

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa do Instituto Superior de Educação de Ananindeua/ESMAC.

Conselho Editorial do ISE	Conselho Científico
Iranilse Pinheiro (Diretora Geral-ESMAC) Sandra Christina F. dos Santos (UEPA) Veridiana Valente Pinheiro (ESMAC) Ilton Ribeiro Santos (ESMAC) Maria Augusta Neves (SEDUC) Mário Pinheiro (ESMAC) Natalia Evangelista (ESMAC) Liliane Goudinho (SEDUC)	Sandra Christina F. dos Santos (UEPA) Ana Claudia Hage (UEPA) Veridiana Valente Pinheiro (ESMAC) Ilton Ribeiro Santos (ESMAC) Maria Augusta Neves (SEDUC) Mário Pinheiro (ESMAC) Natalia Evangelista (ESMAC) Liliane Goudinho (SEDUC)

**Coordenador do Instituto Superior de Ensino - ISE
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS**

**DIVISÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO– ISE/NUPEX
Coordenador de Pesquisa ISE - NUPEX
ILTON RIBEIRO DOS SANTOS**

**Coordenadora de Extensão ISE – NUPEX
MARCIA JORGE**

**Projeto Gráfico da Revista
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO**

**Ilustração da Capa
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS**

**Revisão
VERIDIANA PINHEIRO
ILTON RIBEIRO SANTOS**

**Editoração eletrônica
Assessoria de Comunicação - ASCOM
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO
ILTON RIBEIRO DOS SANTOS**

**Editores:
SANDRA CHRISTINA F. DOS SANTOS
VERIDIANA VALENTE PINHEIRO
ILTON RIBEIRO DOS SANTOS**

**Bibliotecária
MARIANA ARAÚJO**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/ESMAC, Ananindeua/PA**

REVISE – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós -
Graduação/ESMAC – V. 4, n.4 (Maio/2016) - Ananindeua/PA.

Semestral.

Organizadores: Sandra Christina F. dos Santos, Veridiana Valente Pinheiro.
Ilton Ribeiro dos Santos.

Publicado em edição temática; v. 3, n. 3: Ensino Superior.

ISSN: 2359-4861

Periódicos brasileiros. I. Escola Superior Madre Celeste. 2.
Ananindeua/Pa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Sandra Christina F. dos Santos	
Ilton Ribeiro dos Santos	
Veridiana Valente Pinheiro.....	05

PEDAGOGIA

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	
Ângela Conceição dos Anjos Pena.....	06

EDUCAÇÃO FÍSICA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FELIPE SMALDONE PARA ALUNOS SURDOS	
GABRIEL PEREIRA PAES NETO	
Kamilly Nair Da Silva CAMPOS	
Marcos Augusto Carvalho PEREIRA	
Natália Evangelista Do Espírito SANTO.....	26

O EXERCÍCIO RESISTIDO NO CONTROLE DO DIABETES *MELLITUS* TIPO 2

Iolanda Freitas Figueiredo	
Jaime Barradas da SILVA.....	37

GESTÃO PEDAGÓGICA

AVALIAÇÃO DA ESMAC PELA CPA: MULTIPLICIDADE DE OLHARES SOBRE A INSTITUIÇÃO	
Sandra Christina F. Santos.....	51

LETRAS

CAMINHAR EM CÍRCULOS: INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM POÉTICA A PARTIR DE “EPÍGRAFE”, DE MANUEL BANDEIRA	
Harley Dolzane	67

PERSONAGENS FEMININAS DA NARRATIVA *ORGULHO E PRECONCEITO*: UMA LEITURA COMPARATIVA DAS CONFLUÊNCIAS SOCIAIS

Alline Araujo Costa	
MSc. Veridiana Valente Pinheiro	86

ENFERMAGEM

A PRESCRIÇÃO DE ATIVIDADE FÍSICA DIRECIONADA AO IDOSO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Trindade PEREIRA	
Gabriel Pereira PAES NETO	
Milene Gouvêa TYLL	
Raphael Farias da COSTA.....	86

CIÊNCIA CONTÁBEIS

PERÍCIA CONTÁBIL: ANÁLISE A PARTIR DA AÇÃO TRABALHISTA DE UM FUNCIONÁRIO DE UMA COOPERATIVA

Anne Janyne Gregório Pereira

Maria Paula Oliveira Pantoja

Márcia Norma Campelo Noguchi

Mário Jorge Santos Pinheiro..... 95

DIREITO

A VIOLÊNCIA INERENTE AO HUMANO:

Diálogos entre a filosofia de Slavoj Žižek e o filme “Laranja Mecânica”.

ROBERTO MAGNO REIS NETTO

HERICK WENDELL ANTÔNIO JOSÉ GOMES

WANDO DIAS MIRANDA 107

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PARA EMPEZAR A CHATEAR:LUDICO, UNA BROMA, SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE

Cândida Assumpção CASTRO,

Zuleide CORDEIRO 120

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Orientador: Osvaldo Galdino Jr.

Adriana de Araújo Baia Maia..... 131

RUMOR DA LITERATURA E ARTE

CHUVA (conto)

Tayna Silva Cavalcante

Andrew Moraes Monteiro..... 139

DEPOIS DA CHUVA (conto)

Tayná Silva Cavalcante

Andrew Moraes Monteiro..... 142

Ritonelos de Satie (fotomontagem)

Sanchris Santos

..... 146

Alfa, abertura do mundo. (poema visual)

Ilton Ribeiro dos Santos

..... 147

APRESENTAÇÃO

No propósito de divulgar a produção científica da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC apresentamos o 4ª número da Revista ReVISE. São trabalhos provenientes de atividades transdisciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares realizadas tanto pelos cursos de licenciatura quanto pelos cursos de bacharelado em suas áreas afins e dedicados a temas que envolvem a educação superior.

É importante lembrar que a transdisciplinaridade é uma abordagem científica que se empenha na compreensão do conhecimento como unidade. Destarte, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa incansável busca de compreensão da complexidade do mundo real. Além disso, do ponto de vista humano, a transdisciplinaridade é o ato de estimular o pensamento de si no lugar do outro, neste caso, abertura ao outro e seu conhecimento. Já a multidisciplinaridade é um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, ou seja, informações de vários nichos do conhecimento para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si, e finalmente a interdisciplinaridade, uma grandiosa tarefa de alinhavar ideias, até mesmo paradoxais, de diversas linhas do conhecimento, sendo estes, campos distintos permitindo diálogos entre si.

Portanto, o Dossiê aqui apresentado, permite trazer esses termos que hibridizam conhecimento (disciplinar) e movimento (trans, inter, multi) num jogo de diálogo com diversos tópicos do saber. Um grandioso jogo da *ciência e educação*; história, direito e sociedade; cidadania e criação artística e também das múltiplas formas de linguagem.

Ananindeua, Novembro/2015

Profa. Dra. Sandra Christina F. dos Santos - Conselho Científico

Prof. MSc. Ilton Ribeiro dos Santos

Profº MSc. Ilton Ribeiro dos Santos – Conselho Editorial

Coordenação de Pesquisa – NUPEX

Profª MSc. Veridiana Valente Pinheiro – Pós-graduação

PEDAGOGIA

O LÚDICO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Ângela do Socorro Alves Marques¹
Rosilene Pereira Martins da Silva²
Ângela Conceição dos Anjos Pena³

RESUMO:O lúdico como recurso pedagógico na aprendizagem da criança com síndrome de Down aborda de maneira breve a história da ludicidade e a contribuição do lúdico no processo de aprendizagem de crianças com a síndrome de Down, no qual estudiosos defendem essa nova metodologia como um dos diversos instrumentos que podem ser e que influenciam no desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Tem como objetivo compreender como o lúdico é trabalhado em sala de aula com vistas ao desenvolvimento integral da criança com síndrome de Down. Trata de um estudo bibliográfico de cunho qualitativo, seguido de pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas. A análise dos dados apresentou que o uso do lúdico no processo da aprendizagem da criança com síndrome de Down é um recurso importante, riquíssimo e prazeroso. Contribui com aspectos físicos, sociais, mentais e emocionais, ou seja, o educando tende a melhorar o seu desempenho na aprendizagem e na integração com o meio social.

Palavras-chave: Lúdico; Síndrome de Down; Brincar; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O lúdico desperta o interesse de pessoas de todas as faixas etárias, especialmente das crianças e que as mesmas fazem ponte para o imaginário, e a partir dele muito pode ser trabalhado como estratégia metodológica o professor pode utilizar os jogos, brinquedos e as brincadeiras, e por meio deles estimular as crianças com síndrome de Down no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, linguístico e físico-motor, e ainda, propiciar aprendizagens curriculares específicas.

Nesse sentido, percebemos a importância da temática, fato que instiga essas acadêmicas, na busca do aprofundamento teórico-prático, pois, nós como futuras educadoras diante da nova realidade educacional, sentimos a necessidade de aprimorar o conhecimento sobre a utilização do lúdico, na aprendizagem da criança com síndrome de Down. É, portanto, relevante nossa investigação, para a ampliação das discussões sobre a prática da ludicidade numa perspectiva pedagógica e dessa forma

¹ Pedagoga Formada pela Escola Superior Madre Celeste - ESMAC

² Pedagoga Formada pela Escola Superior Madre Celeste - ESMAC

³ Pedagoga, co-orientadora e Prof.^a. da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC

conscientizar os profissionais da educação a repensar suas práticas e adaptando os conteúdos às atividades lúdicas em sala de aula, desmistificando a visão do lúdico como mero lazer e que não pode integrar-se às atividades educativas, pois ocupa um lugar fora da sala de aula.

O aprendizado da criança com síndrome de Down é facilitado por meio de ações pedagógicas que se valem do Lúdico, visto que as crianças são motivadas e estimuladas por atividades lúdicas, uma vez que o ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem, e a criança com síndrome de Down não é diferente, sendo que ela necessita de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. O lúdico é uma forma privilegiada de aprendizagem, a criança aprende brincando e assim desenvolve suas potencialidades, pois é um ser em desenvolvimento, e cada ato seu, transforma-se em conquistas e motivação. Educar por meio do lúdico contribui e influencia na formação da criança com síndrome de Down, favorecendo um crescimento sadio, pois possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento; promovendo ainda, a integração e a inclusão social.

Nesse sentido, queremos instigar a reflexão sobre a prática pedagógica para incluir a presença da ludicidade no processo ensino aprendizagem da criança com síndrome de Down, pois percebemos que ainda existe resistência, tanto por parte de profissionais, quanto pelos familiares que acreditam na ideia de que a escola e o lúdico são instâncias opostas.

BREVE HISTÓRICO DA LUDICIDADE

Segundo o dicionário Michaelis, o termo lúdico significa aquilo que se refere a jogos e as brincadeiras (MICHAELIS, 2010). Este termo origina-se da palavra ludus que, em latim, significa brincar.

Na história antiga há relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam os ofícios para seus filhos. Naquela época as crianças gozavam de um tempo muito curto para descobrir e adquirir conhecimentos da idade infantil, logo ao completar uma determinada idade se tornavam adultas por interesse de seus pais em negócios financeiros.

Segundo Wajskop (2012), historicamente o lúdico já existia desde cedo nas sociedades antigas. Podemos perceber a ludicidade nas brincadeiras de meninos e meninas como: montaria de cavalinhos feitos a partir de uma vara, pião, passa-passa anel, boneca de pano e de sabugo de milho, entre outras.

A mesma autora diz que foi a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) que surge um novo “sentimento da infância” para proteger as crianças e ajudar a conquistar um lugar enquanto categoria social. Hoje podemos perceber que muitas brincadeiras da antiguidade ainda estão presentes no nosso cotidiano. Kishimoto (2011) infere que:

A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincando de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (p. 43).

Para Wajskop (2012), no período do Romantismo os jogos e as brincadeiras começaram a despertar nas pessoas grande interesse, tornando-se assim um aliado ao desenvolvimento infantil. Pois desde a antiguidade as crianças tinham contato com o lúdico, ou seja, pelo brinquedo, brincadeira e o jogo. Naquela época já existiam pessoas que aceitavam o lúdico afirmando que a interação entre as pessoas na brincadeira apresentavam pontos positivos para o desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado existiam pessoas que não aceitavam, associavam o lúdico, mais precisamente o jogo aos prazeres carnais, ao vício e ao azar, já que nesse período essa sociedade recebia uma educação voltada para a doutrina cristã da época.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO

Conforme Wajskop (2012) desde os primórdios da educação Greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles o brinquedo era utilizado na educação, contudo, somente depois que se rompeu o pensamento romântico passou-se a valorizar a importância do brincar e ganha destaque na educação das crianças. Relacionando a ideia de estudo ao prazer. De acordo com Kishimoto (2003).

O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Hórcio e Quintiliano, que se referem à presença de pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras. A prática de aliar o jogo aos

primeiros estudos parece justificar o nome ludus atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar... (p. 15)

Como se percebe desde os primórdios o ludus já era uma prática no processo de aprendizado das crianças. Segundo Wajskop (2012, apud VIAL 1981) nesse período determinou a importância da educação sensorial, o uso do “jogo didático” por professores das mais diferentes áreas, como Filosofia, Matemática, Estudo das Línguas entre outros.

Além disso, sob a influência do pensamento e da filosofia de suas épocas, os pedagogos Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909) e Decroly (1871-1932) elaboraram pesquisas a respeito das crianças deixando à educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento. Estes foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista da sua época. Sugeriram uma educação sensorial, com base no uso de jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir por si a confiança em uma educação natural dos instintos infantis.

Ainda a mesma autora diz que, somente no século XX com a reforma da educação infantil, mais precisamente a reforma do Jardim de Infância, é que a brincadeira veio a ser inserida no processo de ensino-aprendizagem. Isso se deve aos esforços de pedagogos como: Froebel, Montessori e Decroly, suas contribuições com pesquisas sobre a criança, sendo introduzida na educação sensorial, a utilização de jogos e materiais didáticos. Já que o brincar apresenta na criança a forma de como ela vê e representa o mundo em que se encontra. Segundo Wajskop (2012), apud Kishimoto (1988) relata que:

a influência das idéias de Rousseau, na França, permitiu que se criassem inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial com vistas a estudar crianças deficientes mentais e cujos conhecimentos foram, depois, utilizados para o ensino das crianças normais (p.27).

Com relação à utilização do lúdico com crianças com deficiência intelectual, a adoção de jogos como um dos recursos que o mediador pode utilizar na intervenção pedagógica não é prática recente. Os primeiros trabalhos realizados, neste sentido, foram de Itard (apud Pessotti, 1984) e Seguin (apud Pessotti, 1984). Mais tarde, foram incorporados e ampliados por outros educadores como Maria Montessori. Atualmente,

são amplamente difundidos em muitas escolas e por educadores do mundo inteiro que trabalham com deficientes intelectuais. Ao referir-se a esse assunto Kishimoto (2011) diz que:

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo a criança participar de tarefas de aprendizagem com maior motivação. (KISHIMOTO 2011, p.108)

Independente do tipo de vida que se leve, adultos, jovens e crianças com ou sem deficiência, todos precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. A capacidade de brincar abre para toda a possibilidade de decifrar os enigmas que os rodeiam. O brincar pode ser um elemento importante por meio do qual se aprende, sendo sujeito ativo dessa aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender.

De acordo com Maluf (2008) o ambiente lúdico precisa ser levado a sério e assim contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo de aprendizagem. O ato de brincar vai oportunizar as vivências inocentes e simples da essência lúdica, possibilitando à criança o aumento da autoestima, autoconhecimento de suas responsabilidades corporais e culturais, por meio das atividades de socialização.

Para a Wajskop (2012) a brincadeira é uma atividade que faz parte da vida das pessoas na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em uma maneira de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. Essa concepção de brincadeira, como atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimentos da realidade pelas crianças, e que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da escola.

Deve-se ter em mente que a aprendizagem é tão fundamental quanto o desenvolvimento social, e o brincar constitui-se como uma ferramenta pedagógica que promove ao mesmo tempo desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social.

Maluf (2003) apud Bttelheim (1988) “brincar é muito importante: enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento”. Como bem ressalta a mesma

autora, brincar, além de muitas importâncias, desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz.

O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN.

Segundo Pueschel (1993), a educação da criança com síndrome de Down deve começar a partir do nascimento, com uma estimulação capaz de integrá-la progressivamente ao meio ambiente e à vida social. Algumas experiências têm demonstrado que o progresso dos alunos que foram estimulados desde bebês é mais acelerado do que os que receberam tardiamente.

O mesmo autor diz que a criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente da idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das “normais”, que não apresentam alterações de aprendizagem.

Desse modo não podemos ignorar que a criança com a síndrome de Down apresenta algumas limitações e até mesmo precise de condições especiais para aprendizagem, mas enfatizamos que elas, por meio de estímulos adequados, podem se desenvolver. Nesse sentido, Vygotsky (1998) reitera que o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

De acordo com Vygotsky (1997), a criança deficiente não é uma criança menos desenvolvida do que seus parceiros normais, é uma criança que se desenvolve de outro modo, assim também, a criança com Síndrome de Down apresenta seus níveis de desenvolvimento mais lento, quando comparados às crianças “normais”, cabe aos pais e educadores dessas crianças a função de estimulá-los, visando prepará-los para a aprendizagem de habilidades mais complexas.

Para Kishimoto (2003), a construção do conhecimento por um aluno com deficiência intelectual é mais complexa, portanto, os profissionais da área educacional devem valorizar a prática lúdica, entendendo que o jogo pode ser um grande aliado no ato de ensinar de forma vivencial, pois desde os primeiros anos de vida, os jogos e as brincadeiras são nossos mediadores na relação com o mundo.

Conforme Kishimoto (2011), os jogos, brinquedos e brincadeiras são estratégias metodológicas que proporcionam a aprendizagem através de materiais concretos e de

atividades práticas, onde a criança cria, reflete, analisa e interage com seus colegas e com o professor. Segundo a mesma autora, o jogo é o mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem.

Ainda a mesma autora afirma que, os jogos, brinquedos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e interesse pelo que está sendo ensinado. Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos, brinquedos e brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades.

O jogo vem ampliando sua importância deixando de ser um simples divertimento e tornando-se ponte entre a infância e a vida adulta. Vygotsky (1998) afirma que o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, a afirmação da personalidade e o imprevisível.

De acordo com Kishimoto (2003), o jogo é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional, a utilização do mesmo no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, o jogo é um impulso natural da criança funcionando, como um grande motivador, é por meio do jogo que se obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva.

Os estudos de Piaget (1978) proporcionam a concepção de que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem para o seu desenvolvimento intelectual. Sendo assim, poderíamos dizer que o jogo é um recurso do qual o mediador pode utilizá-lo para ajudar as crianças

com “dificuldade” de aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participantes e felizes.

Como se pode observar, a importância do jogo no universo infantil e na vida escolar tem sido evidenciada por estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil como um fato indiscutível, pois o jogo constitui um dos recursos mais eficientes de ensino para que a criança adquira conhecimentos sobre a realidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a partir da importância da ludicidade é que o professor deverá contemplar jogos, brinquedos e brincadeiras como princípios norteadores das atividades didático-pedagógicas, possibilitando à criança uma aprendizagem prazerosa. Desta forma deve-se fundamentar a importância do ensino lúdico, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual.

Segundo Maluf (2003) a brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. O brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer.

A brincadeira é insubstituível, desde a primeira fase, para a aquisição de habilidades e hábitos sociais. A criança cria uma situação imaginária no brinquedo. Desta forma, o brinquedo proporciona a criação por parte da criança, e também é fruto da sua imaginação.

Nesse sentido Vygotsky (1998) assegura que, com o auxílio do brinquedo, a criança envolve-se em um mundo imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que brinca, forma em que revela suas alegrias e tristezas. O mesmo autor afirma que a imaginação surge originalmente da ação predisposta na brincadeira, vinculado no comportamento apresentado na interação do ato de brincar.

O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades. Nesta perspectiva que Maluf (2003) faz a seguinte afirmação:

o brinquedo é apenas o suporte para a brincadeira, e é possível brincar com imaginação. Mas é verdade também que, sem brinquedo, é muito mais difícil realizar uma brincadeira, pois é ele que faz com que as crianças simulem situações. O brinquedo não é apenas um objeto que as crianças usam para se divertirem e ocuparem o seu tempo, mas é um objeto capaz de ensiná-las e torná-las felizes ao mesmo tempo. (p.45)

Vale notar a contribuição de Oliveira, Solé e Fortuna (2011, p. 9) que diz, a brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, ceder, abrir mão, lutar por um ponto de vista. É muito interessante observar crianças brincando, temos condições de melhor conhecê-las e entendê-las. O brincar é altamente importante na vida da criança, primeiro por ser uma atividade na qual ela já se interessa naturalmente e, segundo, porque desenvolvem suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação.

CONHECENDO A SÍNDROME DE DOWN

Segundo Pueschel (1993), a história oficial da Síndrome de Down no mundo começa no século XIX. Até então os deficientes mentais eram vistos como um grupo único, homogêneo. As causas não eram identificadas e separadas. Em 1866, o cientista inglês John Langdon Down questionou porque algumas crianças, mesmo filhos de pais europeus, eram tão parecidas entre si e tinham traços que lembravam a população da raça mongólica.

De acordo com o mesmo autor, a descrição inicial feita por John Langdon Down, foi “O cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga, os olhos oblíquos e o nariz pequeno. Essas crianças têm uma considerável capacidade de imitar”. Somente em 1958, com o avanço no estudo dos cromossomos, o cientista francês Jerome Lejeune descobriu a verdadeira causa da síndrome de Down. Observou que a pessoa com a síndrome de Down tinha 47 cromossomos ao invés dos 46 normalmente encontrados.

A síndrome de Down é uma alteração genética que se caracteriza pela presença a mais do cromossomo 21, ou seja, ao invés do indivíduo apresentar dois

cromossomos no par 21, possui três. A esta alteração denominamos trissomia simples, fazendo com que o número total de cromossomos na síndrome seja de 47 e não de 46. “Tal condição leva à deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e de coração” (KIRK & GALLAGUER, 2002, p. 129).

CARACTERÍSTICAS DA SÍNDROME DE DOWN

As três principais características da síndrome de Down são:

- a) A hipotonia (flacidez muscular, o bebê é mais molinho);
- b) O comprometimento intelectual (a pessoa aprende mais devagar);
- c) O fenótipo (aparência física).

Algumas das características físicas são: olhos amendoados, uma linha única na palma de uma ou das duas mãos, dedos curtos, entre outros, porém o mesmo não ocorre em relação ao seu comportamento e o seu padrão de desenvolvimento. Para Schwartzman (1999) tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético e das influências do meio em que vive.

O mesmo autor diz que o sistema nervoso da pessoa com Síndrome de Down apresenta anormalidades estruturais e funcionais, que determinam algumas características como atraso em seu crescimento e desenvolvimento tanto motor quanto mental. Assim, é necessário que ele passe por um processo de estímulos, denominado por alguns autores como estimulação precoce, que o ajudará em seu desenvolvimento, diminuindo o atraso provocado.

Ainda nessa mesma linha, Feuerstein (1980), Mantoan (1997) e Vygotsky (1991) (apud SILVA e KLEINHANS, 2006) afirmam que o desenvolvimento cognitivo decorre da interação da criança com o ambiente familiar e social. O meio como mediador da aprendizagem visa um desenvolvimento significativo. Isso pode ser comprovado em um estudo, realizado por Niccols; Atkinson; Pepler (2003, apud SILVA; KLEINHANS, 2006) que verificou a capacidade das crianças em solucionar problemas cotidianos quando o ambiente familiar e escolar se mostrava acolhedor e promovia estimulação adequada das funções cognitivas. Por isso é importante que a criança com Síndrome de Down receba, desde os primeiros anos de vida, estimulação

que leve em conta seu diferente modo e ritmo de aprendizagem, em função de sua necessidade especial.

Para Schwartzman (1999) a sequência de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down geralmente é bastante semelhante à de crianças sem a síndrome, e as etapas e os grandes marcos são atingidos, embora em um ritmo mais lento. Esta demora em adquirir determinadas habilidades pode prejudicar as expectativas que a família e a sociedade tenham da pessoa com Síndrome de Down.

Durante muito tempo estes indivíduos foram privados de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento porque não se acreditava que eram capazes. Todavia, atualmente já é comprovado que crianças e jovens com Síndrome de Down podem alcançar estágios muito mais avançados de raciocínio e de desenvolvimento (Ministério da Saúde Brasileiro, 1994). A convivência saudável com o portador da Síndrome de Down e a estimulação sendo realizada de maneira apropriada, respeitando o ritmo de desenvolvimento particular de cada indivíduo, poderá promover importantes alterações qualitativas em seu desenvolvimento global.

DO PRECONCEITO AO CONCEITO

Por muitos anos a criança com síndrome de Down era considerada como retardada, incapaz e em algumas sociedades era até mesmo considerada como monstro ou filho do demônio. Infelizmente, ainda hoje se encontra algumas confusões a respeito do conceito de Down, muitas vezes é confundido como doença mental: “A síndrome de Down é decorrente de um erro genético presente desde o momento da concepção ou imediatamente após (...)” (SCHWARTZMAN, 1999, p. 3)

Conforme Pueschel (1993), inicialmente as pessoas com a síndrome de Down foram chamadas de mongolóides, esse termo foi influenciado pelo preconceito, denominando mongolóides os indivíduos que apresentavam as características semelhantes à população da Mongólia. Esse termo nunca foi usado na Rússia, território de raça mongol, nesse local era chamado ”Down”. Diante da discordância quanto ao termo, sendo considerado como ofensivo por pesquisadores orientais, pelos pais de pacientes no ocidente, bem como pela delegação da Mongólia junto à Organização Mundial de Saúde, a denominação mongolismo foi excluída da Revista Lancet em 1964, das publicações da OMS em 1965 e do Index Medicus em 1975.

Atualmente esse termo é considerado pejorativo. Desse modo a síndrome ficou conhecida como síndrome de Down em homenagem a John Langdon Down.

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 no art. 206, inciso I, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Sendo assim a Constituição Federal garante o direito a todos à educação e o acesso à escola, independente da razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Ainda no Capítulo III, no artigo 208 a Constituição prescreve a garantia de [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dos anos 80 aos 90, declarações e tratados mundiais passaram a defender a inclusão em larga escala. No ano de 1994, dirigentes de mais de 84 países em Salamanca (Espanha) assinaram a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. A mesma, “proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação e determina que as escolas devam acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas”.

Segundo a Declaração de Salamanca, considera-se que as escolas para serem inclusivas devem estar bem definidas quanto a seus propósitos, pois terão que reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, adaptando-se e refletindo-se sobre sua prática, para que possa oferecer uma educação de qualidade. No Brasil pode-se evidenciar a última LDB 9.394/96 que em seu Capítulo V, aponta que a educação de pessoas com deficiência, deve-se dar preferencialmente na rede regular de ensino, o que significa uma nova forma de entender a educação de integração dessas pessoas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Portanto, deve-se entender que, seja na escola pública ou na iniciativa privada, a escola deve ser comprometida com a educação, pois possui os mesmos deveres que o Estado, no que diz respeito ao cumprimento das normas gerais da educação, o que prevê a adoção de todos os meios

necessários para a garantia daqueles que necessitam de cuidados especiais no aprendizado.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação formal era privilégio de poucos, o ensino voltado para pessoas com deficiência foi sendo lentamente ampliado. Segundo Fonseca (1995), o contexto do deficiente exige a mudança das atitudes, para depois se mudarem as ações.

De acordo com o mesmo autor, estes aspectos foram extremamente importantes contribuindo para a compreensão e à educação da criança com deficiência. E desta forma percebe-se a necessidade da integração do deficiente, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sócio cultural, independente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.

Conforme Mazzota (1996), buscando na história da educação informações significativas sobre os atendimentos educacionais das pessoas com deficiências, estes atendimentos surgiram quando o clima social tornou-se favorável e alguns líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiências ou que se identificavam com elas, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação visando melhorar às condições de vida de tais pessoas, estas ações tiveram importância decisiva na evolução da educação especial.

De acordo com Sasaki (1997), o conceito e a prática da inclusão são recentes. Mas partes ou aspectos dessa prática já vinham ocorrendo na fase da integração social simultaneamente com o lento surgimento da inclusão. Pois a integração social, afinal de contas, tem constituído no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes.

Segundo Mantoan (2006) as escolas ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrando condições de responder os desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI.

Mantoan (2010) define inclusão como: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas

diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção.” A autora ainda nesta mesma linha enfatiza que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela preposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN. 2006, p.40).

Então como se pode perceber a Inclusão de alunos com deficiência na escola regular não é uma conquista fácil, mas faz-se possível e necessária, pois para que esta se torne realidade, o sistema educacional deve se reestruturar deixando transparente que não são as pessoas com deficiências, que devem se transformar para se integrar a escola e sim a escola que deve se adaptar para recebê-los. A esse respeito Sasaki (apud MANTOAN; 1997, p. 114):

A inclusão causa uma mudança de perspectivas educacional, pois não se limita a ajudar somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola, mais apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Portanto, o processo de inclusão escolar tem como pressuposto mobilizar a sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas. Cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas deficientes possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pleno. Desse modo Rosseto infere que:

A inclusão não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessita ser diversificado o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais (2005, p.42)

Nessa perspectiva, Silva (2009) infere que inclusão escolar, é proporcionar a cada aluno, às situações de aprendizagem a que atendam melhor às suas necessidades, de modo que promovam seu sucesso, construindo por meio dessas ações pontes para a conquista do saber.

Segundo Sartoretto (2006), a inclusão só pode haver de fato se houver respeito à diferença e, por conseguinte, práticas pedagógicas que possibilitem as pessoas com deficiência a aprender e que os conhecimentos por elas produzidos de acordo com seu ritmo e na medida de suas possibilidades, sejam reconhecidos e valorizados. Mantoan reforça que:

o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça. (MANTOAN. 2003, p.70)

Desse modo à medida que proporcionamos ao aluno com deficiência as oportunidades de desenvolver ao máximo suas capacidades, de conviver com outras crianças, estamos também contribuindo para que, quando adulto, venha a ter ajustamento social satisfatório. Enfim, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências nas classes regulares é possível quando se acredita no potencial humano, na alegria que a diferença pode significar entre as pessoas, na capacidade que cada um de nós sempre tem de aprender e de ensinar.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O EDUCADOR INCLUSIVO

A aprendizagem é um direito de toda criança e cabe ao educador se preocupar em gerar essa aprendizagem, em contrapartida buscar novos conhecimentos, recursos que irão auxiliá-lo para a execução desse trabalho.

Para Mantoan (2006) ao analisar a expansão do acesso de alunos com deficiências em escolas regulares de ensino, diz que para assegurar sua permanência compreendida como aprendizagem e desenvolvimento se fazem necessários investimentos de diversa natureza e um deles, é a formação de profissionais da educação, com ênfase no atendimento desses alunos, já que a perspectiva de ensino é a inclusão. Nesse sentido, Xavier (apud MANTOAN, 2006) considera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na

ação educativa, o vetor de transformação social para equidade, a solidariedade, a cidadania. (p. 57)

A formação de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois, da forma como ele se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades do contexto atual.

Sendo assim o professor para atender alunos com deficiência precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. Pois o educador na perspectiva da inclusão, não é aquele que ministra um ensino “diversificado”, para alguns, mais aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com ou sem deficiência) ao trabalhar o mesmo conteúdo curricular.

Segundo Mantoan (2006) os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação. Considerando que o atendimento desses alunos em escola regular vem ganhando destaque nos últimos anos, pode-se afirmar que ainda existe pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto por parte dos professores do sistema de ensino.

Nesse sentido a mesma autora afirma que é preciso oferecer conteúdos nos programas de formação, visando que as mudanças sejam refletidas pelos professores e acompanhadas de sustentações teórico-práticas, e não impostas a sua revelia, ou seja, os professores precisam ter conhecimento da importância do ato para suas práticas. Deste modo Mantoan (2006) infere: Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciências de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola, para o sistema de ensino quanto para o seu desenvolvimento profissional. (MANTOAN. 2006, p. 59)

Essas mudanças serão possíveis se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais explicita o conceito de adaptações curriculares, consideradas, como:

[...] estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC/SEESP/SEB,1998,p.15)

O professor deve ter como objetivo desenvolver estratégias que permitam maximizar a eficiência de suas intervenções educativas. Faz-se necessário que o professor utilize o lúdico como recurso pedagógico. Nesse sentido, Santos (2000) corrobora dizendo:

o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (p. 12).

Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento ou mostrar apenas um caminho. É, principalmente, atender às necessidades do desenvolvimento da criança, a fim de prover a plena realização de sua personalidade.

Para tanto, entendemos que cada profissional da educação deve oferecer uma aprendizagem significativa e assim olhar para seus alunos como um ser singular, respeitando seu ritmo de aprendizagem e buscar alternativas que facilitem seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1997) a criança com deficiência precisa de metodologias diferenciadas, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Pueschel (1993) comenta que:

Embora as crianças com síndrome de Down demonstrem atraso em todas as áreas de função biológica, apresentam progresso constante em seu desenvolvimento global. Sabemos que possuem talentos e qualidades definitivas que são um prazer reconhecer (p. 112)

Por apresentarem limitações em seu desenvolvimento, as crianças com Síndrome de Down podem apresentar dificuldades no processo de aprendizagem. Pois de acordo com Schwartzman (1999), o processo de aprendizagem implica respostas que podem ser de ordem motora, verbal ou gráfica, dificultando funções como: habilidade para usar conceitos abstratos; memória; percepção geral; imaginação; relações espaciais; esquema corporal; raciocínio e transferência na aprendizagem. Diante do exposto, podemos afirmar que a aprendizagem de alunos com síndrome de

Down, como outros, tem dificuldades e potencialidades. O melhor benefício que se pode oferecer, consiste em reforçar e favorecer o nível de desenvolvimento destas potencialidades e proporcionar o apoio necessário as suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho procuramos analisar e refletir o lúdico como princípio pedagógico e suas contribuições para a construção do processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down. Começamos com uma introdução e procuramos ao longo do trabalho nos deter ao nosso objetivo principal para aprofundar o conhecimento teórico-prático.

Diante disso ficou claro em nossas leituras e vivências que o lúdico é um assunto, que apesar de ainda existir resistência, tanto por parte de profissionais, quanto pelos familiares que acreditam na ideia que escola e o lúdico são instância oposta é uma temática geradora de tantas outras reflexões que vem ganhando espaço, uma vez que se trata de um recurso pedagógico que pode contribuir no processo de aprendizagem da criança com a síndrome de Down.

Assim, destacamos a importância de se desenvolver discussões relacionadas ao tema numa perspectiva pedagógica com o intuito de levar os profissionais a repensarem suas práticas, para que o aluno com deficiência tenha possibilidades de superar suas dificuldades, desenvolvendo-se e integrando-se a sociedade.

Ao se tratar de crianças com Síndrome de Down tanto a família quanto a escola exercem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança, além de se constituir como espaço de socialização. A partir do brincar, a criança expressa suas impressões vivenciadas na relação com o outro em seu ambiente familiar ou escolar, amplia seus conhecimentos e suas habilidades.

Há de ser ressaltado que a superação das limitações apresentadas pela criança com Síndrome de Down depende das interações estabelecidas em seu ambiente familiar, de um processo de estimulação adequado e da proposta educativa a ela oferecida. Assim, consideramos fundamentais e enriquecedoras as situações de interações lúdicas para o desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo.

Neste sentido, foi feito o resgate da fala de um dos sujeitos entrevistados e o mesmo enfatiza que, “o lúdico é aproveitar o que se tem e recriá-lo, porém, os objetivos devem ser definidos, o professor precisa ser ousado para que o aluno

aprenda, pois o mesmo, não pode brincar por brincar, mas aprender enquanto brinca”. Segundo o sujeito, “as atividades lúdicas podem ser: uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de integração, porém, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada”.

A compreensão a que chegamos sobre a atividade lúdica é que a mesma é essencial no desenvolvimento e na educação da criança. Uma vez que partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança ordena o mundo à sua volta, assimilando experiências, informações e assim, incorporando valores. Ao brincar, a criança fica tão envolvida com o que está fazendo, que coloca na ação seu sentimento e sua emoção. Assim, a atividade lúdica pode e deve ser um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivo, afetivos e sociais.

Tendo como instrumento de investigação o depoimento dos docentes, a produção desse trabalho contribuiu de maneira significativa para nossa formação acadêmica e profissional, na medida em que ampliou a nossa visão, enriquecendo nossos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, tornando significativo o confronto da teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>> Acesso em 05 de março de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares, 1998.
- _____. Ministério da Saúde. Informações sobre a síndrome de Down: destinada a profissionais de unidade de saúde/Programa Nacional de Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: MS, 1994.
- _____. Ministério da Educação Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 05 de março de 2013.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 de março de 2013.
- FONSECA, Vitor da. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce. Editora Artmed. 1995. 243p.
- GALLAGHER, James J. KIRK, Samuel A. Educação da Criança Excepcional. (Tradução Marília Zanella Sanvicente). 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1996 (p.129 e 131).
- GARCIA, G. L. SOBREIRO, B. P. Síndrome de Down: Manual de orientação para pais. Pelotas. UFPEL, editora : Universitária. 1991.
- KISHIMOTO, Tzuko Mochida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- _____. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.
LDB 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.
- LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. 1999. O direito de brincar: desenvolvimento cognitivo e a imaginação da criança na perspectiva de Vygotsky. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA OMEP. Paraíba. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP. p. 41-47.
- MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. Edições Loyola, 2003.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades recreativas para divertir e ensinar. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.
- _____. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Organizadora Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2010.
- NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F.; BOGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. In: Saúde e Sociedade. Vol. 13, n.3, p. 44-57. São Paulo, 2004.
- PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª edição. Rio de Janeiro, Guanabara Kovgan. 1978.
- PUESCHEL, Siegfried M. Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. Tradução Lúcia Helena Reily. Campinas, SP: Papiro, 1993.
- Revista Pátio Educação Infantil Ano IX Nº 27 (p. 9, abril/junho 2011,) Brincar e aprender: a importância do lúdico para as crianças pequenas. FORTUNA, M. OLIVEIRA, V. B. SOLÉ, Borja.
- Revista da Educação Especial V: 5 Nº 1 (janeiro/julho 2010) Inclusão. MANTOAN, Maria Teresa Egler. MEC – CD.
- ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos?. In: LEBEDEFF, T. B. Pereira, I. L. e S. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 42.
- SANTOS, P.S.M. Brinquedoteca: A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000, p. 12.
- SARTORETTO, M.L.M. Inclusão: teoria e prática. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006. Brasília. Ensaio Pedagógico. Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: Wva. 1997.
- SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. São Paulo: Mackensie, 1999.
- SILVA, Karla Fernanda Wunder. Artigo - Inclusão escolar: levantando possibilidades, encarando as dificuldades. 2009.
- SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 1, p. 123-138, abril, 2006.
- VYGOTSKY, L. A. A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole [et al]. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na educação infantil: uma história que se repete. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012 (coleção questões da nossa época).

EDUCAÇÃO FÍSICA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FELIPE SMALDONE PARA ALUNOS SURDOS

Gabriel Pereira PAES NETO¹
Kamilly Nair Da Silva CAMPOS²
Marcos Augusto Carvalho PEREIRA³
Natália Evangelista Do Espírito SANTO⁴

RESUMO

Nosso trabalho trata-se de uma pesquisa de campo na qual analisamos a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física do Instituto Felipe Smaldone com os alunos surdos, assim discutimos a surdez e o aluno surdo a partir perspectiva histórico-cultural. Utilizamos de entrevistas e observações em campo para a análise de tal pesquisa. Analisamos que o professor deve ser o mediador de atividades que potencializem o processo de ensino-aprendizagem, a partir da cultura corporal, promovendo a socialização do conhecimento para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Surdos. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho trata de uma pesquisa de campo, vinculada ao LEPEL (Linha de estudo e pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer), realizada no Instituto Felipe Smaldone, onde analisamos a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) dos professores de Educação Física em aulas com alunos surdos. Entendendo que é necessário compreender os fenômenos humanos a partir de sua totalidade. Tendo como questão problema: de que forma se dá a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física do Instituto Felipe Smaldone?

Faz-se importante verificar de que forma as aulas com alunos surdos vem sendo realizadas. Para que assim, a partir das contribuições da educação física crítico-superadora, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, pudéssemos analisar possibilidades para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos objetivos do trabalho, elencamos analisar os conteúdos e métodos utilizados nas aulas dos professores de Educação Física, analisar os objetivos e a avaliação feita pelos professores dos alunos surdos, além de verificar os recursos

didático-metodológicos disponíveis para a efetivação das aulas. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica da literatura e das categorias de análise.

Partimos de uma análise fundamentada no referencial materialista, histórico e dialético. No caminhar metodológico, de acordo com Netto (2011) cabe à razão identificar esses processos, ou seja, a razão no movimento de abstração deve ir além das factuais para que ocorra a identificação dos processos que as implicam. No que se refere à revisão bibliográfica, trata-se da recorrente leitura, abstração, análises sistemáticas, fichamentos, sínteses sobre a literatura já publicada sobre o objeto de estudo e as categorias de análise. A revisão é fundamental para a escolha e identificação do objeto, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, assim como para a análise dos dados.

Em relação à pesquisa de campo, foi utilizada para conseguir informações acerca do objeto, em atenção ao fato de que o observador desempenha função investigativa para conseguir coletar os dados, Minayo (2010). Tivemos como instrumento a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física do Instituto, buscando uma análise das múltiplas determinações que permeiam o objeto. Além das observações sistemáticas registradas no diário de campo.

Analisamos o contexto histórico excludente perante os indivíduos com deficiência. Trazemos as contribuições da Educação Física Crítico Superadora, da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica no que diz respeito ao debate da inclusão, acreditando ser necessário um novo projeto de inclusão escolar.

A ESCOLA FELIPE SMALDONE EM BELÉM DO PARÁ

A partir das primeiras aproximações com o objeto, verificamos o descaso da sociedade perante esses indivíduos que eram excluídos da sociedade. Segundo Diehl (2008), em casos eram até mortos, como na Grécia Antiga, em Esparta e Atenas, onde os recém-nascidos com deficiência eram abandonados no *Apothétes* (uma espécie de caverna profunda). Durante longo período a história desses indivíduos foi marcada pela indiferença, onde no meio deste contexto também se inseriam os indivíduos surdos, tendo a sua capacidade auditiva afetada, eram também postos a margem da sociedade.

Por outro lado, algumas reflexões a cerca da valorização do ser humano, voltadas a educação de pessoas com deficiência vieram sendo debatidas, pensadas em minimamente inserir essas pessoas “anormais” na sociedade, sendo valorizadas por se tratarem de seres humanos e terem direitos. Nesse contexto, surgiu a possibilidade de incluir pessoas deficientes em escolas, que até então eram alijadas de tal direito. Diante desse processo de inserção, foram criadas algumas instituições especializadas para o tratamento de algumas deficiências, com algumas metodologias de integração das mesmas, percebendo-se uma suposta intenção de inserção do indivíduo com deficiência, criando locais específicos para o ensino.

A partir da década de 1970, Mendes (2006, p.389) destaca o surgimento da filosofia da normalização e integração, a qual tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação.

Nesse período, encontra-se a fundação do Instituto Felipe Smaldone, o lócus de nossa pesquisa. O Instituto é uma entidade filantrópica, organização não governamental sem fins lucrativos, atendendo crianças com surdez há mais de 40 anos. O instituto atende crianças e adolescentes até 18 anos de idade, oferecendo a escolarização, através de um trabalho escolar com turmas que vão até o terceiro ano do ensino fundamental e que posteriormente são destinadas às escolas de ensino regular. O outro trabalho oferecido é o assistencial, onde as crianças que saíram do instituto fazem continuam frequentando a instituição no contra turno.

As escolas as quais os alunos são encaminhados após o trabalho educacional do instituto, tem parceira denominada de Programa de Inclusão Escolar, sendo as escolas E. E. Tiradentes, E. M. Ernestina Rodrigues, E. E. Domingos Acatauassu, EEFM Luís Nunes Direito, que tem o apoio técnico-pedagógico especializado e formação continuada em serviço. Alguns professores que atuam nessas escolas também pertencem ao quadro de professores do Instituto.

Em relação à infraestrutura, a instituição em questão tem boas estruturas, constituído por sala de reunião, sala de apoio pedagógico, sala de apoio psicológico, sala de apoio fonoaudiológico, sala de recurso pedagógico, sala de leitura, auditório,

capela, sala de vídeo, brinquedoteca, salas multiuso, pátio, cozinha, refeitório, quadra de esportes, piscina, sala de música, a sala de Educação Física, denominada sala de psicomotricidade, dentre outros espaços divididos nos seis andares do instituto, todos adaptados e com materiais em boas condições para o desenvolvimento das aulas.

Além dos trabalhos destinados aos surdos, o instituto também oferece cursos, atividades, projetos e ações ofertados aos pais, e a comunidade em geral. Dentre os projetos realizados no instituto destacamos o Projeto de Teatro e Música, Cursos de Libras para as famílias e a quem mais interessar.

Contudo, como o instituto foi criado no período em que a atenção à educação das pessoas com deficiência se dava de acordo com a filosofia da normalização e integração, sendo está meio pelo o qual o indivíduo é inserido a sociedade se adaptando a ela. Diante disso, acompanhamos as aulas de ensino regular de dois professores de Educação Física.

A BUSCA PELA COMPREENSÃO DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES

Neste tópico relataremos como se deu a pesquisa, a partir da entrevista feita com dois professores de Educação física do Instituto Felipe Smaldone, no qual não serão identificados por Professor A e B. Foram realizadas observações em campo, com anotações feitas em um diário de campo a fim de analisarmos como se dá a OTP dos professores de Educação Física.

Tivemos a oportunidade de acompanhar o trabalho dos professores durante três meses, uma vez na semana. Acompanhamos as aulas de dois professores, sendo que do Professor A acompanhamos as aulas de natação e do Professor B, que também ministrava aulas de natação e psicomotricidade na sala de Educação Física. Ambos atuam há mais de vinte anos no instituto e tem o conhecimento da Libras, assim conseguem se comunicar com os alunos.

As aulas observadas eram divididas em dois momentos, no primeiro momento acompanhávamos as aulas na piscina, com a presença dos professores A e B, cada um com uma turma diferente. O Professor A com uma turma de nível iniciante e o professor B com uma turma de nível intermédio. Durante as aulas, os professores explicavam a importância da natação para os alunos, pois como estes indivíduos tem a

ação da fala reduzida, o seu pulmão não é exercitado, logo tem a prática da natação como o auxílio na respiração. No segundo momento, as aulas se davam na sala de Psicomotricidade, com a turma do 2º ano, contendo menos de dez alunos com faixa etária entre sete e oito anos.

A partir das categorias baseadas em Freitas (1995), entendendo que os objetivos são os meios a serem alcançados e a avaliação se os objetivos foram alcançados. Analisamos que na categoria objetivo/avaliação, os professores afirmaram que tem como objetivo “desenvolver as capacidades motoras, afetivas e cognitivas visando sua integração em sociedade” (Professor A). Isso a partir de uma avaliação que “se dá de forma quantitativa, contínua e permanente” (Professor B). Em suas aulas afirmam que não pretendem formar atletas (nas aulas de natação) e nem dançarinos (aulas de dança), pois têm como objetivo desenvolver as potencialidades e a integração dos alunos.

Nesse contexto, a avaliação se faz importante em relação ao seu caráter processual e permanente, porém em uma perspectiva em que seus objetivos não sejam apenas trabalhar na melhoria dos déficits da surdez, mas também a socialização dos conhecimentos em geral. Não negamos a importância de tais atividades para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo surdo, mas sim defendemos a importância de associá-lo a formação de um indivíduo crítico capaz de compreender a realidade que o cerca e transformá-la. Entendendo que o aluno com surdez tem a sua deficiência e que deve ser potencializada, onde acreditamos que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem, mediado pelo professor.

Na categoria conteúdo/método, os conteúdos trabalhados pelo Professor A são a hidroterapia, já que possui alunos com paralisia cerebral, trabalhando a dimensão cardiorrespiratória dos alunos. Já o Professor B trabalha com “pequenas coreografias, grandes coreografias, iniciação e a dança e técnicas de dança (dança clássica e contemporânea, e expressão corporal)”.

Segundo o professor A, sobre a metodologia utilizada, afirma que não tem um planejamento fechado, realizando as suas aulas de acordo com o desenvolvimento dos alunos. Algumas vezes os alunos com menos dificuldades servem de “modelo de

estímulo para os que ‘não sabem’, assim eles podem observar e acompanhar os demais” (Professor A).

Já o professor B afirma que tem como objetivo geral “o desenvolvimento da coordenação motora, tendo como objetivo principal trabalhar as bases psicomotoras através da dança, para a socialização dos indivíduos”. Em suas aulas trabalha o ritmo, diferenças de intensidade rítmica, bases psicomotoras na dança (equilíbrio, propriocepção, espaço corporal e temporal, coordenação motora geral). Realizando circuitos para a memorização, coordenação motora, perda e retorno de equilíbrio. Para assim auxiliar na execução dos passos ensinados na dança e no próprio ritmo. Frisando que a sua intenção não é a formação de dançarinos, e sim a auxiliar na coordenação motora para a socialização desses indivíduos.

Ocorreu a realização de um circuito realizado pelo professor B, no qual exercitam o equilíbrio e a recuperação, também tendo como base o fato de com a perda auditiva (sendo a orelha o órgão responsável pelo o equilíbrio no corpo), esses mecanismos são afetados, porém aperfeiçoados através de outras partes do corpo. Assim, com atividades que tenham como objetivo a melhoria do equilíbrio, estes mecanismos podem ser aperfeiçoados e contribuir para a melhora não apenas do equilíbrio, mas também dando as crianças a autoconfiança.

Contudo, para além do que foi citado, analisamos que os professores devem propor atividades que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos surdos, a partir das práticas corporais com os conteúdos da cultura corporal, para que se possa refletir sobre o significado e sentido dos mesmos. Acreditamos na relevância da socialização de conhecimentos para todo e qualquer aluno, pois é o aprendizado desses conteúdos que permitem o desenvolvimento de cada indivíduo. Nesse sentido, a escolarização proporcionada pela instituição pesquisada tem ficado aquém dessa possibilidade defendida.

Entendemos que um passo adiante seria a aproximação com a Pedagogia Histórico-crítica, pois esta traz contribuições à aula de Educação Física com alunos surdos, pois de acordo Cararo e Gasparin (2008) a metodologia dialética possibilita um olhar amplo e significativo sobre o conteúdo. Assim, essa abordagem contribui para que nas aulas de Educação Física com alunos surdos, estes possam desenvolver as suas

capacidades em aspectos sociais, afetivos e emocionais, para que assim favoreça a sua independência.

Assim, concordamos com Cruz e Neto (2009), pois o trabalho pedagógico não existe isoladamente da prática social, logo as formas que o trabalho pedagógico assume na educação inclusiva têm relação com as formas de organização social. Nessa linha, vale ressaltar a importância da inserção dos alunos surdos nas escolas regulares, pois com isso potencializaria o seu processo de aprendizado, pois o aprender se potencializa na relação com o outro e seria a consolidação do direito à educação, logo trazendo benefícios pelas trocas de valores proporcionadas e a efetivação do direito à educação desses alunos.

Todavia, Carvalho e Rodrigues (2007) destacam que alunos surdos quando passam pela inserção em escolas regulares, demonstram embaraço em relação a sua convivência dentro da escola, pois se verifica a falta de conhecimento dos professores e também dos alunos sem deficiência em relação à comunicação através da Língua de Sinais. Logo, a escola ainda não está preparada para receber esse aluno, principalmente a ensinar, pois é preciso aos professores o aprendizado da LIBRAS e o conhecimento devido para lidar com as diferentes e assim promova a aprendizagem com o respeito as diferenças.

Contudo, por mais que esse tipo de instituição, tal como o Smaldone, represente uma segregação, por atender exclusivamente a educação de indivíduos surdos, sem proporcionar o convívio com as crianças sem deficiência, elas ainda se fazem importante, pois auxiliam no processo de aprendizagem das crianças por serem especializadas nisso, e que conseqüentemente nos revela que a escola de ensino regular não está preparada para atender as especificidades do aluno surdo, no que diz respeito principalmente em relação a um importante fator para o processo de ensino-aprendizagem, a comunicação.

A OTP E O DEBATE DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: APROXIMAÇÕES COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Tratamos o trabalho pedagógico, sendo este realizado dentro do processo educacional, na instituição escolar, sendo uma especificidade de condução do trabalho em sala de aula e a didática sendo uma especificidade da OTP. As bases da OTP

segundo Gasparin (2012) são: o trabalho, sendo este do modelo capitalista, o trabalho alienante; toda a rede de estruturas educacionais, tais como o Ministério da Educação, as Leis de Diretrizes Básicas, etc.; o próprio projeto político pedagógico de cada instituição de ensino; o plano de aula do professor; ou seja, um universo amplo que permeia os fundamentos da ação docente e discente.

Como na escola se expressa a luta de classes, nem todos tem o acesso à mesma. Logo, a escola está influenciada pelas ideais capitalistas da sociedade, estes tem em seu interior a exclusão, o que torna por refletir na própria sala de aula, onde os alunos surdos acabam não tendo a devida atenção. Com isso, por não se encaixarem nos “padrões exigidos” pelo mercado de trabalho, restando a eles profissões economicamente e socialmente desvalorizadas.

Analisamos a relevância da proposta de conteúdo baseadas na Cultura Corporal. Sendo a abordagem crítico-superadora com suas bases inseridas na pedagogia Histórico-Crítica, emergida no materialismo histórico-dialético. Nessa linha, a OTP, na Educação Física, deve romper com o ideário de trabalho refletido na escola pelo modelo capitalista, onde a partir da resistência, haja o rompimento desse ideário, assim, através do trato do conhecimento da Cultura Corporal e tendo o professor como mediador.

Entendendo que é necessário compreender os fenômenos humanos a fundo, criticamente e amplamente, a partir de sua totalidade. Nesse sentido, de acordo com Araújo e Bezerra (2010), é necessário analisar e perceber as contradições presentes ao fenômeno inclusão, começando pelo sentido que está se dando ao termo, passando pelas políticas educacionais, chegando à análise da teoria pedagógica que pode orientar o processo de OTP.

Analisamos que o discurso da educação inclusiva acaba por amenizar situações de tensão do capitalismo, as quais ocorrem devido à essência desse sistema de modo de produção que é injusto em sua raiz. De acordo com Araújo e Bezerra (2010), ainda percebe-se a ausência de uma melhor base teórica, assim como se percebe a permanência de situações preconceituosas nas relações humanas da sociedade que vivemos.

Com isso, é necessário formular um novo projeto de inclusão escolar, o qual deve ser comprometido com a transformação social e educacional. Para isso, Vygotsky, tem excelentes contribuições para o caso da inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares, caracterizando-se como ponto de partida para a construção de uma práxis pedagógica.

Também fazendo a defesa da pedagogia histórico crítica, relembramos que a educação foi, é e será fundamental para o processo de socialização da cultura. Concordamos com Saviani (2008), ao afirmar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e é fundamental no processo histórico de produção da cultura, então, o trabalho surge como princípio vital, cuja essência é humana. Já segundo Saviani e Newton Duarte (2012), a educação é um pressuposto fundamental para a maturação humana.

De acordo com Toledo e Martins (2009), o contexto escolar é um ambiente estimulador para as aprendizagens, inclusive para alunos com deficiências. Contudo, os autores, citando Vygotsky, mencionam “que a criança deficiente percebe as dificuldades que derivam dela e sofre o rebaixamento de posição social” (TOLEDO e MARTINS, 2009, p. 4128). Portanto, seria necessário proporcionar-lhe confiança em suas potencialidades, partindo do pressuposto de que as interações sociais são condições fundamentais para o aprendizado.

A partir dessa perspectiva, de acordo com Pimentel (2008), a deficiência deve ser considerada como uma potência, pois devemos considerar as possibilidades para uma nova aprendizagem. Seria importante que o aluno perceba suas capacidades para potencializar as mediações necessárias em prol do seu aprendizado. O aluno aprende entre o seu desenvolvimento real e o potencial, ou seja, aprende a partir de sua zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com Pimentel (2008) continua, a zona de desenvolvimento proximal deve ser um parâmetro para a atuação pedagógica na escola, considerando que a aprendizagem pode ocorrer através das relações com outra pessoa mais experiente, assim como com o tipo de situações de aprendizagem que se escolhe. A autora menciona que seria necessário que os professores observassem e avaliassem os alunos em processo de aprendizagem, propondo atividades que potencializem esse processo.

De acordo com Pimentel (2008), Vygotsky designa um papel fundamental à aprendizagem no processo de desenvolvimento, mencionando a importância da dinâmica de relação do homem com o meio social e que o desenvolvimento resultaria da relação entre o que já está internalizado e o que ainda está em processo de internalização.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), o trabalho educativo possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos culturais para sua formação. Para Saviani (2008), a fundamentação da prática pode ser feita a partir da organização da escola, através da OTP, sendo que o professor é o responsável por mediar o conhecimento ao aluno. Consideramos que Saviani (2008) lança uma proposta de trabalho inovadora ao professor, trazendo-nos um novo jeito de ensinar, tendo a categoria mediação (problematização, instrumentalização, catarse - movimento pelo qual se passa da síntese para a síntese no processo pedagógico) como fundamental no interior da prática social global.

É necessário perceber que a cultura corporal e suas práticas corporais também revelam um processo educativo. De acordo com Taffarel e Escobar (2008), acredita-se que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso à cultura produzida e acumulada. Assim, as possibilidades corporais, em um processo educativo, devem ser instigadas por uma prática pedagógica que devem estar fundamentada em todos os conteúdos da cultura corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos que a Educação Física, no que diz respeito à educação de surdos pode ter contribuições importantes. Pode contribuir no aprimoramento das capacidades dos alunos, físicas, motoras e cognitivas, além da formação crítica dos indivíduos, dando-lhes autoconfiança, fazendo com que todos aprendam a lidar com as diferenças e o respeito mútuo. Sobretudo, no que diz respeito à socialização dos conhecimentos da cultura corporal aos alunos.

Os professores observados têm em seus objetivos o desenvolvimento psicomotor e físico, para que assim auxilie na integração dos indivíduos surdos na sociedade. Para a verificação do mesmo se utiliza de uma avaliação processual e contínua. Não devemos desconsiderar a importância dos desenvolvimentos citados

anteriormente, mas que eles devem ser associados ao desenvolvimento da apreensão dos alunos de sua cultura corporal, para que assim se veja como parte constitutiva de sua realidade social complexa.

Logo, apresentamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica, com uma metodologia que possibilita um olhar amplo e significativo sobre o conteúdo, fazendo com que os alunos surdos compreendam a realidade que o cerca. Assim, o professor deve ser o mediador de atividades que potencializem o processo de ensino-aprendizagem, considerando a especificidade de cada um para que assim se promova a socialização do conhecimento para todos. Contudo, acreditamos que é a partir da educação dos indivíduos, sendo estes surdos ou não, que o caminho para a luta a favor de uma sociedade igualitária é trilhado.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **As aparências enganam: a pretexto de uma crítica radical sobre o ideário inclusivista.** Revista de Educação Educere et Educare. UNIOESTE, Campus de Cascavel. Vol. 5, n° 9. Jan/jun, 2010. p. 253-266.
- CARVALHO, Marina Tereza Soares; RODRIGUES Ana Maria da Silva. **A educação física na inclusão de deficientes auditivos na escola regular: um estudo exploratório.** In: ANAIS do II Encontro de Educação Física e Áreas Afins. Departamento de Educação Física / UFPI. Outubro de 2007
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1992. 119 p. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- CRUZ, Marlon Messias Santana; NETO, João Narciso Barbosa. **Educação Física para Pessoas com Deficiência: Concepções e Crítica.** Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 128 - Enero de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acessado em 5 de janeiro, 2014.
- DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência: em situação de inclusão e em grupos específicos.** São Paulo: Phorte, 2008. p. 19 – 59.
- FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GASPARIN, João Carlos. Entrevista. **Entrevistadores: Suyanne Tolentino.** Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=hfNvGiSI9OQ&hd=1>. Acesso em 17/01/2014 às 01:40.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387- 559 set./dez. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PIMENTEL, Alessandra. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural.** Psicologia da Educação, São Paulo, v. 26, p. 109-133. 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval; DUARTE. Newton. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli O. **Educação Física: conhecimento e saber escolar.** In: HERMIDA, Jorge (Org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

TOLEDO, Elizabete de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Out. 2009. P. 4126-4138.

O EXERCÍCIO RESISTIDO NO CONTROLE DO DIABETES *MELLITUS* TIPO 2

Iolanda Freitas Figueiredo⁴
Jaime Barradas da SILVA⁵

RESUMO: O presente artigo de revisão aborda a importância do Exercício Resistido para controle do Diabetes *Mellitus* tipo 2 (DM2), no qual se problematiza qual o entendimento em torno dos benefícios do exercício físico resistido para pessoa com diabetes tipo 2, tendo como objetivo identificar os benefícios apontados nos periódicos sobre o Exercício resistido para pessoa com DM2. Adotou-se como método de investigação a pesquisa bibliográfica, tendo como principais autores de referência Balsamo e Simão (2007), Cardoso (2007), Fisher (2003), Mendes (2011), Reis e Navarro (2011) e outros que abordam o referido assunto. Posto que pesquisas recentes apontam que para tratamento de diabetes, o exercício físico regular aliado a um controle alimentar é recomendado. Os resultados apontaram para a recomendação do exercício resistido como parte do programa de tratamento e prevenção do DM2, a exemplo do controle glicêmico, sendo que alguns autores propuseram esta modalidade como aliado ao exercício aeróbico e outros autores propuseram como modalidade de exercício prioritária.

Palavras-chave: Diabetes *Mellitus* tipo 2. Exercício Resistido. Tratamento.

1 INTRODUÇÃO

Reconhece-se os benefícios da modernização industrial, o desenvolvimento da tecnologia, os automóveis, a televisão, os computadores e outros equipamentos que facilitam o trabalho de produção e/ou tornam a locomoção marcada por estresse, ansiedade e velocidade, em função da otimização do tempo cronológico. Contudo, de acordo com Nieman (1999) e Organização Mundial de Saúde (2016), o estilo de vida

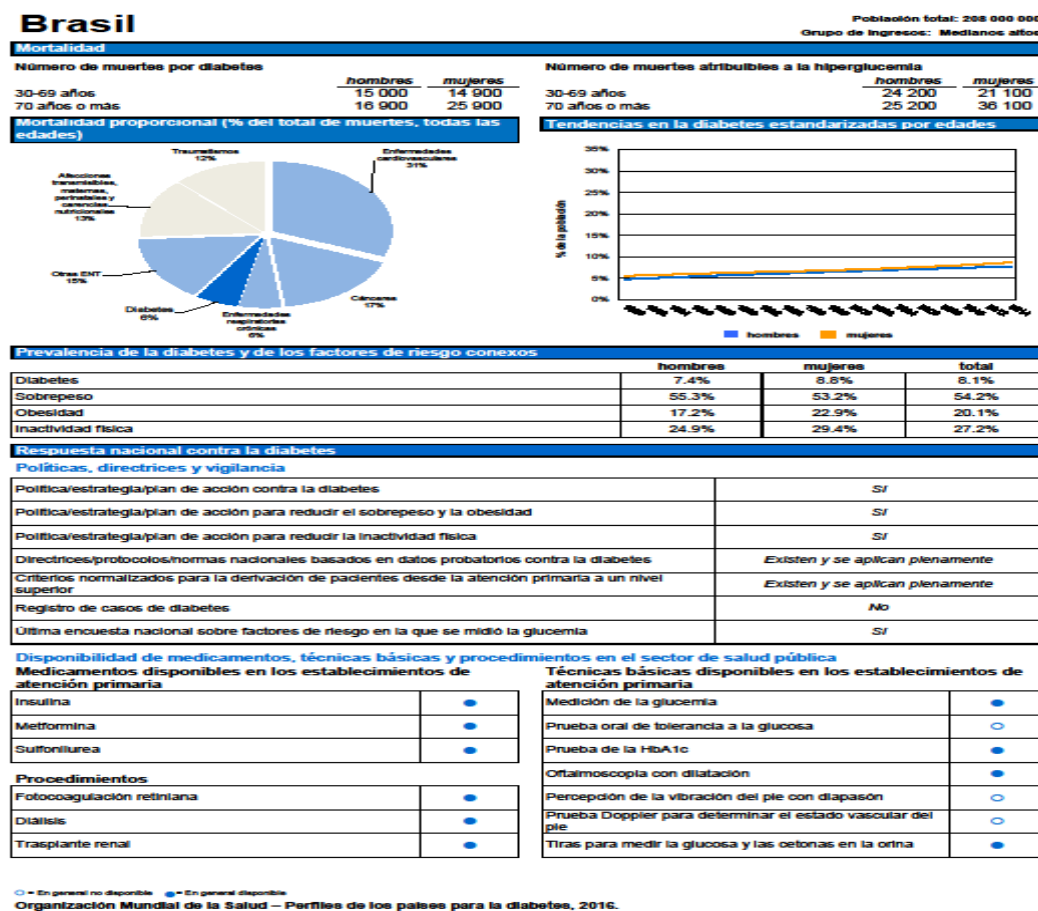
⁴Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Escola Superior Madre Celeste, em Dezembro de 2014. Email: pretaioio@hotmail.com

⁵ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2005) e graduação em Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará (2009); Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo, pelo Instituto de Ciências da Arte – UFPA (2012). Mestre em Artes pelo Instituto de Ciências da Arte/UFPA. Trabalha atualmente como professor do Instituto Superior de Educação da Escola Superior Madre Celeste. Email: jaime.barradas@yahoo.com.br

caracterizado pelo sedentarismo e alimentação irregular adotado pelas sociedades ocidentais em desenvolvimento, tem contribuído para o aumento da taxa de Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2).

Em documento de referência da OMS (2016), o Brasil aparece com o seguinte perfil:

Fig 1. Perfil Brasileiro referente à Diabetes.



Fonte: OMS (2016)

O perfil acima sintetiza a situação do Brasil quanto à prevenção e controle de diabetes, dados sobre incidência e tendências; mortalidade, fatores de risco; disponibilidades de políticas sociais de saúde; vigilância. Políticas de prevenção e tratamento; medicamentos disponíveis; técnicas e procedimentos básicos.

Em Nota Descritiva nº 312, de Fevereiro de 2015, a Organização Mundial de Saúde (2016) apresenta o seguinte quadro problemático: Entre adultos maiores de 18 anos em 2014, a incidência de diabetes foi de 9%; segundo cálculos da OMS, em 2012 houve 1,5 milhões de óbitos de pessoas como consequência direta da diabetes; mais de

80% das mortes por diabetes se registrou em países de baixo e médio desenvolvimento econômico; e segundo estimativas da OMS, a diabetes será a sétima causa de mortalidade em 2030. Esta nota é complementada pelo *Informe Mundial sobre a diabetes* (OMS, 2016) que estima que em 2014, 422 milhões de adulto no mundo desenvolveram diabetes. Sendo que houve uma duplicação dos casos de diabetes passando 4,7% a 8,5% no ano de 2014.

O Diabetes *Mellitus* atinge mais de 150 milhões de pessoas no mundo e constitui 90% dos casos, sendo que 50% das pessoas que tem diabetes desconhecem o diagnóstico (GROSS *et al.*, 2001; FISCHER, 2003).

Portanto, o DM2 apresenta-se como uma doença assustadora e debilitante, e pode desencadear muitas outras doenças graves podendo levar a óbito uma pessoa que não tiver um tratamento adequado e uma mudança no seu estilo de vida. É consenso que para a melhora da qualidade de vida de um indivíduo diabético é necessária a adesão a um tratamento que pode durar toda a vida. Este tratamento, que geralmente é chamado de controle glicêmico, envolve medicação (caso necessário), alimentação e exercício físico regular (REIS E NAVARRO, 2011; BALSAMO E SIMÃO, 2007; FISCHER, 2003).

Entende-se a partir de estudos de Fisher (2003) e dados da Organização Mundial de Saúde (2016), que a atividade física constitui em um dos fatores fundamentais na prevenção do surgimento da DM2, haja vista que sua realização regular contribui para manutenção de um peso ideal.

Por isso, em nossa compreensão acerca deste tema se intencionou à investigação da seguinte questão: Qual a importância do exercício resistido no programa de exercício do diabético tipo 2 a partir da análise bibliográfica?

Parte-se da hipótese de que o exercício resistido seja parte indispensável no planejamento de um programa de exercício regular para o controle do Diabetes *Mellitus* tipo 2 tendo como base o quadro clínico dos pacientes com DM2.

Tendo em vista que a Nota Descritiva nº 312, de Fevereiro de 2015, a Organização Mundial de Saúde (2016) entre as recomendações para prevenção ou retardo da aparição estão a dieta saudável, a atividade física regular, manutenção do peso corporal normal e evito de consumo de cigarros.

Considerando o exposto, a fim de responder às inquietações, têm-se como objetivo geral, investigar na bibliografia a importância do exercício resistido no programa de exercícios físicos para o controle glicêmico no Diabetes *Mellitus* tipo 2. Quanto aos objetivos específicos têm-se: Identificar as definições do DM2 e suas características; Identificar as contribuições gerais do exercício físico na prevenção e tratamento do DM2. Identificar as contribuições do exercício resistido na prevenção e tratamento do DM2.

A partir dessas questões e objetivos uma discussão será levantada em torno do que os autores afirmam sobre as contribuições do exercício resistido para o controle do DM2, para que haja um maior esclarecimento sobre o assunto e contribua para um programa de prevenção ou um tratamento de qualidade aos indivíduos que são diabéticos tipo 2.

Este estudo, inicialmente, apresenta uma abordagem conceitual da DM2, suas causas e tratamento, em sequência destaca-se a importância do exercício físico como fator para melhoria da qualidade de vida e finaliza com os resultados e discussões acerca dos benefícios do exercício resistido no tratamento do DM2.

2 ABORDAGEM CONCEITUAL DA DIABETES MELLITUS TIPO 2 (DM2)

O diabetes *mellitus* tipo 2 - DM2-, segundo Reis e Navarro (2011) é a forma mais comum do Diabetes, o não insulino-dependente, caracteriza-se “[...] por uma deficiência relativa de insulina”, podendo ser uma resistência leve, moderada ou muito resistente (BALSAMO E SIMÃO, 2007, p.104).

Robergs e Roberts (2002 *apud* CARDOSO *et al.*, 2007, p.4) chegaram a seguinte definição:

O DM2 pode ser dividido em 2 grupos: o primeiro formado por indivíduos com dificuldade na secreção de insulina devido a alguma patologia nas células beta do pâncreas e o segundo com resposta periférica reduzida à insulina disponível circulante, e ambos podem ou não depender da insulina exógena para sua real compensação clínica.

Arsa *et al.* (2009, p.2) afirma que “o Diabetes *Mellitus* (DM) é uma doença endócrina caracterizada por um grupo de desordens metabólicas”, que para Oliveira

(2003, *apud* ARSA, 2009, p.2) está “associado a fenótipos como o sedentarismo e a obesidade, e esses fenótipos interagem com alguns genes que podem ser responsáveis por uma maior susceptibilidade a essa patologia”.

Assim, entende-se que indivíduos que são diagnosticados com DM2 “não são dependentes de insulina exógena para sobrevivência”, todavia, para um controle metabólico adequado, podem necessitar de insulina durante o tratamento (CBD, 2003 *apud* CARDOSO *et al.*, 2007, p.4).

Entre as complicações decorrentes do diabetes, as mais frequentes são os problemas visuais, como a retinopatia (lesão dos pequenos vasos sanguíneos que nutrem a retina) e a consequente perda da visão; além da amputação de membros. Estão entre as sequelas mais notadas e as mais temidas. A gravidade desses problemas depende da duração, da idade em que começou e da qualidade de controle. Dos casos de cegueira diagnosticados mais recentemente, 25% estão diretamente ligados ao Diabetes. “A retinopatia, em breve, será a mais importante causa de cegueira no mundo industrializado” (WYNGARDEN *et al.*, 1993 *apud* BALSAMO; SIMÃO, 2007, p.108). Outra complicação é apresentada por Moreira (2003, p.4) que conclui que o DM2 aumenta em dobro o risco de desenvolver depressão “[...] um em cada três pacientes diabéticos tem depressão; [...] mulheres diabéticas apresentam maior risco de depressão”.

Balsamo e Simão (2007) corroboram com os sintomas acima e afirmam que por apresentar um importante caráter hereditário, um dos principais fatores de risco para o DM2 é o histórico familiar, e este risco pode ser aumentado se agregado a outros fatores como envelhecimento, obesidade e diabetes gestacional⁶ que representa 0,3% da população entre 30 a 69 anos que perfazem 7,6% no Brasil.

Quanto ao DM2 está relacionado à obesidade, aponta-se que “Indivíduos com sobrepeso ou obesidade têm um aumento significativo do risco de desenvolverem diabetes, risco este cerca de três vezes superior ao da população com peso considerado normal” (CNOPet *et al.*, 2002 *apud* SILVEIRA, 2003, p.2).

⁶Segundo a Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia (2006), é o alto nível de açúcar no sangue que começa ou é diagnosticado durante a gestação, devido à alteração na produção de insulina causada pelos hormônios da gravidez.

Ressalta-se que sem o devido controle, pode acarretar outras complicações à “saúde como: insuficiência renal, cegueira, amputações dos pés e pernas, lesões nervosas e doenças cardiovasculares, hipertensão” e AVC (acidente vascular cerebral) (FISHER, 2003, p.1).

Alguns fatores de acordo com Nieman (1999) podem contribuir para o aumento da taxa glicêmica no sangue: o histórico familiar, raça e idade avançada. O sedentarismo e alimentação também podem influenciar na elevação da glicose sanguínea. Aproximadamente 85% dos pacientes com DM2, nos Estados Unidos, são obesos na época do diagnóstico.

Em geral, a maior parte dos casos de DM2 (90% dos pacientes), apresenta uma ligação direta com a obesidade, “aproximadamente 80% dos diabéticos tipo 2 são obesos. A doença surge frequentemente depois dos 40 anos de idade, porém o número de adolescentes e crianças [...] tem aumentado devido principalmente à obesidade infantil” (MCARDLE; KATCH; KATCH, 2008 *apud* CARDOSO *et al.* 2007, p.2).

2.1 Diagnóstico e Tratamento

O DM2, em muitas pessoas, não apresenta sintomas significativos, ou seja, pode ser “assintomático em fase de diagnóstico, com isso as pessoas que desenvolvem a doença não costumam fazer mudanças drásticas no estilo de vida e na alimentação”, ao esperar surgirem os sintomas antes de buscar auxílio ou efetuar as mudanças comportamentais necessárias, acabam tornando mais difíceis as circunstâncias para o diagnóstico e tratamento (POWERS, 2000 *apud* CARDOSO *et al.*, 2007, p.5).

Contudo, os sintomas do DM2 mais comuns são: aumento do volume e urgência urinária, sede excessiva, visão turva, cansaço ou fadiga excessiva, fome excessiva, glicose na urina e hiperglicemia. As evidências de um quadro de diabetes aparecem quando são verificados valores acima de 200mg/dl (miligramas por decilitro), pois o valor recomendado deve estar entre 140mg/dl e 200mg/dl (McLELLAN *et al.*, 2007).

2.1.1 Controle Alimentar

Os hábitos alimentares inadequados segundo Meltzer *et al.* (2001 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2002) podem interferir diretamente no controle glicêmico e promover aumento das complicações clínicas relacionadas ao DM2, a curto, médio e

longo prazos. Reconhece-se de acordo com Zanetti *et al.* (2006 *apud* PÉRES *et al.*, 2007, p.2), que “a mudança de hábitos de vida, [...], é um processo lento e difícil. Particularmente no que se refere à alimentação”. Todavia conforme Mannucci *et al.* (1995 *apud* AZEVEDO *et al.*, 2002, p.2) o DM2 “pode promover uma preocupação excessiva com a dieta, levando o paciente a classificar alimentos como perigosos ou proibidos, determinando comportamentos de controle sobre a alimentação e o peso [...]”.

Neste sentido que estudos de Nieman (1999, p.92) apontam que desde o século passado, “vem ocorrendo um debate considerável no que diz respeito à dieta mais adequada para as pessoas com diabetes” com base na variação alimentar e controle das gorduras saturadas, visando o controle glicêmico e diminuição dos lipídios, da pressão arterial e do peso corporal em caso de obesidade. Esta constatação é reafirmada nos estudos de Molena-Fernandes *et al.* (2005, p.199) que apresenta dados de 2002, do *Diabetes Prevention Program* demonstrando ser possível a redução em 58% a incidência dos casos de Diabetes por meio do “estímulo à dieta saudável e a prática de exercícios físicos”.

2.1.2 Exercício Físico e DM2

Nota-se que o aumento da incidência de DM2 está relacionado ao aumento do nível de sedentarismo das populações e que tal situação reitera a importância do programa de prevenção com base no exercício físico que segundo Mcardle; Katch e Katch (2011) compreende um programa constituído por três eixos isolados e combinados de movimentos dos variados segmentos corporais e dependentes de uma sequencialidade planejada e com objetivos estabelecidos, quais sejam: o exercício aeróbico, o treinamento resistido - popularmente chamado de musculação -, e o exercício de alongamentos.

O exercício físico regular, cuidadosamente prescrito por um profissional, melhora o controle da glicemia para a maioria dos diabéticos tipo 2, promovendo o controle do peso corporal, reduzindo o risco de doenças cardiovasculares e melhorando a autoestima. O objetivo principal do exercício físico para o diabético “é melhorar a sensibilidade à insulina” (NIEMAN, 1999, p.101). Porém os benefícios do

exercício regular só superam os riscos se houver uma atenção especial em relação às complicações que podem ocorrer. Visto segundo o autor não haver grandes benefícios no controle do diabetes em sessões de exercícios físicos com duração inferior a 20 minutos. Por outro lado, há risco de hipoglicemia em sessões superior ou mais de 45 minutos. Para a maior parte dos indivíduos com Diabetes “[...] que foram liberados por seus médicos para iniciar a prática de exercícios” (NIEMAN, 1999, p.101) recomenda-se exercício físico diário ou com moderada e forte intensidade entre 20 a 45 minutos de duração.

O autor considera ainda que, para obesos com DM2, “a atividade quase diária auxilia a assegurar que um número adequado de calorias seja consumido para ajudar na perda de peso”. Porém, devido “a maioria dos diabéticos” ser “mal treinada, aconselha-se um início leve do programa de exercícios com uma progressão gradual” (op. Cit, p. 101).

Antes de se iniciar um programa de exercício, é necessária uma avaliação médica detalhada e pré-exercício para atividades mais vigorosas, na qual se avalia as condições clínicas do paciente, o fator idade, o histórico de atividade física, bem como eventuais aumentos de riscos de eventos cardiovasculares (MENDES *et al.* 2011, cf. p.65)

Zabaglia *et al.*, (2009) afirma que independente da faixa etária e do gênero, há um baixo índice de adesão aos programas de exercícios, o que tem sido um dos maiores problemas no tratamento do DM2.

Segundo um estudo realizado por Fecho e Malerbi (2004 *apud* ZABAGLIA *et al.*, 2009, p.5), “[...] apenas 19 a 30% dos pacientes portadores de DM aderem a prescrições de exercícios”. Para eles, isso pode estar relacionado “a algumas dificuldades enfrentadas no início de um programa de exercícios, tais como mal-estar devido ao cansaço, dores musculares, episódios de hipoglicemia, entre outras”.

Constata-se que outro motivo relevante seja o que Nieman (1999, p.102) afirma:

A maioria dos especialistas acredita que os profissionais da área da saúde possuem um papel fundamental no encorajamento de pacientes diabéticos para a prática de exercícios. No entanto, num estudo realizado, somente 25 por cento das pessoas diabéticas relatam receber orientações específicas sobre

exercícios por parte de qualquer tipo de profissional da área da saúde.

Ressalta-se, contudo, que o Programa de Prevenção com base no exercício físico para Diabetes Tipo 2 requer algumas precauções conforme se depreende o estudo desenvolvido por Mendes *et al.* (2011, p.4) que afirma que além dos riscos mais comuns da prática de exercícios físicos, algumas complicações inerentes ao Diabetes “podem aumentar o risco durante a prática do exercício, assim como o exercício também pode agravar algumas complicações” do Diabetes. Algumas complicações e riscos são: hipoglicemia, hiperglicemia, pé diabético, retinopatia, cardiopatia e desidratação.

2.1.2.1 Exercício Aeróbico e DM2

Os exercícios aeróbios têm como características a continuidade e a duração prolongada, sendo executados “com movimentos não muito rápidos como (corrida, ciclismo, natação)”. Nessas modalidades de exercícios a duração é mais considerada do que a velocidade dos movimentos, mesmo que esta possa “ser manipulada para caracterizar a atividade como suave, moderada ou exaustiva” (ZABAGLIA *et al.*, 2009, p.6).

O exercício aeróbico é uma ótima ferramenta não só para a modificação dos fatores de risco de doenças cardiovasculares, como também pode atuar para amenizar dislipidemias, diabetes, obesidade e hipertensão (MEIRELLES *et al.*, 2002 *apud* REIS; NAVARRO, 2011).

De acordo com Brum *et al.* (2004 *apud* PEREIRA; COSTA, 2010) o exercício aeróbico apresenta efeitos imediatos, agudos tardios e crônicos. Em que logo após o exercício, ocorrem os efeitos agudos tardios, como hipotensão, diminuição da resistência vascular periférica e aumento do débito cardíaco, que são influenciados por “fatores hemodinâmicos, neurais e humorais” (IRIGOYEN *et al.*, 2006 *apud* PEREIRA; COSTA, 2010, p.39).

Foi observado nos estudos de Mikines *et al.* (1988 *apud* BALSAMO; SIMÃO, 2007, p.111), “que uma única sessão de exercícios aeróbios aumentava a sensibilidade

[...] da captação de glicose estimulada pela insulina em indivíduos não-treinados”. Esse efeito tinha duração de pelo menos de 2 a 3 dias, porém não mais se observava após 5 dias. Todavia, em indivíduos fisicamente treinados (quando em comparação com indivíduos não-treinados), observava-se “um aumento na ação da insulina quinze horas após última sessão de exercício”.

Para Nieman (1999, p.101), “uma alta frequência de exercícios é essencial, uma vez que os efeitos residuais de uma sessão intensa de exercícios sobre a tolerância à glicose perduram por somente um ou dois dias”.

2.1.2. 2 Exercício Resistido e DM2

O exercício resistido consiste na ação voluntária do músculo esquelético “contra uma determinada resistência, seja ela seu próprio corpo, pesos livres ou máquina. [...] O exercício resistido leva a uma melhora na massa muscular [...]”, e também a “um aumento nas taxas metabólicas de repouso [...]” (CARDOSO *et al.*, 2007, p.6).

A principal finalidade do exercício resistido é o aumento da força e do volume muscular. Entretanto, através do gasto energético, esta modalidade pode contribuir muito para melhorar fisiologicamente o organismo, e ajudar no controle lipídico e glicêmico (SANTARÉM, 1998).

O exercício resistido para o tratamento de doenças crônicas pode ser realizado através de um programa simples com 15 repetições, pelo menos 2 vezes por semana, com a sessão constando de 8 a 10 exercícios para os grandes grupos musculares, empregando 30% a 60% da força máxima no início do programa, progredindo a sobrecarga conforme a evolução.

O efeito deste tipo de exercício ocorre em longo prazo, pois com o aumento da massa muscular, ocorre também um aumento na quantidade de tecido para captar a glicose, mesmo durante o tempo de repouso, proporcionando, dessa forma, o controle da glicemia (POLLOCK; FEIGENBAUM, 1998 *apud* REIS; NAVARRO, 2011)

O exercício resistido é benéfico principalmente para indivíduos diabéticos idosos, pois devido ao envelhecimento possuem menor força e massa muscular, o que acaba comprometendo o metabolismo energético (CIOLAC; GUIMARÃES, 2004, p.320-1).

3 MÉTODO

No estudo adota-se como método de procedimento investigativo a pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2014) permite ao investigador fazer um levantamento da produção teórica acerca de um tema com base em dados secundários, tendo como fontes principais de informação: os periódicos que abordaram o tema em questão. Adotou-se como técnica, o uso de fichamento bibliográfico e posterior descrição no trabalho. Buscou-se através do método descritivo e comparativo identificar as características do problema proposto e obter uma nova percepção em âmbito específico em relação ao mesmo.

Propôs-se ainda fazer uma análise entre os autores, e, através dos resultados de seus estudos, comparar suas afirmativas em relação aos benefícios do exercício físico regular no tratamento do DM2, buscando analisar o tipo de exercício, aeróbio ou resistido que pode predominar no programa de exercícios para o tratamento do DM2.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Há vários estudos que mostram a necessidade de o indivíduo diabético aderir a um programa de exercício físico regular, contudo, observa-se que a maioria desses indivíduos ainda fica restrita a exercícios aeróbios como a caminhada. Por outro lado, a combinação do exercício resistido com exercício aeróbio é positivo quanto aos benefícios.

Para Balsamo e Simão (2007, p.112) “Um estudo conduzido por Maiorana e colaboradores investigou os efeitos de um treinamento em circuito que consistia em [exercício resistido] combinado [a] exercício aeróbio”.

O estudo consistiu na aplicação combinada de exercícios resistido e aeróbio com duração de oito semanas com 16 pessoas com DM2, cujo resultado foi uma diminuição significativa da glicemia em jejum. E concluiu que tanto o exercício aeróbio como o exercício resistido “apresentam um potencial efeito de aumentar a sensibilidade à insulina e podem resultar num metabolismo [...] mais eficiente” (BALSAMO e SIMÃO, 2007, p.112).

Já Cardoso *et al.* (2007, p.7) aponta que “o exercício físico, seja ele aeróbio ou resistido com peso, tem vantagens na [...] força muscular, [...] resistência

cardiovascular, aptidão metabólica [...]”. Neste aspecto, Reis e Navarro (2011, p.10) também concluem em sua pesquisa, após citarem vários estudos, que a combinação do exercício aeróbio e resistido, em curto ou em longo prazo, “favorece a melhora da função muscular esquelética e a capacidade aeróbia”, melhora o metabolismo, tornando mais eficientes o controle da glicemia e a aptidão física em adultos mais velhos diabéticos tipo 2”.

Em um estudo comparativo, Fisher (2003) afirma que muitas pesquisas têm sugerido que o exercício resistido seja incluso na rotina de atividade física do diabético, pois auxilia na redução do percentual de gordura e riscos cardíacos, e aumenta a força muscular e a sensibilidade à insulina.

Dois estudos realizados por Cauza *et al.* compararam os benefícios do exercício aeróbio com o exercício resistido no tratamento do DM2. “Os resultados demonstraram que os indicadores de diabetes (glicose sanguínea, hemoglobina glicosilada e teste de resistência à insulina) se mostraram mais reduzidos no grupo” (2005, *apud* NASSAU *et al.*, 2006, p.2) que praticou exercício resistido, além do que:

Houve uma diminuição significativa na pressão arterial e taxas de colesterol sanguíneo (total, HDL e LDL) no grupo que realizou o treinamento de força. Com relação à composição corporal, o grupo que fez musculação ganhou 3,2 vezes mais massa muscular e perdeu 2 vezes mais gordura que o grupo que fez exercícios aeróbios. Em estudo anterior [...], demonstraram resultados bastante semelhantes (POEHLMAN *et al.*, 2000 *apud* NASSAU *et al.*, 2006, p.2).

Nassau *et al.* (2006, p.3) afirma que “alguns estudos, como o de Poehlman *et al.* (2000), não encontraram diferenças significativas” entre o exercício aeróbio e o exercício resistido. Porém, após a análise da metodologia utilizada, percebeu-se algumas falhas relacionadas a não variação de programa de exercícios conforme o gênero e o nível de treinamento. O autor infere que os exercícios podem ter sido realizados com baixa intensidade, diminuindo desta forma os benefícios do treinamento.

Ao passo que Mendes *et al.* (2011) ao expor os riscos do exercício físico mediante às complicações do DM2, definiu que, em caso de retinopias, o exercício aeróbico deve ser leve e o exercício resistido torna-se contraindicado, haja vista a

possibilidade de aumento da pressão intraocular e o risco de possíveis hemorragias. Neste ponto o assunto precisa de maiores esclarecimentos.

CONCLUSÃO

Após os estudos aqui considerados, identificou-se que o Diabetes Mellitus tipo 2, por ser uma doença de caráter degenerativo, ataca diretamente o sistema endócrino e afeta também o sistema energético devido a um desequilíbrio glicêmico e isso pode acarretar muitas outras complicações ao organismo. Portanto, o DM2 deve ser diagnosticado e tratado precocemente, para que tais complicações inerentes a essa doença possam ser controladas ou até mesmo prevenidas.

Através da análise dos trabalhos de autores experientes e suas conclusões com relação aos benefícios específicos da prática do exercício no tratamento do DM2, observou-se que os pacientes que aderiram ao programa de exercícios alcançaram maior equilíbrio glicêmico comparado aos que apenas faziam dietas com medicação; observou-se também que, em alguns casos, a prática regular do exercício tornava desnecessária a medicação.

Identificou-se, também, a importância de se atentar às complicações já desenvolvidas por indivíduos diabéticos, como a retinopatia e o pé diabético, quando estes forem conduzidos à prática de exercícios.

Antes do início do programa, devem ser feitos exames que delimitem as condições cardiovasculares, respiratórias e físicas de cada indivíduo, para que o programa de exercícios possa ser desenvolvido de acordo com os limites e necessidades de cada um, e para que os riscos de lesões e outros acidentes possam ser prevenidos.

Em relação ao tipo de exercício mais indicado, ou que trará maiores benefícios ao tratamento, chega-se ao foco desta pesquisa. Alguns autores propuseram o tipo aeróbico combinado ao resistido, e outros propuseram apenas o exercício resistido. Partindo das questões deste trabalho, observou-se que o exercício do tipo resistido, aliado ou não ao aeróbico, foi proposto pela maioria dos autores da área, sendo assim, nota-se que o exercício resistido é um componente importante no programa e deve ser proposto de maneira a respeitar os limites do indivíduo diabético para proporcioná-lo

os resultados esperados que são o controle da taxa de glicose sanguínea e um melhor condicionamento físico.

Os resultados obtidos no fim deste estudo foram: 1) que o exercício físico regular é de suma importância no controle da glicemia; 2) que o exercício resistido pode trazer maiores benefícios do que apenas o exercício aeróbico; 3) que o exercício resistido pode ser contra indicado em caso de retinopatias. Este último ponto, porém, necessita ser mais explorado, pois há pouquíssima literatura sobre este assunto.

REFERÊNCIAS

- ARSA, Gisela *et al.* **Diabetes Mellitus tipo 2: aspectos fisiológicos, genéticos e formas de exercício físico para seu controle.** Universidade Católica de Brasília. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/123456789/186>. Acesso em 27 de outubro de 2014.
- AZEVEDO, Alexandre P. *et. al.* **Diabetes e Transtornos Alimentares: uma associação de alto risco.** Revista Brasileira de Psiquiatria. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v24s3/13978.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2014.
- BALSAMO, Sandor; SIMÃO, Roberto. **Treinamento de Força para Osteoporose, Fibromialgia, Diabetes Tipo 2, Artrite Reumatóide e Envelhecimento.** Cap. 4. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2007.
- CARDOSO, Leda Márcia *et. al.* **Aspectos Importantes na Prescrição do Exercício Físico para o Diabetes Mellitus Tipo 2** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, 2007. ISSN 1981-9900. Disponível em: <http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/viewFile/58/57>. Acesso em 15 de setembro de 2014.
- CIOCLAC, E. G.; GUIMARÃES, G. V. **Exercício Físico e Síndrome Metabólica.** Artigo de Revisão, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbme/v10n4/22048>. Acesso em 27 de outubro de 2014.
- FISHER, Bruno. **Diabetes: Introdução e a Importância da Atividade Física na Prevenção e Tratamento.** GEASE, 2003. Disponível em: http://www.gease.pro.br/artigo_visualizar.php?id=102. Acesso em 15 de setembro de 2014
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2014.
- GROSS, Jorge L. *et. al.* **Diabetes Mellito: Diagnóstico, Classificação e Avaliação do Controle Glicêmico.** Arquivos Brasileiros de Endocrinologia & Metabologia. Vol 46 nº 1. Fev. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abem/v46n1/a04v46n1.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2014.
- MCARDLE, William; KATCH, Frank e KATCH, Victor. **Fisiologia do exercício e energia, nutrição e desempenho humano.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- McLELLAN, K. C. P. *et. al.* **Diabetes Mellitus do Tipo 2, Síndrome Metabólica e Modificação no Estilo de Vida.** Rev. Nutr., Campinas, 20(5):515-524, set./out., 2007. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos/5499/diabetes-mellitus-do-tipo-2-sindrome-metabolica-e-modificacao-no-estilo-de-vida>. Acesso em 23 de setembro de 2014.
- MENDES, R. *et. al.* **Programa de Exercício na Diabetes Tipo 2.** Revista Portuguesa de Diabetes. 2011; 6 (2): 62-70. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/227645235_Programa_de_Exercicio_na_Diabetes_Tipo_2/file/79e4150e317ce5b287.pdf. Acesso em 23 de setembro de 2014.
- MOLENA-FERNANDES, Carlos Alexandre. **A Importância da Associação de Dieta e de Atividade Física na Prevenção e Controle do Diabetes Mellitus Tipo 2.** Acta Sci. Health Sci. 2005. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?es_sm=122&um=1&ie=UTF-8&lr=&q=related:cldsLgezUzBJKM:scholar.google.com/. Acesso em 27 de outubro de 2014.
- MOREIRA, Rodrigo O. *et. al.* **Diabetes Mellitus e Depressão: uma revisão sistemática.** Arq Bras Endocrinol Metab vol 47 nº 1 Fev 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/abem/v47n1/a05v47n1.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2014.

- NASSAU, Felipe *et. al.* **Diabetes Mellitus e Musculação**. 2006. Disponível em: http://www.gease.pro.br/artigo_visualizar.php?id=196. Acesso em 23 de setembro de 2014.
- NIEMAN, David C. **Exercício e Saúde**. Cap. 6. 1ª ed. São Paulo: Manole, 1999.
- OMS. **Informe Mundial sobre a diabetes**. Disponível em <http://www.who.int/diabetes/global-report/es/> Acesso em 27 de abril de 2016.
- OMS. **Nota Descritiva nº 312, de Fevereiro de 2015**. Disponível em <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs312/es/>. Acesso em 27 de abril de 2016.
- PEREIRA, Esdras E. B.; COSTA, Romário V. S. **Estudo Comparativo entre o Exercício Aeróbico e Resistido Aplicado ao Paciente Hipertenso**. UNAMA, 2010. Disponível em: <http://www.unama.br/graduacao/fisioterapia/pdf/2010.2/ESTUDO-COMPARATIVO-ENTRE-EXERCICIO-AEROBICO.pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2014.
- PÉRES, D. S. *et. al.* **Dificuldades dos Pacientes Diabéticos para o Controle da Doença: sentimentos e comportamentos**. Rev Latino-am Enfermagem 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n6/pt_07.pdf Acesso em 21 de setembro de 2014.
- REIS, R. F.; NAVARRO, A. C. **O Exercício Combinado Aeróbio e Resistido a Curto ou em Longo Prazo Promove a Melhora o Controle Glicêmico e Aumenta a Aptidão Física em Adultos Mais Velhos com Diabetes Tipo 2**. Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, São Paulo. v. 5. n. 29. p. 357-368. Set/Out, 2011. ISSN 1981-9927. Disponível em: <http://www.rbne.com.br/index.php/rbne/article/view/275/277>. Acesso em 21 de setembro de 2014.
- SANTARÉM, José Maria. **Atualização em Exercícios Resistidos**. Artigo publicado em 1998. Disponível em <http://www.saudetotal.com.br/exresist.htm>. Acesso em 15 de setembro de 2014.
- SILVEIRA, Luiz Alexandre Grincenkov. **Correlação Entre Obesidade e Diabetes Tipo 2**. Revista Digital Vida e Saúde, 2003. Disponível em: http://www.kleberpersonal.com.br/artigos/artigo_060.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2014.
- ZABAGLIA, Ramon *et. al.* **Efeito dos Exercícios Resistidos em Portadores de Diabetes Mellitus**. Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, São Paulo, v.3, n.18, p.547-558. Nov/Dez. 2009. ISSN 1981-9900. Disponível em: <http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/207/210>. Acesso em 23 de setembro de 2014.

GESTÃO PEDAGÓGICA

AValiação da ESMAC pela CPA: Multiplicidade de Olhares sobre a Instituição

Sandra Christina F. Santos

RESUMO: Este artigo objetiva a apresentação do processo de autoavaliação institucional realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC. Farei a apresentação dos dados obtidos, a descrição, análise e interpretação dos mesmos, de uma perspectiva que buscou sinalizar os avanços, dificuldades e potencialidades da IES por múltiplos olhares, envolvendo todos os sujeitos que se constituem como comunidade interna e externa da mesma. Para tanto, houve a efetiva participação dos seguintes sujeitos: Direção, adores, Docentes, Discentes, técnicos, funcionários e comunidade externa. Todo o processo e as reflexões aqui apresentadas estão baseados nos parâmetros e indicadores solicitados pelo Sistema Nacional de Avaliação a Educação Superior (SINAES). Os resultados obtidos demonstram que houve muitos avanços na instituição e também sinalizam as potencialidades que esses sujeitos destacaram como necessárias aos planos de ação da ESMAC para que, cada vez mais, valide e consolide a sua qualidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Comissão Própria de Avaliação (CPA); Escola Superior Madre Celeste (ESMAC); Multiplicidades; Potencialidades.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Valendo-se da experiência adquirida nesses quinze anos de existência, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Escola Superior Madre Celeste/ESMAC vem aprimorando seus processos avaliativos institucionais e de seus cursos, com o objetivo de identificar o que qualifica e diferencia como determinantes nos seus processos de ensino-aprendizagem. Os diagnósticos formulados são socializados aos vários segmentos da IES, por meio de relatórios, reuniões de direção, setores administrativos, colegiados de curso e de área, buscando coletivamente a definição de estratégias de gestão para maior eficiência das ações na área da educação.

Nesse sentido, a CPA ESMAC, durante o ano de 2015, iniciou um novo processo de Autoavaliação Institucional e, a partir da composição de uma subcomissão, pôde avaliar os cursos de graduação com uma metodologia mais focalizada às demandas específicas dos mesmos e concluir a construção do novo PDI da instituição com revisões por representantes dos segmentos da comunidade acadêmica.

Este relatório apresenta uma estrutura em grandes itens para que evidenciam os processos instituídos e os resultados obtidos junto aos cursos existentes e aos processos regulatórios pelos quais a nossa Instituição passou durante esse ano (2015).

Assim, o presente Relatório descreve as ações que foram realizadas de acordo com o planejamento previsto pela Comissão Própria de Avaliação para o ano de 2015.

Com o intuito de servir como importante instrumento de memória das atividades acadêmicas desenvolvidas durante o ano letivo de 2015, este Relatório registra e concatena todos os dados relacionados aos discentes, funcionários e docentes da IES e também a comunidade externa.

Assim sendo, o manuseio das informações constantes do vertente relatório permite, seguramente, visualizar os trabalhos acadêmicos desenvolvidos no decorrer do ano letivo de 2015, ao mesmo tempo em que possibilita vislumbrar um ano de 2016, igualmente profícuo em atividades acadêmicas, culturais e sociais.

A CPA, da Escola Superior Madre Celeste/ESMAC foi designada por Ato Administrativo da Direção da Faculdade, datado de 20 de Abril de 2015 e assinado pela Diretora Geral, Professora Maria Iranilse Brasil Dias Pinheiro, sendo o período de mandato da CPA no período de 20 de Abril de 2015 a 20 de Abril de 2016, podendo ser reconduzido pelo mesmo período.

NOME	SEGMENTO QUE REPRESENTA
Sandra Christina F. dos Santos	Coordenação do ISE
Elizeu de Paula Guimarães Júnior	Docente – Bacharelado

Ângela Conceição dos Anjos Pena	Docente – Licenciatura
Socorro Lourinho	Técnico Administrativo
Walesca de Moraes Sodré	Técnico Administrativo
Vanessa Nascimento de Moura	Discente – Bacharelado
Nilton Mouzart Dantas M. Fernandes	Discente – Licenciatura
Jacira Agrassar	Representante da Comunidade
Jerusalém Loiola Pojo	Representante da Comunidade

Período de mandato da CPA: 01 ano.
Ato de designação da CPA: Portaria Nº 04/2015.

1. ESMAC: Histórico Conciso

A Escola Superior Madre Celeste – ESMAC foi credenciada por meio da Portaria do MEC Nº 2.928 de 2001, trazendo uma proposta inovadora e criativa no que se refere ao ensino superior, credenciando-se como a primeira instituição de ensino superior em Ananindeua tendo como missão: “Promover a construção do conhecimento a partir das dimensões ensino-pesquisa-extensão, com responsabilidade social, contribuindo com o desenvolvimento regional e em respeito à diversidade étnico-cultural.”

A ESMAC/IES tem como entidade mantenedora a Sociedade Civil Integrada Madre Celeste Ltda, possuidora de grande experiência na área educacional e que completa 33 anos de trabalho no âmbito da educação no presente ano.

Desde a data de seu credenciamento, em 14 de dezembro de 2001, vem se expandindo aceleradamente, estabelecendo seu referencial na excelência da qualidade do ensino e no brilhantismo das atividades esportivas, com as quais hoje se destaca nacional e internacionalmente.

O reconhecimento do trabalho desenvolvido concretiza-se com as diversas premiações recebidas e indicadas: Destaque Empreendedor 2006; ABIQUA – Associação Brasileira América do Sul – Qualidade América do Sul 2006; Prêmio Nacional de excelência de qualidade de ensino – Ministério da Educação, Instituto Brasileiro de Pesquisa e Qualidade Gomes Pimentel; FIDA – Festival Interno Dança Amazônia, entre outros.

Atualmente funciona com 10 (dez) cursos de graduação, autorizados e reconhecidos com os melhores conceitos:

- Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura);
- Administração (Bacharelado);
- Ciências Contábeis (Bacharelado);
- Direito (Bacharelado)
- Educação Física (Licenciatura);
- Enfermagem (Bacharelado);
- História (Bacharelado e Licenciatura);
- Letras (Português x Inglês) Licenciatura;

- Letras (Português x Espanhol) Licenciatura;
- Matemática (Licenciatura);
- Pedagogia (Licenciatura);

No ano de 2005, formaram-se as primeiras turmas de graduação dos cursos de Artes Visuais, Letras e Pedagogia. No ano de 2006, concluíram seus cursos de graduação as primeiras turmas de Administração, Ciências Contábeis, Geografia, História e Matemática.

No ano de 2012, formaram-se as primeiras turmas do curso de Direito. E ao término do ano de 2014, concluíram-se as primeiras turmas do curso de Enfermagem. Os resultados obtidos pela ESMAC, nas avaliações SINAES/ENADE, asseguram um futuro de sucesso para os seus profissionais egressos.

Em 2012, quando chegou ao seu décimo primeiro ano de existência, a ESMAC ampliou sua oferta de cursos de pós-graduação para a comunidade paraense, além de ter inaugurado, dia 24 de março de 2011, o Núcleo de Prática Jurídica “Desembargador Paulo Sérgio Frota e Silva”, um moderno prédio de três andares preparado para assistir juridicamente a comunidade de Ananindeua e adjacências e servir como espaço para a prática jurídica dos discentes do curso de Direito, quando formou as primeiras turmas do referido curso.

No ano de 2014, houve um maior investimento na área de pesquisa e extensão, com a implantação de editais para a inscrição de projetos; realização dos “Encontros de Ensino, Pesquisa e Extensão/EPEX”, Semana Acadêmica Integrada/SAI, bem como o lançamento das revistas acadêmicas de produção científica, “REVISE” e “TALARES”.

2. AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DA IES

Dentro da perspectiva de melhoria na qualidade das ações acadêmicas no Ensino Superior, o Ministério da Educação, através da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entre os objetivos do SINAES estão: promover a melhoria da qualidade da educação superior, orientar a expansão de sua oferta de vagas e aumentar a eficácia no compromisso e na responsabilidade institucional com a sociedade. Considerando seus objetivos específicos, o SINAES busca avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes.

A avaliação interna ou Autoavaliação é entendida como parte da aprendizagem, uma forma contínua de acompanhamento de todas as atividades que envolvem o cotidiano da Escola Superior Madre Celeste, viabilizando o conhecimento das fragilidades e deficiências que possam existir, para que possam ser adotadas as providências necessárias para saná-las.

A Escola Superior Madre Celeste - ESMAC, inserida nesse contexto das Avaliações Institucionais, seja Autoavaliação promovida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) ou

avaliação externa e preocupada com a melhoria da qualidade da educação realizou sua Autoavaliação institucional, mobilizando gestores, professores, técnico-administrativos e acadêmicos dos cursos de graduação e pós-graduação. Para tanto, a CPA, por meio da sua organização e apoio de demais setores da Instituição, realizou a Autoavaliação institucional no período de setembro de 2015, por meio de questionários e votação em plataforma virtual.

A Autoavaliação da Escola Superior Madre Celeste tem como objetivo geral rever e aperfeiçoar o Projeto de Desenvolvimento Institucional- PDI e o Projeto Pedagógico Institucional- PPI, promovendo a permanente melhoria das atividades relacionadas ao Ensino, à Pesquisa, à Extensão e Pós-graduação.

O processo de Autoavaliação foi implantado de acordo com as seguintes diretrizes: - a Autoavaliação deve estar em sintonia com Projeto de Autoavaliação da Escola Superior Madre Celeste. Vale ressaltar, a Autoavaliação é uma atividade sistemática e que deve ter reflexo imediato no cotidiano institucional. Assim, processo de Autoavaliação deve envolver a participação dos discentes, funcionários e docentes da ESMAC e ainda representantes da comunidade, com o objetivo de também avaliar de que forma a Instituição tem contribuído para o desenvolvimento do município onde está inserida; - cabe à Comissão Própria de Avaliação - CPA operacionalizar o processo de Autoavaliação com todos os envolvidos no processo.

A análise dos relatórios conclusivos de Autoavaliação é realizada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA. Os resultados das análises do processo são levados ao conhecimento dos discentes, funcionários, docentes e mantenedores, por meio de comunicação oral e/ou escrita, disponibilizada na biblioteca desta IES.

Em atendimento ao disposto no artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a Escola Superior Madre Celeste, constituiu a CPA, responsável por desenvolver e executar as atividades de autoavaliação institucional no âmbito da Escola Superior Madre Celeste - ESMAC.

A CPA é o órgão responsável pela implantação e desenvolvimento da autoavaliação da Escola Superior Madre Celeste. Possui autonomia em relação aos órgãos colegiados existentes na Instituição. Na sua composição, a CPA conta com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e da sociedade civil organizada. Nos termos do inciso I, §2º do artigo 7º da Portaria MEC nº 2.051/2004 é vetado existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados.

A composição da CPA é paritária, ou seja, é constituída pelo mesmo número de representantes de cada segmento que a compõe: representação do corpo docente;

representação do corpo discente; representação do corpo técnico-administrativo e representação da sociedade civil organizada.

As definições quanto à quantidade de membros, forma de composição, duração do mandato, dinâmica de funcionamento e modo de organização da CPA são objetos de regulamentação própria, aprovada pelo Conselho Superior. Os representantes são escolhidos entre pessoas capazes de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de todas as ações previstas no processo avaliativo.

3. AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA CPA EM 2015

Para melhor entendimento do desenvolvimento das ações da CPA em 2015, optou-se por examinar os requisitos da autoavaliação, conforme vem realizando anualmente. A autoavaliação ou avaliação interna, conforme preconiza o SINAES (2004), deve observar cinco requisitos ou condições fundamentais para adequada implementação e bons resultados de um processo de autoavaliação, a saber:

- 1) equipe de coordenação, para planejar e organizar as atividades, manter o interesse pela avaliação, sensibilizando a comunidade e fornecendo assessoramento aos diferentes setores da IES, e refletir sobre o processo;
- 2) participação dos integrantes da instituição, pois o envolvimento dos atores – por diferentes que sejam entre si – auxilia na construção do conhecimento gerado na avaliação;
- 3) compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação ao processo avaliativo. No entanto, isto não significa que os dirigentes devam ser os principais membros das comissões instaladas. O importante é ficar evidenciado que há apoio institucional para que o processo ocorra com a profundidade e seriedade necessárias;
- 4) informações válidas e confiáveis, pois, sendo a informação fidedigna, o elemento fundamental do processo avaliativo, sua disponibilização pelos órgãos pertinentes da instituição é prioritária. Nesse sentido, a coleta, o processamento, a análise e a interpretação de informações são essenciais para alimentar as dimensões que a Autoavaliação quer indagar;
- 5) uso efetivo dos resultados. O conhecimento que a avaliação interna proverá à comunidade institucional deve ter uma finalidade clara de planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aprimoramento institucional. Para isso, é importante priorizar ações de curto, médio e longo prazo com planejamento compartilhado e estabelecer etapas para alcançar metas simples ou mais complexas.

Adiante apresento a análise quanti-qualitativa dos requisitos do SINAES para a Autoavaliação. Nesse sentido, foi adotado o modelo de quadro com respostas diretas para

cada um dos requisitos, bem como o destaque das ações e observações, trabalhado anualmente na Autoavaliação. Em virtude da importância da sensibilização, a CPA imprime um caráter permanente e contínuo às ações de avaliação para, desta forma, conseguir ser valorizada na Instituição, pois sempre haverá novos atores iniciando sua participação no processo, sejam estudantes, sejam membros do corpo docente ou do corpo técnico-administrativo.

5. AUTOAVALIAÇÃO: análise e discussão

No ano de 2015, a CPA ESMAC realizou uma nova pesquisa de Autoavaliação institucional através de questionários *on-line*, solicitando a participação de todos os docentes e colaboradores da Instituição. Em sequência, realizou-se uma validação dos questionários, sendo o questionário para docentes validado pelos coordenadores de curso e o questionário para colaboradores validado pelos coordenadores de área.

5.1. Amostra conforme as categorias

A amostra foi selecionada considerando o número existente na IES, a partir categorias: docente, discente e funcionários, conforme quadro a seguir:

CATEGORIA	Nº EXISTENTE	PERCENTUAL	Nº DE ENTREVISTADOS
DOCENTE	132	50%	66
DISCENTE	2.500	20%	500
FUNCIONÁRIOS	77	40%	46
COMUNIDADE EXTERNA	750	50%	375

5.2. Questionários

Os questionários aplicados no último ciclo de Autoavaliação institucional com consulta formal à comunidade acadêmica foram elaborados contemplando as dez dimensões referenciadas no marco legal do SINAES (Artigo 3º da Lei nº 10.861). Os questionários aplicados aos docentes, funcionários, comunidade externa e discentes, nos questionários continham **16, 06, 05 e 14** questões, respectivamente. Para a Autoavaliação institucional (2015), a CPA efetuou uma análise crítica e fez adaptações aos questionários.

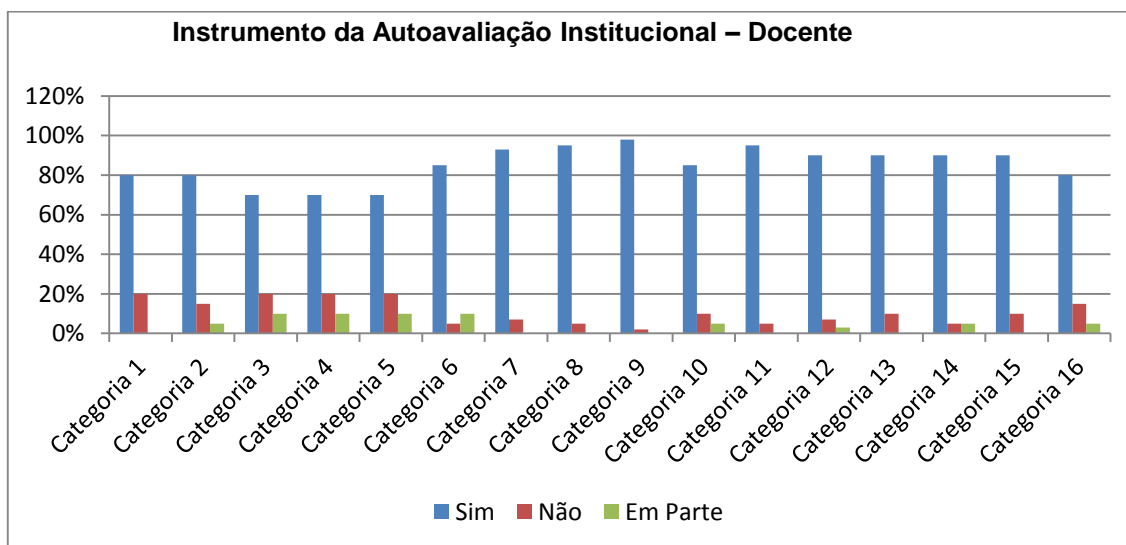
5.3. Dimensões previstas para a Autoavaliação

A Autoavaliação teve como parâmetro as dimensões preconizadas pelo SINAES: DIMENSÃO 1: A Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; DIMENSÃO 2: A

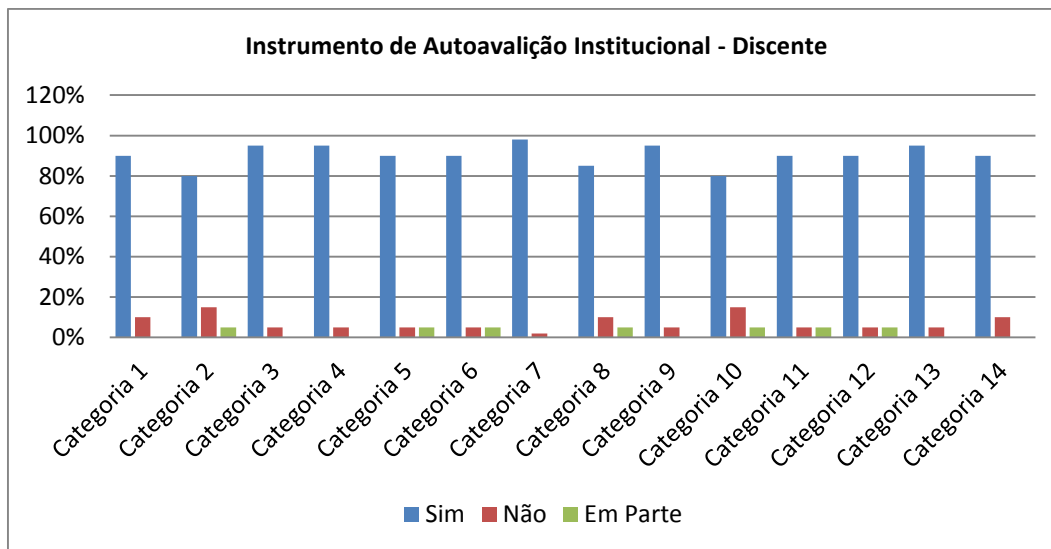
política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para o estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; DIMENSÃO 3: Responsabilidade Social da Instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; DIMENSÃO 4: A comunicação com a sociedade; DIMENSÃO 5: As políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. DIMENSÃO 6: Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios. DIMENSÃO 7: Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação. DIMENSÃO 8: Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da Autoavaliação institucional. DIMENSÃO 9: Políticas de atendimento aos estudantes. DIMENSÃO 10: Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

5.4. Resultados

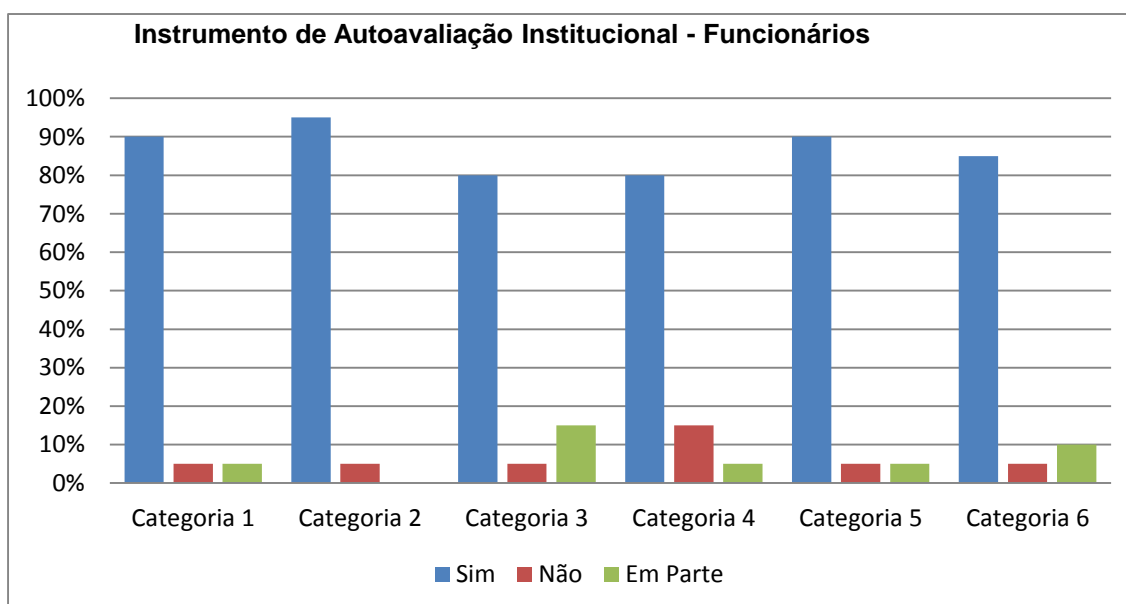
Em 2015, conforme indicado no item anterior, a Avaliação dos Docentes, Discentes, Funcionários e Comunidade externa em que foi realizada de forma simplificada pela Comissão de Avaliação Institucional. Os questionários estão relacionados nos Apêndices I, II, III e IV. Os resultados obtidos foram contabilizados nos gráficos abaixo.



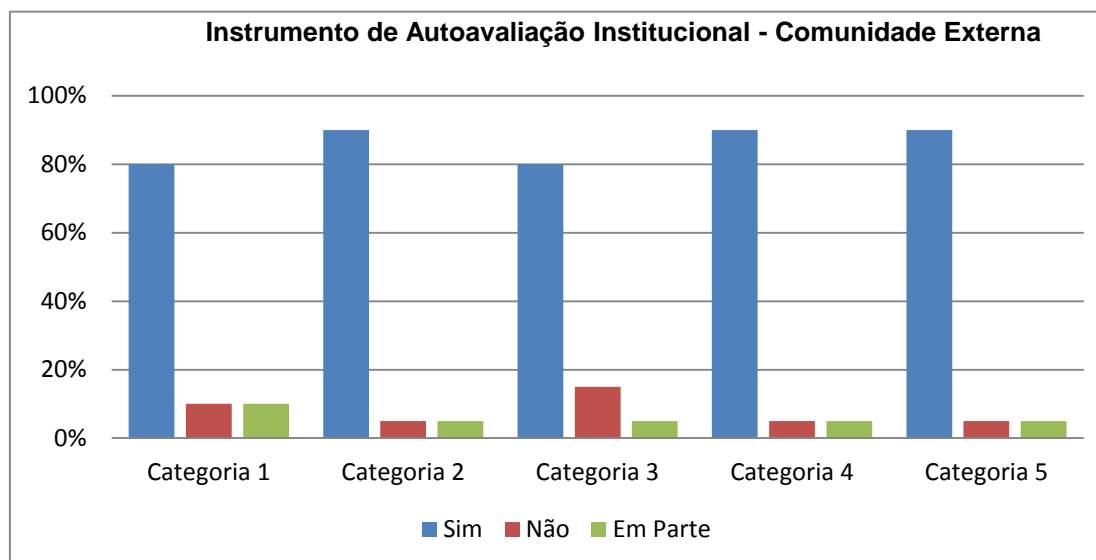
Os resultados apontam que os docentes estão comprometidos e motivados no desempenho de suas atividades. Mostra que os mesmos possuem, em sua maioria, conhecimento sobre o Projeto Pedagógico do Curso, conhecem as ações ligadas à pós-graduação e as ações fomentadas pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão. Consideram ter um bom relacionamento com os funcionários, discentes, direção e coordenações. Eles também afirmam aprovar suas condições de trabalho, a infraestrutura dos ambientes e cenários para a prática didática e a infraestrutura da biblioteca.



Os discentes entrevistados apontam que estão satisfeitos com o ambiente acadêmico e aprendizado, conhecem a missão da instituição e as pesquisas para iniciação científica e extensão. Consideram satisfatória sua relação com coordenadores, professores e funcionários e apontam satisfação com as programações culturais e as atividades para prática esportiva.



Os Funcionários entrevistados apontaram estar satisfeitos com as condições de trabalho a eles sugeridas, afirmam ter um bom relacionamento com funcionários dos diversos setores e com os alunos da IES.



A Comunidade externa mostrou conhecer a missão da Instituição, e afirma já ter usufruído dos serviços prestados pela Esmac e indica os serviços a outros membros da comunidade.

Os resultados das avaliações são acumulados e já fornecem estudos comparativos. Nesse sentido, a comissão se comprometeu a continuar preservando documentos e manter a memória deste processo de avaliação. Desta forma, a CPA enumerou algumas recomendações, servindo como indicadores que precisam ser avaliadas pela IES:

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO	INDICADORES / RECOMENDAÇÕES
DIMENSÃO 1:	A Missão e o Plano se Desenvolvimento Institucional.	- Envolver todos os seguimentos nas reuniões da comissão de atualização do PDI, criada pelo CONSU. - Tornar acessível o PDI no acervo da Biblioteca e fazer a apresentação do referido documento nos encontros com o corpo docente e discente.
DIMENSÃO 2:	A política para o ensino, a pesquisa, extensão e a pós-graduação, quanto às normas de operacionalização e procedimentos para o estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	- Continuar a liberação de bolsas de pesquisa e extensão aos projetos apresentados pelos docentes.
	Responsabilidade Social da	-Estimular a participação da comunidade

DIMENSÃO 3:	Instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	interna e externa nos projetos desenvolvidos pela IES, visando aumentar o contingente de pessoas beneficiadas pelas ações sócio-econômico-político-cultural e educacional da ESMAC.
DIMENSÃO 4:	A comunicação com a sociedade.	- Manter o trabalho que vem sendo realizado pela área de comunicação por meio de encontros e informativos que possibilitem o acesso aos serviços prestados pela ESMAC.
DIMENSÃO 5:	As políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	- Continuar qualificando a normatização de critérios de liberação de docentes e técnicos para participarem de cursos de Formação e qualificação profissional, compreendendo essa ação como investimento com retorno à ESMAC.
DIMENSÃO 6:	Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	- Manter garantida a participação das categorias: docentes, discentes e técnicos administrativos, nos processos que competem à organização e gestão para o funcionamento qualitativo das decisões e a materialização dos serviços prestados.
DIMENSÃO 7:	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	-Manter ampliando e qualificando a infraestrutura física para o desenvolvimento de ações vinculadas ao ensino e pesquisa; -Manter o acervo bibliográfico atualizado, bem como o incentivo, por meio de programas à leitura para utilização dos serviços da Biblioteca; -Ampliar os meios de informação e comunicação interna e externa por meio do Programa Especial Tutorial com o Plano de Marketing para a ESMAC; -Atualizar o mecanismo de preservação e conservação dos laboratórios.
DIMENSÃO 8:	Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da Autoavaliação institucional.	-Ampliar o processo de divulgação os resultados obtidos pela Autoavaliação, junto aos cursos e demais setores, visando avaliar e adequar os planos de trabalho.
DIMENSÃO 9:	Políticas de atendimento aos	- Manter as políticas de atendimento promovidas pela IES por meio do Núcleo de Atendimento ao Discente; - Continuar o Programa de Encontro com os Egressos; - Continuar o acesso aos serviços da IES,

	estudantes.	como meio de atendimento aos discentes pelo Programa Especial Tutorial com o Plano de Marketing da ESMAC;
DIMENSÃO 10:	Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	- Avaliação, qualificação, manutenção dos cursos existentes na IES e a oferta de novos cursos, com base na sustentabilidade da IES, tendo em vista as peculiaridades geográficas de Ananindeua.

5.6. Principais mudanças com base nos resultados do processo de autoavaliação

A CPA da Escola Superior Madre Celeste, tem contribuído efetivamente para que processos de Autoavaliação Institucional sejam sistematicamente realizados e seus resultados monitorados e utilizados tanto para o fortalecimento das potencialidades da instituição oferecidas pela Direção e coordenações para a reordenação ou redirecionamento de ações nos casos em que sejam necessárias melhorias.

Vale ressaltar que a CPA, nos períodos em que foi realizada durante os processos de avaliação, diagnosticou certas fragilidades em determinados setores, os quais foram revistos e atualmente apresentam essas transformações.

Área Pedagógica

- Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, visando atender às necessidades apontadas nas avaliações já realizadas e atualização considerando as novas legislações.
- Revisão de conteúdo programático de algumas disciplinas.
- Ampliação do acervo bibliográfico de áreas específicas do saber, com base nos indicativos dos resultados do processo de avaliação;
- Reformulação da composição do NDE de alguns cursos, buscando maior abrangência da formação e experiência profissional dos docentes, de acordo com a diversidade de disciplinas oferecidas no curso.
- Ampliação de conteúdos étnico-raciais nas disciplinas de formação geral na área básica dos cursos.

Corpo Docente

- Maior comprometimento do corpo docente com o planejamento de suas atividades pedagógicas e apoio pedagógico aos discentes nas suas ações;
- Incentivo à capacitação docente, especialmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, através de bolsas parciais e integrais por meio de programas internos.

Corpo Discente

- Conscientização dos discentes sobre a necessidade de maior controle dos resultados das suas avaliações;
- Inserção dos discentes nas atividades acadêmicas, de educação, pesquisa, extensão e culturais desenvolvidas pelas coordenações e professores de curso apoiados pelo NUPEX.

. Infraestrutura

- Modernização da infraestrutura, como por exemplo, ampliação do número de salas e implantação de uma academia que atenda à comunidade;
- Implantação progressiva de rede wireless na IES;
- Reformulação de laboratórios de informática, duplicando a capacidade de Micro computadores disponíveis nas salas;
- Melhorias da acessibilidade do IES, com projeto de mais elevadores nos blocos de aulas.

Gestão Institucional

- Revisão do plano de carreira docente tendo em vista as expectativas da comunidade acadêmica e a priorização de absorção dos docentes em tempo integral, com participação em pesquisa e programas de extensão pela instituição;
- Aumento de docentes com titulação mestre e doutor em todos os cursos;
- Incremento nos subsídios para os programas internos de capacitação docente;
- Comprovação de que os investimentos da Universidade na área pedagógica e em infraestrutura resultam na melhoria de qualidade do ensino que, por sua vez, se manifesta no incremento dos índices oficiais do SINAES em particular e nos rankings externos.

Cultura de Autoavaliação

- Melhor compreensão da comunidade acadêmica acerca dos indicadores utilizados no SINAES (CPC, CC, IGC e CI), inclusive sua composição, instrumentalização e seus impactos internos e externos na Instituição;
- Criação de metodologia de atuação para os cursos nos processos do ENADE;
- Valorização da cultura de avaliação, tanto pela comunidade acadêmica em geral quanto pelos gestores da Instituição, incluindo o reconhecimento de seu impacto na formulação de políticas e revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comissão Própria de Avaliação foi responsável pela sistematização das informações para a Autoavaliação que contou com apoio do setor de informática para leitura e sistematização dos dados. Os membros da CPA contaram, permanentemente, com a participação dos demais setores da IES e da Direção na organização dos trabalhos e na discussão e aprovação do documento final que será anexado ao e-MEC.

A participação dos representantes da comunidade externa na CPA foi altamente significativa em todas as fases do processo, desde o momento da sua instalação. Relembremos essas fases: - Fase de sensibilização da comunidade acadêmica, que conseguiu o envolvimento da comunidade na elaboração e no desenvolvimento da proposta avaliativa por meio de palestras, reuniões, seminários e publicações. Esta sensibilização também esteve presente, tanto nos momentos iniciais como nas demais fases do processo avaliativo, incluindo a análise, discussão e interpretação dos resultados e elaboração do Relatório Final; - Fase de desenvolvimento do processo, na coleta, análise das informações e interpretação de resultados e na elaboração do Relatório Final de Autoavaliação com a participação dos sujeitos, direção, coordenações, professores, alunos, funcionários técnicos administrativos e comunidade externa foi significativa para a estruturação do Planejamento Estratégico da instituição. Nesse sentido, a organização dos relatórios parciais de cada dimensão se mostrou eficiente porque abriu espaço para a participação do vários setores da Instituição, como permitiu a análise cuidadosa dos dados obtidos pelos questionários e documentos setoriais, oferecendo informações com resultados relevantes sobre a própria Instituição e os procedimentos da avaliação; e Fase da avaliação externa, definida no SINAES e realizada pelas equipes do INEP, ressaltando a disposição da CPA para realizar, de forma coletiva e dialógica, essa fase. Portanto, este Relatório Final foi apresentado à instituição e atendeu às orientações do CONAES.

A Autoavaliação institucional é o momento de análise dos pontos fortes e fracos na percepção da comunidade acadêmica (gestores, docentes, discentes, técnico-administrativos) com vistas a realizar melhorias.

No entendimento da Comissão, os principais desafios a enfrentar, inicialmente, são os seguintes: - manter a política de redução do número de docentes horistas, estimulando a contratação em Regime de Tempo Parcial e Integral de professores com titulação e experiência acadêmicas; - investir em equipamentos e tecnologia; - aprimorar o relacionamento entre o aluno, o docente e a Instituição; - continuar investindo e articulando as atividades de pesquisa e extensão por meio de projetos integradores de relevância social; - continuar investindo nos processos de comunicação interna e externa; - aprimorar e atualizar

permanentemente os recursos humanos por meio de capacitações; - implantar um Sistema de Informações Gerenciais Integradas que assegure a articulação da avaliação com o planejamento e a gestão; - estabelecer metas para mapear as condições de egressos.

Após a apuração dos resultados foi possível apresentar recomendações considerando alguns aspectos que merecem ser destacados, no que tange às fragilidades que vinham sendo apresentadas nas avaliações anteriores e que, de acordo com a análise dos dados, apresentaram avanços, entre eles:- continuar investindo na divulgação das políticas institucionais da IES, as respostas indicam a melhoria na área em relação às avaliações anteriores. Investiu-se em fixação de placas indicativas nos diversos ambientes da IES, contendo a Declaração da Missão da ESMAC e também a apresentação/revisão periódica do PDI e PPI junto à comunidade acadêmica;- infraestrutura é outro aspecto que vem melhorando, inclusive a limpeza dos ambientes; - estrutura organizacional adequada de atendimento ao corpo discente, segundo o apoio institucional que, parcialmente, foi apresentado como satisfatório; - ampliar o acesso a informações acadêmicas: parcialmente adequado (sistema de rede, registros e arquivos); - laboratórios: parcialmente adequados, principalmente no que se refere à expansão do espaço físico e normas de segurança, qualificação de pessoal técnico; - ampliação da biblioteca, pois se encontrava parcialmente adequada para a maioria da comunidade acadêmica; - adequação da estrutura acadêmica administrativa (setores e coordenações), diante das constantes demandas de atualização e expansão da IES; - recursos humanos, o que sugere a necessidade de maior publicidade dos programas aos docentes, dentre esses o incentivo à publicação das produções acadêmicas iniciadas com as revistas Revise e Talares, mas com a implementação das revistas para o curso de Direito e a Pós graduação; - Ampliação desses programas, pois grande parte dos técnicos administrativos considera os avanços da IES com estas implantações; e as condições de acesso para as pessoas com necessidades especiais foram consideradas adequadas.

Em decorrência da análise dos pontos fortes e das fragilidades identificados pelo processo avaliativo, a CPA sugeriu o monitoramento permanente dos projetos dos cursos de graduação e pós-graduação e o incentivo ao envolvimento maior dos corpos docente e discente em sua discussão e aprimoramento.

Com base nas análises periódicas, serão apresentadas recomendações, visando à formulação de estratégias pertinentes ao Projeto Pedagógico da Instituição, à melhoria da qualidade do ensino e à consolidação de sua missão, das suas finalidades, de seus objetivos e compromissos sociais.

A CPA está ciente de que a avaliação deve possibilitar a elaboração de propostas para as políticas de desenvolvimento institucional e oferecer subsídios para o planejamento estratégico e setoriais e para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Por isso se compromete a colaborar com as seguintes tarefas: - divulgar os resultados de forma transparente, procurando gerar "através da autoconsciência valorativa, a capacidade da instituição planejar-se para o futuro com maior qualidade acadêmica e pertinência social"; - elaborar balanços que proporcionem autoconhecimento da Instituição e se caracterizem como balizadores da avaliação externa, previstos no SINAES;- continuar o processo, incentivando para a avaliação dos planos de gestão por ocasião do final do ano letivo e para inclusão e incorporação das recomendações e sugestões nos planejamentos setoriais.

A CPA espera, também, que o Relatório Final contribua com as estratégias utilizadas na interpretação/análise dos resultados e na elaboração de indicadores, categorias e conceitos, com o enriquecimento e consolidação das políticas de avaliação institucional propostas pela legislação (SINAES, CONAES, INEP) e com aprofundamentos dos conhecimentos desenvolvidos na literatura especializada, acreditando também que os pontos avaliados encontram-se de acordo com o referencial de qualidade exigido pelo Ministério da Educação e espera-se que este processo de Autoavaliação continue proporcionando, não só o autoconhecimento institucional, mas, também, presente com responsabilidade, ética e compromisso político, os resultados e indicadores que sejam balizadores da avaliação externa prevista no SINAES, pois a ESMAC, com base nos dados levantados pela CPA, vem tomando-os como subsídios para o aperfeiçoamento de seu processo de ensino-aprendizagem e gestão. As consequências dos resultados, indicadores e das mudanças têm alcançado uma efetiva eficiência, inclusive projetada no IGC da ESMAC que vem crescendo, o que leva a crer que a Autoavaliação está se consolidando na IES.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Glagys Beatriz. Do provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. Avaliação. RAEIS. Campinas, SP: 2004. v. 9 n.2 p. 37-49. ISSN 1414-4077

GREGO, Sonia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, Valdenar. (Org.) Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. P. 91-121

Pesquisas em Ambientes Virtuais:

CONAES/INEP. Roteiro de auto avaliação institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Publicado em Agosto de 2006.

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sug_relatorio.pdf. Acessado em: 11 de jan. 2016.

**CAMINHAR EM CÍRCULOS: INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO COMO
APRENDIZAGEM POÉTICA A PARTIR DE “EPÍGRAFE”, DE MANUEL
BANDEIRA**

Harley DOLZANE⁷

RESUMO: Este ensaio percorre algumas das questões suscitadas pelo poema “Epígrafe”, de Manuel Bandeira, que inicia o livro *As cinzas das horas* (1917). Também o próprio interpretar é, aqui, tomado como questão, caminhada que não quer chegar a um lugar definido, mas constituir uma abertura de compreensão a partir do compromisso em recolocar as questões operadas pela arte. Em “Epígrafe”, para além do tom melancólico com que ordinariamente é tomado, vislumbra-se a abertura para uma aprendizagem fecunda acerca do existir entre a vida e a morte, reafirmada ao longo da obra de Manuel Bandeira.

Palavras-chave: Poesia; Manuel Bandeira; Hermenêutica; Criação Literária.

INTRODUÇÃO

Manuel Carneiro de Souza Filho, nasceu em 19 de abril de 1886 em Pernambuco e depois mudou-se para o Rio de Janeiro com sua família. Queria ser arquiteto, porém a tuberculose não permitiu. Passou por vários lugares para se tratar, dentre eles a Suíça (entre 1916-1917), onde conheceu o escritor Paul Éluard e teve seu primeiro contato os movimentos artísticos que aconteciam na Europa marcados pela liberdade estético-formal que viria a ser o constitutivo essencial de sua produção literária desde então.

Manuel Bandeira descobriu a poesia enquanto lutava para viver. Não que isso permita entender o surgimento da poesia em sua vida como ressalta Arrigucci Júnior (1990, p. 258), mas, certamente a aprendizagem de fazer versos se dá juntamente com a forma de aprender a morrer, como resta claro no verso final do poema desencanto: “- Eu faço versos como quem morre” (Bandeira, 2009, p. 9). Porém, a intimidade com a morte faz com que a poesia ultrapassasse os “queixumes de um desenganado” (Bandeira, 2009, p.56), para sua evocação sem mágoas nem sofrimento nos poemas mais maduros. É possível, portanto, sustentar que, por ter experimentado a consciência da finitude desde cedo, seu fazer literário foi, em certa medida, uma procura para o sentido da existência.

⁷ Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará – UFPa. Professor de Língua e Literatura Inglesa da Escola Superior Madre Celeste - ESMAC.

O criar que procura sentido é interpretar. Interpretar isto, que de tão espantoso, acaba banalizando-se na aparência do cotidiano, é motivo recorrente na poesia de Manuel Bandeira: a vida. Mas não é isto o que faz todo e qualquer poeta? Interpretar a vida. O que é a vida? O que é interpretar? Questões que se colocam desde a epígrafe do primeiro livro de Bandeira.

1. Uma interpretação?

Antes de tudo, o poema:

Epígrafe

Sou bem-nascido. Menino,
Fui, como os demais, feliz.
Depois, veio o mau destino
E fez de mim o que quis.
Veio o mau gênio da vida,
Rompeu em meu coração,
Levou tudo de vencida,
Rugia e como um furacão,
Turbou, partiu, abateu,
Queimou sem razão nem dó –
Ah, que dor!

Magoado e só,
– Só! – meu coração ardeu:

Ardeu em gritos dementes
Na sua paixão sombria...
E dessas horas ardentes
Ficou esta cinza fria.

– Esta pouca cinza fria...

(BANDEIRA, 2009, p. 7).

Interpretar é auferir o valor de uma coisa, e estipulá-lo nunca é algo simples. A coisa, porque está sempre sendo, no fluxo do tempo, se dá a ver de infinitos modos. Ela ilumina, aqui e ali, apenas alguns de seus aspectos, enquanto que outros, necessariamente, permanecem na escuridão caótica de que provêm. Uma coisa, uma coisa real, é algo que se dá em se retirando. Mostra-se em seu velamento e, por isso, re-vela-se.

Cumpra, pois, ao intérprete ter olhos atentos para ver o visto e o não visto. Atento ao que (sempre) se retira, a interpretação nos lembra de um mistério que se doa, e com ele nos comunica.

Talvez por isso os primeiros intérpretes tenham sido relacionados a profetas, videntes, adivinhos, ou seja, aqueles homens e mulheres que podiam ver nas coisas naturais o que outras pessoas não viam, e, por isso, eram capazes de estabelecer um elo, uma ponte *entre* o conhecido e o desconhecido, o que se dá e se retira, o que se mostra e o que se oculta. Na interpretação, pomo-nos à escuta do que se vela em tudo o que se desvela.

É nesse ponto, interpretação e criação parecem se fundir. O artista não seria também um intérprete? Aquele que experimenta o mistério da realidade, dando-lhe o contorno, moldando o real? Rilke teria dito que “versos não são sentimentos, mas experiências”. Assim, tanto o artista – que interpreta a realidade – quanto o intérprete – que interpreta a realidade da obra – experimentam o mistério.

Experimentar – diz-nos a etimologia – é manifestar, expor, exteriorizar (*ex-*) os limites (*péras*) de algo. Essa exteriorização assinala a noção de travessia, de passagem, franqueando os limites, estabelecendo uma comunicação entre o visto e o não-visto, entre o sabido e o não-sabido, entre ser e não-ser, entre o humano e o divino.

Daí, evocaríamos a figuração grega, mais que eloquente, de Hermes, o mensageiro que estabelece comunicação entre deuses e homens: o intérprete por excelência. E, como que por um movimento circular do pensamento, alcançaríamos a derivação do nome do deus que designa, justamente, a dimensão filosófica que se debruça sobre os modos de interpretar: a hermenêutica.

“Limite” remete a uma espécie de posição ontológica a partir da qual uma coisa é e não é. Em Filosofia, tudo o que de algum modo é diz-se: um ente. Mas como o ente é no decurso do tempo – ele está sendo, tanto é quanto não é –, não podemos jamais definir o que ele é. Daí a travessia constante dos limites evocada pela hermenêutica. O que não cabe em definições é um mistério?

Limite é, então, um “entre” uma coisa e outra. E este “entre” – esta liminaridade – é algo velado aos sentidos. Com isso, já teremos circularmente retornado ao início do

presente texto: a coisa, velando-se em seu desvelamento, se dá a ver de infinitos modos. O intérprete é aquele que desvela o significado da coisa.

Mas o agir desvelador é *poién* – nos dizem os antigos gregos. É, portanto, poesia. Poesia é a experiência limite. Conduzir ao limite o próprio limite, e, assim, mergulhar profundo. No mistério? Talvez por isso, Bandeira, em seu *Itinerário para Pasárgada*, fale do fazer literário a partir do encontro com o “segredo da poesia”, como “alguma coisa que resiste à análise da inteligência e da memória consciente e que me enche de sobressalto ou me força a uma atitude de apaixonada escuta.” (Bandeira, 1984, p. 11). Em “Belo belo”, poema de *Lira do cinquenta anos*, constata-se a persistência desse mistério: “O dia vem, e dia a dentro / Continuo a possuir o segredo grande da noite” (Bandeira, 2009, p. 296).

Agindo poeticamente, o homem, mergulha no mistério de sua liminariedade. Caminhando *entre* a vida e a morte, ele está sempre no limite de um porvir misterioso. O limite do humano, o que o ultrapassa, é o sobre-humano, assim como o limite da natureza é o sobrenatural. Seria esta a origem de Hermes? Uma conexão entre a interpretação, o fazer poético e o divino?

É enorme o campo de abrangência da hermenêutica, pois são infindáveis os modos de se interpretar as coisas. É assim porque, como ficou dito inicialmente, as coisas se doam de infinitas maneiras aos sentidos. Deste modo, a questão que estamos percorrendo é: como conduzir as coisas ao seu limite misterioso? Como interpretar?

Neste sentido, interpretar é menos esclarecer que encaminhar questões⁸. Encaminhando-as, estaremos encaminhando a nós mesmos rumo ao mistério de ser o que somos. Dá-se, assim, o que Palmer (1997, p. 70) considera como “o ponto fulcral da experiência hermenêutica”, que ocorre quando se dá a fusão do horizonte existencial do intérprete com a coisa a ser interpretada. Quem interpreta, interpreta a si mesmo, pois que também somos o mistério acontecendo⁹.

Paradoxalmente, esta experiência com o mistério das coisas (portanto, também o mistério daquilo que somos) parece ser tanto mais complicada quanto mais simples elas se apresentarem. É que parece não haver mistério algum naquilo que se mostra

⁸ Lembremo-nos de Fernando Pessoa (2006, p. 30): “all sentences in the book of life, if read till the finish, will be found to end in a query”.

⁹ Necessariamente, o intérprete é um leitor daquilo que ele interpreta e, sendo assim, nas palavras de Proust (1988), ele é o “leitor de si mesmo”.

límpida e claramente. Daí ser necessário um esforço ainda maior para, após reconhecer o mistério das coisas que se apresentam singelas, apurar os sentidos percebendo de que outras maneiras elas estão a se doar. Qual o real valor da coisa dita singela? E mais, o que dizer dela, além do que comumente se diz? Como resgatar o extraordinário que ali vige?

Singelo, límpido e claro. É assim que se apresenta, diante de nós, esta “Epígrafe”, o poema de abertura do primeiro livro publicado por Manuel Bandeira, *As cinzas das Horas*, em 1917. Singelo, límpido e claro? Toda obra de arte tem sempre um caráter enigmático inesgotável (ADORNO *apud* ARRIGUCCI JÚNIOR, 1990, p. 15), pois a obra se diz em silêncio. Dizendo isso, já não estaríamos em nova revolução do argumento inicial? Retornaríamos ao ponto: a coisa se doa em se retirando?

Então, cabe indagar, o que se retira na leitura de “Epígrafe”? Qual silenciosa arquitetura se articula entre estes versos aparentemente simples? No vigor desse questionamento, teríamos certeza da necessidade de uma leitura (re)inventiva que propiciasse o vislumbre da complexidade real do poema, a complexidade capaz de nos repor “diante do mistério da simplicidade com que [o poema] oculta naturalmente o sublime” (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1990, p. 25) e, com isso, tentaríamos, felizes, dizer o silêncio. E falharíamos. E ao falharmos, novamente estaríamos a nos indagar angustiadamente: mas como, então, interpretar?

Aqui tem início uma dessas tentativas de encaminhar questões. Tentativa que será natimorta fosse nossa pretensão definir “o” sentido da obra ao interpretar. Porém, não é esse o caso. A interpretação não definirá, esgotará o poema, mas proporrá um percurso, entre infundáveis outros. De todo modo, será a escuta de uma das possibilidades de o texto se dizer, se mostrar.

2. “Epígrafe” para o livro da vida.

Se for correto dizer que *As cinzas das horas*, livro em que se insere “Epígrafe”, ainda são marcadas por certo parnasianismo e simbolismo, por outro lado não se pode negar sua tendência libertária em relação a estas escolas literárias. A obra tem um caráter de transição, considerando-se que, no Brasil de final do século XIX e início do século XX, conviviam diversas correntes e estilos literários.

Assim, já se observam nesta obra alguns aspectos que caracterizariam boa parte da obra do pernambucano, tais como o tom fúnebre, o estilo simples e direto, o lirismo libertino, apaixonado e melancólico etc. Neste sentido, “Epígrafe” não é só a epígrafe do livro que abre, mas de toda a obra de Bandeira.

Mais ainda, ao tratar da voracidade com que se abatem o mau destino e o mau gênio da vida sobre alguém cuja infância fora feliz, Manuel Bandeira parece nos dizer de um processo natural e necessário de realização do homem. É através de um percurso doloroso que o homem segue interpretando o seu mais nobre papel: ser quem ele é.

Desse modo, cabe questionar se já não estaríamos somente diante da epígrafe de *As cinzas das horas*, ou mesmo da obra inteira de Bandeira, e sim de uma epígrafe da própria vida figurada poeticamente: “A expressão simples de uma totalidade complexa” (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1990, p. 48).

3. Aprendizagem pelo fogo

Voltemos ao poema: quatro estrofes, dois quartetos e dois quintetos em versos livres, num esquema de rimas bem definido (não fosse uma leve inversão na última estrofe. O que isso quer dizer? O que se inverte na inversão da rima? Por hora, não percamos isso de vista). O poema é considerado confessional, a voz que fala de si para si? Para quem, então? Para o leitor? Fala. Falam o que as palavras?

Sou bem-nascido. Menino,
Fui, como os demais, feliz.
Depois, veio o mau destino
E fez de mim o que quis.

Ser bem nascido. Desde a antiguidade, significa vir de família abastada, de posses, pertencente às elites, como os eupátridas gregos. Mas seria somente isso? Nascer. Nascer é vir a existir? Tudo o que nasceu existe (tudo o que existe nasceu?) e não existe aquele que “mal-existe”, pois todos nasceram e, se nasceram, nasceram bem. Por isso mesmo é que existem. Mas, não havendo “mal-nascidos”, por que dizer: “Sou bem-nascido”?

Ser “bem-nascido” não parece ser qualidade de poucos, ou mesmo de uns em detrimento de outros. Ser “bem-nascido” é ser como todos? “Como os demais”? Mas,

então, estes versos, em tom de confissão íntima, teriam algo maior a dizer? Maior? Mais abrangente, que dissesse respeito a todos? “O sopro de vida que vige no homem é, de certa forma, todas as coisas”, diria Aristóteles.

Talvez, por isso, a frase de Guimarães Rosa: “um menino nasceu – o mundo tornou a começar” no *Grande sertão: veredas*. O poema nos diz desse menino feliz como os demais. Mais que isso, dizendo “menino”, fala-nos de uma origem e, dizendo “como os demais”, torna essa origem comum a todos. Origem do mundo? Origem dos homens? Meninice e felicidade estão em nossa origem, estão em nossa *arkhé*. É que toda origem é, por definição, expressão de fecundidade, portanto, felicidade.¹⁰ Por outro lado, a meninice está na origem do homem, vez que em nossos primeiros anos, todos passamos pela infância.

Mas a voz (voz do poema?) parece falar a partir de um ponto em que já não estão presentes nem meninice, nem felicidade. Como se observa na utilização de formas verbais no pretérito: “Fui” menino e “fui” feliz. A infância que se perde no fluir do tempo. Mas, o que seria dessa infância se não fosse o fluir do tempo? A felicidade. Como ser feliz fora do fluxo do tempo? Infância e felicidade, assim como todas as outras coisas, só são possíveis no *tempo*. *Ser* e *Tempo* são instâncias que se articulam em nossa origem e, assim, destina-se em nós um percurso nesta dobra ontocronológica, uma travessia daquilo que somos por *entre* o que não somos ao longo do tempo (travessia de viver?). Perde-se a infância? Perde-se a felicidade?

O destino vem porque destino é tudo o mais que nos foi destinado, desde a origem. Nossa casa familiar, nosso nome, nossas posses, nossas dificuldades e imperfeições, nós não pedimos por nada disso. Foi-nos dado. Foi-nos destinado. O destino, em si, não é nem bom, nem mau e, muito embora seja algo de que não se pode escapar, não se trata de um fardo punitivo ou uma amarra imobilizante: é uma dádiva, algo que impulsiona nossa ação (poética), porque é a própria possibilidade de movermo-nos. Por nos movermos *com* o destino é que somos *co*-movidados e essa comoção parece ter mil faces.

O destino a que se refere o poema, co-move dolorosamente. Por isso, é “mau destino”? Por isso “fez de mim o que quis”?

¹⁰ Não por acaso, *fec-* é a raiz indo-européia comum das palavras *fecundidade* e *felicidade*, e também das palavras *fêmea* e *feto*, que, deste modo, participam de um mesmo campo semântico.

Veio o mau gênio da vida,
Rompeu em meu coração,

Mas poderia “eu” ter feito algo diferente, digo, como escolher outro rosto dentre tantos? Como ver a face do destino que melhor comove? Se esse mau gênio... Esse mau gênio, esse mau humor, não seria a vida em si? Violenta e feroz como um animal que rompe a carne frágil e macia de sua presa, ela dilacera nossos desejos e afetos mais tenros, rompe o abrigo arquetípico em que se acolhem os sentimentos mais díspares de todo ser humano: o coração. Como poderia “eu” me opor contra o “mau gênio da vida” que vem e “me” põe tão pequeno?

Levou tudo de vencida,
Rugia e como um furacão,

Turbou, partiu, abateu,
Queimou sem razão nem dó –

Essa força natural, que não se pode deter, não é presidida pela razão. Razão é um falho artifício humano para compreender, iluminando, as coisas cheias de sombras que se revelam aos nossos sentidos. Razão, aqui, é também pequena ante a vida que não se entende. Já a força que comove é sobre-humana, é um furacão que rugir e que turba, portanto que desassossega ao encaminhar o pensamento para a escuridão, para o silêncio real.

Mas, notemos, novamente, o caráter animalesco de “rugir” (como um leão?) e “abater” (uma presa?), agora relacionado a fenômenos naturais e destruidores, o “furacão”, o fogo que queima sem razão ou piedade. Lembremos, novamente, que o sopro de vida que vige em mim é, de certa forma, todas essas coisas. Esse mau gênio da vida, da minha vida, quer dizer, da vida que sou? Da vida que se consome em mim?

O fogo. Uma inesgotável fonte de imagens e simbologias, desde sempre objeto do fascínio humano. Em todos os povos o fogo é objeto de culto, e do culto mais profundo. Sua beleza e seu poder sempre conduziram o homem a reflexões profundas sobre a dinâmica do Ser e a finitude das coisas, a vida e a morte. Lembremos do mito de Prometeu; do pensamento de Heráclito que considerava o fogo como origem de todas as coisas; lembremos da sarça que ardia num fogo inextinguível avistada por Moisés; o fogo santo que limpa a terra de toda impureza, renovando-a, após a fúria

divina (imagem retomada magistralmente por Eliot em seu “The fire Sermon”, de *The Waste Land*); o fogo sagrado do Espírito Santo descendo em chamas sobre os apóstolos; lembremos das chamas cultuadas nos lares romanos; de *Vulcano*, o deus destruidor; do Grande *Ra*, o deus-sol dos egípcios; o próprio Sol, centro de nosso sistema planetário (e que não é outra coisa senão uma monstruosa esfera de fogo); a tocha e a pira dos Jogos Olímpicos; nossas fogueiras de São João; ou, mesmo, o fogo diabólico, dos infernos, da inquisição.

Mas o que “queima sem razão nem dó” é mesmo como o fogo? O fogo sempre dúbio que contradiz a si mesmo, pois que não *é* algo, mas *está sendo* algo? Isto que não foi inventado, esta força natural (maior que o homem?), isto que arde e queima como fogo, sim, este fogo vital, isto é existir? A chama da vida? A chama da vida vivendo em nós? Viver, então, queima, arde, dói?

Ah, que dor!

Magoado e só,

– Só! – meu coração ardeu:

Ardeu em gritos dementes

Na sua paixão sombria...

Em *Agamêmnon*, de Ésquilo, há uma passagem em que o ancião, em diálogo com o coro, enuncia o modo como Zeus estipulou que se dê a aprendizagem dos mortais. Ela se daria na vigência do *páthei máthos* (verso 212), ou seja: a “aprendizagem concreta (*máthos*) pela experiência da dor (*páthei*)”. Mas esta dor não é fruto de uma circunstância, de um evento doloroso qualquer, ou de algo que pudesse ou não acontecer, e que, por conseguinte, pudesse ser evitado. Esta dor diz respeito ao Ser do homem e ao lugar que ele ocupa em meio à diversidade do real. Esta dor diz respeito ao próprio destino do homem. É o percurso que corresponde à sua própria maneira de se realizar enquanto homem, ou seja, ela diz respeito ao modo próprio que é dado ao ser humano existir. Uma necessária travessia de (auto-)realização?

Gadamer, em *Verdade e Método*, ao comentar esta passagem do *Agamêmnon*, sustenta que tal aprendizado conduz o homem para além do conhecimento de uma ou outra coisa específica, pois, no conhecer doloroso de cada coisa o homem é levado aos seus próprios limites de ser. Conhecer os próprios limites é conhecer a si mesmo – e esta não é a maior e única aprendizagem? Esta aprendizagem ardente é que nos

consome a vida inteira. Então, nela é que *somos* verdadeiramente? Intérpretes? Humanos? Poetas?

Perseguir os limites de ser (este mistério) dia após dia. É isso algo racional? E se a morte for o maior dos limites, não seria a ela que estaríamos buscando? Teríamos companhia nessa jornada? Estaríamos sós? Enlouquecemos? Nossos gritos dementes.

4. A paixão e ser para a morte: a busca da plenitude

Esta busca não-racional pela morte parece figurar como o próprio sentido da obra de Bandeira. E, como o sentido da arte é inseparável do sentido do Ser – eis o ensinamento de Martin Heidegger –, parece possível deduzir que *Epígrafe* introduz um cortejo poético rumo à morte, “a indesejada das gentes”¹¹, que é certa.¹² Nesse percurso destinado, comove-se, na dor e gozo do fazer poético.

Mas seria a morte realmente o fim de tudo? E a travessia? Travessia para onde? Ter com esse mistério: “Ah, que dor!”

A dor é que atravessa? Ela interrompe o esquema estritamente racional, no qual o ser humano jamais se enquadra. Inverte o ritmo, dando novo fôlego às rimas. Aconteceu algo inesperado entre “abateu” e “ardeu”? Uma gagueira de “ó”, “ô”, “ó”, “ó”, nas palavras: dor, magoado, só, só, coração. “Sentir? Sinta quem lê!”, como diz o poeta Fernando Pessoa. Porque “o poeta é um fingidor” patológico, patético, apaixonado, ou seja, mergulhado no *páthos*.

Sim. E a dor é *páthos*. Não é essa a paixão sombria que agita a alma humana? O homem em sua experiência com todas as coisas é um poeta apaixonado. Desenvolver a trajetória em meio ao prazer e a dor, não seria isso uma doença incurável? Um pecado original? Um destino? Não foi esse o exemplo do Cristo que, vindo dos céus, caminhou rumo à morte para, então, ressuscitar em mistério glorioso? Não é este o Caminho, a Verdade e a Vida?

¹¹ Do poema “Consoada” de Manuel Bandeira.

¹² Arrigucci Júnior pondera que a poesia para Bandeira talvez tenha sido “o meio que tenha descoberto para aprender a morrer” (1990, p. 13).

Sim, o homem padece. Pela dor ele vem ao mundo e à procura, digo, *pro-cura*. Mas curar-se de quê? De ser? Não-ser? É necessário Cuidado¹³, portanto, para com as coisas. Coisas são palavras? As palavras é que fazem o mundo? Coisas são questões.

O que é a dor? Se “dor” é a possibilidade de procurar-se, ela não pode ser um mal em si. É, então, com pesar que devemos ler “Ah, que dor!”? Não poderia ser esta uma exclamação feliz? “Ah, que dor!”

Ah, que dor! Que paixão que nos faz arder! Somente essa dor profunda de ser seria capaz de nos impelir para além dos limites da morte. Aqui a inversão aludida anteriormente? A grande virada rítmica, o grande salto mortal nas rimas que se quebram? Um milagre.

“A descoberta do milagre da poesia, equiparável ao milagre da vida diante da tendência de tudo para a destruição, é também a descoberta da fraternidade que liga o poeta aos homens diante do destino trágico que é a ‘humaine condition’”. (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1990, p. 135).

Na dor alegre de ser, confraternizamos. Nela aprendemos concretamente que a morte não se dá só ao fim da vida ou para além da Terra, mas durante toda existência num constante “aqui e agora” – neste vale de lágrimas, de mágoas? – experimentado de forma solitária por cada ser humano. Do mesmo modo, reconhecemos que a vida não se origina no nosso nascimento. Ou melhor, ela se origina no nascimento, porque a todo instante nascemos. Vida sempre original em cada grão desse punhado valioso de horas ardentes que nos foi destinado.

E dessas horas ardentes
Ficou esta cinza fria.

– Esta pouca cinza fria...

A onipresença da morte é a onipresença da vida. Ter consciência dessa dinâmica é a dor sendo mais forte? Doendo sem ser, necessariamente, um mal? Como diz Camões, ferida que dói e não se sente, fogo que arde sem se ver? Um consumir-se, criativo, na escritura de um poema? O poema-nosso de cada dia, o poema que *somos*? Então, (um milagre!) escrever um livro inteiro e original, cheio de poemas!

¹³ “Estamos sempre à *pro-curadisto* e daquilo e até, essencialmente, de nós mesmos. O que nos move na *pro-curaé* a *Cura*. *Cura*, do latim, assinala o *Cuidado*” (CASTRO, 2011, p. 213).

E no verso. Em cada verso. O retorno? À infância? À felicidade? Tudo recomeça porque finda:

Parece uma volta obrigada à *fonte escondida*, ao momento primeiro da criação ou do encontro, que revém na perplexidade do instante decisivo, como um recomeço necessário e incerto. Então, cada verso [...] recoloca a questão do princípio, como se a cada passo o poema arriscasse a não tomar forma; o poeta a perder-se de si mesmo; a poesia, a não ser (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1990, p. 46, grifo do autor).

5. Errantes: ou de volta ao começo.

A riqueza da escritura poética de Manuel Bandeira opera novas dimensões e possibilidades de realização ao homem e à realidade que habita. Deste modo, o intérprete acaba por questionar o seu próprio horizonte existencial, a partir de um diálogo reflexivo com a tessitura da obra. O texto torna-se o elo, por excelência, no gesto de apropriação do que lhe é mais próprio, na medida em que a compreensão engendra uma real abertura em relação ao mundo e a si mesmo. Compreender é, no fundo, compreender a si próprio, manifestado diante do texto.

Lançar-se na abertura abissal para o extra-ordinário, o inaugural, o inominado, encaminha o homem à experiência criativa e fecunda do fazer poético, às potencialidades autênticas do próprio existir humano, reconstruindo os sentidos sempre moventes e errantes da realidade, sem jamais esgotá-la em sua totalidade. Na unidade da criação, a poesia é a vigência da chama, doação de luminosidade e de vida, que leva o intérprete à consumação de seu percurso existencial no próprio acontecimento da leitura; deixando, porém, apenas rastros e vestígios, sombras e nebulosidades de uma instância muito maior do que nós, do que a nossa capacidade de compreensão.

O limite conduzido ao limite. O mistério re-velado no destino (de falharmos?). E falharíamos. A cinza é fria. É pouca diante da vida? Essa fera absurda que ruge sem som em toda parte e, também, em nosso próprio ser. Interpretar: como dizer o Silêncio? E, após, como dizer o Silêncio que tentou dizer o Silêncio? Ou, novamente, como interpretar? Se as palavras dizem tudo e tão pouco das coisas... Como interpretar?

E falharíamos. Não porque, nós intérpretes, falhamos simplesmente, mas porque a poesia é “disfarçada e errante”¹⁴. No fundo ela tende a ocultar-se. E é assim porque é real¹⁵. Nada mais real que a poesia vigente em toda obra de arte. Interpretar é saber disso. Aprender no poema a vida. Compreendê-la. No mais, possamos dizer de nosso dia: “nosso dia foi bom, pode a noite descer”¹⁶. Falharíamos felizes. Caminhamos em círculos... virtuosos.

REFERÊNCIAS

- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. *Humildade, paixão e morte: apoesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BANDEIRA, Manuel. *Manuel Bandeira: poesia completa e prosa*. Prefácio, organização e estabelecimento de texto de André Seffrin. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009.
- _____. *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: INL, 1984.
- BOSI, Alfredo. Interpretação da obra literária. In: ____ (Org.). *A literatura brasileira: ensaios, criação, interpretação e leitura de texto literário*. São Paulo: Norte, 1986, p. 61-72. v. 2.
- CASTRO, Manuel Antônio de. (Org.). *A arte em questão: as questões da arte*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- _____. *Arte: o humano e o destino*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. *Heráclito: a origem do pensamento ocidental: lógica: a doutrina heraclítica do logos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.
- _____. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *A origem da obra de arte*. Trad. Idalina Azevedo da Silva e Manuel Antônio de Castro. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, agosto de 2006.
- HERÁCLITO. *Os pensadores originários*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão e Sérgio Wrublewski. Petrópolis: Vozes, 1991.
- NUNES, Benedito. O trabalho da interpretação e a figura do intérprete na literatura. In: BOSI, Alfredo (Org.). *A literatura brasileira: ensaios, criação, interpretação e leitura de texto literário*. São Paulo: Norte Ed., 1986, p. 73-82. v. 2.
- _____. *Hermenêutica e poesia: o pensamento poético*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- PALMER, Richard. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- PROUST, Marcel. *O tempo redescoberto*. 8. ed. São Paulo: Globo, 1988.

¹⁴Da crônica intitulada “Poema desentranhado”, publicado originalmente no livro Flauta de Papel (BANDEIRA, 2009, p. 763).

¹⁵ Referindo-se à *physis* (o real), o fragmento 123 de Heráclito nos diz que *phýsis krýptesthai philéi* e pode ser traduzido como “surgimento já tende ao encobrimento”.

¹⁶ Do já citado poema “Consoada”.

**PERSONAGENS FEMININAS DA NARRATIVA *ORGULHO E
PRECONCEITO*: UMA LEITURA COMPARATIVA DAS CONFLUÊNCIAS
SOCIAIS**

Alline Araujo Costa¹⁷
MSc. Veridiana Valente Pinheiro¹⁸

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma leitura das personagens femininas Charlotte Lucas e Elizabeth Bennet, tendo em vista as configurações que as constituem em âmbito comparativo a partir da compreensão de suas confluências sociais no romance *Orgulho e Preconceito* (1813).

Palavras-Chave: Personagens femininas; Literatura comparada; Roamnce.

Considerações iniciais

Nenhum poeta, nenhum artista de qualquer arte, tem valor isolado. Seu significado, sua apreciação é feita em relação a seus antecessores. Não é possível valoriza-lo sozinho, mas é preciso situá-lo, por contraste ou comparação, entre os mortos (T.S. Eliot, 1917, p. 38).

O texto de T. S. Eliot epigrafado se adequa bem na comparação entre *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, publicada no século XIX em 1813, texto finalizado no ano de 1797, obra que conta com uma definição incerta de sua escola literária, pois mesmo se encaixando ao período europeu de obras românticas não caberia em conteúdo ao romantismo, e sim, ao neoclassicismo; à obra adaptada para o cinema, com a direção de Joe Wright, estrelado em 2005; vale ressaltar, esta tem o mesmo título da obra literária e também ao contexto histórico da obra e o ocorrido posteriormente no que tange as personagens femininas.

Dito isso, comparando os períodos das obras e a possibilidade de leitura diferenciada entre duas das personagens apresentadas na narrativa, Elizabeth e Charlotte, vemos que ao mesmo tempo em que Elizabeth Bennet¹⁹ é extremamente romântica, porque espera casar-se somente ao apaixonar-se e ao encontrar o amor

¹⁷ Egressa do curso de letras português e inglês.

¹⁸ Licenciada plena em Letras pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Estudos Literários pela UFPa. Doutoranda em estudos Literários também pela Universidade Federal do Pará

¹⁹ Principal personagem analisada nesse artigo.

verdadeiro; ela se mostra muito moderna, muito diferente das moças de seu período (do tempo retratado), por seu comportamento revolucionário, não se submetendo aos padrões impostos pela sociedade principalmente ao que se refere a matrimônio. Percebe-se então no século XIX que “Resíduos de uma sociedade patriarcal aliados aos interesses da nova indústria capitalista emergente justificaram, na Inglaterra vitoriana, a submissão da mulher, fixando-a num espaço social [...]” (WANDERLEY, 1996, p. 12). Que diríamos “imóvel” sem grande expressão, a não ser, atuando de modo convencional inalterado.

Diante disso, ousamos dizer, que na narrativa literária em questão *Orgulho e Preconceito*, nem o Sr. Darcy, tão pouco a Srta. Elizabeth (uma das personagens analisada nesse artigo) têm personalidades comuns e limitadas daquela época, da sociedade vitoriana, considerando assim, acontecer uma desconstrução da estrutura padrão daquele tempo, pois estes transcendem épocas, posto que, tanto um quanto o outro buscavam um diferencial em seus possíveis pretendentes a casamento²⁰, longe das imposições e padrões sociais do século XVIII e XIX, ou seja, algo que os atraíssem em particular, além de um estereótipo, mais do que alguém que simplesmente tivesse no tempo de se casar e em condições financeiras favoráveis para isso. A Srta. Elizabeth, que não estava simplesmente necessitada de um relacionamento vantajoso porque estava no tempo de se casar e suas condições financeiras não eram vantajosas, portanto, um casamento seria muito conveniente, no entanto é perceptível que não era só nisso que ela pensava.

Para conferência dos fatos comparados, a fim de observar o comportamento dúbio de Elizabeth Bennet entre o romantismo de sua época e o moderno evidenciado na composição da personagem, pelos traços transcendentais que encontramos nela (na narrativa literária e fílmica), e a relação e diferenciação entre ela e sua melhor amiga Srta. Charlotte Lucas com seus traços conservadores muito fortes, destacamos a cena na narrativa literária logo abaixo. Antes disso, para dar continuidade à linha perceptiva do pensamento, se faz necessário falar sobre um episódio presente em ambas narrativas, o momento em que Elizabeth é cortejada por seu primo Collins e a sua

²⁰ Pessoas que fossem incomuns àquela época.

recusa ao pedido de casamento incisivo e claro da parte da dama, mostrando mais uma vez seu total descredito a casamentos vantajosos e de composições impostas²¹.

O trecho narrativo a seguir dará base para a discussão:

- Noiva do Sr. Collins! Minha querida Charlotte... Impossível! [...] - Por que se surpreende, Eliza querida? Acha impossível que o Sr. Collins seja capaz de despertar o interesse de uma mulher porque não foi bem-sucedido com você? [...] – Imagino o que esteja sentindo – retrucou Charlotte. -você deve estar surpresa, muito surpresa mesmo... Há bem pouco tempo o Sr. Collins queria se casar com você. Mas quando tiver tempo de pensar a respeito, espero que fique satisfeita com o que fiz. Não sou romântica, você bem sabe; nunca fui (AUSTEN, 2013, p. 585-586).

A reação da Srta. Elizabeth foi como se ela desconhecesse sua amiga e também não aceitasse sua decisão matrimonial. E a declaração final de Charlotte revela sua grande diferença em relação a sua amiga. A Srta. Charlotte Lucas não se importara com a forma como aconteceria de alguém pedi-la em casamento, nem que precisaria ter tantos critérios para isso. Só nessas duas frases destacadas da citação acima: “[...] - Acha impossível que o Sr. Collins seja capaz de despertar o interesse de uma mulher porque não foi bem-sucedido com você? [...] Não sou romântica, você bem sabe; nunca fui”, ela contraria três pontos autênticos existentes em sua amiga, e ausente em si, a esperança de um amor verdadeiro, o pensamento e a postura crítica e revolucionária diante do assunto tratado, porquanto não se importou em ser a terceira opção do cavalheiro, uma vez que Elizabeth era a segunda, perdendo para simpatia de sua irmã Jane Bennet.

Em contrapartida, a cena fílmica, apresentada no tempo de 54:40min, inclusive a parte da conversa entre a Srta. Elizabeth e a Srta. Charlotte Lucas no balanço, fala sobre as diferenças entre elas, ou seja, a submissão de Charlotte ao apelo social da época. Casar sem amar, e sim, por uma questão de necessidade. Mesmo que pareça contraditório, podemos dizer que a Srta. Elizabeth foi bastante ousada ao comportar-se de forma oposta, talvez isso ressalte o que há de mais valioso na composição da personagem, percebendo que: “[...] Elizabeth enfrenta e afronta o papel da mulher da

²¹ Ver na página 574 do romance *Orgulho e Preconceito*.

época e, por vezes, se destaca por sua rebeldia em não aceitar valores pré-estabelecidos como normas a todas as mulheres” (ANDRADE, 2013. p. 11).

O entendimento que se tem é que no período retratado pela obra *Orgulho e Preconceito*, as moças eram reféns de uma imposição social e política por não terem direito a herança e nem a autonomia financeira, por ainda não terem conquistado ainda os seus direitos de independência econômica, ser uma “solteirona”²² era um fardo, um problema, pensando nisso muitos casamentos não tinham como parâmetro a questão afetiva, senão que vantagens isso lhes trariam? Esse era o questionamento da Srta. Charlotte.

Deste modo, a representação do enlace matrimonial entre a Srta. Charlotte Lucas e o Sr. Collins cabem bem para este tempo de conservação e imposição.

A demonstração do modo de ser e de pensar da Srta. Charlotte Lucas em comparação ao comportamento diferenciado da Srta. Elizabeth Bennet serve para exemplificar bem a distinção proposital que a narradora quis mostrar entre as personagens femininas de sua obra. A autenticidade em suas distinções são características mantidas na adaptação fílmica inclusive.

Um fato diante dessas observações a atentar é que embora seja atestado que os fatos fílmicos se conectam em ambas narrativas, elas divergem em elementos descritivos com relação à narrativa literária, mas se mantém e converge em essência com a proposta da escritora Jane Austen, portanto, ousa-se dizer que a crítica ou mesmo desconforto apresentado pela autora é preservado na adaptação. Diante disso, é visto que cada ponto, dessa cena fílmica e fragmento literário destacado para esta análise pode e identifica varias características da época, ou seja, fim do século XVIII, período retratado pela narradora e, também características modernas, considerando a tendência da autora com a personagem mais precisamente a mulher expressiva do século posterior. Dentro disso, compreende-se que essa mulher tende a trilhar uma caminhada de conquista emancipatória a nível histórico a fim de se inserir e ser reconhecida no meio social. Correlacionar os tempos, nesse caso, leva-nos a observar:

A história, como trabalho de rememoração ou de explicação do passado, permitia prever tempos futuros, seja pela repetição ou

²² Termo usado pela própria autora.

emulação do ocorrido, seja pela projeção causal de um desenvolvimento desejado e possível (GUARINELLO, 2014, p. 13).

Nisso, identifica-se neste fragmento, se relacionado a personagens posteriores ou mesmo ao contexto que procedeu aos fatos ocorrido nos séculos XVIII e XIX, o processo histórico social ao que se refere às mutações concernentes aos aspectos científicos desenvolvidos no curso do processo “libertador” das personagens em relação à história.

Deste modo, a princípio, observando a personagem Elizabeth Bennet, não se conclui que esta é uma distorção ou desconstrução do ser, mas uma desconstrução do meio, do enfraquecimento da estrutura social patriarcal quase imutável para o período. Ultima-se que os adjetivos dessa personagem é uma amostra do que está intrínseco a mulher independente de seu tempo, na busca pela emancipação de uma submersão histórico social. A representação de uma mulher “libertadora”.

A Personagem Principal

“Quanto mais observo do mundo, mais me decepiono; a cada dia que passa confirma minha crença na inconsistência do caráter humano e na pouca confiança que se deve ter nas aparências de mérito ou sensatez”. (AUSTEN, 2013, p. 591). As falas de Elizabeth Bennet revelam muito de si e nessa que acabamos de ver a personagem mostra-se bastante exigente com relação ao caráter e motivação das pessoas em geral, deixando claro o quanto Elizabeth é uma personagem observadora e conclusiva, acabando muitas vezes por parecer prepotente, arrogante, esnobe ou mesmo moralista.

Sobretudo, verificamos também que o orgulho e o preconceito distanciaram a Srta. Elizabeth de ser mostrada de forma superficial, de pouco valor moral ou de pouco senso crítico quanto à sociedade e costumes do período narrado. Para tanto, esses pontos, entre outros, permitiram que ela fosse ressaltada e diferenciada dentre outras personagens apresentadas pela escritora, nessa e em outras obras da autora Jane Austen.

Diante disso, uma relação com as obras em si que leva a percepção de que Elizabeth se diferenciava das outras moças, é a demonstração literária e fílmica das outras personagens em relação ao Sr. Darcy, pois estas a “bajulava”, a fim de atrair a atenção e aprovação dele por interesse e não por apreciação pessoal; percebendo

assim, que essas questões não eram determinantes para Srta. Elizabeth, parecendo um pouco mais despreocupada e segura de si mesma e de suas condições nessas questões, pois não vive e nem é uma personagem que se prestaria a esse “papel” de “bajuladora” ou outra coisa dessa natureza.

Contudo, não podemos afirmar que a escritora pensou no sujeito da contemporaneidade ou que a autora se antecipou e suas observações de personagem, que ela teve um “**insight**²³”, por assim dizer, para construir seus personagens, no entanto, porque não pensar que esse tipo de indivíduos são comuns independentes das peculiaridades sociais de cada período histórico?!

“Sobre todas as espécies de modificações, paira o conceito de leitor e de recepção, pois o roteiro será tal e qual o diretor concebeu na sua *leitura*” (SILVA, p. 101). Imbuído da base literária da autora e de seus sentimentos do tempo atual que teve Joe Wright, podemos pensar nesse paralelo entre o sujeito do período clássico e o do período contemporâneo a partir, nesse caso, da representação da Srta. Elizabeth e Srta. Charlotte na desconstrução amorosa, romântica, sentimental e de valores diante de um contexto social habitual e limitador²⁴.

Referências:

AUSTEN, Jane, **Orgulho e Preconceito**, LP&M. 2013.

ANDRADE, MAYARA QUADROS DE. **A atitude contestadora de Elizabeth Bennet frente à sociedade do século XIX em *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen**. Disponível: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2123/1/CT_COLET_2013_1_09.pdf. Acesso em: 10/03/2016.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História científica, história contemporânea e história cotidiana**. Rev. Bras. Hist. vol.24 n. 48 São Paulo 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200002. Acesso em: 10/03/2016.

CARVALHAL, Tânia Franco. **O próprio e o alheio: Ensaios de literatura comparada**. Porto Alegre: Unisinos, 2003.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

²³ Discernimento de fatos posteriores, neste caso.

²⁴ Século XVIII e XIX

WANDERLEY, Márcia Cavendish, **A voz embargada: imagem da mulher em romances ingleses e brasileiros do século XIX.** 1996.

ENFERMAGEM

A PRESCRIÇÃO DE ATIVIDADE FÍSICA DIRECIONADA AO IDOSO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Trindade PEREIRA¹
Gabriel Pereira PAES NETO²
Milene Gouvêa TYLL³
Raphael Farias da COSTA⁴

RESUMO: A pesquisa se consubstancia em um relato de experiência construído durante a prática da disciplina “Atenção Básica à Saúde” do curso de enfermagem, na qual atentamos para a importância da prescrição de atividade física na atenção primária. Tivemos como problema de pesquisa: quais as possibilidades da prescrição de atividade física direcionada ao idoso na atenção primária à saúde? Concluímos que os profissionais de saúde devem atuar com fins de estimular atividade física como ferramenta que possibilite melhora no quadro clínico e na qualidade de vida dos idosos na atenção primária a saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade física. Idoso. Saúde.

INTRODUÇÃO

A pesquisa se consubstancia em um relato de experiência construído durante a prática da disciplina “Atenção Básica à Saúde” do curso de enfermagem, na qual atentamos para a importância da prescrição de atividade física na atenção primária. Definida como o primeiro nível de atenção a saúde da população, a atenção primária a saúde constitui um dos elementos da rede de assistência à saúde, com um sistema local de cuidados contínuos para população, a qual tem como foco a prevenção, inclusive nos programas direcionados a saúde do idoso.

De acordo com Brasil (2010) a população idosa no Brasil tem aumentado nos últimos anos e estima-se que continue a aumentar nas próximas décadas, sendo que, os cuidados direcionados a essa população tal como a orientação de atividade física são de grande importância dentro das políticas sociais de saúde, contribuindo para a adesão de hábitos de vida saudável que auxiliam no controle de doenças crônicas e melhoram a autonomia nas atividades diárias na vida do idoso.

Segundo Benedetti *et al* (2009), a implementação de programas de atividade física para idosos se apresenta como nova tendência em avanço nas políticas sociais

que repercutirão em novos costumes e estilos de vida. Sabemos que o envelhecimento é um fenômeno inerente à vida, todavia, as pessoas buscam por um retardo nos aspectos e características que vem com essa fase da vida, assim ocorre com frequência à procura pela atividade física. Buscaremos abordar essa relação.

O estudo objetivou relatar a experiência vivenciada pelas acadêmicas de enfermagem do curso de graduação em enfermagem da Universidade da Amazônia durante a prática da disciplina “Atenção Básica à Saúde”. Assim, tivemos como problema de pesquisa: quais as possibilidades da prescrição de atividade física direcionada ao idoso na atenção primária à saúde?

TERCEIRA IDADE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

O surgimento da categoria “terceira idade” proporcionou diversas transformações para as pessoas idosas, assim como para o debate acadêmico sobre os mesmos. Oliveira (2007) diz que a terceira idade é veiculada como uma etapa da vida que merece atenção e cuidados, mas considerando que o indivíduo ainda muito tem de potencial para desenvolver e continuar se formando.

Do ponto de vista materialista histórico e dialético de análise, os seres humanos estão em constante processo de desenvolvimento, logo não podemos enxergar a velhice apenas pela via da perda de capacidades físicas ou motoras e sim como a continuação de todo desenvolvimento sócio afetivo do ser humano ao longo da história.

Todavia, o que mostram as pesquisas do IBGE é que as pessoas com mais de 60 anos em 1999 eram 9,1% da população, em 2004 chegou a 9,7 e em 2009 deu um salto para 11,3%. Já os idosos com mais de 65 anos em 1999 era de 6,2%, em 2004 passou para 6,7 e em 2009 7,8%. (IBGE, 2009), isso demonstra um crescimento acentuado dessa população que com ele demanda uma série de outros fatores como políticas públicas. Ainda, o Brasil tem caminhado para se tornar um País de população majoritariamente idosa.

A busca pelo envelhecimento ativo e saudável e melhora da qualidade de vida está trazendo gradativa e progressivamente o idoso para a prática de exercícios físicos, contudo neste campo de trabalho o profissional deve estar atento, pois se trata de um grupo que exige um tratamento diferente do habitual e com cuidados específicos.

A Educação Física há de priorizar a proposta da cultura corporal, no sentido amplo de possibilidades de práticas de inclusão dos idosos de maneira democrática, buscando colocar também o idoso em atividade e colaborando para promoção da sua independência funcional.

Devemos ressaltar que a atividade física é importante para todas as idades, como forma de prevenir determinadas doenças e trabalhar variáveis, como força muscular, flexibilidade, lateralidade e resistência, pois, necessitam de uma constante utilização e manutenção, isso também contribui para terceira idade mais saudável.

Todavia, para além do desenvolvimento das capacidades físicas, que podem vim a ajudar nessa fase da vida de diversas maneiras, precisamos olhar o idoso como um ser humano, que necessita ter acesso às variadas formas da atividade física, porque o mesmo tem o direito de usufruir da cultura de uma forma mais ampla, desenvolvendo sua qualidade de vida.

De acordo com Faleiros (2012), é preciso olhar a complexidade desse campo e suas múltiplas determinações nas relações com a demografia, com as perdas biológicas, de funcionalidade e sociais. Segundo o autor, é preciso entender a velhice “não como fase terminal da vida, ou com o segmento isolado, mas como um processo e resultado da vida individual e social e de suas desigualdades” (p.7).

Contudo, o autor ainda ressalta que o “envelhecimento implica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal e a garantia das condições de vida, da proteção social, da saúde, dos serviços e de um ambiente propício e favorável a ele” (p.7).

O CONHECIMENTO E A PESQUISA

Um dos diferenciais do ser humano em comparação ao restante dos outros animais é ter a possibilidade de acumular o aprendizado da vida e se utilizar dele para produzir conhecimento. Um conhecimento gera desencadeamento de ideias que corroboram para as criações de novos conhecimentos. Segundo Lessa e Tonet (2011) o conhecimento é o produto no processo de ideação e objetivação e por fim, este conhecimento vai se constituindo.

Assim, o conhecimento não pertence apenas ao seu produtor, se tornando relevante à sociedade, podendo colaborar com esta e possibilitando uma evolução no processo da

construção de outros conhecimentos que venham facilitar a execução de outros objetivos e assim sucessivamente.

O conhecimento dialeticamente é produto e produz novas descobertas, tanto pessoais como históricas, sendo que tem uma relação direta com a educação. Segundo Saviani e Newton Duarte (2012), a educação existe, primeiramente, como comunicação entre pessoas, enquanto pressuposto fundamental para o desenvolvimento humano. É nessa dinâmica processual que se insere a relação entre trabalho e educação. De acordo com Saviani (2008), a transformação da natureza cria um mundo humano, que é o mundo da cultura. Mas, para ele, a educação, além de existir concretamente, é a transformação da natureza, portanto é trabalho, que tem finalidades e é intencional.

De acordo com Duarte (2004), há uma diferença ontológica entre o gênero humano e a espécie humana, pois a espécie humana é determinada pelas leis biogenéticas do desenvolvimento (mecanismos de seleção natural e de herança genética), enquanto o gênero humano é desenvolvido através de leis sociais e históricas. De acordo com Duarte (2004, p. 47), “os seres humanos, a partir de certo ponto da evolução natural (biológica), tornaram-se biologicamente aptos à realização de uma atividade chamada trabalho” (DUARTE, 2004, p. 48), passando a agir para produzir os meios de satisfação das necessidades humanas e não necessariamente imediatamente para os fins.

A intervenção do conhecimento na realidade é o que dá maior relevância a este, é o que torna o mesmo parte da cultura humana, ou seja, atividade objetivadora, cumulativa, criada por meio da práxis consciente e repleta de intencionalidade. Sendo assim, devemos utilizar o saber para modificar a realidade em prol do desenvolvimento humano e social.

Tem-se como produção de conhecimento um processo denso que necessita de uma base sólida para tal. O desenvolvimento de um conhecimento necessita de certa intimidade entre a pessoa e o objeto, estabelecendo uma relação, não de cumplicidade, mas uma relação em que o pesquisador possa criar relações entre o objeto e a realidade dele.

O conhecimento e o reconhecimento de onde se está o objeto de estudo, das características deste, é determinante para uma produção fundamentada, pois as pesquisas desenvolvidas para conhecimento do que se pretende estudar, traz uma proximidade do pesquisador à pesquisa. As etapas da produção do conhecimento são diversas, dependem do pesquisador/criativo, no sentido de quem é criativo para conhecer a realidade concreta, porém estas são relevantes para sua eficácia ou até mesmo para sua validade acadêmica.

RESULTADOS

Trata-se de um relato de experiência que visa descrever as vivências de acadêmicas de enfermagem na prática de atenção primária no Programa Saúde do Idoso que foram realizadas no bairro da Terra Firme no município de Belém do Pará, durante a prática da disciplina Atenção Básica a Saúde com carga horária de 180 horas de aula semestrais sendo 100 horas de aulas teóricas e 80 horas de aulas práticas.

As praticas ocorreram nos consultórios da Unidade Municipal de saúde, onde os idosos que estavam cadastrados no Programa Saúde do Idoso do Ministério de Saúde eram acompanhados pela equipe multiprofissional, incluindo os profissionais médicos, enfermeiros e professores de educação física.

As práticas ocorreram no período de nove 09 a 27 de setembro de 2014, com duração de 4 horas no turno da manhã das 08h00min às 12h00min horas. Segundo Carvalho *et al* (2012), o relato de experiência nos possibilita explorar aprendizados vivenciados por outrem, comparando com a própria realidade vivenciada. O que faz com que a experiência saia do papel de simples descrição, para propiciar novos debates e reflexões sobre a temática.

A prática na disciplina de Atenção Básica a Saúde proporcionou observarmos a importância da assistência da equipe multiprofissional a saúde do idoso, assim como a importância da pratica de atividade física para a manutenção da saúde o que possibilita um envelhecimento saudável, de forma ativa, proporcionando autonomia ao idoso para manter um bom desempenho nas atividades de vida diárias e contribuindo também na prevenção e controle de doenças crônicas, em caráter de práticas educativas para a saúde do idoso.

As pesquisas do IBGE mostram que as pessoas com mais de 60 anos em 2004 chegou a 9,7 e em 2009 deu um salto para 11,3%. Já os idosos com mais de 65 anos em 2004 passou para 6,7 e em 2009 7,8%. (IBGE, 2009), o que demonstra um crescimento acentuado dessa população que com ele demanda uma série de outros fatores como políticas públicas voltadas para eles, visando através desta integração, e a não exclusão dessas pessoas da vida em sociedade.

Segundo Silva (2008) o surgimento da categoria “terceira idade” é considerado, pela literatura especializada, uma das maiores transformações por que passou a história da velhice. Assim, ele verá novos objetivos e hobbies, com mais tempo para executar determinadas tarefas que foram impossibilitadas na fase adulta, buscará o cultivo de suas relações amorosas e familiares e etc. Oliveira (2007) diz que a terceira idade é veiculada como uma etapa da vida que merece atenção, cuidados, mas considerando que o indivíduo ainda muito tem de potencial para desenvolver e continuar se formando.

O envelhecimento traz consigo as consequências da vida adulta, pois como diz Mazo (1991), e, ainda, a frustração da chegada da terceira idade é muito recorrente, devido a não formulação de novos objetivos e planejamentos para esta nova fase da vida. Com a aposentadoria vem o anseio e a preocupação de qual será sua participação na sociedade, além do fato de não ter mais aquele convívio social. Segundo Mazo (2007) o envelhecimento cronológico traz alterações morfológicas, funcionais e bioquímicas que não permitem o mesmo desempenho da fase adulta e o sedentarismo contribui para essas perdas, o seu estudo sobre incidência de quedas demonstram que o alto nível de atividade física estabelece uma menor incidência dessas quedas, estas que podem promover sérios danos às pessoas, mas principalmente aos idosos os danos podem ser mais sérios.

A aceitação da sociedade e da família é essencial, não os marginalizá-los, pois seus hábitos, objetivos e prioridades devem ser ajustados para ele poder se sentir parte integrante e participativa da sua sociedade. Devendo aceitar esse processo como natural no desenvolvimento humano (MAZO, 1991).

A ciência tem contribuído muito com descobertas e diagnósticos de novas doenças, além de seus respectivos tratamentos, todavia “a incapacidade funcional é avaliada,

frequentemente, através de declaração indicativa de dificuldade em atividades básicas da vida diária (cuidado pessoal) e em atividades instrumentais da vida diária” (IBGE, 2010). Portanto, a busca por um envelhecimento saudável parece ser um objetivo para a qualidade de vida, segundo o Relatório final da VIII Conferência Nacional de Saúde.

Saúde é o resultante das condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Ministério da Saúde, 1986, P.04).

Nesse sentido, é notável que além de viver mais, a busca pela qualidade de vida é um fator que influencia muitas pessoas na busca pela atividade física. Como afirmam as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

No Brasil, o ritmo de crescimento da população idosa tem sido sistemático e consistente. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2009, o País contava com uma população de cerca de 21 milhões de pessoas de 60 anos ou mais de idade. Com uma taxa de fecundidade abaixo do nível de reposição populacional, combinada ainda com outros fatores, tais como os avanços da tecnologia, especialmente na área da saúde, atualmente o grupo de idosos ocupa um espaço significativo na sociedade brasileira (IBGE, 2010).

Contudo, a contribuição dos idosos em questões da comunidade é de grande relevância social e que a possível ociosidade dos mesmos contribui para um envelhecimento e perda de habilidades de forma mais acelerada. O idoso tem por meio do envelhecimento perdas que com o passar do tempo só tendem a se agravar, como afirma o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que a atenção à saúde dos idosos é primordial para preservar a sua autonomia pelo maior tempo possível e que o envelhecimento do organismo por si só já diminuí a capacidade funcional do ser humano (IBGE, 2010).

De acordo com Benedetti *et al* (2009), manter uma vida ativa, como sugerem a ONU e a OMS, é essencial para promover e manter um envelhecimento ativo e saudável. Para tal, são imprescindíveis programas e ações públicas de atividades físicas específicas voltadas para a população idosa. Torna-se determinante para o processo de adaptação a nova fase o desenvolvimento de uma boa autoestima, pois esta pode contribuir substancialmente para uma vida mais qualitativa, segundo Neri “é possível a preservação e ganhos evolutivos em determinados domínios do funcionamento, como o intelectual e o afetivo” (NERI, 2004).

Na Atenção Primária à saúde, a equipe multiprofissional deve atuar com foco na prevenção e educação em saúde com objetivo de minimizar possíveis agravos, estimulando o usuário ao cuidado com a saúde através da atividade física. Faz-se necessário o investimento em educação continuada e treinamento dos profissionais de saúde, para maior preparo de como orientar os idosos a respeito de atividades físicas adequadas, com enfoque no professor de educação física que atua na equipe multiprofissional direcionando estas atividades de acordo com perfil biopsicossocial do idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos que se trata de um estudo introdutório, assim, precisamos avançar na pesquisa para obter resultados mais significativos. Percebemos que é fundamental a orientação de atividade física direcionada aos idosos na atenção primária a saúde. Concluímos que os profissionais de saúde devem atuar com fins de estimular atividade física como ferramenta que possibilite melhora no quadro clínico e na qualidade de vida dos idosos na atenção primária a saúde.

Contudo a visão de homem ainda está muito reducionista, tomando um contexto geral dos trabalhos estudados, é necessário à apreensão do conhecimento e o entendimento de que o homem deve ser tratado em sua totalidade, neste caso no intuito de compreender o quão é valorosa esta fase da vida e que esta colhe frutos da vida como um todo, assim vamos considerar o idoso como parte integrante da sociedade e que este tem muitas contribuições para a mesma.

O aumento da expectativa de vida é percebido através da pesquisa, estamos vivendo mais e isso acarreta uma série de mudanças na sociedade. Não somente com relação aos idosos, temos muitas dificuldades em atender aos direitos básicos e isso afeta também os idosos, principalmente porque ainda são considerados muitas vezes uma parcela improdutiva da sociedade. Todavia, reiteremos, de acordo com Faleiros (2012), “idosos têm direitos enunciados e definidos, mas a violação desses direitos é um dos principais obstáculos à inserção social da pessoa idosa, com destaque para a discriminação e o preconceito” (p.18).

Portanto, é necessário compreender o envelhecimento em sua complexidade, assim como entender a velhice como um processo e resultado da vida individual e social e de suas desigualdades, focar a dimensão do desenvolvimento pessoal e a garantia das condições de vida, da proteção social, da saúde, dos serviços e de um ambiente propício e favorável a ele. Por fim, o envelhecimento e a velhice são uma conquista da humanidade.

REFERENCIAS

BENEDETTI, Tânia Rosane Bertoldo; GONÇALVES, Lúcia Hisako; MOTA Jorge Augusto da Silva. **Uma proposta de política pública de atividade física para idosos.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2009 Jul-Set; 16(3): 387-98.

BRASIL. **Atenção à saúde da pessoa idosa e envelhecimento / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde.** Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas, Área Técnica Saúde do Idoso. – Brasília, 2010.

CARVALHO, Isaiane da Silva; NETO, Alcides Viana de Lima; SEGUNDO, Francisco das Chagas Freitas; CARVALHO, Gysella Rose Prado de; NUNES, Vilani Medeiros de Araújo. **Monitoria em semiologia e semiotécnica para a enfermagem: um relato de experiência.** VerEnferm UFSM, v. 2, n. 2, 2012.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev.** Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Envelhecimento no Brasil do Século XXI: transições e desafios.** Argumentum, Vitória (ES), v. 6, n.1, p. 6-21, jan./jun. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo, 2002.

GOMEZ, Maria Nélide González de. **Ci. Inf.**, v. 22, n. 3, p. 217-222, set./dez. 1993.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** Editora Expressão Popular. –São Paulo, 2011.

MAZO, G Z; LIPOSCKI DB; ANANDA C; PREVÊ D. **Condições de saúde, incidência de quedas e nível de Atividade física dos idosos.** Rev. bras. fisioter. São Carlos, v. 11, n. 6, p. 437-442, nov./dez. 2007.

MAZO, Giovana Zarpellon. **Atividade física: atitude dos idosos frente ao envelhecimento.** Kinesis, 1991, p. 77-99.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. 8º Conferencia da saúde. **Relatório Final.** 1986.

NERI, A. L. & YASSUDA, M. S. (Orgs). **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos.** Campinas: Papirus, 224 p. 2004.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **O processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.28, p.278 –286, dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. (orgs.). Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.155-168, jan.-mar. 2008.

CONTÁBEIS

PERÍCIA CONTÁBIL: ANÁLISE A PARTIR DA AÇÃO TRABALHISTA DE UM FUNCIONÁRIO DE UMA COOPERATIVA

Anne Janyne Gregório Pereira²⁵

Maria Paula Oliveira Pantoja¹

Márcia Norma Campelo Noguchi²⁶

Mário Jorge Santos Pinheiro²⁷

RESUMO: Este artigo analisa o processo judicial trabalhista e os motivos que impulsionaram o ex-funcionário de uma Cooperativa solicitar uma perícia trabalhista no seu processo de demissão. Para embasamento é fundamental conhecer o âmbito da Perícia Contábil e as normas e que direcionam a atuação do Perito Contábil e as leis trabalhistas como a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Sabendo-se todos os aparatos necessários para a cobrança dos direitos desse funcionário foi realizada uma perícia judicial trabalhista onde se constata a razão que levou o empregado a acionar uma ação trabalhista contra a cooperativa são muitas, entre elas estão; as verbas indenizatórias, falta de pagamento das horas extras e adicional noturno, férias vencidas, anotações e baixa na CTPS, entre outros. Nota-se que a perícia é uma ferramenta capaz de levantar provas verídicas para ajudar o juiz a decidir de forma eficaz.

Palavras-chave: Perícia Contábil. Cooperativa. Perícia Judicial Trabalhista. Trabalhista. Consolidação das Leis de Trabalho. Perito-Contador.

1 INTRODUÇÃO

A Contabilidade permite ao profissional especializar-se em diversas áreas para atuação, sendo algumas delas: Controle Contábil, Contabilidade de Custos,

²⁵ Discentes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

²⁶ Especialista em Perícia Contábil, Bacharelado em Ciências Contábeis da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

²⁷ Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, Especialista em Economia Regional e Desenvolvimento, Bacharel em Ciências Econômicas, Docente do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Escola Superior Madre Celeste – ESMAC.

Contabilidade Gestorial, Análise de Balanços, Auditoria e também Perícia Contábil. Assim como as demais áreas de atuação, o profissional que se especializa como Perito Contador precisa ter um conhecimento suficiente das outras especialidades e uma forte disposição para continuar estudando e se atualizando. A proposta deste artigo é estudar a perícia contábil com enfoque na área trabalhista, buscando conhecê-la de forma mais ampla e prática através de análises e demonstrações reais; assim como avaliar a importância dessa área não só para a Contabilidade, mas para a Justiça como fonte geradora de provas em face do Direito, e também para benefício da sociedade como forma a garantir organização e clareza no tratamento de direitos trabalhistas.

Percebe-se que existe uma grande demanda na justiça trabalhista onde o trabalhador pode ingressar sem o auxílio de advogado, e a maioria não conhece os direitos adquiridos durante o pacto laboral, a partir desse pressuposto pergunta-se, de que forma a perícia contábil auxilia o ex-empregado a exigir os direitos adquiridos, quando não pagos?

Sabe-se que a Perícia Contábil ao longo dos anos tem contribuído de forma significativa para com a Justiça, sendo o instrumento capaz de esclarecer as dúvidas dos juízes com a elaboração dos laudos periciais de caráter técnico, tendo a finalidade de servir de prova consistente para o poder judiciário. Torna-se indispensável para a determinação de uma sentença de assunto contábil, posto que o objetivo da perícia seja a produção de prova. O que se pode perceber, de imediato é que os profissionais que atuam nessa área, os peritos, tendem a ser habilitados, capacitados e de conhecimentos aprofundados.

Para que fosse possível analisar teoria discutida no artigo, foi estudado um caso verídico cuja data de admissão do funcionário foi 01/10/1988 e data de demissão 23/06/1990, onde o processo foi analisado em 2011, fornecido pela Perita Judicial Márcia Campelo Noguchi, que contribuiu com sua vasta experiência sobre os procedimentos necessários para a realização das perícias contábeis trabalhistas.

2 PERÍCIA CONTÁBIL

A Perícia Contábil é uma área de especialização da Contabilidade que versa sobre fatos contábeis específicos, tanto no âmbito judicial como no extrajudicial.

A Perícia Contábil é uma área de especialização da Contabilidade que vem despontando como amplo e promissor campo de atuação do contador. [...] É um importante ramo da Contabilidade, e, para sua realização, faz-se necessário profissional especializado, que esclarece questão sobre o patrimônio das pessoas físicas e jurídicas. (FONSECA, 2005, p. 37-38).

O Conselho Federal de Contabilidade (2007, p. 266) conceitua as normas de contabilidade sobre perícia contábil de acordo com o quadro 01.

Quadro 01: Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC)

NORMA	NOMENCLATURA
NBCT – 13	Da Perícia Contábil
NBCT – 13.1	Conceituação e Objetivo
NBCT – 13.2	Planejamento
NBCT – 13.3	Execução
NBCT – 13.4	Procedimentos
NBCT – 13.5	Laudo Pericial
NBCT – 13.6	Parecer Pericial Contábil
NBCP – 2	Normas Profissionais do Perito Contábil
NBCP – 2.1	Competência Profissional
NBCP – 2.3	Impedimento e Suspeição
NBCP – 2.4	Honorários
NBCP – 2.6	Responsabilidade e Zelo

Fonte: CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2007, p. 266.

De acordo com Zanna (2007) estas normas, consideradas em conjunto, permitem, ao contador e a todos que têm interesse nesta matéria, conhecerem com precisão os conceitos, o objeto, os objetivos e os procedimentos técnicos adotados pelo

profissional, a ética imprimida ao seu trabalho e as bases para a remuneração de seus serviços especializados.

Teram (2005, p. 4) classifica a perícia contábil em “Perícia Contábil Judicial e Extrajudicial, dentre as quais se subdividem em: Tributária, Administrativa, Civil, Comercial, Trabalhista, Criminal, Econômica e Avaliatória”.

O CFC, por intermédio das Normas Brasileiras de Contabilidade-T-13 (NBC-T-13), item 13.1.2, estabelece quais os tipos de perícias que são exclusivas do profissional contábil: “A perícia contábil, tanto a judicial, como a extrajudicial e a arbitral, é de competência exclusiva de Contador registrado em Conselho Regional de Contabilidade” (PORTAL DA CONTABILIDADE, 1999).

No que tange sobre os procedimentos periciais, segundo a NBC-T-13, estes têm função de fundamentar o laudo pericial que será apresentado pelo perito contador. A norma recomenda os seguintes procedimentos para a formulação de um laudo pericial: Exame, Vistoria, Indagação Investigação, Arbitramento

De acordo com a Legislação vigente todo perito deve ser Bacharel em Ciências Contábeis e ser devidamente registrado no Conselho Regional de Contabilidade.

Ao realizar a perícia o perito deverá fazer a manifestação de sua opinião através da verificação dos fatos a ele apresentados, esta manifestação é expressa através de um laudo. De acordo com Sá (200,p.45) “Laudo pericial contábil é uma peça tecnológica que contém opiniões do perito contador, como pronunciamentos sobre questões que lhe são formuladas e que requerem seu pronunciamento”.

Um bom laudo deve ter características como: objetividade, concisão, argumentação, exatidão e clareza para ser classificado com um laudo de boa qualidade.

2.1 PERÍCIA JUDICIAL TRABALHISTA

Sabe-se que são muitos os litígios que requerem a perícia contábil, entre eles estão às causas judiciais envolvendo matérias trabalhistas, que tem foro nos órgãos da Justiça do Trabalho.

A perícia contábil em matéria trabalhista lida com dois atores: o *Empregado* que, no Processo Trabalhista, geralmente figura na condição de reclamante e o *empregador*, chamado de

Reclamado, ente que organiza os meios de produção, as atividades comerciais e de produção de serviços, nos quais se insere o Empregado. (ZANNA, 2007, p. 405)

A perícia trabalhista ocorre na Justiça do Trabalho, nas varas do trabalho, nos Tribunais Regionais e até mesmo no Tribunal Superior do Trabalho.

Para Zanna (2007), o Processo Trabalhista procura equalizar os direitos, pois, apesar dos Sindicatos, o Empregado pouco ou nenhum poder econômico e/ou político possui e, ao contrário, o Empregador tem poder econômico, social e político. Diante desta realidade, as leis protegem o trabalhador contra a estrutura organizativa do Empregador convertendo as disputas em questões jurídicas.

A perícia, quando realizada no âmbito da Justiça do Trabalho, lidará com aspectos contábeis ligados ao controle e a contabilização dos salários e demais verbas, como horas extras, adicionais noturnos, adicionais de insalubridade, adicionais de periculosidade, comissões, participações nos lucros, entre outras, juntamente com seus respectivos encargos sociais, como as contribuições previdenciárias e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). A perícia contábil também lidará com experiências relacionadas com o direito e o direito processual do trabalho, que são o conjunto de leis, jurisprudências, regulamentos, medidas provisórias, decretos-leis relacionados, súmulas que regem e fazem funcionar a Justiça do Trabalho.

2.2 CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS (CLT)

A CLT surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, sendo ela uma compilação de toda legislação trabalhista existente no Brasil e que entrou em vigor em 10 de novembro de 1943. Seu principal objetivo é regulamentar as relações trabalhistas individuais e coletivas, tanto do trabalho urbano quanto do rural, conforme o disposto no Título I, Introdução da CLT:

Art.1º Esta Consolidação estatui as normas que regulamentam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas.

Art.3º Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual e empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Parágrafo único. Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual.

Art.6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado à distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego. (Redação dada pela Lei nº12.551, de 2011)

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio. (Incluído pela Lei nº12.551, de 2011)

Desde sua publicação já sofreu várias alterações. Apesar disso, ela continua sendo o principal instrumento para regulamentar as relações de trabalho e proteger os trabalhadores.

O trabalhador brasileiro tem seus direitos garantidos pelos 922 artigos da CLT. O documento estabelece normas individuais e coletivas de trabalho. Os profissionais com contratos de trabalho por tempo indeterminado, regidos pela CLT, têm alguns direitos comuns, como:

- a) Carteira assinada: a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) deve ser devolvida ao funcionário em até 48 horas do primeiro dia de trabalho, com dados do empregador, valor do salário definido na contratação, data de admissão e cargo ocupado (artigo 29).
- b) Vale-transporte: é concedido ao trabalhador, com desconto de até 6% do salário bruto (lei nº 7418, de 16/12/1985 e decreto nº 95.247, de 17/11/1987).
- c) Férias: Todo empregado tem direito anualmente ao gozo de um período de férias, sem prejuízo a remuneração (artigo 129).
- d) Faltas: o artigo 473 da CLT determina que o trabalhador pode faltar ao serviço sem desconto de salário em casos de:
 - a. Falecimento do cônjuge, pai, mãe, filhos, irmão ou pessoa que viva sob sua dependência econômica (quando declarada na CTPS) – até dois dias

- consecutivos;
- b. Casamento – até três dias consecutivos;
 - c. Licença-paternidade – até cinco dias consecutivos;
 - d. Doação voluntária de sangue, devidamente comprovada – 1 dia por ano.
 - e. Há ainda outras situações em que a falta é permitida por lei, como para alistamento militar, recrutamento para trabalho em eleição, provas de vestibular etc.
- e) Repouso Semanal Remunerado: preferencialmente aos domingos. (art. 67 da CLT).
 - f) Intervalo: se o empregado trabalhar mais de seis horas diárias, deve ser-lhe concedida no mínimo uma hora de almoço, sob pena de pagamento de indenização correspondente. Para uma jornada de quatro a seis horas, o intervalo deve ser no mínimo de 15 minutos.
 - g) Horas extras: se o empregado trabalhar horas extras, receberá as mesmas com um adicional de pelo menos 50% do valor da hora normal.
 - h) Adicional noturno: 20% para a pessoa que trabalha entre 22h de um dia e 5h do outro tem direito à remuneração superior à de quem trabalha no período diurno (artigo 73).
 - i) Adicional de insalubridade: corresponde a 30% do valor do salário e é devido quando o empregado trabalha com combustível, explosivos, inflamáveis ou eletricidade.
 - j) 13º Salário: o pagamento do 13º salário é feito em duas parcelas, com base na remuneração mensal. A primeira, até 30 de novembro e a segunda, até 20 de dezembro..
 - k) FGTS: o empregador deve recolher 8% do salário bruto do funcionário para o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).
 - l) Verbas rescisórias: se o empregado for demitido sem motivo, o empregador deverá conceder-lhe o aviso prévio ou pagar a indenização correspondente em dinheiro e ainda fazer a entrega das guias do FGTS, devendo-lhe mais 40% sobre o valor dos depósitos já corrigidos monetariamente. Deve pagar as férias vencidas e proporcionais com 1/3 de acréscimo. Igualmente deverá pagar o 13º

salário vencido e proporcional. Se houver trabalhado por período de, ao menos, seis meses, o empregado também deve receber as guias de seguro desemprego, o que lhe dará o direito a uma remuneração enquanto ficar desempregado pelo prazo máximo de cinco meses, proporcional ao tempo de serviço. O empregador tem os seguintes prazos para o pagamento das verbas de rescisão: até o primeiro dia útil imediato ao término do contrato; até o décimo dia contado da data de demissão quando da ausência do aviso prévio, indenização do mesmo ou dispensa do seu cumprimento.

Outros benefícios, como alimentação, assistência médica e odontológica variam de acordo com o que foi definido na contratação ou conforme acordo coletivo da categoria.

3 METODOLOGIA

O processo analisado teve seus trâmites na 1ª Vara Trabalhista de Parauapebas-PA, e refere-se a uma ação de execução movida por 44 (Quarenta e quatro) funcionários (exequentes) contra uma Cooperativa.

Para que fosse possível atingir os objetivos traçados, realizaram-se pesquisas descritivas, onde a mesma preocupa-se em observar fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. Para melhor entendimento houve a necessidade de buscar por materiais que embasassem a pesquisa, utilizaram-se pesquisas bibliográficas, que deram suporte as informações por meio de documentos fornecidas pela perita contábil. Além disso, foram utilizadas outras ferramentas como o Excel onde se usou as planilhas para a realização análise de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na análise dos documentos e verificada a sua autenticidade, foi possível atribuir os direitos cabíveis ao caso; e, conseqüentemente foi possível elaborar todos os cálculos necessários para a construção do laudo pericial, sempre embasado na legislação e observando questões de juros e correções monetárias vinculados aos direitos trabalhistas previstos na CLT.

Os dados analisados após a perícia contábil levaram em consideração os seguintes dados:

- a) Reconhece o pacto vigente entre 01/10/88 até 23/06/90;
- b) Arbitra o salário do reclamante como sendo 4 salários mínimos;
- c) Reconhece o horário de 2º/sábado de 08: 00 às 12: 00 e de 14: 00 às 18:00 e apenas do início do pacto até 31/12/89;
- d) Defere-se média de labor duas vezes por semana entre 19 e 23. Defere-se, por conseguintes horas extras na base de 50%.
- e) Defere-se, média metade dos feriados oficiais do calendário – em dobro;
- f) Defere-se média de dois domingos trabalhados ao mês, em dobro;
- g) Integração de todas as horas extras e adicional noturno na remuneração;
- h) Salários retidos a partir de agosto/88, de forma simples, abatendo-se o que foi recebido a título de vale às fls. 08;
- i) Multa do art. 477 da CLT;
- j) Aviso Prévio;
- k) 13º Salários vencidos e proporcionais;
- l) Férias vencidas e em dobro, simples e proporcionais + 1/3;
- m) Defere-se 4 cotas de salário família, conforme certidões dos autos.
- n) Defere-se adicional noturno até dezembro/89 entre 19 e 23hs, duas vezes por semana;
- o) FGTS + 40%;
- p) Anotações e baixa na CTPS.

O quadro 2 representa o resumo geral dos direitos atribuídos ao caso de um dos ex-funcionários que foi incorporado ao laudo. O resumo dos reclamantes foi anexado ao laudo pericial com os devidos valores calculados, chegando a um total geral de R\$ 7.628.353,60 (Sete milhões, Seiscentos e Vinte e Oito mil, Trezentos e Cinquenta e três reais e Sessenta centavos), no caso aqui apresentado representou o total de 105.078,07 (Cento e cinco milhões e setenta e oito mil e sete centavos) contra a Cooperativa. Assim, de maneira concisa, objetiva e de fácil entendimento foi entregue à Juíza da 1ª Vara Trabalhista de Parauapebas - PA o Laudo Pericial do caso da Cooperativa.

Quadro 02: Resumo Geral dos dados da Perícia Trabalhista

VARIÁVEIS	VALOR (R\$)
SALÁRIOS RETIDOS + 13º SALÁRIOS	48.773,16
HORAS EXTRAS EXCEDENTES	15.501,71
ADICIONAL NOTURNO	1.217,22
R S R (Repouso Semanal Remunerado)	10.830,31
FÉRIAS	-
1988/1989 - SIMPLES	3.030,49
1989/1990 – PROPORCIONAIS	2.272,87
1990 – INDENIZATÓRIA	252,54
13º SALÁRIO	-
PROPORCIONAL	1.136,43
INDENIZADO	189,41
AVISO PRÉVIO	2.272,86
MULTA P/ATRASSO RESCISÃO	2.272,86
FGTS 8% + 40%	8.713,55
SALÁRIO FAMILIA	1.082,70
Bruto devido ao Reclamante	97.546,11
INSS RECLAMANTE	1.199,21
INSS RECLAMADO	5.471,61
IRRF Isento	-
Valor líquido Reclamante	96.346,90
Parcial Reclamado	103.017,72
CUSTAS PROCESSUAIS	2.060,35
Total devido pelo Reclamado	105.078,07
Total Recolhimentos	8.731,17
Valor Líquido Reclamante	96.346,90
Total devido pelo Reclamado	105.078,07

Fonte: Elaboração dos autores a partir do laudo pericial trabalhista, 2016.

Segundo Silva (2012, p. 68), “[...] a perícia contábil é uma das ferramentas que o judiciário utiliza nas suas decisões”. O Código de Processo Civil (CPC), em seu

artigo 332 cita que todos os meios legais e legítimos servem como prova para esclarecer a verdade. Dentre os tipos de provas temos a confissão; prova documental; prova testemunhal; inspeção judicial e prova pericial (BRASIL, 1973).

O Laudo apresentado no caso serviu de prova pericial a respeito da ação movida contra a Cooperativa e com base nessa prova a Juíza responsável pôde dar sua sentença de forma mais segura, pois tinha embasamento técnico a respeito do caso a ser julgado. Assim, aqueles que eram trabalhadores, antigos garimpeiros, tiveram acesso ao que lhes era direito segundo a Consolidação das Leis Trabalhistas, apesar o tempo que levaram para entrar com a ação.

Sendo assim, entende-se que a perícia contábil investiga a veracidade dos fatos patrimoniais, seja das organizações ou das pessoas físicas, através da busca por provas.

5 CONCLUSÃO

A perícia contábil tem como objetivo principal esclarecer a verdade, sem subjetividade e, principalmente, tem que ser confiável, imparcial, merecedora de fé, buscando sempre a realidade e a verdade sobre os fatos que estão sendo tratados, levantando elementos de prova subsidiando informações concretas para a confecção de laudo ou parecer. É importante evidenciar a influência que o perito exerce no auxílio a tomada de decisões do juiz.

Como foi observado neste caso, o perito é responsável pela qualidade de seus serviços e tem o dever de zelar pelo seu trabalho. Ao elaborar o laudo a perita extraiu as informações dos autos do processo, e de maneira eficiente analisou a legitimidade dos documentos, realizou os complexos cálculos envolvendo percentuais de juros, multas e índices de correção monetária previstas, trazendo à juíza, no pleno conhecimento da legislação vigente, um laudo claro, objetivo e de fácil entendimento. E o resultado foi uma sentença onde os reclamados puderam ter acesso aos direitos trabalhistas resgatados com juros e correções monetárias aplicados, apesar tempo a que se refere o caso apresentado (tempo de trabalho reclamado: 01/10/1988 a 23/06/1990, onde o laudo foi apresentado em 01/12/2011).

Pode-se dizer que devido a esta influência direta nas decisões dos processos, grande se torna a responsabilidade do perito no desenvolvimento do seu trabalho. Por isso é necessário ter cautela, dedicação, ser ético, além de obter um desenvolvimento

intelectual bastante aplicado no assunto, onde o resultado de uma perícia pode determinar uma situação, como foi o caso do ex-funcionário da Cooperativa.

Por fim, o estudo apresentado foi de grande importância para o aprendizado da disciplina e agrega grande valor à somatória de conhecimentos necessários à graduação em Ciências Contábeis. Sem dúvida, em todas as áreas em que atua o Contador, sempre estarão presentes a ética, o conhecimento das leis vigentes e o reconhecimento da responsabilidade e a credibilidade que devem ser inerentes ao profissional habilitado em Contabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, V. L. P. **Perícia Contábil**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 1 Outubro 2015.
- BRASIL, Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, **Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em 1 Outubro 2015.
- BRASIL, Lei n.º. 5.869, de 11 de janeiro de 1973. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869compilada.htm>. Acesso em 1 Outubro 2015.
- BRASIL, Lei n.º. 605, de 5 de janeiro de 1949. **Repouso Semanal Remunerado e o Pagamento de Salário nos Dias Feriados Cívicos e Religiosos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10605.htm>. Acesso em 2 Outubro 2015.
- BRASIL, Lei n.º. 8.036, de 11 de maio de 1990. **Dispõe sobre o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá Outras Providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18036consol.htm>. Acesso em 2 outubro 2015.
- CFC, Conselho Federal de Contabilidade. **Resolução n.º. 1.243**, de 10 de dezembro de 2009. Aprova a NBC TP 01 – Perícia Contábil. Brasília: CFC 2009 A. Disponível em: <http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2009/001243>. Acesso em 2 outubro 2015.
- CFC, Conselho Federal de Contabilidade. **Resolução n.º. 1.244**, de 10 de dezembro de 2009. Aprova a NBC PP 01 – Perito Contábil. Brasília: CFC 2009 B. Disponível em: <http://www.cfc.org.br/sisweb/sre/detalhes_sre.aspx?Codigo=2009/001244>. Acesso em 2 outubro 2015.
- CSJT, Conselho Superior da Justiça do Trabalho, **Resolução n.º. 008/2005**, de 27 outubro de 2005. Estabelece a Tabela Única para atualização e conversão de débitos trabalhistas.
- GONÇALVES, Gilson. **Resumo Prático de Direito do Trabalho**. 8. ed. 1ª Reimpressão. Curitiba: Juruá, 2010.
- MAGALHÃES, Antonio de Deus F, LUNKES, Irtes Cristina. **Perícia Contábil nos Processos Cível e Trabalhista: o valor informacional da contabilidade para o sistema judiciário**. São Paulo: Atlas, 2008.
- ORNELAS, Martinho Mauricio Gomes de. **Perícia Contábil**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Sistema Único de Cálculo (SUCJT). Disponível em: <<http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/servicos/atualizacaoMonetaria>>. Acesso em 2 Outubro de 2015.
- TRT, Tribunal Regional do Trabalho 4ª Região. **Atualização Monetária**. Rio Grande do Sul, 2013. Disponível

em:<<http://www.trt4.jus.br/portal/portal/trt4/servicos/atualizacaoMonetaria>>. Acesso em 2 Outubro 2015.

ZANLUCA, J. C. **Manual de Perícia Contábil**. 2005. Disponível em:<www.portaldecontabilidade.com.br>. Acesso em 2 Novembro 2015.

ZANNA, Remo Dalla. **Prática de perícia contábil**. 2. ed. São Paulo: IOB Thomson, 2007.

DIREITO

A VIOLÊNCIA INERENTE AO HUMANO: Diálogos entre a filosofia de Slavoj Žižek e o filme “Laranja Mecânica”.

ROBERTO MAGNO REIS NETTO²⁸
HERICK WENDELL ANTÔNIO JOSÉ GOMES²⁹
WANDO DIAS MIRANDA³⁰

RESUMO: O presente estudo se constitui como um ensaio filosófico em torno da “violência”, que detém como objetivo a demonstração da teoria elaborada pelo filósofo esloveno Slavoj Žižek, a respeito daquele fenômeno social, a partir da utilização auxiliar da arte, notadamente, o Filme “A Laranja Mecânica”, dirigido por Stanley Kubrick.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Subjetiva; Violência Sistêmica; Violência Simbólica; Laranja Mecânica.

1 INTRODUÇÃO

Em linhas diretas, o presente estudo se constitui como um “ensaio filosófico” tendente a promover uma discussão teórica em torno da temática “violência” e suas possíveis relações no seio político, econômico e social.

Diante das comuns dificuldades práticas, inerentes à constatação das diversas vertentes daquele fenômeno no organismo comunitário, entretanto, o método aqui adotado girará em torno de uma importante ferramenta auxiliar, já anteriormente utilizada e muito bem empregada em diversos outros estudos de destaque e relevância: a arte.

²⁸Mestrando em Segurança Pública. Especializando em Atividade de Inteligência. Especialista em Direito Processual Civil e Docência Superior. Bacharel em Direito. Oficial de Justiça Avaliador do TJE/PA e Professor Pesquisador.

²⁹ Mestrando em Segurança Pública. Especializando em Atividade de Inteligência. Especialista em Defesa Social com ênfase em Cidadania. Major da Polícia Militar do Estado do Pará.

³⁰ Doutorando em Planejamento do Desenvolvimento. Mestre em Ciência Política. Especialista em Gestão Estratégica e Defesa Social.

Utilizando, no caso, a “sétima arte”, o “cinema”, como elemento inaugural do debate, o estudo incentiva o leitor a buscar, para além do texto, o contato com o filme em que se baseia o estudo, para que, retornando às linhas em continuação, estabeleça um fluxo cognitivo transcendente ao texto fixo, adaptando e reconstruindo as teorias aqui mencionadas.

Desta maneira, pretende-se entabular um diálogo entre o filme “A Laranja Mecânica”, do diretor Stanley Kubrick (1971), inspirado no livro de mesmo nome de Anthony Burgess, e a teoria da “Violência” construída pelo filósofo esloveno Slavoj Žižek, de modo a, a partir das imagens do filme, permitir uma melhor percepção da teorização formulada pelo autor em torno deste atual e sempre importante fenômeno humano.

Para tanto, estruturar-se-á a análise em duas seções. A primeira, explicativa do filme, e que, sem pretender constituir uma “crítica cinematográfica”, comentará aspectos essenciais da trama e seu desenrolar. E, por sua vez, uma segunda, que demonstrará, através das imagens mentais construídas, com o auxílio da obra artística, aspectos fundantes da teoria da violência elaborada pelo filósofo.

Ao final, após as devidas conclusões preliminares, se ponderará a respeito da indiscutível “imaturidade” com que a discussão em torno da violência é tratada, destacando, sobretudo, sua essencialidade à própria construção humana.

Firmadas estas questões preliminares, passemos, assim, ao Estudo.

2 O HOMEM INSANO NA SOCIEDADE SÃ: A HISTÓRIA DE “ALEX”.

Proibido pela censura brasileira, típica do período da então chamada “ditadura militar”, o filme “Laranja Mecânica” (1971), uma das maiores obras de Stanley Kubrick, (inspirado no livro de mesmo nome, de autoria de BURGESS [1962]) só teve sua primeira exibição no Brasil em 1978. O motivo: a substancial violência de sua temática e cenas.

A película relata a história de Alex, um jovem retratado como “problemático fruto de uma sociedade comum”. Numa rotina marcada pelo consumo de drogas (na obra, um leite adulterado com alucinógenos, após proibição do comércio de bebidas na sociedade fictícia) e de violência gratuita (retratados pelo espancamento de um mendigo em via pública, brigas de gangues, roubo, saque, estupro, dentre outros),

Alex, de trajas extravagantes reveladores de sua vitalidade e jovialidade, em verdade, revela-se o “anti-herói” de uma trama envolvente.

O personagem é denotado, ao início, como um organizado suburbano (algo equiparável ao que se denominaria “cidadão de classe média”), amante de Ludwig Van Beethoven (especialmente, a 9ª Sinfonia), que em nada representaria um risco, senão, pela sua incontável inclinação ao que conclama como “ultraviolência”.

Recheado de diálogos baseados em gírias fictícias³¹, o enredo do filme se desenrola num primeiro ato em que Alex e seus “Drugues” (companheiros de ultraviolência) se envolvem em empreitadas de consumo de drogas, agressões, estupros e outros crimes, até o momento em que, traído por seus comparsas, o “anti-herói”, que exercia um questionável comando sobre aqueles, acaba preso por um homicídio cometido quando da invasão da casa de uma rica componente da sociedade. O ato se encerra com Alex sendo espancado e subjugado por policiais e por seu próprio agente “correcional”, Sr. Deltoid (que, desde logo, é apresentado como indivíduo mais interessado em “resultados numéricos de seu trabalho” do que em “transformações concretas de seu tutelado”).

No cárcere, submetido a sermões e a doutrinação religiosa, além da típica disciplina marcada pela “morte-do-eu” (o que ZIMBARDO [2012, p.430] denominaria “desumanização”), Alex, então “numerificado” como prisioneiro nº 655321, vê a oportunidade de se libertar através da submissão a um novo tratamento denominado “Técnica Ludovico”, ao qual se candidatou (contra a vontade do diretor da prisão) tão logo lhe surgiu a oportunidade de demonstrar seu “poder subversivo” (ideal à correição pretendida naquele método) ao Ministro do Interior, que se encontrava em visita ao estabelecimento.

Escolhido justamente em razão de seu “caráter questionável”, Alex é sujeito à terapia, consistente em sua submissão a horas de filmes envolvendo temas violentos, sob o estímulo negativo gerado por uma droga experimental (o soro nº 114). Com isso, o “protagonista” desenvolve um verdadeiro “asco” a condutas violentas. O sucesso do tratamento, por conseguinte, é publicamente demonstrado num “evento político”

³¹ Registra-se que as gírias são originárias da própria obra literária de BURGESS (1962), onde os personagens se comunicam por uma linguagem fictícia chamada de Nadsat, inspirada no “russo, gíria Cockney rimada, e coloquialmente cigano e romeno” (KOVALEWSKI, 2011, p. 27-28).

provido, de holofotes e aplausos, onde o jovem não consegue reagir aos estímulos (agressões físicas e sexuais) que lhe são oferecidas gratuitamente.

É interessante destacar, a esta altura, que o personagem cria uma grande aversão a sua “tão amada” nona sinfonia (que era fundo musical de um filme sobre Guerra a que fora obrigado a assistir em seu tratamento), o que foi interpretado como um “efeito colateral inevitável” (a despeito do desnecessário atingimento de sua “cultura”, no tratamento). Igualmente, é interessante destacar que o padre (que vorazmente pregava o “mau caráter” dos presos digno de arrependimento e conversão na cadeia, em meio a graves insultos) questionou a capacidade de “livre arbítrio” do “anti-herói” diante de sua impotência pós-tratamento³².

Assim, o então “não mais violento Alex” voltou a sua residência, onde não pode permanecer por negativa de seus próprios pais, sendo agredido na rua por um grupo de mendigos (depois de ser reconhecido pelo um morador de rua que houvera espancado no primeiro ato, em suas noites de “Ultraviolência”). Socorrido, o mesmo se viu, sequencialmente, nas mãos de seus antigos “drugues”, então recrutados pela polícia da comunidade (misteriosamente), que o levam a um terreno baldio, afogando-o e espancando-o.

Coincidentemente, o jovem é socorrido no mesmo lar onde, em seu “auge violento” estuprara a esposa de um escritor (que veio a morrer após o fato), espancando-o (a ponto de deixá-lo paraplégico) enquanto cantarolava “singing in the rain”. A princípio, o mesmo é acalentado e alimentado, sendo, em seguida, ouvido por “anti-partidários” do governo que o submetera ao tratamento Ludovico, sob o intuito de revelar a abusividade daquele método.

Porém, ao ser reconhecido pela música que cantara na noite de agressões (e que acabou por repetir, pós-socorro), Alex restou trancado em um quarto, ao som da amada, porém, traumática “nona sinfonia”, que lhe ocasionou insuportável sensação desagradável a ponto de se atirar pela janela na tentativa de suicídio (“zerar-se”, como afirmou).

Sobrevivendo, entretanto, Alex foi socorrido e “tratado”. Sob a proteção do mesmo governo que o “curara de sua violência”, o mesmo foi “curado da ausência de

³² Revelando a “posição de resistência” hoje representada por muitas religiões, secundarizadas no processo de revelação da verdade e orientação humana, após a hegemonia do conhecimento científico (ŽIŽEK, 2014, p. 74).

violência”, terminando sua história com um cargo público, holofotes e a nítida satisfação de “voltar a ser o mesmo”, imaginando-se a fazer sexo ao som da sinfonia que quase o matara.

Com este enredo, a obra “Laranja Mecânica”, explorada por diversos outros estudos psicológicos, jurídicos e sociológicos, denota que seu personagem principal é uma “Laranja” (aqui utilizada como metáfora para descrever um jovem cheio de vida) que, desprovida de seu potencial agressivo, se torna uma “máquina” (originando o nome, “laranja mecânica”) incapaz de utilizar sua força em busca de objetivos (KOWALEWSKI, 2011, p. 37).

E, despretensiosamente, o filme conduz o espectador a dividir sentimentos de repulsa a seu protagonista (ao longo de seu momento inicial de total desprezo pela sociedade que o cerca), seguido, de uma neutralidade (relativa a seu período de cárcere e tratamento, onde se pressupunha o pagamento das “dívidas”). Porém, é extremamente interessante como aqueles sentimentos, mais adiante, são conduzidos a uma transformação em uma “compaixão” ao sofrimento de Alex, quando este passa a ser humilhado pela própria sociedade que o temia, mas que, na prática, se revelou tão violenta quanto o mesmo.

Termina-se a sessão sob um estranho (e, moralmente proibido, embora inexplicável) sentimento de “empatia” com o personagem, a despeito de sua recuperação e “reintegração ao estado de violência”. Algo que, diante da violência, jamais deveria ser “sentido”.

O paradoxo que surge, com o subir das letras dos (inegáveis) créditos do filme, se expressa sob os questionamentos como: enquanto cidadão, o ser humano é/pode/deve ser violento? A sociedade e o governo exercem uma violência “não visível” que só os “desprovidos de violência” (impotentes sociais) poderiam sentir? Até que ponto a violência, em verdade não seria uma reação sensível a males invisíveis?

Como bem afirma MIGUEL (2015, pp. 29-30), a pretensão de desvinculação da violência (enquanto fenômeno histórico intrínseco à raça humana) da política e das relações sociais (a despeito de sua inquestionável reprovabilidade e necessidade de controle), além de representar uma grave ingenuidade, esvazia substancialmente o debate em torno do uso deste importantíssimo fenômeno, como instrumento de

governança e dominação social, a despeito da pretensa neutralidade do diálogo político defendido por alguns autores.

É necessário enxergar a “violência” que se esconde por “detrás da violência”, para que, de maneira sincera, se compreenda a real complexidade inerente à ética e às relações humanas, sem desnecessárias demagogias (ŽIŽEK, 2011, 36)

Com este intento, a partir das reflexões propiciadas pelo “Jovem-Laranja”, busca-se na próxima seção, sob o amparo das ideias de Slavoj Žižek, perceber a verdadeira fenomenologia da violência no mundo social, propiciando ao leitor uma percepção ampliada de nossa realidade onde, como sob um efeito especial cinematográfico, a real violência parece ser escondida e afastada do debate político e social.

Que se conheça, pois, a verdadeira “ultraviolência”.

3 A VIOLÊNCIA ABOMINÁVEL OU A AMÁVEL VIOLÊNCIA EM “MIM”?

Qual é a violência que se abomina socialmente? É o questionamento pelo qual se inaugura o presente ensaio filosófico! Seria a violência diária, de roubos, de estupros, de agressões materiais ou psicológicas? Seria a violência de morte, capaz de extinguir a existência individual e eliminar (zerar) o indivíduo do mundo? Ou todas juntas?

A reflexão traz diferentes respostas, de acordo com “o tipo de pessoa” que responde e de acordo com sua função dentro da sociedade (que, às vezes, a impele passiva aos acontecimentos dos arredores de sua existência, ou, ao revés, a coloca frente a frente de inúmeros “males” sociais, sob um dever inafastável decorrente de seu papel social).

Em verdade, a violência é um fato social que pode se apresentar de várias formas.

Ilustrando a afirmação, Žižek destaca a grande onda de violência popular havida na cidade norte-americana de New Orleans, após a devastação causada pelo Furacão Katrina, em outubro de 2005 (2014, p. 82). Igualmente, toma-se como exemplo a “ultraviolência” de Alex, o Jovem “laranja”, gratuitamente oferecida contra tudo e contra todos, no filme.

O fato é que essas diferentes faces de um mesmo fenômeno, “a violência”, são responsáveis por um dos mais furtivos e brutais sentimentos experimentados pela existência humana, sob a luz da inteligência ou do mais intrínseco instinto: o medo.

Há quem afirme que, em função da violência, se viveria numa “sociedade do medo”.

Medo de ser ferido, morto, violado em patrimônio ou imagem. Medo que coloca trancas e grades nas portas pessoais, físicas e virtuais da vida privada. Medo que condiciona reféns de si mesmos. Medo de viver. Medo que congela e subtrai a capacidade de ser “livre”, e que, portanto, se constitui como um “demônio” a ser combatido com todas as forças. Medo que, como afirma BAIERL (2004, p. 20) transforma o espaço e as relações humanas, sobretudo, enquanto produto da já mencionada violência.

A “emancipação humana”, neste contexto, exigiria o enfrentamento e superação do medo, para que, finalmente, desgarrado de suas amarras, o indivíduo pudesse também desaguar toda sua capacidade e potencialidade em prol do exercício de atividades que “afirmariam” seu papel e seu lugar no mundo, propiciando-lhe o exercício de sua individualidade e de sua mais “pura” liberdade.

Em razão disso, alega-se a imprescindibilidade de “vencer a violência”, e, por via de consequência, toda a dor e medo que esta é efetivamente capaz de causar, justamente, para que, sem suas ameaças, se possa instituir um mínimo de paz e, sobretudo, “ordem” social.

Mas, em tempo, cumpre questionar “qual seria este ‘tipo’ de ordem”? Qual seria esta “estabilidade” tão desejada por “todos” (ou, ao menos, reputedamente “desejada por todos”), que se coloca como algo próximo de uma “utopia social”? Qual seria esta ordem que é tão “sonhada” (quanto “incompreendida”) em termos práticos, porém, ainda assim, afirmada como finalidade de muitas ações políticas, humanas e estatais?

Em BAUMAN (2001, p. 10), encontra-se a afirmativa de que, em tempos de uma modernidade fluida (modificável, portanto, de maneira imprevisível e na velocidade do fluxo ininterrupto de informações), aquela pretendida “ordem”, em verdade, seria um desejo de permanência “das coisas como elas estão”, permitindo um “natural caminhar” da sociedade (e, igualmente, do mercado) a despeito de, na prática,

o organismo social não perfazer uma verdadeira reflexão a respeito do “como as coisas realmente estariam em nossa atualidade”.

Lançando um olhar profundo sobre a realidade, em que se vive (e sobrevive), constata-se que, pelo discurso oficial, os seres humanos seriam concebidos no seio de uma reputada “comunidade”. E, a partir do sentimento de “identidade” com esta comunidade, se conferiria a cada um “o atributo” definido sob a categoria de “cidadania”, representativo de um amparo social capaz de conferir a confiança necessária à superação de medos e, por sua vez, à liberação da já argumentada “capacidade emancipatória” tão necessária à autoafirmação do sujeito em seu meio.

A cidadania, nesta senda de ideias, seria um dos mecanismos de superação do “medo” e enfrentamento da “violência”, já que o cidadão, sob o discurso oficial, devidamente integrado à comunidade, não sentiria o desejo ou a necessidade de “delinquir”, de “violiar”, de “destruir” ou “matar”. Diz-se, assim, que todo sujeito “nasceria” cidadão, automática e independentemente de sua posição dentro do quadro social (que, em sua concepção, não pode ser objeto de escolha, mas de fatalidade), e, assim, de acordo com seu desenvolvimento, optaria por permanecer nesta condição - sendo, assim, amparado pelo “organismo social” – ou abandoná-la – sofrendo, ao revés, um abandono comunitário.

Desta forma, pode-se vislumbrar a existência de dois *status* atribuíveis ao ser humano vivente em sociedade: o de “cidadão” e o de “não cidadão”. O primeiro, amparado pelo sistema. O segundo abandonado pelo mesmo, e, por se constituir como “potencial ameaça”, até eventualmente “combatível” pelos comuns (sendo assim, um “anti-cidadão”).

Este discurso oficial, enunciado de forma abstrata pelas legislações comuns aos Estados que pregam a “liberdade humana” como razão de todas as coisas, denota claramente a realidade da “cidadania” como elemento tradutor do vínculo entre o “sujeito” e a “comunidade”: o primeiro “aceitara” de bom grado (em tese), as regras de convivência social impostas pela segunda, e, como contrapartida, poderá “se mover” em seus corredores em busca da satisfação de suas vontades e necessidades pessoais.

A comunidade, desta forma, representaria uma “arena neutra”, onde todos se encontrariam em uma situação de “tranquilidade” para o desenvolvimento de potencialidades, de modo que cada um poderia galgar a condição que bem quisesse,

conforme o seu respectivo esforço e capacidades (BAUMAN, 2001, pp. 25-26). Ao menos, em discurso.

Em verdade, é de se afirmar que teorias que seguem a noção acima, obviamente, só podem realmente ser concebidas a partir de um pressuposto de absoluta “neutralidade estatal e política” (inexistentes na prática), e, sobretudo, a partir de um “mito de igualdade formal” entre os indivíduos (igualmente insustentável). Como afirma Žižek (2011, p. 38), a “cidadania” e a civilidade dela decorrente só se sustentam em discurso, se efetivamente existente uma “base” social capaz de efetivá-las na prática.

É, justamente neste aspecto, que as ilusões se irrompem em realidade.

Avizinhando o olhar, novamente, aos territórios da realidade, o que se constata é um quadro completamente diferente daquela reputada “arena neutra”, onde é evidente a existência de segmentos sociais inteiros que, a despeito de sua “inclusão formal” na categoria de cidadãos, se encontram completamente marginalizados em relação a uma série de benefícios sociais, serviços, infraestruturas e bens, cujo acesso acaba sendo relativizado somente à alguns membros restritos e específicos do mecanismo social.

Nesta esteira, evidencia-se um sistema educacional desigual, que não propicia consciência da própria ideia de cidadania (ora discutida); um mercado que se preocupa mais com a “reserva de trabalho”, do que com a possibilidade de gerar condições estáveis de pronto emprego; serviços públicos desigualmente ofertados em locais bairros de uma mesma cidade ou região; disponibilidades desiguais de transportes e serviços privados necessários ao intento emancipatório, que, por sua vez, geram discrepantes possibilidades de crescimento individual.

Em suma, constata-se que a “arena neutra”, na prática, não é tão neutra assim.

Em verdade, há grandes contingentes de “cidadãos” que “aceitam as regras do jogo” da convivência social, para, assim, serem incluídos na reputada esfera da comunidade, mas que, por outro lado, sequer são inseridos dentre os reais beneficiários da própria ideia de cidadania, como se fossem um estranho, aquele reputado “não cidadão”, externo às regras, mesmo, a despeito de sua (fatal) aceitação do “pacto social”.

Enfim, existem cidadãos detentores de ônus, porém, alheios aos bônus da cidadania.

Diante disso, é possível afirmar a ocorrência de uma verdadeira “apropriação indébita” efetivada à custa de daqueles grupos “excluídos” da ideia de cidadania (apesar de cidadãos), cujos perpetradores, entretanto, se afiguram deveras ocultos aos olhos do mais atento observador, justamente, em função da natural complexidade das relações econômicas.

É uma violência, porém, sem “um definido” agente ativo (Žižek, 2014, p. 17).

Ao passo, é de se imaginar que essa situação de marginalidade (violenta), aliada à determinação inafastável de “obediência às regras do jogo”, venha a causar uma “severa insegurança” ao o cidadão. Afinal, quem não sentiria “esmagado” diante dos prejuízos decorrentes de uma desigual distribuição de benefícios e oportunidades, ainda mais, quando perpetrados pela sua própria comunidade?

Esta insegurança a respeito do amanhã, decerto, traduz um substancial “medo”, muito semelhante àquele ocasionado pela “violência visível e sensível”, porém, repita-se, sem um agente perpetrador bem definido. Afinal, numa sociedade de “iguais”, a fome, a dívida, as parcas condições financeiras e sanitárias, o “dormir ao relento” etc., são frutos do próprio insucesso do “cidadão” (mesmo quando “não cidadão”) em razão de suas escolhas (num sistema onde estas, verdadeiramente, não existem).

Somando-se esse quadro de “cidadania não cidadã”, perpetradora do medo, ao estímulo desenfreado ao consumo de bens e serviços, amplamente oferecidos na fluidez da sociedade moderna, é inevitável que algum “cidadão” (sobretudo, dentre aqueles esquecidos), queira garfar uma pequena fatia do grande e delicioso alimento a alma, o prazer, amplamente oferecido à aquisição de quem o possa ter (BAUMAN, 2001, pp. 113-114).

Contudo, como esta aquisição não poderia ser efetivada pelas vias comuns, logo se passa, do “estímulo desenfreado” e da (compreendida ou não) situação de “cidadania perdida”, a uma concreta quebra das regras comuns em prol do deleite do “inalcançável”, mesmo que por um breve momento.

Nasce, desta forma, o “anti-cidadão”, odiado, isolado, relegado aos meios oficiais de coerção e “reeducação”, como o jovem Alex, do filme, sujeito à disciplina carcerária e doutrinação religiosa, típicos meios de dominação oficial.

Assim, compreendendo que o desejo motivador do crime, por mais reprovável que seja, encontra em si um elemento de “reação” contra o sentimento de “não cidadania”, manifestado pela sociedade, é invariável reconhecer, com ŽIŽEK, a existência de outros lados de um mesmo fenômeno chamado violência (2014, p. 17).

Primeiramente, a constatação de uma sociedade de cidadãos, ao mesmo tempo, “com” e “sem” cidadania, no dizer do autor, revela uma “violência ‘sistêmica” que advém das “consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento irregular de nossos sistemas econômico e político” (ŽIŽEK, 2011, p. 17); que espanca certos segmentos da sociedade (como o dos suburbanos de “Laranja Mecânica”) impelindo-os, nos extremos casos, à transgressão de normas para satisfação de seus desejos “Alexianos”.

Aquela violência perpetrada pelo sistema, também chamada de “violência objetiva” (em oposição àquela manifesta por sujeitos identificáveis, portanto, “subjetiva”) é diretamente ligada a uma noção de “normalidade” (ŽIŽEK, 2011, p. 18), ou, como dito acima, de “ordem”, que acaba por lhe tornar “invisível”, obscurecida pelo “aceitável”, no dia a dia.

De maneira mais perigosa ainda, haveria uma violência denominada “simbólica”, transfigurada do “verbo” em “carne”, através da linguagem comunitária, seus signos de identificação e suas formas expressivas (ŽIŽEK, 2011, p. 17). É a violência intrínseca ao uso de rótulos sociais pejorativos, mais explícitos como “pobretão”, “gay”, “ladrão”, “vagabundo”, etc.; ou menos explícitos, embora igualmente agressivos, como “burro”, “marcha-lenta”, “piloto-de-fogão”, etc. Isso, sem contar a existência de preconceitos aferíveis a partir da origem geográfica de local, que criam as imagens dos “nordestinos”, “boias-frias”, “cabocos”, etc. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 11).

Ainda, dentre as formas de violência aberta (sensíveis), não se pode olvidar a existência de uma “violência legítima”, que é diretamente operada pelos órgãos oficiais do Estado, através de instituições especialmente criadas para tanto (como a polícia), e que fazem uso de uma coerção que, embora permitida, em muitos casos, se impõe ao total arrepio da legislação limítrofe de sua atuação (MIGUEL, 2015, p. 40), como se constatou, no filme, a partir da ação dos antigos Druges (parceiros) de Alex,

quando tornados policiais do organismo social (que, como se sabe, detém a violência como instrumento de trabalho).

Em verdade, a empatia que o filme gera, ao fim, entre o telespectador e o “anti-herói” Alex, detém uma explicação muito plausível: A “Laranja Mecânica” alcança, com muitos méritos, a difícil tarefa de tornar visíveis as demais formas de violência, obscurecidas pelas práticas da moderna sociedade fluida, demonstrando que em toda vítima pode persistir um “quê” de agressor e, ao revés, em todo agressor se pode constatar uma eventual vítima de práticas de violências sistêmicas ou, mais ainda, simbólicas.

Decerto, não se quer aqui proteger ou justificar atos de violência. Afinal, existem diversos discursos interessados em propor uma falsa justificação de um “ato de violência doentio” (como os do “Alex de antes”, que precisava ser enclausurado e tratado) através de um “outro ato de violência sadia” (posteriormente aceitável, no filme, em relação ao Alex curado e reintegrado à sociedade e, inclusive, ao governo, onde poderia deter uma “legitimação de seus atos”), favorecedores de interesses hegemônicos, e que, de acordo com o momento histórico, podem, inclusive, ser manipulados em prol de segmentos privilegiados da comunidade (KOWALEWSKI, 2011, pp. 38-39).

Ao revés, impende fomentar um debate verdadeiramente comprometido com a “verdadeira violência”, não mais restrita a um aspecto meramente “subjetivista”, representante de um hipócrita sentimento de indignação moral (ŽIŽEK, 2014, p. 21). Com Miguel (2015, p. 33), em sua interpretação sobre o fenômeno, deve-se aprender que a violência é parte integrante do social, o “coração oculto” da política, que conclama enfrentamento coerente em busca da preservação do aspecto humano, sem, entretanto, qualquer pretensão de ignorar o caráter violento inerente às práticas de governo e mercado.

CONCLUSÃO

Com a obra “Laranja Mecânica”, é possível aprender que a violência visível, tão combatida por um discurso mantenedor de uma suposta ordem, em verdade, se afigura deveras discriminatória a “cidadãos sem cidadania”, surgindo como um verdadeiro instrumento de ocultação de outras formas de violência “mais graves” (simbólica e

sistêmica), que, pela ausência de titulares bem definidos quanto a sua perpetração, acabam passando à margem da percepção dos envolvidos no processo de “trânsito pela arena” pretensamente “neutra” da sociedade civil moderna.

Sensibilizando a comunidade civil e científica (esta segunda, aliás, expressão menor da primeira) a respeito do problema, seja através de análises como a pretendida no presente ensaio filosófico, ou, ainda, através de obras primas da literatura e do cinema, revela-se o oculto, “faz-se a luz”, permitindo a elaboração de uma teoria crítica verdadeiramente vinculada aos reais problemas existentes nas modernas comunidades.

Na toada de MIGUEL (2015, p. 33) é inegável que o combate à violência trouxe significativas possibilidades à humanidade no contexto da modernidade. Contudo, ignorar o componente político inerente à violência e sua influência na própria emancipação humana (como ensinou Alex), é reduzir o debate a tal ponto, que se neutralize qualquer desejo emancipatório social, transformando a “juventude humana” em “laranjas mecânicas”.

Que a sociedade, portanto, se reconheça e se aceite violenta como é.

Afinal, como enuncia Žižek (2011, p. 35), a ética concernente à ideia cristã de “amor ao próximo”, na verdade, deve importar na aceitação da potencial violência, do monstro, daquele que reside por detrás da moldura humana imposta pela civilidade moderna. Portanto, a maior conclusão que se erige da obra, à luz da filosofia, é a compreensão de que ser ético com o “verdadeiro humano” é ser ético “consigo mesmo”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAIERL, Luzia Fátima. **Medo Social: da Violência Visível ao Invisível da Violência**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURGUESS, Anthony. **Laranja Mecânica**. São Paulo: Editora Aleph, 2012.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. Laranja Mecânica e a Polivalência Tática Dos Discursos. *In: AQUINO, Julio Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina (orgs.). A Educação por Vir: Experiências com o cinema*. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. Violência e Política. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. VI. 30. Nº 88, Junho/2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZIMBARDO, Phillip. **O Efeito Lúcifer: como pessoas boas se tornam más**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

ŽIŽEK, Slavoj. **Em defesa das Causas Perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

PARA EMPEZAR A CHATEAR: LUDICO, UNA BROMA, SU IMPORTANCIA EN EL APRENDIZAJE

CASTRO, Cândida Assumpção³³
CORDEIRO, Zuleide³⁴

RESUMO

Este artigo foi construído a partir das aulas na pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola na ESMAC, orientado pela prof. Cândida A. Castro, para obter o título de especialista. Abordou-se sobre a implantação da Lei 1161 de 2005, especulando como foi realizada a inclusão na grade curricular, o alinhamento com o PNDL e PCN de língua estrangeira. O objetivo foi fazer uma reflexão sobre o lúdico no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, sua relevância tanto no desenvolvimento cognitivo, como afetivo.

Palavras – chave: Reflexão, Ensino-Aprendizagem, Lúdico, Língua espanhola

Introdução

Desde la aprobación de la Ley 1161 de 2005, que establece la obligación de suministro de la Lengua Española en la Educación Secundaria, el Ministerio de Educación se está ejecutando una serie de acciones con el fin de contribuir positivamente al proceso de inclusión de la disciplina en la Educación básica: evaluación, selección y distribución a los profesores de secundaria de un kit de materiales educativos en español, el desarrollo de un capítulo específico en los Lineamientos Curriculares de España (2006), la inclusión de las lenguas extranjeras (inglés y español) en el Programa Nacional de Libro de texto (PNLD 2011 - últimos años de la escuela primaria y PNLD 2012 - escuela Secundaria) y

³³Professora de Ensino Superior da Escola Superior Madre Celeste - Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola (ESMAC) e mestranda em Linguística da Língua Espanhola (U.A.A-PY). profesodracandida.a.castro@gmail.com

³⁴Aluna da pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola da Escola Superior Madre Celeste – Esmac. zuleide@hotmail.com

el Programa Nacional de la Biblioteca Escolar (PNBE), entre otros. Con ello se pretende proporcionar un profesor de caminos españolas a sus reflexiones teóricas y metodológicas en la enseñanza de esta lengua en la educación básica.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y, sin duda, el idioma español no puede ser desmontado o desconectado de la sociedad en que se inserta y no hacer caso omiso de las ideologías y de las estructuras de poder que rodean.

Antes de entrar en el tema central de este artículo, entendemos que un forma más destacada es interrelacionarse con la sociedad para informarse en una búsqueda de lo que es ¿el papel de las lenguas extranjeras (LE) en la escuela? Así que, desde ese punto de vista, diríamos que la enseñanza de idiomas es más que ampliar la posibilidad de la persona para comunicarse en diferentes vehículos y formatos. Es sobre todo el compromiso lingüístico de los educadores, enseñanos a interactuar, identificar su relación con otros conocimientos de la escuela, por lo que la clase un espacio de aprendizaje que va más allá de la sistematización lingüística, es decir, a través de juegos, chistes.

En la práctica, se observa que la introducción de una lengua extranjera, especialmente española, es cada vez mayor en todos los niveles que conforman la Educación Básica. Esta iniciativa se originó en los centros escolares ve, y en la actualidad al menos en parte, con el apoyo de la sanción de la ley 11.161 de 5 de agosto de 2005, se establece la oferta obligatoria de español en la escuela secundaria para todas las escuelas brasileñas, aunque es opcional para el estudiante a estudiar, y cómo las escuelas que ofrecen este lenguaje a partir del sexto año opcional la Escuela Primaria. Muchas universidades están tomando ventaja de esto legal para incluir (o mantener) un diferencial, el idioma español en todos los niveles de oportunidad de la educación.

El lúdico a través de juegos puede ser una excelente manera de animar a la ayuda para el aprendizaje, ya que no siempre se limitan sólo a los que proporcionan los libros de texto. En general, el juego ofrece un entorno gratificante y atractivo que sirve como estímulo para el desarrollo del aprendizaje del alumno en el aula del proceso de lengua española.

Los juegos ayudan a crear un entusiasmo sobre el contenido para ser trabajado con el fin de tener en cuenta los intereses y motivaciones de los alumnos para expresarse, actuar e interactuar en actividades recreativas en el aula.

Para Piaget, los primeros juegos que los niños tienen contacto se llaman ejercicios de juegos. La transición de los ejercicios de juegos para simbólico denota el comienzo de una

nueva percepción y la reproducción de la sensibilidad y la manipulación. Podemos decir que el juego simbólico es el ejercicio de la imaginación.

Según el autor, Santos:

La palabra lúdico viene del latín y significa juego o ludus. En esta obra se incluyen juegos, paseos y entretenimiento y también se relaciona con la conducta de alguien que juega que juega y se divierte. A su vez, la función educativa del juego favorece el aprendizaje del individuo, su conocimiento, su conocimiento y comprensión del mundo. (1997. P9).

La broma en el contexto socio - histórico es un tipo de actividad social humana que asume los contextos sociales y culturales. La lúdica como herramienta educativa ya estaba presente en el universo creativo del hombre desde los comienzos de la humanidad.

Por lo tanto, el uso de la actividad lúdica, configurado para cualquier tipo de actividad alegre y relajado, ya que permite la expresión de la acción e interacción. Queremos señalar también que, si bien algunos investigadores se centran la acción de la alegría en el aprendizaje de los niños, el adulto también puede beneficiarse de las actividades recreativas, por lo que el proceso de enseñanza / aprendizaje de las lenguas más motivados, relajados y placenteros, aliviando algunas tensiones que se cargan por ser humano debido a la tensión constante de día a día.

Sin embargo, cuando las situaciones lúdicas son creadas intencionalmente por el profesor, para estimular el aprendizaje, entonces se revela a la dimensión educativa. Szundy (2005).

Así, el maestro es responsable de la mejora de la calidad del proceso de enseñanza / aprendizaje, dejándolo desarrollar nuevas prácticas de enseñanza que permitan al alumno mayor aprendizaje de la lengua española.

Por lo tanto nos permite señalar que se trata de que el profesor apropiarse nuevas prácticas metodológicas con respecto a la enseñanza de LE, a continuación, entrar en las actividades de juego en el proceso de enseñanza / aprendizaje, de modo que se alcance la meta lingüística.

1 El juego y sus contribuciones, la manifestación, las conexiones entre autores

En el juego, los niños a mantener relaciones de dos tipos: de recreación y reales. Recreando las relaciones son las establecidas de acuerdo con el argumento y el papel que desempeña cada uno.

Sin embargo, las relaciones reales son las que existen entre los niños en su documento complementario lograr algo en común. Esto les permitió llegar a un acuerdo sobre la distribución de funciones y argumentos.

De este modo, nos damos cuenta de la importancia del juego en la educación básica porque el estudiante en el momento de la partida en que interactúa con el otro, conseguir la responsabilidad, concentración, etc.

Sin embargo, el juego también se convierte en un recurso indispensable en la enseñanza y el aprendizaje, ya que facilita la comprensión del estudiante de los contenidos.

Antunes (2003), entiende el juego como cualquier actividad que plantea desafíos, como, por ejemplo, un juego de palabras a través de una conversación, una pregunta, una mirada, de todos modos, ya que el otro se estimula. El juego en sí mismo, tiene que traer los secretos y las respuestas a las que desvelan los enigmas de la vida.

Para Piaget (1976), el juego es un desarrollo físico útil de la actividad preparatoria cuerpo. Asimismo, los juegos de los animales constituyen el ejercicio de los instintos básicos y necesarios, tales como el combate o la caza también se desarrolla el individuo que toca sus percepciones, su inteligencia, su curiosidad por experimentar, así como de sus valores sociales. Se debe a que el juego es un medio tan valioso y eficiente aprendizaje, que en cualquier lugar en el que puedan convertir la lectura, cálculo, juego de ortografía, se observa que los estudiantes caen en estas ocupaciones comúnmente tomadas aburridos de leer.

Macedo (2000) afirma que, en los juegos, las personas tienen que enfrentarse a situaciones problemáticas que son estimuladas adecuadamente, son precisamente estos retos a los que dan sentido al juego. Deben presentar una situación de bloqueo que va a desarrollar una solución.

Además de la formación profesional para tener en cuenta los objetivos fijados, esencial para dar sentido a las actividades tales como: a dónde voy y por qué, conocer a su público, edad, número de participantes, la clase social, la etapa del desarrollo psicológico del individuo y de la organización Visualización de un material adecuado para el trabajo

se convierte en viable, pero el tiempo, el espacio, la dinámica, la proximidad de los contenidos, entre otros.

Para Cury (2003), teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho anteriormente, no existe una metodología técnica y pedagógica que funciona sin ningún tipo de afecto. El juego para él es ser capaz de trabajar sobre todo la autoestima, el control de las emociones, la capacidad de hacer frente a las pérdidas y frustraciones, para hablar, para escuchar, el siguiente por lo general se puede extraer de los fines educativos para los que el proceso de enseñanza y aprendizajes en realidad dirigiendo.

La mayor eficiencia se ajustaría más a la figura del maestro de los juegos en sí. Apuesta a la alegría, en el juego, pero con el objetivo principal de estimular a los estudiantes para que sean pensadores, interrogadores, no repetidores de información. Es, sobre todo, a "centrarse más en la persona que pierde que el error de la persona."

Sin embargo, los estudios sobre el uso del lúdico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una CO, nos llevan a abordar algunas de las preguntas comunes con respecto a la colocación de algunos teóricos en relación con el empleo de lo lúdico como herramienta de aprendizaje.

2.LA PAREJA JUGUETONA Y EL PROFESOR: LA CONEXIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En consecuencia, la lengua extranjera PCN (p.65):

"Debemos encontrar formas de asegurar que el aprendizaje deja de ser una experiencia decepcionante, teniendo la actitud fatalista de que la lengua extranjera no se puede aprender en la escuela. " Y estas formas tienen que ser con el fin de incentivar a los estudiantes mediante los recursos disponibles para dicho aprendizaje en su día a día, como la música, ordenador, vídeos, etc.

Fomentar la capacidad de escuchar, hablar, hablar, escribir, descubrir, interpretar situaciones, pensar creativamente, hacer suposiciones, inferencias acerca del contenido es una manera que permite ampliar la capacidad de los elementos comunes abstractos a diversas situaciones con el fin de hacer generalizaciones y mejorar las posibilidades de comunicación, la creación de significados a través del uso del lenguaje, lo que constituye a sí mismos como lengua extranjera discursiva. (Idioma extranjero PCN, p. 55).

El jugueteón puede cambiar el concepto de que el estudiante tiene en relación con la disciplina en cuestión. La alegría va más allá del mero juego o el juego. Si bien explotado,

permite el conocimiento para el desarrollo de la vida personal y profesional a través de la interacción y la intervención en el entorno social de manera placentera, significativa y contextualizada. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española, la alegría puede facilitar el aprendizaje de los puntos de la gramática a menudo decorados como conjugaciones, tiempos e incluso la lectura y producción de textos. Tendencias de enseñanza, que evocan algunas reflexiones, lo que resulta en una acción interactiva reflexiva del sujeto como un medio de relaciones abstractas forma concreta de X como sea posible para detener a magnitudes reales.

2.1 El Maestro

Freire (1996) lleva al profesor a reflexionar sobre su práctica, que muestra la importancia de la ética, el placer en la enseñanza, la creencia, la seriedad y la humildad para aprender de la jurisdicción inherente, enseñar no es transferir conocimiento, sino de crear posibilidades para la producción o la construcción ". Y va más allá, diciendo que "El que enseña aprende a enseñar y quien enseña aprende a aprender. "

Sin embargo, Freire cree que el maestro tiene que ser creativo, atrevido, curioso, persistente, flexible, aceptar el nuevo cambio y promover el cambio, pero sin perder la humildad. Debe ser ante todo un buen investigador, ya que " Sin educación y sin la investigación y la investigación sin enseñanza. " Uno de ellos es el cuerpo de la otra.

Si bien en la búsqueda de la educación continua. "Enseño porque no busco, por qué me pregunté , porque pregunte y me pregunte". Y continúa diciendo "... Busco saber lo que no sabemos y nos comunicamos o anunciar la noticia".

Así que podemos ver que a través de las actividades de juego el profesor asegura un desarrollo del lenguaje eficaz cuando se utiliza el español todo el tiempo en la clase, contribuye a que el estudiante se familiarice con el lenguaje, ya que no es su lengua materna. Así, algunos maestros comienzan a trabajar en la pronunciación de los primeros niveles de no dejar al estudiante a crear adicciones, como otros profesores prefieren el vocabulario de trabajo, reglas de la gramática y la interpretación, olvidando la corrección de la pronunciación para que la comunicación no se rompa

El juego, el juego como recurso es el desarrollo de la comunicación oral, el pensamiento crítico- reflexivo de los estudiantes para responder, la comprensión de que todo estaba funcionando y las habilidades de comunicación en el ámbito escolar en el que

fueron consignados. Nos damos cuenta de lo importante que es una obra única y en busca de una enseñanza enseñar las clases de la lengua española. La enseñanza puede ser una carga muy grande que culpar individuos, pero cuando trabajado y explorado de una manera sencilla y creativa, lo mejor puede suceder, es que el éxito en el aprendizaje.

2.1.1 Repensar la Enseñanza del Español

Foco en el profesor (a) como sujeto a la (re) construcción de sus acciones profesionales, el desarrollo, en la experiencia de la vida cotidiana en el aula, el conocimiento de su oficio, aprender a hacer un maestro (a) en la militancia maestro, viviendo, como, los conflictos y los retos que plantea la pedagógica hacen.

2.1.2 Las interacciones en el aula: los diferentes actores sociales

Al enseñar el idioma español, el profesor se enfrenta a una gran diversidad, múltiples acciones, comportamientos y pensamientos que influyen en su forma de actuar frente a situaciones, tal y como este profesor le enseñará sobre la base de cómo se juzga a mantener la atención y la motivación de los estudiantes. Sin embargo, la escuela es una institución única que deberá justificar la eficacia del profesor, los elementos de la unidad escolar consideran que es un buen maestro para garantizar el "orden" en su habitación y el buen desempeño de los estudiantes.

Tal conocimiento, desarrollado a partir de la práctica profesional, permite al profesor evaluar su propia práctica e identificar las condiciones en que su trabajo se lleva a cabo, los problemas, las dificultades que limitan sus actividades y requieran la toma de decisiones, desde las de carácter pragmático, incluso aquellos que involucran aspectos morales.

Por lo tanto, debido a su sociocultural, la comunicación / interacción está impregnada de los valores personales y las emociones que determinan las decisiones y el comportamiento individual, es decir, el ambiente del salón de clases depende en gran medida del maestro que, a través de creando un ambiente verdaderamente dialógico, inspira confianza, la sensibilidad, la tolerancia, el respeto, la estabilidad y eficacia enseña el idioma español.

La intervención docente debe producirse en el momento adecuado, animándoles a la reflexión, de manera que se puede producir la estructura del conocimiento. De esta manera, los estudiantes pueden descubrir, experimentar, modificar y volver a crear normas, asimilando el contenido en cuestión.

El papel del profesor en la construcción del conocimiento es ser el apoyo a la apropiación de este conocimiento, para dar credibilidad a la posible producción de estudiante / alumno, abriendo la posibilidad de que la autoría del estudiante, y este espacio abierto entre él y el estudiante de magisterio/alumno. Por lo tanto, la calidad de las mediaciones entre el profesor y los estudiantes las interacciones discursivas de gran calidad.

3. Concepciones de Idioma (gema) que deben marcar las prácticas de las estrategias de enseñanza.

El lenguaje es el proceso que permite la comunicación entre los seres, no sólo en las zonas de delimitación verbales, por el contrario, el proceso del lenguaje se hace cargo de todo nuestro cuerpo, causando todo nuestro cuerpo se utiliza en el acto de comunicación, ya sea a través de gestos o expresiones faciales.

Allí, en este estudio, el objetivo de esbozar formas para un posible concepto sobre el lenguaje. Pero, ¿cómo hacerlo? No es una tarea fácil teniendo en cuenta la variedad de supuestos y la complejidad de los conceptos que implican este tema. Se puede afirmar que uno de los retos de la ciencia lingüística, aún hoy, sigue siendo ofrecer una definición exhaustiva del funcionamiento del lenguaje.

El proceso de comunicación tiene sus raíces en la prehistoria, aunque el término "pre" significa antes, dado que el hombre establece vínculos de comunicación entre sí, constituyendo a través de los frutos de utilizando los frutos de las relaciones históricas culturales establecidos como un medio para la otra.

Por lo tanto, la evolución, el hombre empezó a comunicarse en diferentes maneras. Aunque con un lenguaje poco desarrollado, y con el paso del tiempo configurado en la organización social y la comunicación colectiva y registra su historia a través de lenguajes no verbales. Es también un énfasis significativo en la construcción del conocimiento, fomentar el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, ya que permiten y facilitan el proceso de aprendizaje de la lengua española, lo que permite a los estudiantes a monitorear las condiciones y convertirse en de alguna manera, en la construcción autónoma de la competencia en una lengua diferente de su proceso.

En cuanto a la construcción del conocimiento en el lenguaje puede ser mejorada si el maestro, es como un mentor durante todo el proceso, mejorar los aspectos motivacionales, de interacción, y contextuales de conocimiento previo. Entonces se

rescata la importancia del lenguaje y considera al profesor en su propia formación, una capacitación para el autocontrol, el rediseño de su conocimiento inicial, en comparación con el proceso de la práctica vivida. Así que, con relación a sus conocimientos se construye a partir de una reflexión sobre su práctica y en la práctica. Esta tendencia reflexiva se presenta como un nuevo paradigma en la formación del profesorado, consolidando una política de desarrollo personal y profesional de los docentes y las instituciones escolares.

A través del material de aprendizaje, se puede observar la transformación del interés de los estudiantes en la escuela, sin importar su edad. A partir de sus intereses, junto con sus conclusiones y experiencias, el alumno desarrolla y enriquece su personalidad y pasa a liderar el proceso de aprendizaje, y el profesor se convierte en conductora, estimulante y evaluador. Sobre esto el juego se convierte en una herramienta ideal para el aprendizaje. " En cuanto a la reproducción de la vida no significa ningún propósito que no sea ella misma. En resumen, el juego es la mejor manera de introducirse al placer estético, al descubrimiento de la individualidad y la meditación individual ". (Antunes, 2005, p. 36).

Como ya se ha señalado, hay que entender que el aprendizaje se produce en contacto entre sí. Sólo aprender a ser hombres con contacto entre sí, las relaciones concretas de la vida social. Sólo en contacto unos con otros es que el estudiante significará, como estamos constituidos por la multiplicidad, ya que es en el lenguaje ya través del lenguaje que el hombre es sujeto y es un componente de las demás materias.

Por lo tanto, el lenguaje es esencialmente dialógica y compleja, al no ser el discurso individual. Por lo tanto, creo que este enfoque nos ayuda a repensar las directrices para la enseñanza de la lengua española.

3.1 PARA COMPLETARLACHARLA

En la conclusión de este artículo vamos a ver la importancia de la utilización de lo lúdico en el idioma español, en busca de la redención en el proceso del desarrollo de la inteligencia se trabaja con alegría en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua española, y la educación básica en las escuelas.

El educador tiene un papel importante en este desarrollo, por lo que el desplazamiento del niño de manera eficiente la caminata se desarrolla es el pensamiento lógico-matemático, para que después los niños no van a mostrar dificultades para trabajar con el idioma español.

Explora el concepto de juego y posibilidades de uso de la alegría en la enseñanza del proceso de aprendizaje. Sugiera algunas posibilidades de trabajar en el contenido de la disciplina en cuestión forma motivadora y placentera, haciendo uso de lo lúdico. Tejiendo una reflexión sobre las implicaciones y beneficios que la alegría puede presentar las lecciones de español. Sin embargo, hay que destacar que los alumnos ya pueden usar algunas constantes palabras de un vocabulario que ya enfrenta el español que demuestra el potencial para el desarrollo intelectual del estudiante.

Se demostró que el juego ofrece juego y la relación entre los socios y grupos de marcha atrás una interacción entre ellos, a través del placer y el intercambio de conocimientos. Los juegos en grupos, en equipos, crean derechos y deberes, requieren la identificación con los participantes, mientras que preserva la individualidad de quien participa, y la formación de las actividades compartidas que valoran el respeto, la complicidad, la amistad, la honestidad y situaciones confianza entre sí en el entorno agradable, educativa y positiva.

Además del uso de la actividad como un recurso pedagógico, lúdico tiene su propio valor que es la educación. Recurrir a él con el fin de utilizarlo como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje, se justifica por varias razones. Según Teixeira (1995, p. 23), los seres humanos tienen una tendencia lúdica así satisfacer una necesidad interna y satisfacer el impulso natural del niño, recurrieron a jugar. Estas actividades se caracterizan por el placer y el esfuerzo espontáneo, es decir, mientras que son muy interesantes, también requieren de un esfuerzo voluntario. A partir de la comprensión de que la alegría moviliza las actividades físicas y mentales, se dispara y activa las funciones psico neurológicas, estimulando el pensamiento.

Otra razón para el uso de la actividad lúdica como recurso para la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, de acuerdo con Teixeira (1995, p.23), se relaciona con el hecho de presentarse como un integrador de los diferentes aspectos de la personalidad, mediante la movilización de funciones y operaciones, para lo cual activa las esferas motoras y cognitivas. En cuanto a las funciones de los maestros, tienen la responsabilidad de estar preparados para una clase de desafío en el desarrollo de la metodología y actúan como facilitadores del aprendizaje aún que están muy separados, cuando se trata de trabajar en los juegos y la alegría en el aula de español.

Al final de este estudio se da cuenta de la importancia del uso de los juegos en la enseñanza de español como lengua extranjera. La motivación estimula y favorece el

desarrollo cognitivo y socio-emocional de los estudiantes, salvando así a los sentidos y las emociones en el aula. A través del juego, se da cuenta de un gran avance en el aprendizaje de los verbos en el idioma español, tanto en el proceso a lo largo de la mayor rapidez y la efectividad del mismo, causada por el interés y la motivación de los estudiantes. Por lo tanto, es evidente que el juego se convierte en una herramienta ideal para el aprendizaje, haciendo que el estudiante desarrolle los diferentes niveles de la experiencia personal y social.

REFERENCIAS

- ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. A teoria das Inteligências Libertadoras. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Alfabetização emocional. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 3. ed. São Paulo: Artes Poética, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996
- JUY, A. F. Brincando Também se Aprende Português. 2004. Monografia. (Trabalho de Conclusão do Curso de Letras) – FACINOR, Loanda. <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm> Acessado em 23 de novembro de 2013.
- KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: _____. (org) Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.
- _____. O lúdico na formação do Educador. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VYGOSTKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo; Martins Fontes, 1994.
- http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/Anais/pdfs/Lingu%C3%ADstica_Letras_e_Artes/Letras.pdf.
- http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200011&script=sci_arttext.
- http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoMedio/O_LUDICO_NA_LINGUA_ESPANHOLA.pdf.
- <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let01.htm>
- <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u00004.htm>

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Orientador: Osvaldo Galdino Jr.
Adriana de Araújo Baia Maia¹

RESUMO: O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de educação física devem estar apoiados em princípios pedagógicos e voltado para a formação humana, esta pesquisa visa analisar o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores de educação física, bem como, apontar caminhos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica abrangida não somente pela competência técnica e sim com o compromisso social que é dever de todos, mais e específico dos professores. Esta pesquisa parte da produção de conhecimento e trabalho, vinculados a educação, em seguida, analisamos princípios do trabalho pedagógico, teorias educacionais, teorias pedagógicas e as abordagens de ensino para a educação física é através desses pilares que buscamos exaurir nosso objeto de estudo afim, de compreendermos e apontarmos melhorias a prática pedagógica dos professores de educação física.

Esta pesquisa é fruto de inquietações pessoais e profissionais, através de meu processo de formação acadêmica, percebi as dificuldades e falhas no trabalho pedagógico das aulas de educação física, ao ingressar no curso de educação física em 2013, além de ter me aventurado em leituras como Saviani, Coletivo de autores, ampliou minha concepção de educação física escolar, compreendi a utilização da cultura corporal de forma inovadora e crítica longe da concepção de aptidão física ou de uma ludicidade empírica

Com o passar dos semestres onde pude apropriar-me de questões norteadoras como: currículo, políticas educacionais, abordagens pedagógicas meu interesse pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico aumentou cada vez mais, em minhas análises é notável uma Educação Física escolar é desenvolvida de forma desorganizada e fragmentada, sem a continuidade e a evolução necessária ao aprendizado, pautada na repetição dos conteúdos nos diferentes níveis do ensino minimizando assim a cultura corporal e a formação crítica dos alunos, a Educação Física apresenta ao longo da sua história na educação escolar grande dificuldades em selecionar de forma adequada os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série de ensino, planejar suas aulas e os objetivos de ensino e criar um sistema de avaliação de tal forma a auxiliar o desenvolvimento dos objetivos propostos bem como dar coerência ao processo de ensino, nessa perspectiva destacamos a necessidade de compreensão do desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de educação física para que

seja possível um melhor desenvolvimento cultural e social dos alunos inseridos na escola.

Para compreender o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de educação física, partimos da relação do homem com o conhecimento, de como construímos tudo que se sabe? O ser humano se constrói historicamente a partir das experiências vividas e da sua ação na natureza com o intuito de transformá-la é através do trabalho que o homem além de suprir suas necessidades produz conhecimento que validado pela experiência e eficácia é transmitido aos demais, então entendemos que a educação tem por base transmitir os saberes historicamente acumulados e a educação física como disciplina curricular também possui saberes fundamentais a serem transmitidos no decorrer do trabalho pretendemos evidenciar o processo de articulação entre conhecimento e trabalho com a educação.

Os problemas decorrentes dos processos reais vividos pelo ser humano, sejam políticos, econômicos e culturais, são solucionados sob o contraposto de diferentes visões de mundo, que, no embate ideológico, contribuem para uma produção de conhecimento conflituosa e estabelecida pelo movimento de contraposição de diferentes saberes construídos ao longo da história humana. Esses saberes podem exercer duas vertentes na primeira denominada de “lógica formal de apreensão do saber” o pensamento consiste num ciclo, indução-dedução-verificação, que se repete, nessa lógica, sob a associação causa-efeito, estímulo-resposta, o comportamento humano é explicado na sua aparência externa. Na segunda vertente denominada de “lógica dialética de apreensão do saber” é a lógica de movimento do pensamento, a ciência contemporânea necessita de uma lógica que revele o conhecimento em seu desenvolvimento, enquanto processo de conhecimento da realidade pelo pensamento, a dialética do desenvolvimento da realidade consiste na lógica do pensamento combinado com a realidade, superar o caminho da abstração empírica ou mera reflexão que parte do particular para o universal ou do universal para o particular tal, como preconizam os pressupostos pautados pelos princípios das ciências naturais, e seguir um caminho que possibilite desvendá-lo em sua essência, do e para o concreto (SOUZA, 2007).

Os conhecimentos adquiridos por um indivíduo são transmitidos a todos indivíduos tendem a se tornar patrimônio de toda a sociedade, promovendo a evolução

da mesma. O conhecimento é desenvolvido na consciência, por meio da construção de ideias, refletindo o real concreto, porém o real é um processo histórico em constante transformação sendo assim, não há um conhecimento que seja imutável já que a realidade encontra-se em constante mudança, o que existe é um constante processo de aproximação das ideias em relação a realidade em constante evolução. Toda ação humana produz resultados e consequências nem sempre esperadas, a produção do conhecimento da origem as correntes filosóficas materialista e idealistas, para os materialistas à prioridade da matéria sobre a ideia, em contrapartida, os idealistas afirma que à prioridade da ideia sobre a matéria. Marx ao elaborar uma concepção histórica superou os materialistas mecanicistas que negam o papel das ideias na história e idealistas, segundo ele, o mundo dos homens não é constituído apenas de ideia nem é apenas por matéria é uma síntese entre ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade por meio do trabalho (LESSA&TONET, 2001).

Para Saviani (1992) o objetivo da educação é a identificação de elementos culturais que devem e precisam se assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que assim se tornem humanos para almejar esse objetivo, surgiu assim à descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico firmando a organização de meios, conteúdos, tempo

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, a aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. (PISTRAK, 2000, p. 38).

Segundo Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isso por que, rigorosamente apenas o ser humano trabalha e educa, se a existência humana não é garantida pela natureza, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, ou seja, o homem não nasce homem, ele aprende torna-se homem. Ele não nasce sabendo ser homem, ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, portanto, a

produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo, a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Partimos a análise das teorias educacionais através de Saviani (2005), que em seus estudos relacionou o trabalho realizado nas escolas com o processo de democratização da sociedade brasileira, estimativas de 1970, revelam que cerca de 50% das crianças e jovens latino-americanos em condições de semi-analfabetismo, o autor denuncia o problema referente ao alto índice de crianças e jovens que encontram-se marginalizadas nas escolas. Destaca que as teorias educacionais presentes na sociedade segue por dois viés as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, enquanto que, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso, explicando o mecanismo de funcionamento da escola e concluindo que a marginalidade antes de tudo é a própria função da escola.

Vivemos em uma sociedade cujo modo de produção é capitalista, dividida em classes com interesses opostos vivemos a relação de dominantes e dominados, desse modo, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola seu interesse está voltado a preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. Entretanto, é através de uma teoria crítica que o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) será quebrado, é através de uma teoria crítica contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares (SAVIANI, 2005).

A teoria educacional tem por princípio formular uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade concepção de homem, de mundo e de método de análise, e a teoria pedagógica trata do trabalho pedagógico formulando princípios norteadores, supõe uma teoria da educação e uma grande interação com a prática das metodologias específicas (FREITAS, 1995).

As tendências educacionais sofrem divergias conceituais e de classificação entre os estudiosos da área, sendo assim, optamos por desenvolver a pesquisas com o embasamento nas obras de DARIDO (2003) e GHIRALDELLI (1991), por considerarmos pertinente a sistematização ou o trato didático dos autores no que diz

respeito as tendências educacionais para a educação física, tendo como ponto de partida o entendimento, de que, as tendências educacionais, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas trazem em sua essência as características e objetivos das tendências de ensino surgidas no decorrer da história da educação. As tendências de ensino foram: tendência militarista, tendência higienista, tendência escolanovista e a tendência esportivista (DARIDO,2003).

Através de Libâneo (1994), definimos que o trabalho pedagógico dos professores de educação física deve seguir princípios efetivados como princípios pedagógicos que, o trato com o conhecimento nas aulas de educação física deve estar voltado a apropriação do conhecimento científico, desenvolvimento da criticidade do aluno e que o ensino esteja voltado a realidade social dos alunos. Ressaltamos a importâncias das categorias dialéticas analisadas por Freitas (1995), como componentes essenciais a serem analisados no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de educação física é através deles que iremos analisar o método de ensino utilizado nas aulas, a avaliação escolar, os conteúdos predominantes nas aulas de educação física e o objetivo de ensino, ou seja, (visão de homem e de mundo), que os professores de educação física apoiam-se para o desenvolvimento de sua prática pedagógica

O trabalho docente deve ter em sua essências três objetivos primordiais: assegurar ao aluno domínio sobre o conhecimento científico; criar condições e meios para que os alunos desenvolvam habilidades intelectuais e independência de pensamento; orientar o ensino para objetivos educacionais voltado para formação humana e para a vida real. Para que os objetivos centrais do trabalho docente sejam alcançados é necessário planejamento; direção do processo de ensino e da aprendizagem; e avaliação. O planejamento escolar deve conter a compreensão das relações entre educação escolar e os objetivos sócio-políticos e pedagógicos, conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos alunos, domínio do conteúdo a ser ensinado, domínio dos métodos de ensino e procedimentos metodológicos, instigar o pensamento crítico dos alunos, domínio de meios e instrumentos de avaliação diagnóstica (LIBÂNEO,1994).

Para a compreensão e análise do desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de educação física recorreremos as categorias de análise da relação dialética entre conteúdo/método e objetivo/avaliação baseada em (FREITAS, 2005) é através dessas categorias centrais que objetivamos analisar o desenvolvimento do trabalho pedagógico de educação física com o intuito de valorizar a cultura corporal bem como a formação humana.

Segundo FREITAS (1995), os objetivos sociais são os que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as categorias analisadas por Freitas são: os objetivos gerais e avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola do qual Freitas destaca a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante, a categoria avaliação/objetivo é a chave para compreender e transformar a escola nos limites do atual momento histórico na medida em que, o conteúdo/método está modulado pela categoria avaliação/objetivo.

É de extrema importância que o professor se aproprie da relação do conteúdo com os objetivos e métodos de ensino, o que causa preocupação no que se refere à educação física é que diante da amplitude da área o professor de educação física tenha domínio é propriedade sobre os conteúdos pertencentes à educação física, para isso, o professor precisa ter o domínio do seu conteúdo e saber fazer contextualizarem com a realidade concreta da sociedade para que o processo de ensino-aprendizagem seja satisfatório, pois todo educador necessita do seu projeto pedagógico o qual servirá de eixo norteador para as suas aulas (Coletivo De Autores 1992).

Segundo SILVA (2015), tais constatações nos indicam que há uma necessidade histórica de alterar a organização do trabalho pedagógico, com a alteração daquilo que lhe é estruturante interna e externamente à escola. Para que isso aconteça é necessário conhecer as características da escola capitalista, ou seja, sua realidade, analisar suas contradições e propor superar a cultura da eliminação/manutenção, da reprovação indiscriminada, da seleção e da classificação, portanto, responder as perguntas das categorias estruturantes do trabalho pedagógico, interna e externas à escola, que fazem com que, por meio de mediações, a escola cumpra seu papel social

na sociedade capitalista, ou seja, manter a sociedade de classes, educar para reprodução dos meios de produção.

Em síntese é evidente que, é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana onde através de uma teoria crítica a sociedade dominada compreenda de forma reflexiva seu papel na sociedade, colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado, a teoria histórico-crítica aponta à superação da dominação ideológica imposta a classe dominada (SAVIANI, 2008).

Ao abordar as proposições em educação física escolar é necessário compreendermos as transformações ocorridas na educação física escolar nas décadas de 70 e 80. Nesse período desenvolveu-se no Brasil movimentos "renovadores" na educação física, apoiava-se no objetivo de superar os métodos tradicionais de ensino com o objetivo de romper com os modelos tradicionais de ensino presentes nessa área, na década de 80 a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência. As propostas de ensino do movimento "Renovador", apresentam diferentes princípios filosóficos, entretanto, apresentam em comum, a oposição ao tecnicismo e a biologização da educação física escolar. Nesse período destacou-se a psicomotricidade, com variantes como a Psicocinética nessa concepção a instrumentalização do "movimento humano" como meio de formação e a secundarização da transmissão de conhecimentos e o "Esporte Para Todos" tem como princípio a superação do esporte de competição excludente e seletista, a proposta de "Esporte para Todos" objetiva desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado.

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito "humanista" na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55)

Atualmente existem várias abordagens do ensino de Educação Física, como já mencionamos todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior de ensino, fruto do esforço de estudiosos pós década de 80. As abordagens resultam de diferentes articulações de teorias sociológicas, psicológicas e concepções filosóficas de ensino. De acordo com estudos já desenvolvidos sobre as abordagens da Educação Física, tem-se a seguinte definição: propositivas (sistemizadas e não-sistemizadas) e as não-propositivas, as propositivas apresentam uma proposta clara de ensino e sistematização refere-se ao proceder metodológico de ensino, sendo assim, as abordagens dividem-se em propostas sistemizadas com proceder metodológico as aulas e propostas não sistemizadas sem uma proposta clara de ensino, segue as em resumo as principais abordagens de ensino para a educação física os seus principais autores, segundo (TAFFAREL,1997).

Á através da amplitude adquirida sobre a construção do conhecimento e trabalho relacionados a educação é que pretendemos compreender a analisar de forma critica o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de educação de educação física, discorreremos sobre conhecimento, trabalho, teorias pedagógicas, princípios postulados ao desenvolvimento da pratica pedagógica dos professores, tendências voltadas à educação física, propostas pedagógicas para a educação física escolar, é buscando a dialética entre esses elementos que construiremos uma síntese sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pelos professores de educação física. Bem é no envoltório das categorias acima analisadas é que a pesquisa cujo o objetivo geral que é analisar o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de educação física será realizada através da pesquisa de campo esperamos contribuir para novas análises acerca do assunto.

REFERÊNCIAS

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, São Paulo, Ed. Cortez, 1992.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** Campinas, SP, Ed. Papyrus,1995.
- GHIRALDELLI, P. Junior. **Educação Física Progressista – A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo, SP: Ed. Edições Loyola, 1991.
- LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx** Ed. Expressão popular; São Paulo, 2011.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Ed. Autores Associados, edição 13ª 2013.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo, Ed. Autores Associados, 3ª edição, 2008.

Saviani, Demerval **Trabalho e educação:fundamentos ontológicos e históricos**. Revista brasileira de educação, v. 12, nº 34, 2007.

SILVA Alcir Horácio da A **organização do trabalho pedagógico**. Curitiba, PR, Ed. Appris, 2015.

SOUZA, Maristela da S.**Didática da Educação Física escolar e o processo lógico de apreensão do saber**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 181-199, setembro/dezembro de 2007.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. (Org.). **Atividade Física: uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997, p.106-130.

PISTRAK **Fundamentos da escola do trabalho**, São Paulo, Ed. Expressão popular 6ª edição, 2000.

LITERATURA E ARTE

CHUVA (conto)

Tayna Silva Cavalcante³⁵
Andrew Moraes Monteiro³⁶

“Chuva de prata que cai sem parar quase me mata de tanto esperar um beijo molhado de luz sela o nosso amor.”³⁷

O cenário romântico dessa história intelectual de amor se passa em uma das escolas da área metropolitana de Belém estado do Pará, mas para entender a importância que a chuva tem vida dos nossos jovens e enamorados protagonistas, sem dúvida devemos mergulhar nem que seja um pouquinho sobre as maravilhas existentes nesse país chamado Pará, pois assim, entenderemos que a Chuva, há muito tempo já ganhou um lugarzinho reservado na rotina do povo paraense. Portanto, deixando de ser vista ao menos para a maioria como uma mera mudança do estado físico da água.

Belém do Pará com seus 400 anos é uma cidade abençoada rica no cheiro, na comida, na cor, no batuque, é rica pelo povo que tem. De frutas exuberantes a essências

³⁵Graduanda do Curso de Direito (7º semestre), Bolsista de Iniciação Científica pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão da Escola Superior Madre Celeste (NUPEX) pelo Projeto Novos Pesquisadores é estagiária da Justiça Federal (Seção Judiciária Pará). E-mail: tainaesmac@gmail.com.

³⁶ Graduando do Curso de Medicina (5º semestre), pela Universidade do Estado do Pará- UEPA, Bolsista da Fundação Amazônia de amparo a estudos e pesquisas. Estagiário do Laboratório de Cirurgia Experimental da UEPA. E-mail: andrewmoraes1996@gmail.com.

³⁷ Música do grupo Roupas Nova.

inimagináveis Belém sem dúvida é um dos cartões postais mais lindos da região amazônica.

Suas ruas exalam história viva, de Paris na América a Metrópole da Amazônia. Falar em música, dar até um frio na barriga de tanta emoção, pois é contagiante ver tantos ritmos musicais convivendo no mesmo espaço. A começar pelas belas obras como o Guarani de Waldemar Henrique, que emanam do centenário Theatro da Paz, seguindo do son do Pavulagem e sem contar na batida das aparelhagens, que deixam desde a criança ao gringo com vontade de mexer o esqueleto. Ao fim da tarde cai aquela chuvinha, trazendo consigo esperança, renovação e sem dúvida um clima aconchegante que só tomando um tacacá para entender...

Silvia estudante do colegial é vista pela maioria dos colegas de turma, como uma pessoa metódica, comunicativa e de personalidade forte. Sua sede de conhecimento e vontade de vencer na vida aos poucos encantava os professores, que sabiam que no futuro próximo Silvia teria seu merecido e suado “lugar ao sol”.

Em casa uma de suas ocupações preferidas era cuidar de seu pequeno jardim, e de seus pássaros, sem falar que tinha uma mania estranha de dar nome a todos os seus objetos, era como se os seres inanimados preenchessem uma espécie de vazio interior... Vazio esse muita das vezes, reprimido através de leituras cansativas sobre ficção científica.

Quando criança gostava de assistir filmes sobre contos de fadas, e ficava por horas imaginando o que faria se por ventura um dia se tornasse uma princesa, mas com o passar dos anos e com a chegada da adolescência Silvia mudou, aos poucos foi se tornando uma pessoa ansiosa e metódica... Sua vida se resumia basicamente em planejar uma grandiosa carreira profissional.

Ricardo, por sua vez era um rapaz lacônico, gostava de ouvir música clássica, The Beatles, sem contar seu fascínio pela saga Star Wars, seu personagem favorito era sem dúvida o imponente e temido Darth Vader. Na escola sempre foi um aluno exemplar, um pouco travesso na primeira infância, mas nada que fosse tão incomum para crianças dessa idade. Mas até aquela época já havia se aquietado e até adquirido uma timidez que o atrapalhava em alguma medida na criação de vínculos afetivos com novas pessoas.

Silvia e Ricardo, dificilmente saíam da sala de aula na hora do intervalo, pois ficavam a ler, resolver exercícios ou simplesmente lanchar. Quando a campainha do

colégio batia ao meio dia, saiam da sala quase que correndo, às vezes rezando para que não chovesse, pois isso acarretaria em um grande atraso na hora de voltar para casa.

Para aqueles que não acreditam em força do destino diria que esses dois jovens de personalidades e rotinas tão diferentes, estavam predestinados a se encontrar, uma visão um tanto quanto romântica eu diria. Mas fruto do acaso ou não, o fato é que em um belo dia desses de início de ano letivo, a nossa doce e generosa chuva de todas as tardes tinha preparado uma grande surpresa na vida desses dois.

Chovia muito, o pátio da escola estava molhado mais do que de costume, Silvia estava irritadiça porque sabia que a condução iria demorar chegar, mesmo assim respirou fundo e se dirigiu ao pátio da escola, de longe avistou que alguém estava sentado em seu lugarzinho estratégico, que dava acesso para a rua, bem como para os fundos do colégio, no mesmo instante foi saber que era esse sujeito atrevido.

Porém, antes mesmo de conseguir ver aquele que interrompia seu ritual matinal, foi chamada pelo seu professor de estudos amazônicos, para que conhecesse uma pessoa. Silvia prontamente respondeu tudo bem está chovendo o que há mais a fazer, vamos professor quem é? Então, seu professor sorrindo prontamente respondeu: é aquele rapaz sentado ali, no fim do pátio.

Silvia com os óculos embaçados devido à forte presença da umidade não conseguia ver com clareza, pois em questão de minutos o pátio estava cheio de pais alunos e responsáveis todos querendo se proteger do maior toró que tinha tomado conta da cidade.

O professor já conhecendo o comportamento inflexível de sua aluna explicou com calma, veja é aquele rapaz, de camisa vermelha e uma mochila na mão. Silvia então avistou, tratava-se daquele estranho que passara a incomodar minutos antes. Acelerando os passos e vermelha de raiva dirigiu-se ao estranho.

Ao chegar perto do estranho ele sorriu e no mesmo instante e Silvia, estranhou, mas mesmo assim resolveu sorrir de volta, em menos de dez minutos os dois estavam conversando como se fossem velhos amigos. Conversaram sobre história, literatura, arte, política economia...

Silvia ficou impressionada, pois até então considerava os garotos de sua faixa etária eram verdadeiros bobões alienados, mas o estranho era diferente além de bonito era inteligente, o que ia de encontro com os estereótipos de garotos criados por ela.

Quando a chuva passou Ricardo educadamente se despediu, Silvia ficou pensando quando voltaria a vê o rapaz, e involuntariamente começou a ouvir na sua mente a música do filme Hercules, por sinal um de seus favoritos.

“Se há um prêmio por julgar mal, já sei que vou ser eleita amar não vale o sofrer não o verbo amar a razão rejeita. Vai ficar negando, essa sensação etérea, já estão notando que você está aérea, aja como adulta que já não oculta que isso é, é, é amor. (...).”

No dia seguinte Silvia chegou mais cedo que o de costume, inflou o peito de ar e tomou coragem de bater na porta da sala de aula de Ricardo, e lá estava ele sorridente pegaram alguns livros de literatura e sentaram-se na escada do colégio, a fim de continuar a conversa do dia anterior, mas na verdade ambos estavam enfrentando uma nova face em suas vidas, simplesmente o amor, um puro e verdadeiro abençoado pela “inocente” chuva. E a canção dos enamorados dizia assim:

*“é que nessa cidade as mangueiras falam sempre em ti na chuva da tarde, os
passa vida e é sempre assim.”³⁸*

DEPOIS DA CHUVA (conto)

Tayná Silva Cavalcante³⁹
Andrew Moraes Monteiro⁴⁰

*“Não é o medo da loucura que vai nos obrigar a hastear a meio-pau a bandeira da
imaginação”⁴¹*

Todo dia era tudo tão igual, da manhã a noite ele já guardava consigo um roteiro do que faria com o passar das horas como um pequeno mantra repetido após o raiar do dia. O soar da campainha parecia marcar que mais uma sessão de mais do mesmo chegara na metade...dia vencido...nos preparemos para a tarde.

Mas o que se poderia esperar de um local onde o sol do meio dia castigava o asfalto e nos dava chicotadas de presente? Que venha a chuva, sagrada chuva, que nos faz

³⁸ Música banda Sayonara.

³⁹Graduanda do Curso de Direito (7º semestre), Bolsista de Iniciação Científica pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão da Escola Superior Madre Celeste (NUPEX) pelo Projeto Novos Pesquisadores é estagiária da Justiça Federal (Seção Judiciária Pará). E-mail: tainaesmac@gmail.com.

⁴⁰ Graduando do Curso de Medicina (5º semestre), pela Universidade do Estado do Pará- UEPA, Bolsista da Fundação Amazônia de amparo a estudos e pesquisas. Estagiário do Laboratório de Cirurgia Experimental da UEPA. E-mail: andrewmoraes1996@gmail.com

⁴¹ Trecho do Manifesto surrealista de André Breton (1924).

ficar em casa mesmo que forçadamente (em algumas famílias este é um dos únicos pretextos para um momento mais próximo).

À título de curiosidade, Ricardo era um aluno que adentrara no ensino médio em uma escola da gloriosa região metropolitana de Belém, não sabia para onde ir, qual sua melhor escolha, apenas andava, se esforçando para não perder o passo. Quem sabe desejasse que de repente sua trilha cruzasse a de outro alguém. Vontade de amar? Não diria principalmente de alguém que se sentia cansado. Mas do que? Não se sabe.

Talvez a resposta resida na curiosidade. Dizem que temos apenas uma asa e que buscamos na vida encontrar a asa que falta para que assim juntos possamos voar. Como é bom imaginar, nossa maior dádiva, dos mares mais profundos a própria lua um pouco disso tudo nos foi dado pela imaginação. Sonhar faz parte disso, toda mudança é precedida de uma idéia.

Dessa forma ele imaginava, haveria de encontrar alguém que pela primeira vez o preenchesse e o fizesse sentir vivo. Percebemos que estamos com vida na angústia, pois refletimos sobre a maior de todas as responsabilidades e o que nos diferencia da Chuva... Liberdade, aquilo à qual estamos condenados. Se a chuva cai e leva consigo 30 casas onde 30 famílias viviam não é sua responsabilidade. Nem sequer pode escolher cair ou não.

Não falar e dar às costas são coisas que ele poderia ter feito naquela manhã descendo a escada. Segundos de indecisão quebrados por um “oi” e que dali em diante se desenrolaria numa história puramente humana, com todos os seus altos e baixos, som e fúria. Olhares curiosos trocados naquele dia e o início da eterna dúvida: “será?”. Como ter certeza? Talvez não haja certeza. Deus não joga dados ou talvez ele jogue e nem saiba onde os deixou como se diria depois. Se partirmos do princípio de que nada está escrito não há porque se pensar assim.

Mas toda a indecisão, dúvida e medo jamais teriam se processado da mesma forma se no fim de mais uma manhã a chuva, nossa conhecida companheira, não tivesse obstruído a estrada de volta para casa. “Sente-se em um canto, espere e depois vá embora”. Pensava consigo com um quê de insistência.

Falava pouco e dizia menos ainda aquele garoto que ainda novo na adolescência via com medo a fase adulta. O que poderíamos esperar? Provavelmente havia internalizado a repreensão dos seus anos de infância. Não fale, não tente, não erre, não seja. Um triste fim o aguardava.

Mas se os dados são os instrumentos pelos quais nossos destinos são decididos o que pode ser um dado? Um dado pode ser um conhecido, até mesmo um amigo que chegue até você e diga: “gostaria de te apresentar a Silvia”. Até aquele momento Silvia existiu para ele e continuou a existir até que teve de deixá-lo para que sua versão mais definitiva pudesse encontrá-lo.

Aparência peculiar, quem sabe um disfarce ou um modo de se esquivar que para ele teve efeito contrário. Sentiu-se mais próximo da garota por causa de sua aparência diferente. Curiosidade e imaginação. O que mais haveria de descobrir sobre aquela estranha? Nada ou talvez muita coisa. Naquele momento era impossível dizer.

Voltou para casa passando por um corredor de mangueiras com um pensamento em mente: “o que ela pode ser na minha vida?”. O que seria da vida se tudo nos fosse entregue numa bandeja de prata. Com certeza não seria vida.

“Redenção, redenção, redenção...”, pensava consigo no balançar do coletivo lotado. Havia um jeito de ser bom de novo? O desastre no bosque fizera dali um local sombrio proscrito pelos dois até o momento que a mágoa fosse superada. Mas não seria ali nem agora que o nó aparentemente cego seria desfeito. Aquela doçura agora estava revestida de ferro...

Quão triste é se ver sem o carinho, atenção e suspiros daquela que um dia lhe deu as mãos. E como fora dura a luta pelo simples toque das mãos destes enamorados. Aguardar o primeiro passo em uma situação em que os dois não querem dar o braço a torcer pode resultar em espera dura e resignada. Toda a expectativa foi alcançada no antigo corredor da casa das onze janelas, onde combinavam de se encontrar e mascarar seus reais objetivos com a vã filosofia do mundo. Primeira vez que se sentiram mais unidos. A mocinha naquela época ficara com o rosto vermelho.

Mas havia muito que tudo parecia estar ruindo. As coisas do coração não se acabam do dia para a noite. São muitos dias de espera não correspondidas, cartas sem respostas, afagos vazios e o silêncio...ah o silêncio...o que falar deste espectro que se abateu sobre os dois naquele fatídico passeio. Olhares perdidos e abraços divergentes.

“Eu te amo”, como foi duro dizê-lo pela primeira vez. Talvez mais difícil que dizer, admitir tenha sido o grande desafio para os dois. Reconhecer que é possível compartilhar expectativas e sentimentos com alguém sem que um precise se submeter ao outro ou provar ser mais elevado moral ou intelectualmente era há muito uma barreira

intransponível. Daí decorreu o grande inverno para os dois...o grande dado ameaçava parar de uma vez por todas para aqueles jovens.

E no cartão de Natal que ela lhe deu estava uma frase: “*se Deus ao mar o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu*”⁴². “Eu te amo” os resgatara do abismo para o qual os dois tinham se exilado. De mãos dadas andaram pelo fim da tarde. A chuva veio e os dois se abrigaram no velho vagão do Parque da Residência e lembraram-se do velho momento em que eram apenas desconhecidos e cuja força motriz daquela relação era a simples curiosidade.

A chuva se dissipara, hora de voltar. Descobriram mais uma coisa para suas caixinhas de recordações: sorvete sabor manjar, que os dois saboreavam juntos. Olhavam para o horizonte e se davam conta de que poderiam trilhar muito mais caminhos se perseverassem. Havia algo de certo? Não. Mas nesse momento deram as mãos e disseram: vale a pena tentar!

⁴² Trecho de Mensagem de Fernando Pessoa

Ritornos de Satie

Sanchris Santos

Técnica: Fotomontagem

Ano: 2016



Alfa, abertura do mundo.

Ilton Ribeiro dos Santos

Ano: 2008

