eros como pulsão de vida, energia que se situa entre o somático e psíquico, que distingue o ser humano dos animais, estes agem por instinto e esse por pulsão. Leonardo Brasiliense define pulsão como “um impulso que se origina no interior do organismo e desestrutura o trabalho original do sistema nervoso, a evitação de estímulos, visto que se constitui num estímulo interno, portanto, do qual o sistema nervoso não consegue se esquivar (seja por evitação, seja por reflexo)” (BRASILIANSE, 1999, p. 72). O sistema nervoso para atender seu objetivo primordial forma o aparelho psíquico que, segundo o mesmo autor, empreende atividades complexas que visam modificar o mundo externo para tingir a satisfação de suas necessidades.

A partir do conceito de Freud, depreende-se que, como energia que é a pulsão requer descarga. Sabe-se da existência da pulsão pelas referências, mas esta não se apresenta; se representa. Sobre esse aspecto, Freud destaca que “o inconsciente é a verdadeira realidade psíquica; em sua natureza mais íntima, ele nos é tão desconhecido quanto à realidade do mundo externo, e, é tão incompletamente apresentado pelos dados da consciência, quanto o é o mundo externo pelas comunicações de nossos órgãos sensoriais” (FREUD, 1972, p. 554). A pulsão não se esgota em quantidade ou em qualidade, mas pode ser representada pelo registro do recalque; ela não está nem dentro nem fora do inconsciente. Saramago ao relatar a ação do ladrão do carro do primeiro cego apresenta os elementos da pulsão sob o aspecto da ambivalência.

A consciência moral, que tantos insensatos têm ofendido e muitos mais renegado, é coisa que existe e existiu sempre, não foi uma invenção dos filósofos do Quaternário, quando a alma mal passava ainda de um projecto confuso. Com o andar dos tempos, mais as actividades da convivência e as trocas genéticas, acabámos por meter a consciência na cor do sangue e no sal das lágrimas, e, como se tanto fosse pouco, fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o estávamos tratando de negar com a boca.[...] Não será possível, portanto, neste caso, deslindar que parte dos medos e da consciência afligida começaram a apouquentar o ladrão assim que pôs o carro em marcha (SARAMAGO, 1995, p. 26).

A cegueira, ao se colocar como barreira para a comunicação com o mundo exterior, apresenta-se, paradoxalmente, como a possibilidade de ver a si próprio fazendo emergir o que se

busca conter pela censura imposta pela civilização.

Não é propriamente a cegueira que causa a mudança, mas o fato de que não há ninguém controlando ou vendo o que se passa. Em *O futuro de uma ilusão*, Freud aponta para a ideia de civilização como “algo que foi imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção” (FREUD, 1972, p. 122). Destaca ainda que essa necessidade advém do fato de estarem presentes em todos os seres humanos tendências destrutivas, antissociais e anticulturais o que justifica a necessidade do controle e da censura externa, já que “as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento.

Contudo, ainda não alcançado o futuro almejado, uma regulação se impõe; assim o psicanalista descreve como “frustração o fato de um instinto não poder ser satisfeito, como proibição o regulamento pelo qual essa frustração é estabelecida e como privação a condição produzida pela proibição. [...] Os desejos instintuais que sob elas (as pessoas civilizadas) padecem, nascem de novo com cada criança” (FREUD, 1972, p. 125). O condicionamento e as renúncias fortalecem o superego e a possibilidade de ascender no curso do desenvolvimento humano, contudo o sentimento de desamparo ainda se manifesta tanto no plano individual onde se percebe a falta do pai e no plano coletivo a falta do grande pai, havendo uma falta, há a tentativa de supri-la e a religião é uma possibilidade. Apesar de exercer controle, este não se mostra eficiente, pois cessada a intervenção, cessa a ação.

Na obra *Ensaio sobre a cegueira*, José Saramago revela um contexto narrativo em que o “ver tudo branco” faz surgir em cada indivíduo um ser outro, não conhecido anteriormente, que se manifesta nesse mundo em que não há olhos, portanto sem possibilidade de repressão. Esse aspecto é evidenciado no momento em que os contaminados (pessoas que tiveram contato com os cegos, mas que ainda não manifestaram a cegueira) roubam a comida dos cegos e estabelecem o pagamento da mesma com objetos e, quando esses se esgotam, exigem que as mulheres paguem pelo alimento com sexo. A descrição da cena revela toda a animalização a que o ser humano pode chegar quando não se sente sob o controle de um poder ou força maior, por outro lado, revela também que os valores morais e religiosos são frágeis e inconsistentes, vindo a ruir tão logo ninguém os pode cobrar.

Em *O futuro de uma ilusão*, Freud caracteriza a religião como uma forma de conter os indivíduos que não possuem as características dos líderes. Em seu texto ficcional, Saramago retoma essa questão de forma inusitada. Com a destruição do manicômio por um incêndio, as personagens ganham as ruas e buscam alimentos; com a possibilidade de locomover-se com facilidade, a mulher do médico encontra comida num depósito de supermercado. O cheiro desperta a atenção de outros

cegos e ela refugia-se numa igreja. Lá depara-se com as imagens de santos com os olhos vendados. Não há mais nada a controlar os cegos, a possibilidade de agir sem seguir padrões está estabelecida e, com ela, fica exposta a vulnerabilidade do conjunto moral que norteia a vida civilizada. Imagens de santos são como vigias, a espreitar as faltas para punir, que agora estão também cegas ou foram cegadas. “Uma vez que os cegos não poderiam ver as imagens, também as imagens deveriam deixar de ver os cegos, As imagens não vêem, Engano teu, as imagens vêem que as vêem, só agora a cegueira é para todos” (SARAMAGO, 1995, p. 302). O estranho se estabelece a partir do real que não é mais reconhecido, porque um novo mundo se instaura tanto no plano físico quanto psíquico dos cegos.

Em toda a narrativa são abundantes os exemplos dessa transformação por que passam os cegos, não é apenas o exterior que eles não vêem, não reconhecem mais seu eu, não se vêem mais como supunham ser antes do mal instalado. No entanto, a fala da personagem mulher do médico, única pessoa a não cegar, parece ser bastante significativa no contexto em análise: “Olhou-os com olhos rasos de lágrimas, ali estavam, dependiam dela como as crianças pequenas que dependem da mãe, Se eu lhes falto, pensou, não lhe ocorreu que lá fora todos estavam cegos, e viviam, teria ela própria de cegar também para compreender que uma pessoa se habitua a tudo, sobretudo, se deixou de ser pessoa, e mesmo se não chegou a tanto” (SARAMAGO, 1995, p. 218).

A cegueira é inicialmente diagnosticada como *agnosia*, distúrbio que gera impossibilidade de o indivíduo reconhecer objetos, embora possa visualizá-los. Ao perceber seu erro de interpretação, o médico também cega e a possibilidade da cura passa a não existir. A impotência diante da epidemia que se alastra instala o caos social no universo diegético representado. Todas as instâncias são afetadas e um novo modo de vida surge em meio à desordem do ambiente e à decadência de valores construídos. Nesse contexto de animalização surge um paradoxo: no momento em que o grupo de cegos volta à antiga casa, um cachorro se junta a eles. A exemplo de Graciliano Ramos que, na obra *Vidas Secas*, apresenta a cachorra Baleia de forma humanizada em contraste com a animalização das pessoas, Saramago apresenta um cão que consola e ampara a mulher do médico, no momento em que essa vive a solidão total, lambe-lhe as lágrimas como um amigo que conforta outro. “O cão das lágrimas aproxima-se, mas a morte intimida-o, ainda dá dois passos, de súbito o pelo encrespou-se-lhe, um uivo lacerante saiu-lhe da garganta, o mal deste cão foi ter-se chegado tanto aos humanos, vai acabar sofrendo como eles” (SARAMAGO, 1995, p.295).

3 CONCLUSÃO

Na perspectiva de Freud, interpretar é buscar a partir do texto manifesto o texto latente que o fundamenta, em sentido inverso ao da produção. A interpretação supõe a existência de um sentido que é necessário voltar a encontrar, ou seja, é a busca da verdade. A literatura contemporânea reflete criticamente sobre o ato de criação. O sujeito criador analisa e descreve seu próprio fazer e compartilha com o leitor a tessitura do texto.

A partir deste ponto, salvo alguns soltos comentários que não puderam ser evitados, o relato do velho da venda preta (um novo cego a chegar ao manicômio) deixará de ser seguido à letra, sendo substituído por uma reorganização do discurso oral, orientada no sentido da valorização da informação pelo uso de um correcto e adequado vocabulário (SARAMAGO, 1995, p, 122).

Essa metaficção permite que leitores sejam criadores e público, concomitantemente. O leitor contribui para o estabelecimento da estrutura artística da obra. A leitura reenvia à posição originária de desamparo, porque ao julgar ou interpretar a palavra do outro, o leitor lê a sua própria vida, forja-se um lugar-outro a partir do qual a continuidade de seu próprio processo analítico se mantém. A verdade ou a essência do humano é o que se busca e, como afirma Saramago, “dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (SARAMAGO, 1995, p. 262).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASILIENSE, Leonardo da Silva. **O Desejo da Psicanálise**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

FREUD, Sigmund. **Obras Psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HERANÇAS DA ESCRAVIDÃO EM DUAS NARRATIVAS DE JUNE HENFREY

Viviane Catarina Marconato Stringhini*

RESUMO

O sistema escravocrata ocasionou a dispersão dos corpos africanos de suas terras, sendo marcado por uma época de violência e abuso de poder. Porém, essa tentativa de ruptura e de dissociação cultural é eliminada pela força do elo umbilical africano com a sua “terra de origem”, como uma ponte ligando o passado, o presente e o futuro, onde o africano conserva sua história social e cultural, como um mito dominador do imaginário, influenciando suas ações e, conseqüentemente, dando sentido às suas vidas e à sua história. A literatura é uma instituição social viva que nos possibilita a compreensão das condições históricas que lhe deram origem nos levando à percepção de possíveis representações do passado e de releituras da história, nos permitindo a construção de novas identidades culturais. Esta comunicação se propõe a analisar dois contos da barbadense June Henfrey, contidos em sua antologia *Coming home and other stories*: “Love Trouble” e “Goodnight Miss Simons”, refletindo sobre o preconceito e a violência sofridos pela mulher negra, tanto no contexto de uma sociedade escravocrata, como em ambiência pós-escravocrata, na qual, contudo, ainda perduram preconceitos contra a mulher. Os contos analisados despertam reflexões que, para além do momento histórico narrado, levam o leitor a refletir na desigualdade e preconceito ainda hoje existentes.

Palavras-chave: Mulher. Preconceito. Violência.

ABSTRACT

The system of slavery brought about the dispersal of Africans from their land, marked by an age of violence and abuse of power. However, this attempt in breaking and cultural dissociation was eliminated by virtue of the umbilical bond with their African "homeland" as a bridge that connects past, present and future, where the African conserves its social and cultural history, as myth of an imaginary ruler, influencing their actions and thus giving meaning to their lives and their history. Literature is a living social institution that enables us to understand the historical conditions which gave rise leading us to the perception of possible representations in the past and readings of history, allowing us to construct new cultural identities. This notice proposes to examine two tales by a Barbadian June Henfrey, which has been contained in her anthology *Coming Home and Other Stories*: "Love Trouble" and "Goodnight Miss Simons," reflecting on prejudice and violence suffered by black women, both in the context of a slave society, as in proslavery ambience in what, however, it has even persisted prejudices against the women. The stories analyzed arouse reflections in addition to the narrated historical moment, lead the reader to reflect about inequality and prejudice that has persisted nowadays.

Keywords: Women. Prejudice. Violence.

A imigração forçada, representada pela escravidão, levou à dispersão de corpos africanos em terras não-africanas. Conquanto dispersos em lugares não seus, esses africanos mantinham seu olhar focado na África, concebida como o ponto mítico em sua história social e cultural. Essa fixação nesse ponto nodal ainda se faz bastante presente na literatura da diáspora africana.

Mais do que fenômeno estético, a literatura, enquanto uma manifestação cultural possibilita releituras da história: em sua urgência em construir novas identidades culturais que escapem à dominação do passado colonial, a literatura pós-colonial tem sentido a necessidade de exorcizar os fantasmas do passado e achar modos de, sem ignorá-lo, construir a partir dele um novo e melhor futuro. Especialmente no Caribe, onde o trauma da escravidão se fez sentir de maneira

* Professora, aluna do Curso de Mestrado em Letras, área de concentração Literatura, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Frederico Westphalen.
vivistringh@hotmail.com

particularmente intensa, à sombra da África e da brutalidade do sistema escravocrata são repetidamente revisitados.

Os contos aqui estudados formam escritos pela autora na sua ilha natal, Barbados, e referem-se ao período pós-escravocrata, mas em que, como se perceberá, as marcas e consequências da subjugação do negro ainda estão bem presentes. Esta comunicação se propõe a analisar a maneira como a memória da escravidão se manifesta presente em dois contos de June Henfrey, contidos em sua antologia *Coming Home and Other Stories*: “Love Trouble” e “Goodnight Miss Simons”. Faz-se uma reflexão sobre o preconceito e a violência sofridos pela mulher negra, tanto no contexto de uma sociedade (pós) escravocrata, que serve de contexto para o primeiro conto, como em ambiência bem posterior, na qual, contudo, ainda perduram preconceitos contra a mulher. Da história de escravidão sofrida pelos escravos nos campos de cana-de-açúcar, na acidentada costa atlântica de Barbados, ao crepúsculo social de uma afro-descendente, ainda que de pele clara, os contos analisados despertam reflexões que, para além do momento histórico narrado, levam o leitor a refletir sobre a desigualdade e o preconceito ainda hoje existentes.

O primeiro conto, “Love Trouble”, move-se da harmonia de uma afro-descendente em paz consigo e sua comunidade negra a seu isolamento como alvo do preconceito tanto de negros quanto de brancos. A protagonista, Sarah, vive com sua avó, Rose, numa fazenda em Barbados, no Caribe, onde nasceu e cresceu, numa época posterior à alforria. Os pais de Rose eram escravos e ela ganhou a liberdade quando jovem. Nessa época, já tinha filhos pequenos, entre os quais, uma que se tornaria a mãe de Sarah.

Rose mantém bem viva em sua mente a terra natal do avô. Volta sua imaginação para a África, de onde os seus ancestrais foram sequestrados e transportados. Rose costuma falar para a neta sobre suas origens: em sua companhia, contempla o Atlântico e lembra como seu pai, o bisavô de Sarah, veio em um barco para aquela ilha, enfatizando, orgulhoso, que em contraste com ela e sua mãe, que nasceram na ilha, na “Great Hope Plantation”, na África, seu avô era um homem livre. A alusão aos navios negreiros, e conseqüentemente à migração forçada que levou à escravidão, traz à mente o pensamento de Hall, que recorda como o Caribe nasceu de dentro e através da violência. “A via para a nossa modernidade”, o autor acentua, “está marcada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” (HALL, 2006, p. 30)

É claramente perceptível o orgulho da avó pelas suas origens, seu senso de pertencimento, e sua tentativa de desenvolver na neta esses valores. Entre a comunidade negra reinava o espírito de solidariedade. Trabalhavam em grupos para construir suas casas, sempre havia alguém para cuidar das crianças, de modo que suas mães pudessem trabalhar e, ainda, cuidavam dos idosos. Sarah,

perfeitamente integrada na comunidade, era noiva de Dolphus, pescador negro que conhecia desde criança; o relacionamento era conhecido e aprovado por todos do vilarejo. Como Hall observa, as comunidades preservam a manutenção das identidades racializadas e o fator da “negritude” é decisivo para a identidade da terceira geração de afro-caribenhos (Ibidem, p. 63).

Contudo, essa harmonia é quebrada quando o proprietário da fazenda, Jonny Bishop, após observar Sarah por um bom tempo e admirar as linhas do seu corpo, se aproxima dela. A atração entre eles é muito forte e, à noite, quando o cocheiro de Bishop vem buscá-la, a moça aceita abandonar sua comunidade negra e juntar-se ao seu senhor branco.

Há, assim, rompimento com suas raízes e origens. Para trás fica o senso de comunidade, a avó que a tinha criado e o noivo negro. Em sua nova casa desfruta de mais conforto, mas experimenta absoluto isolamento: os negros a evitam, e também os brancos, que não perdoam o fato de ser a amante negra de um homem branco casado. O fenômeno da miscigenação é comum nas sociedades colonizadas. Como Hall lembra, a cultura caribenha é essencialmente impelida por uma estética diaspórica: suas culturas são irremediavelmente “impuras” e, frequentemente construídas como carga ou perda (Ibidem, p. 34).

Embora Hall aluda, aqui, ao lamento por uma suposta pureza original, a impureza pode representar a possibilidade da transformação renovadora. Este, porém, não é o contexto aludido pelo conto de Henfrey. Pelo contrário, os filhos resultantes da união de Sarah com Bishop são tão igualmente discriminados e isolados, quanto sua mãe. Conforme Gomes enfatiza, a propósito do regime escravocrata, “a posse da mulher pelo branco metaforiza o quadro da conquista e o reassentamento da ordem patriarcal [...] a mulher branca, ao rebelar-se contra a endogamia, buscando um parceiro fora da classe ou casta, abalara potencialmente o código da dominação patriarcal”. Já a união do homem de classe dominante com a mulher de camada dominada representaria valorização para essa última (ALENCASTRO, 1985, p. 60, apud GOMES, 2009, p. 163).

No conto “Love Trouble”, a escolha de Sarah de viver o seu amor, por um lado, representa certa valorização e ascensão social para ela:

Sarah moved in. It was such a change from Rose’s two-roomed shack with its lean-to kitchen, that the space made her dizzy. She would walk from room to room, leaning first out of one window and another, imagining herself in a dream from which she would be roughly awakened. Against all odds, the dream persisted. Gradually the house filled with possessions given to her by Johnny or bought with the money which he let her give (HENFREY, 2008, p. 23).

Por outro lado, essa união rompe com sua comunidade negra, à qual ela apenas retorna quando toma conhecimento da morte da sua avó Rose. Sentada sozinha ao fundo da igreja, vê

Dolphus, seu antigo namorado negro, carregando o caixão. Ele a ignora, levando-a a constatar que não é querida nem pelos negros, nem pelos brancos, estando, assim, totalmente deslocada entre ambas às comunidades. “When Rose died, a carriage took Sarah, heavily pregnant with her fourth child, to the church. There she sat alone, at the back. She noticed Dolphus among the pallbearers, but he did not look her way” (Ibidem, p. 24).

O conto “Goodnight, Miss Simmons” ocorre numa época distinta de “Love Trouble”, no século XX. Embora o conto ainda remeta ao tempo em que os pais da protagonista eram proprietários de pequenas fazendas, não há indicativo de trabalho escravo de forma explícita, se havia, era disfarçado. Esta, porém, é ainda uma sociedade dominada pelo preconceito racial: a “colour-marked society” (Ibidem, p. 49), em que as relações entre brancos e negros estão bem codificadas.

Simmons era alfaiate, de estatura mediana, pele morena, cabelos encaracolados e olhos negros. Era filho de um branco, proprietário de fazenda, com a cozinheira negra. Nunca comentou sobre as suas origens com Eva e seus filhos, que só vieram a descobrir sobre seu passado quando ele ficou doente e recebia, ocasionalmente, a visita de sua irmã, a qual falava com ele de dentro da carruagem, sob a supervisão dos olhos azuis da tia Josephine. O fato de nem entrar na carruagem, demonstra a inferioridade de Simmon por ser afro-descendente, assumindo uma posição de subordinado em relação à posição do colonizador, no caso, a tia (Ibidem, p. 49).

Eva era professora e sua família era proprietária de uma pequena plantação que passava por tempos difíceis devido à negligência e má administração, mesmo assim, julgavam-se superiores a Simmons, não demonstrando interesse em seu relacionamento com a filha. E dessa união nasce George, Harvey e Edna, que era uma mulher alta, de meia idade, cabelos longos, soltos e pele clara, embora sangue misto. Em sua juventude, era uma mulher desejável, mas orgulhosa e arrogante e, devido a uma desilusão no passado, tornou-se rancorosa.

Resultando numa beleza destruída “and the still commanding presence of a chipped and leaning statue, with her shapeless cotton frock half covering, half revealing what remained of her once fine form” (HENFREY, 2008, p. 47). Edna era a filha solteira que nunca tinha saído de casa. A mãe sofria em não poder ajudar a filha, mas também não entendia sua fraqueza, pois ela teve outros pretendentes, mas por sua arrogância os desprezava, o que, com o passar dos anos, a fez sentir-se abandonada e começou a satisfazer-se se encontrando com homens de diferentes classes, para grande vergonha de Eva, pois isso era do conhecimento de todo o vilarejo. “Edna’s decline symbolised the downward spiral of the family’s fortunes” (Ibidem, p. 48). Podemos observar a decadência de Edna, como também, a da sua família. Após a morte de Simmon, o respeito persistia na família, lembrando dele com respeito e como um ser autoritário, mas amável. Ele era alfaiate

“and his horse-drawn buggy” era o único veículo daquele tipo na vizinhança, exceto as carruagens das famílias donas de plantações. Além disso, moravam numa “house of solid coral stone, with her good mahogany furniture; there was room enough for all the children” (Ibidem, p. 50). Porém, o excesso de bebida levou à falência da família, obrigada a morar em uma casa caindo aos pedaços.

À noite, Edna se transformava, demonstrando sua degradação, assumindo uma nova personalidade como forma de expressar sua revolta e o desejo em recuperar seu valor como mulher. Perceptível através das imagens: “sagging body, skimpy dresses, tormented flesh” (Ibidem, p. 51-52).

Ao seguir a filha à noite, Eva a vê prostituindo-se. Com marcas de tristeza no rosto, percebe sua decadência e constata ser uma consequência da degradação familiar, o que a deixa chocada, e desmaia. Eva é carregada para casa por um guarda-noturno, chamado Hooper, e mais dois homens. Ao se despedirem de Edna, Hooper usa as palavras: “Goodnight, Miss Simmons!”, como tentativa de mascarar a situação, pois esses mesmos homens que utilizavam os serviços de Edna, agora, de forma velada, a censuram.

A posição dos afro-descendentes é decadente, há um declínio econômico e emocional que pode ser interpretado como mais uma forma de violência. Não se refere a uma violência física, mas verbal, através da disfarçada censura: “I hope you going stay home and look after the old lady now!” he said (Ibidem, p. 54). Edna é condenada por se prostituir e abandonar a mãe, esquecendo de seus valores de mulher e filha, deixando de se comportar realmente como uma “miss”.

Após a análise dos contos, ficou aparente que o negro é submetido a diferentes formas de humilhação, exploração, discriminação, violência e preconceito. A sociedade excludente, possuidora de um preconceito oriundo do colonialismo, forja um estereótipo do feminino negro ligado à submissão, à sensualidade, ao prazer, à pobreza e inferioridade, que somados à negatividade referente à cor da pele, atribuem a elas uma dupla discriminação: por ser mulher e por ser negra. Ambos os contos, embora em épocas diferentes, denunciam o preconceito, sendo a discriminação racial manifestada pela formação ou deformação da mulher negra, herança cultural de um passado histórico capitalista e opressor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Heloisa Toller. *As marcas da escravidão: o negro e o discurso oitocentista no Brasil e nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HENFREY, June. *Coming Home and Other Stories*. London: Peepal Tree Ltd, 2008.

IANNI, Octavio. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

MÉXICO DE ÉRICO VERÍSSIMO: NOVOS OLHARES SOBRE O VIAJANTE- NARRADOR/NARRADOR-VIAJANTE¹

Isabel Cristina Brettas Duarte*

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o livro *México: narrativa de viagem*, sob autoria do escritor sul-rio-grandense Erico Veríssimo, e analisa, no âmbito da Literatura de Viagem, os diferentes tipos de viagens a que se involucram a narrativa. Para fins deste estudo, analisaremos as relações entre o escritor enquanto viajante-narrador e o narrador-viajante enquanto instância que narra suas viagens, organizando-as textualmente.

Palavras-chave: México – Érico Veríssimo – viajante narrador.

ABSTRACT

This paper deals with the book *Mexico: travel narrative*, authorship of the writer under sur-rio Grande do Erico Verissimo, and analyzes in the field of travel literature, different types of travel narrative that involve. For purposes of this study, we analyze the relationship between the travel-writer as narrator and the narrator / traveler in the instance condition narrates his travels, arranging literally.

Keywords: Mexico - Érico Veríssimo - traveler narrator.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o estatuto funcional do narrador enquanto entidade fictícia cabe-lhe a tarefa de tomar a palavra para enunciar o discurso como protagonista da comunicação narrativa. Sua existência é textual, configurando-se graças à invenção e à exigência estética do autor. Assim, o entendimento acerca de quais viriam a ser os espaços ocupados pelo viajante-narrador e pelo narrador-viajante no livro *México: narrativa de viagem*, de Érico Veríssimo, é fundamental para a compreensão do seu alcance. As características que demarcam tais instâncias aparecem concretizadas dinamicamente no texto verissimiano, aproximadas à figura do marinheiro comerciante, que pode ser chamado de o narrador-viajante de Benjamin. Isso porque a palavra viajante, que acompanha tanto uma quanto a outra expressão, permite aproximá-las de uma das tipologias de narrador consideradas por Benjamin: o marinheiro comerciante.

2 ÉRICO VIAJANTE/NARRADOR E NARRADOR/VIAJANTE EM MÉXICO: NARRATIVA DE VIAGEM

Profundo conhecedor das várias linguagens artísticas, Walter Benjamin elenca as figuras do camponês sedentário e do marinheiro comerciante em seu conhecido ensaio “O Narrador”. O

¹ Apoiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

* Mestre em Letras pela URI – Campus de Frederico Wesphalen e Mestre em Direito pela URI – Campus de Santo Ângelo/RS. O presente artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no primeiro capítulo da dissertação “Miradas ao México de Erico Veríssimo: viagem, narrativa e memória no espaço autobiográfico”, defendida em 13/08/2010 na URI – Campus de Frederico Wesphalen, sob orientação do Dr. André Luis Mitidieri Pereira.

E-mail: isabelcristinabd@yahoo.com.br

filósofo, historiador e crítico literário sinogermânico responsabiliza o viajante por uma das formas básicas de narrar. Embora associe a narrativa à tradição oral e o romance à escrita, Benjamin eleva a viagem à condição de motivo primordial da Literatura:

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. ‘Quem viaja tem muito o que contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. [...] A extensão real desse reino imaginativo só pode ser compreendida se levamos em conta a interpenetração desses dois tipos. [...] Se os camponeses e os artífices foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram (1994, p. 199).

Assim, é possível afirmar que esses dois grupos – o camponês sedentário e o marinheiro comerciante – são metáforas que representam um espaço mais limitado, no primeiro caso, e uma ampliação do espaço vinculada ao deslocamento propiciado pela viagem, no segundo caso. Benjamin considera, também, que a arte de narrar está em vias de extinção, pois são cada vez mais raras as pessoas que a exercem devidamente, associando-a ao intercâmbio de experiências. Viajar é, pois, uma forma de nos tornarmos mais ricos em termos de experiência comunicável: “as melhores narrativas escritas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 197-198).

Nesse sentido, a digressão alterna-se com a tendência descritiva, privilegiada pelos relatos de viagens, e estimulada pela autoridade do narrador que, por viajar constantemente ou por algum dia haver viajado, conhece muito mais do que seus ouvintes/leitores. Isso ocorre porque o sujeito que se desloca no espaço busca algo mais do que a viagem no espaço físico, almeja uma viagem a seu interior (ANANIAS, 2006). Alguns dos aspectos desse tipo de escrita são, por uma parte, o tratamento de assuntos tradicionalmente não incluídos em outros tipos de relatos, como a descrição dos costumes, os hábitos alimentares, a indumentária, as relações familiares, as festas, os bailes e outros tipos de celebrações. Por outra, a tendenciosidade do relato de um sujeito enunciativo inscrito numa rede institucional de informação que responde a ela em sua visão individual do novo (ARAUJO, 2003, p. 50)

Uma narrativa de viagens não consiste simplesmente em testemunho ingênuo ou inocente, mas na reconstrução de uma experiência de vida e do encontro com um outro mundo; uma viagem que se inscreve no tempo, no espaço e numa hierarquia social. Sua existência como gênero reconhecido - a Literatura de Viagem – faz-se presente literaturas de língua portuguesa, pois desde o século XIV, quando os navegadores portugueses desbravaram os mares em busca de novas terras, registravam os percalços e o trajeto das viagens e os descobrimentos que faziam, descrevendo as terras e os homens que encontravam. Assim, “essa Literatura está intimamente ligada a fatos

extraliterários, ainda que ela não se atenha ao percurso espacial e temporal do viajante, importando muito mais os motivos que o levam o a se deslocar de um ponto a outro e que são capazes de condicionar sua concretização e sua representação discursiva” (REMÉDIOS, 2002, p. 227).

Se Erico Veríssimo foi um escritor profundamente enraizado em sua terra, fixando suas tradições, sua cultura e sua História, soube sair de si mesmo e transformar-se em viajante. Ao percorrer lugares e paisagens, conseguiu vê-los de uma maneira que o identifica como viajante-narrador e narrador-viajante: “a alternância dos termos levará sempre à ênfase em uma das suas situações: ora é o viajante que se ressalta, o humanista que aprecia correr mundo e descobrir (ou reencontrar) coisas novas e conhecer pessoas, interessado e curioso sobre locais e gente. Ora é o narrador, que assume o comando e retrata não só o que vê, mas também o que imagina” (CARVALHAL, 2005, p. 121).

Em sua narrativa, o narrador-viajante pode convocar também aquilo que imagina. Porém, é difícil delimitar no texto em análise o imaginado. Algumas vezes acreditamos que assim seja por meio de inferências contextuais. Já em outras, é possível percebê-lo com maior nitidez, na medida em que o próprio narrador-viajante de Erico faz questão de ressaltá-lo. É o que acontece no exemplo a seguir, quando passeava no Zócalo:

Se um grande terremoto derribasse um dia esta igreja e estes palácios, revolvendo o solo, provavelmente veríamos surgir do ventre da terra o cadáver de Tenochtitlán, a que se misturariam os escombros do México colonial e os da metrópole do século XX com seus arranha-céus, cinemas, *night clubs*... E nossos olhos testemunhariam cenas espantosas, como por exemplo a cabeça dum ídolo asteca – Tezcatlipoca ou Quetzalcoalt – coroadas com um desses discos vermelhos da coca-cola que vemos sacrilegamente pregados nas faces destas velhas arcadas (VERISSIMO, 1957, p. 45).

Produzir uma narrativa significa problematizar a realidade em todos os níveis – do individual ao social, do histórico ao mítico. Em diversas entrevistas, Erico definiu-se como um contador de histórias, ideia corroborada por Chaves: “contar uma história é um ato do homem solitário, origina-se na observação rigorosa do real, captando-o na sua essencialidade, e visa a problematizá-lo tanto sob a perspectiva do narrador quanto sob a do leitor” (CHAVES, 1999, p. 43).

É assim que “a vocação humana para viajar extrapola os limites geográficos e faz com que o próprio turista de carne e osso se transforme em mito, levando-o a migrar das páginas do mundo para as páginas da própria Literatura” (BERND, 2007, p. 649). Graças ao deslocamento geográfico, típico das situações de viagem, o trânsito do viajante-narrador é precisado no texto pelo narrador-viajante por meio dos verbos de movimento e por modalizadores de espaço. Isso também ocorre na utilização de vocábulos que denotam movimento: “aos poucos vamos deixando para trás a cidade de Juarez”, ou na descrição da “savana que o trem atravessa”. Entre tantas expressões tópicas ou que encerram a ideia do deslocamento, é possível citar: “do outro lado do rio”, “cruzamos”, “a subida

continua”, “tornamos a subir e descer”, “entramos no povoado” (VERISSIMO, 1957, p.14, p. 15, p. 116, p. 151, p. 251).

Não se trata apenas das cidades, dos lugares em si, mas de uma série de impressões, sensações e climas supostamente ligados ao lugar sob a ótica do viajante-narrador. Tais elementos não se limitam à mera descrição dos espaços; antes, à proposição deles. Imprimindo-os na narrativa e instaurando uma situação comunicacional, o narrador-viajante faz com que o leitor, de alguma forma, possa conhecer o México, até mesmo senti-lo:

Não é dessas paisagens que cortem a respiração do observador. É sóbria, e o que tem de grandioso se nos vai revelando aos poucos, devagarzinho, como uma droga de efeito lento mas implacável. As cores não ferem os olhos como uma pintura a óleo sob o sol; o quadro parece antes uma aquarela. Não tem exuberâncias tropicais, mas doçuras de *tierra templada*. Nesta época do ano nota-se até um desbotamento de cores (VERISSIMO, 1957, p. 117).

Trata-se de empreender uma viagem sentimental, criando uma atmosfera que se crê de encantamento no leitor, para, em seguida, concretizar a descrição, através de analogias, metáforas e sinestésias. Ressurgem, então, alguns *topoi* da Literatura de viagens: as cenas de chegada a lugares desconhecidos, as descrições de paisagens e tipos exóticos, os difíceis percursos etc. Erico situa-se em uma fronteira cultural, de modo que uma série de interações e improvisações põe em questão as relações entre viajantes e visitados em termos de trocas no interior das relações assimétricas estabelecidas nessa zona de contato entre diferentes culturas.

Assim como os deslocamentos no espaço geográfico e cultural, as paisagens também estão impregnadas de tempo, de História e histórias, além de características específicas atribuídas pelo olhar aguçado do viajante-narrador e pelo ponto de vista do narrador-viajante. O itinerário desse sujeito em trânsito que é o viajante-narrador se converte também numa espécie de inventário do tempo, registro de uma época. Isso ocorre na medida em que o sujeito produtor do discurso não se limita à figura de mero espectador, atuando como observador atento que pensa criticamente o tempo em que vive. É assim que Erico demonstra sua habilidade de “ver o tempo no espaço”, ou seja, ver esse tempo que parece se revelar pela primeira vez (BAKTIN, 2003, p. 231).

Em seus deslocamentos, Erico tece observações ligadas à cor e à luz do momento por ele descrito. Seu olhar desarmado não percebe a paisagem de forma atemporalizada, mas presente, de forma única, com luzes e cores exatas apenas naquele instante preciso sobre o qual recai sua observação. Muitas vezes, trata-se daquela paisagem aparentemente corriqueira, sem nada de especial a destacar, mas que, sob determinada luminosidade oferecida pelo narrador-viajante, adquire significado especial. Ao encarar a paisagem dessa maneira e nela deter seu olhar, o narrador-viajante é como que obrigado ao registro:

O México nos tem ensinado, entre muitas outras coisas, a apreciar a beleza dos velhos

muros. Interrompemos nosso passeio por um instante para contemplar esta parede centenária. Parece contar uma história. Aos poucos, porém, com a cumplicidade da luz do sol e das sombras do beco, ela nos revela sua face mais profunda (VERISSIMO, 1957, p. 289).

É por isso que o intercâmbio de experiências não se processa segundo uma relação na qual o leitor recebe do narrador soberano os dados prontos. Quando Erico dialoga, parece eliminar a distância, digamos assim, entre quem narra e quem lê. Há, então, várias subjetividades que se relacionam, pois é o olhar encerra o poder de mudar as perspectivas de um mundo por ele ordenado. É por isso que um livro, dependendo do enfoque do olho, não reflete as coisas como elas são, serve apenas para indicar o caminho de seu esclarecimento, como adverte Silviano Santiago (1981). Assim, as palavras do narrador-viajante são elucidativas das ideias do viajante-narrador, por exemplo, quando registram “uma nação diferente de todas as outras do mundo, senhora dum caráter e de um estilo próprios” (VERISSIMO, 1957, p. 286).

Assim, a melhor forma de conhecer um país se daria por meio de seus feitos culturais, suas criações literárias, plásticas, arquitetônicas, musicais etc. Estar diante do Zócalo, em Querétaro, em Puebla, em Oaxaca, Taxco, Guanajuato..., é passear com o viajante-narrador e compartilhar de suas impressões. Também significa acompanhar seus colóquios com José Vasconcelos ou passar um dia com Alfaro Siqueiros; reviver a História do México. Trata-se da percepção de um narrador-viajante, o qual prende o leitor pela palavra; toma-o pela mão e o convida para acompanhá-lo em suas aventuras e descobertas, interiores e exteriores.

Longe de ter a pretensão de compreender o México em sua plenitude, “digeri-lo” por completo, Erico objetiva mergulhar em sua realidade e seu passado. Nesse sentido, um esboço de conclusão feito nas últimas páginas da narrativa em estudo sinaliza ao “enigma” mexicano: “Quantos anos precisarei para digerir o México? Quantas vidas devia viver para compreendê-lo? Mas um consolo me resta e basta. Não preciso de nem mais um minuto para amá-lo” (VERISSIMO, 1957, p. 298). O narrador-viajante quer decifrar, compreender, ao passo que o viajante-narrador confessa que já ama o país incondicionalmente. Portanto, há uma confluência entre duas abordagens, a intelectual - da instância narrativa - e a sentimental, correspondente ao ser histórico.

3 CONCLUSÃO

Mais uma vez, é possível comprovar que uma narrativa de viagem pode seguir vias opostas, mas complementares: 1) a da viagem, da locomoção, das peripécias, das impressões dos viajantes-narradores; 2) a da narrativa, isto é, a maneira de relatar as experiências vividas durante uma viagem, característica dos narradores-viajantes. Portanto, demonstramos a relação pendular entre o leitor de México: narrativa de viagem, o narrador-viajante e o viajante/narrador. A trajetória narrada se apresenta como oportunidade para a reflexão e o aprendizado, via experiência, através do contato direto com as coisas do mundo, em suas concretes geográficas e culturais. Responsável pela organização do texto, o narrador-viajante emerge dos percursos do viajante-narrador, quer dizer, de Erico Veríssimo, compreendido na situação de ser histórico em trânsito por aquela nação latinoamericana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANANIAS, Denise de Castro. **Literatura de viagem: trajetórias e percursos – análise em A volta do gato preto e México** de Erico Veríssimo. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13116/000634718.pdf?sequence=1>. Acesso em 04/01/2009.
- ARAUJO, Nara. **O tempo e o rastro: da viagem e sua imagem**. Tradução de Eliane Tejera Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre Literatura e História da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHAL, Tânia Franco. México, de Erico Veríssimo: um olhar “latino” no mundo. In: BETTIOL, Maria Regina Barcelos; CUNHA, Patrícia Lessa Flores da; RODRIGUES, Sara Viola (Orgs.). **Erico Veríssimo: muito além do tempo e o vento**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2005. p. 121-128.
- BERND, Zilá (Org.). **Dicionário de figuras e mitos literários das Américas**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Editora da Universidade, 2007.
- BORDINI, Maria da Glória **Criação literária em Erico Veríssimo**. Porto Alegre: L&PM/EDIPUCRS, 1995.
- CRISTÓVÃO, Fernando. **Condicionantes culturais da Literatura de viagens**. Lisboa: Almedina, 2002.
- HOHLFELDT, Antonio. **Erico Veríssimo**. São Paulo: Moderna, 2005.
- PESAVENTO, Sandra et al. **Erico Veríssimo: o romance da história**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- REMÉDIOS, Maria Luíza Rítzel. México: Literatura de viagem e autobiografismo. In:

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato (Org.). **Tantas Histórias, tantas perguntas nas Literaturas de expressão portuguesa**. Lisboa: Almedina, 2002. p. 227-235.

SANTIAGO, Silviano. **Em Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

VERISSIMO, Erico. **México**: narrativa de viagem. Rio de Janeiro - Porto Alegre - São Paulo: O Globo, 1957.

ZILBERMAN, Regina et al. **As pedras e o arco**: fontes primárias, teoria e história da Literatura. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2004.

“ELES ERAM MUITOS CAVALOS”: NO DISCURSO FRAGMENTADO, A PLURALIDADE DAS VOZES ANÔNIMAS EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA

Sandra de Fátima Kalinoski*

RESUMO

O presente trabalho aborda questões relativas aos estudos sobre Modernidade Líquida introduzidos por Zygmunt Bauman, bem como se propõe a analisar e discutir a obra “*Eles eram muitos cavalos*” de Luiz Ruffato sob a perspectiva da obra literária como produto do meio e como reflexo da atual situação e fragmentação da sociedade. Quanto à produção literária, enfoca questões relativas às novas tendências desta em meio ao novo tempo da Modernidade Líquida bem como, procura desvelar as estratégias literárias empregadas na narrativa de Luiz Ruffato que a projetam para o campo ficcional pós-moderno. Sob um viés analítico, procura fundamentar a complexidade dos processos identitários que se estabelecem nas práticas sociais gerando um tempo de crise na narrativa literária.

Palavras-chave: Modernidade Líquida. Literatura. Fragmentação.

ABSTRACT

This paper deals with issues related to studies on liquid modernity introduced by Zygmunt Bauman and proposes an analysis and discussion about Luiz Ruffato’s “*Eles eram muitos cavalos*”, departing from the perspective of the literary work as a product both of the context and as a reflection of the current situation and fragmentation of society. With regard to literary production, it focuses some issues relating to its new tendencies in Liquid Modernity. It seeks to understand the strategies used Ruffato’s under an analytic analysis, supporting the complexity of establishing identity processes in social practices generating a time of crisis in literary narrative.

Keywords: Liquid Modernity. Literature. Fragmentation.

A expansão da indústria, da tecnologia e a própria globalização em si, possibilitou à sociedade adentrar em um espaço de muitas possibilidades. A sociedade atual vive um momento histórico que se caracteriza basicamente pelos avanços científicos e tecnológicos, e, em função disso, transforma-se apressadamente em individualista, capitalista e altamente consumista.

Alguns pesquisadores como Bauman (2007), Vavakova (2003), Mafeccioli (1996), focalizam seus estudos na busca por elementos capazes de esclarecer tais acontecimentos e possibilitar o entendimento da emergente desintegração identitária do indivíduo. Bauman (2001), sob um olhar sociológico define tal situação como líquida, ou Modernidade Líquida e aponta para a fluidez das relações entre os sujeitos. Para ele esta problemática é consequência da globalização desenfreada, cujo processo não sendo igualitário e justo, não insere de maneira uniforme os indivíduos no sistema mundial. A convivência de forças e tensões contrárias, indicam que o mundo contemporâneo está longe de garantir uma vivência plena à condição humana. Sob este olhar, o autor define a era da Modernidade Líquida como um cenário de caracteres transgressores, de transformações constantes, influenciando diretamente na vida e consecutivamente, na atuação dos

* Mestranda em Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus Frederico Westphalen. Bolsista da CAPES. E-mail: ksandra.sandra@hotmail.com

indivíduos no cenário real da sociedade. Bauman (op. cit.) aponta tais mudanças como acima de tudo um ambiente novo para a vida individual dos homens, ambiente este que traz consigo uma série de desafios inéditos e acredita que o tempo é de transformação, de passagem da fase chamada “sólida” da modernidade para a “líquida”.

Segundo Hall (2004, p. 13) esta pluralização de mudanças resulta em uma realidade oscilante e fragmentada que ao colocar em dúvida os conceitos clássicos e estáveis da modernidade, alteram o padrão e o modo de viver do indivíduo a ponto deste muitas vezes não encontrar mais orientação e assim como a sociedade, ir esfacelando sua integridade de ser, estar e pensar. Estes indivíduos da sociedade contemporânea, ou da Modernidade Líquida são aqueles que não possuem uma identidade sólida, mas muitas identidades que confundem-se, ou seja identidades fluidas, onde cada uma manifesta-se de acordo com a necessidade, o tempo e o local. Antes o indivíduo era um ser autônomo e distinguido pela classe que ocupava ou por sua posição social. Hoje ele é considerado um ser multifacetado, que precisa assumir diferentes identidades em diferentes momentos para conseguir sobreviver nesse “novo mundo”.

É possível observar nos segmentos sociais e culturais da presente época, que de fato as manifestações foram afetadas pela fluidez dos considerados tempos pós-modernos. A própria literatura passou a ser o exemplo da fragmentação, da desintegração e da crise identitária. A ficção sempre foi considerada o espelho da sociedade, e atualmente reflete a incerteza e o vazio em que vive o sujeito atual. Na era moderna o indivíduo tinha conceitos definidos relativo aos vários segmentos da sociedade, o conceito cultural de literatura também tinha seu espaço e suas manifestações representavam isso.

Contudo, a transformação das diversas esferas chegou até a literatura e alterou de forma significativa o gênero romance. A obra “*Eles eram muitos cavalos*” de Luiz Ruffato, é um exemplo dessa transformação. A própria estrutura da obra, já denuncia um novo fazer literário, que não a classifica no rol do romance, e sim de narrativa, pois ao ser composta de pequenos fragmentos, histórias curtas e totalmente independentes, onde não se sabe claramente quem narra, ou quem protagoniza a(s) história(s), aponta para um espaço de pluralidade de vozes e núcleos, quebrando com o padrão literário do romance com narrador, personagens, espaço, tempo e enredo definidos e identificados. Tem-se na obra a preocupação de representar e ilustrar a experiência vivida pelos indivíduos do momento atual, experiência da incerteza, da desordem, do múltiplo e da desintegração. As banalidades ganham força e espaço na narrativa onde a superficialidade, o imediatismo, a violência e a fuga tornam-se coextensivos do mundo real e características marcantes da narrativa literária enquanto representação da vida dos indivíduos.

“*Eles eram muitos cavalos*” é um exemplo de construção literária que abarca a maioria dos

elementos que estão presentes no cotidiano dos indivíduos contemporâneos. Composta por 68 pequenos fragmentos, (que mais parecem retratos isolados de diversas situações ocorridas num período de 24 horas da vida das pessoas em uma grande cidade, neste caso na cidade de São Paulo), a narrativa é perpassada de um olhar abrangente que abarca uma diversidade de cenas e personagens interligadas. Tem-se uma estrutura romanesca, cujo emprego peculiar de ritmos, *flasches* e cortes, entre outros recursos como quebra de padrões ortográficos e exploração criativa da diagramação, permite uma aproximação com as linguagens do videoclipe e do cinema, tão marcante e decisiva na época atual. Na visão de Medeiros 2007, p. 25 o texto contemporâneo é um produto híbrido de linguagens que se amalgamam. Desse modo, mesclado de linguagens e discursos, ele revelar-se-ia não mais como identitariamente mononuclear, mas acima de tudo, como espaço de pluralidades.

O livro começa com um cabeçalho “São Paulo, 9 de maio de 2000, Terça-feira”(RUFFATO, 2007, p. 13), levantando a possibilidade de uma carta a ser escrita não se sabe a quem. Segue-se a previsão do tempo e a descrição do santo do dia, não por acaso, Santa Catarina e Bolonha, que “dedicou sua vida à assistência aos necessitados” (RUFFATO, 2007, p. 13). Em “*Eles eram muitos cavalos*”, se pode dizer que a personagem principal é a própria cidade de São Paulo, contemplada de vários ângulos, sob o olhar dos mais diversos indivíduos e das mais variadas situações. O texto desintegrado metaforiza a história desmanchada da cidade, que traz no lixo contemporâneo não apenas o que se costuma atribuir ao lixo, mas pedaços dessa ordem social excludente que mistura em toda a narrativa fatores que fazem parte da vida dos pobres e dos ricos, fatores estes que desfilam aos olhos do leitor sem a separação que ele está acostumado a ver na realidade.

Observa-se que o livro é marcado a partir da relação entre anonimato, exclusão social, lixo, vida urbana e em meio a tudo isso, crise de identidade. A começar pelo fator anonimato, percebe-se que este atravessa várias instâncias da narrativa, a começar pelo próprio título. Ruffato ao usar como título da obra um verso do poema de Cecília Meireles intitulado “*Dos Cavalos da Inconfidência*”, já se direciona a população desnomeada que habita as grandes cidades. Observa-se não só a não nomeação à população que habita as grandes cidades como também a idéia de morte, violência, descaso com o outro e desumanidade e a isso, une-se a questão identitária, ou seja, todos se igualam como simples produtos da sociedade e não como diferenciais, onde cada um tem sua personalidade e sua história:

Eles eram muitos cavalos,
mas ninguém mais sabia os seus nomes,
sua pelagem, sua origem (...)
Eles eram muitos cavalos.
E morreram por esses montes,
esses campos, esses abismos,

tendo servido a tantos homens. (Cecília Meireles)

Esse processo de desnomeação é o que indica um caminho na leitura do livro de Ruffato, pois a própria obra é desnomeada enquanto gênero, uma vez que mistura gêneros discursivos diversos: cartas, hagiologia, horóscopo, recados de secretária eletrônica, ofertas de emprego, anúncios de serviços sexuais, lista de livros, orações, simpatias populares, cardápios, relatos de fatos do cotidiano doméstico e urbano, notas jornalísticas e monólogos.

Deslocamento e contaminação são, pois, mecanismos básicos da construção deste texto, que associados à violência, promovem uma leitura da sociedade contemporânea. A presente obra ao provocar seu leitor, o faz repensar conceitos que até então pareciam sólidos e acima de tudo faz com que o homem se reveja como sujeito. Ao longo da leitura ocorre o raptó da atenção do leitor e ao final, se tem a sensação de abandono e inutilidade perante todas as cenas que são retratadas. Este novo mundo que é apresentado pode ser de ninguém e de todos ao mesmo tempo e com isso é possível refletir sobre a questão do sujeito inserido neste novo tempo.

Em “*Eles eram muitos cavalos*” observa-se que ao longo dos fragmentos que compõem a narrativa há muitas recorrências de elementos ligados à cultura de massa e o que se percebe é uma total confusão de valores onde as mercadorias se personalizam e os homens se reificam. O apego desesperado aos objetos, às mercadorias remete a uma consagração do mercado como meio primordial do preenchimento do vazio contemporâneo. Em nome desse apego o sujeito submete-se à violência e a todas as humilhações possíveis, rouba, mata, ludibria, não se sacia nunca e cada vez está mais à mercê do que lhe é imposto pela sociedade consumista. Com isso o indivíduo já não sabe mais para que lado se direcionar nem em que acreditar, seu “eu” enquanto sujeito desintegra-se em meio a isso; sua preocupação já não está mais centrada no ser e sim no ter, o que ter, sem importar-se com o que precisa ser feito para conseguir o que quer de acordo com as exigências do mundo atual e não de acordo com suas reais necessidades.

O fragmento “28 *Negócio*” de certa forma pode ilustrar muito bem este desapego, essa desintegração do indivíduo, do seu ser e exemplificar tudo que se faz para alcançar prestígio e sucesso econômico. Nesta passagem, o protagonista busca o filho numa escola americana no dia em que o garoto completa doze anos, dá-lhe de presente um Kart e um lanche no McDonald’s e num breve diálogo que tem com o filho, pauta-se a menção à aquisição de bens materiais. Neste mesmo fragmento, ainda se percebe os meios duvidosos em que o protagonista se envolve para “ascender” socialmente:

Como explicar que... não se orgulhava... do seu... negócio...[...] Pequenos serviços, favores, quase – um revólver numeração raspada para um cliente – galgaram intermediações de armas contrabandeadas, Miami. Visionário, agora, nas linhas da palma macia de suas mãos, unhas bem tratadas, lêem-se portos, aeroportos, pistas de pouso clandestinas, pontes, rios, estradas por onde borbulham pistolas Glock austríaca e Jericó israelense submetralhadoras Uzi israelense e FM Argentina, fuzis russos AK-47, austríacos Rugger 223, suíços Sig Sauer rifles AR-15, M-16. (RUFFATO, 2007, p. 66)

Torna-se oportuno ainda destacar a adoção da cidade de São Paulo, que não se deu por acaso, uma vez que a capital paulistana eleva, no contexto nacional todos os predicativos de uma metrópole. Composta por uma diversidade muito grande de populações de múltiplas origens culturais e sociais, migrantes de todas as partes, trata-se de um centro que de tão amplo, produziu seus próprios guetos, cujas linguagens se interpenetram e se alternam. Graças a essa multiplicidade de vozes que compõem este cenário urbano, tem-se um romance de pessoas anônimas, o que contribui significativamente para a formação de histórias fragmentadas da narrativa que nada mais são que representações do esfacelamento do indivíduo, das suas atitudes e da sua própria vida neste novo mundo também fragmentado.

Através de uma narrativa marcada por uma linguagem de caráter fragmentado, é observável em *“Eles eram muitos cavalos”* a face caótica do mundo capitalista e imediatista, em que as diferenças sociais, econômicas e culturais aparecem bem marcadas. Nesse meio a violência se impõe, o ser humano se torna aniquilado, seus valores são esquecidos e a luta por poder e por bens materiais ganha cada vez mais força em meio à sociedade, que por conta disso vai se desintegrando aos poucos e se tornando fantoche de um novo mundo imediatista e consumista.

Por sua vez, Bauman (2007) argumenta que a realidade atual, que é representada nas obras atuais, por apresentar toda uma influência da globalização, dos avanços tecnológicos, dos meios de comunicação de massa e do consumismo desenfreado, interfere nas referências do sujeito e abala de forma significativa sua noção de identidade e de pertencimento. Em *“Eles eram muitos cavalos”* a troca da identificação de um narrador ou de personagens marcados, como se podia ver nos romances de outrora, cede lugar ao anonimato, às várias vozes e à fragmentação da linguagem, o que por sua vez, remete a este novo tempo, principalmente em centros urbanos maiores, onde ninguém conhece ninguém e cada um precisa lutar com todos os seus meios para conseguir manter-se no seu lugar, pois tudo é muito imprevisível. Nessa perspectiva e mediante uma realidade fragmentada e superficial, as produções literárias, como sendo produtos culturais, abordam um novo fazer literário. A rotina do cotidiano e as experiências vividas pelo indivíduo da atualidade são fragmentadas e denotam fugacidade, o que por consequência é capturado da vida real e levado à

literatura como demonstração capaz de caracterizar o momento histórico e social atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Ana Mariella. **Hotel Atlântico – da fragmentação identitária à (des)construção narrativa**. Trabalho de Conclusão de Curso. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RUFFATO, Luiz. **Eles eram muitos cavalos**. E ed. rev. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ÍNDICE REMISSIVO POR AUTOR

A

Alecia Saldanha Manara	43, 48
Antônio Carlos de Souza Albuquerque de Barros.....	31

B

Bento A. Dornelles de Lima	31
----------------------------------	----

C

Cênio Back Weyh	52, 64
Cinara Valency Enéas Mürmann	89, 101
Cláudia Caldeira	43
Cláudia Elizandra Lemke	89

D

Denise Almeida Silva	114
Dionéia Maria Samua.....	13

E

Elisandra Manfio Zonta.....	13
Emilio Merino Domínguez	71
Eneida Jacobsen.....	58

F

Fábio César Junges.....	58
-------------------------	----

G

Gelson Pelegrini	19, 25
------------------------	--------

I

Isabel Cristina Brettas Duarte	132
--------------------------------------	-----

J

João Serafim Tusi da Silveira.....	77
Jorge Stöhrirck	31

K

Karine de Souza	83
-----------------------	----

L

Letania Martiele Grasel	107
Letiane Fantoni Paulos Driwoski	52
Liliana locatelli	83
Lisete Funari Dias	43
Lucas Veiga Ávila	77
Luis Pedro Hillesheim	13, 19, 25, 36

M

Marina Maciel dos Santos de Jesus	64
Milton Luiz Wittmann	77
Mônica Frizon Bringunte	19, 25

P

Patrícia Prado Oliveira	71
-------------------------------	----

R

Raquel Binotto	19, 25
Rejane Seitenfuss Gehlen	120
Rodrigo Belmonte da Silva	77
Rodrigo José Madalóz	95
Roséli Teresinha Pagliarini Durand	101

S

Salette Maria Romitti Maglia	19, 25, 36
Sandra de Fátima Kalinoski	139
Simone Alyne Lipi	19, 25

V

Viviana da Rosa Deon Maronesi	89, 101, 107
Viviane Catarina Marconato Stringhini	126
Volnei Zonta	13

Realização:

URI Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões

Apoio:

