APRESENTAÇÃO

A revista ParticipAção conta com uma nova equipe editorial que se propõe a valorizar ainda mais a extensão. As revistas de extensão universitária ocupam o importante papel de porta vozes desse segmento, pois a valorização da extensão dentro da academia passa pela divulgação das suas conquistas e publicação dos seus resultados. Neste sentido, para a publicação do presente número da revista ParticipAção, o Decanato de Extensão lançou em abril deste ano uma chamada para submissão de artigos, que foi respondida com uma quantidade considerável de trabalhos da comunidade acadêmica. A expressiva procura nos fez tomar um cuidado especial no processo de seleção e avaliação, e isso se reflete na qualidade dos trabalhos que iremos publicar neste número.

Esta edição da ParticipAção traz seis artigos e um comunicado. O primeiro artigo é sobre os corpos teratológicos na literatura Luso-Brasileira do Museu da Anatomia Humana da Universidade de Brasília. O trabalho *Museu e Memória* mostra a função didática da aprendizagem em museus.

O projeto de extensão *Oficinas de Parentalidade*, desenvolvido pela Universidade Federal do Triangulo Mineiro, apresenta uma metodologia com viés pedagógico para reduzir ou minimizar os traumas decorrentes das mudanças das relações familiares e comunicações conflituosas.

A experiência de acompanhamento de pacientes indígenas sob tratamento médico em Brasília é relatado no artigo *Por entre Sociabilidades Diversas: Experiências de um Projeto de Extensão na Saúde Indígena*. A equipe de saúde multidisciplinar do campus da Universidade de Brasília em Ceilândia criou formas de sociabilidade alternativas para estes pacientes na Casa de Saúde Indígena.

O artigo *Formação de Professores de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Pensando o Professor no Contexto da Geografia Escolar* contempla a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão ao divulgar uma pesquisa com graduandos e professores de geografia a partir de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Goiás.

Uma experiência muito rica de extensão é mostrada no artigo *Gerando Renda e Inclusão Social através do Artesanato da Fibra da Bananeira,* desenvolvido pelo Centro Universitário Cesmac em Alagoas. Este projeto, que foi agraciado pelo Prêmio Santander Universidade Solidária, mostra como o aproveitamento de um resíduo abundante na zona rural do município de Atalaia se transformou em renda devido à atuação de uma equipe extensionista multidisciplinar.

O comunicado *Ler sem saber ler: um desafio na Educação Infantil* surge da ação de extensão decorrente de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Universidade Federal do Pampa, na área Letramento e Educação Infantil.

O papel da extensão na formação dos estudantes foi pesquisado na Universidade Regional de Blumenau e apresentado no artigo *Percepções de estudantes egressos de Projetos de Extensão sobre a Extensão Universitária da FURB*. O trabalho também mostra como a extensão foi importante para a orientação profissional ou vocacional dos estudantes.

A revista foi indexada no diretório e catálogo da Latinindex e no serviço Diadorim.

Boa leitura!

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa
Presidente do Conselho Editorial
Decana de Extensão da UnB

PARTICIP*A*ÇÃO
Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília
Ano 15 - nº 27 -Julho/2015)- ISSN 1677-1893
ISSN On-Line- 2238 -6963)

Periodicidade: Semestral
Tiragem: 2.000

Reitor
Ivan Marques de Toledo Camargo
Vice-Reitora
Sônia Nair Báo
Decana de Extensão
Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa
Decano de Ensino de Graduação
Mauro Luiz Rabelo
Decano de Pesquisa e Pós-Graduação
Jaime Martins de Santana
Decano de Administração
Luís Afonso Bermúdez
Decana de Assuntos Comunitários
Denise Bomtempo Birche de Carvalho
Decano de Planejamento e Orçamento
César Augusto Tibúrcio Silva
Decana de Gestão de Pessoas
Gardênia da Silva Abbad

Diretor Técnico de Extensão - DTE/DEX
Valdir Adilson Steinke
Diretor de Desenvolvimento e Integração Regional - DDIR/DEX
Rudi Henri Van Els
Diretor da Casa da Cultura da América Latina - CAL/DEX
Ebnézer Maurílio Nogueira da Silva
Diretora de Capacitação e Formação Continuada - Interfoco/DEX
Janaina de Aquino Ferraz

Conselho Editorial

Profa. Dra. Thérèse Hofmann (Presidente)
Prof. Dr. Aidecivaldo Fernandes de Jesus (UNIVAS)
Prof. Dr. Clayton Quirino Mendes (FAV/UnB)
Profa Dra.Dóris Santos de Faria (UFOPA)
Prof. Dr. Ebnézer Maurílio Nogueira da Silva (MUS/UnB)
Prof. Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira (VIS/UnB)
Prof. Dr. Gabriele Cornelli (FIL/UnB)
Prof. Dr. Heleno Rodrigues Corrêa Filho (UNICAMP)
Profa. Dra. Janaina de Aquino Ferraz (IL/UnB)
Profa. Dra. Jane Dullius (FEF/UnB)
Profa. Dra. Leila Chalub Martins (FE/UnB)
Prof. Dr. Marcelo Mari (VIS/UnB)

Prof. Dr. Marcus Mota (CEN/UnB)
Profa. Dra. Maria Inez Montagner (FCE/UnB)
Prof. Dr. Miguel Ângelo Montagner (FCE/UnB)
Prof. Dr. Nielsen de Paula Pires (IPOL/UnB-Unila/PR)
Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (IL/UnB)
Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (FE/UnB)
Profa. Dra. Reni Aparecida Barsaglini
Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)
Profa. Dra. Sandra de Fátima Batista de Deus (UFRGS)
Prof. Dr. Sylvio Quezado (UFRN)
Prof. Dr. Valdir Adilson Steinke (GEA/UnB)
Prof. Dr. Volnei Garrafa (DSC/UnB)

Internacionais
Prof. Dr. Éric Brian (ENS, Paris)
Profª Dra. Marie Jaisson (Université Paris III)

Editor Científico e Executivo
Prof. Dr. Rudi Henri van Els (FGA/UnB)

Capa e Diagramação: Damara Santos
Gerente do SEER/BCE: Ruthlea Eliennai Dias do Nascimento
Editor de Texto e Revisão: Juliângela Alves Damaso Gameiro

Decanato de Extensão - DEX
Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro
70.910.900 - Brasília-DF Brasil
Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX
Telefones: (55) (61) 3107-0326/30/14
SEER: http://periodicos.bce.unb.br/index.php/participacao/index
E-mail: participacao@unb.br

Pareceristas ad-hoq nesta edição
Andrea Cristina dos Santos
Antonio de Almeida Nobre Júnior
Carolina Lopes Araujo
Cecilia Resende Carvalho
Emerson Dionisio Gomes de Oliveira
Grace Ferreira Ghesti
Izabel Bacellar Zaneti
Janaína Deane de Abreu Sa Diniz
Josiane do Socorro Aguiar de Souza
Marcus Mota
Maria Hosana Conceição
Maria Neuza da Silva Oliveira
Shahram Afrahi
Valdir Steinke
Valéria Gentil Almeida

Sumário

Apresentação 3

Expediente 4

Museu e Memória: Corpos Teratológicos na Literatura Luso-Brasileira 7
Manuel J. Gandra, Loryel Rocha e Jussara Rocha Ferreira

Oficinas de Parentalidade 18
Luciana Maria da Silva, Ailton de Souza Aragão, Luciana Cristina Caetano de Morais Silva, Cláudia Helena Julião, Miralda Dias Dourado de Lavor, Leidiane Mota de Oliveira Chagas, Ana Jecely Lima, Grazielli Terassi, Joziana Jesus da Mata, Liniker Douglas Lopes da Silva e Luana Cristina Silveira Gomes

Por entre Sociabilidades Diversas: Experiências de um Projeto de Extensão na Saúde Indígena 27
Sílvia Maria Ferreira Guimarães, Jéssica Camila de Sousa Rosa, Joaquim Pedro Ribeiro Vasconcelos e Flávia Reis Andrade

Formação de Professores de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais: Pensando o Professor no Contexto da Geografia Escolar 36
Priscylla Karoline de Menezes

Gerando Renda e Inclusão Social através do Artesanato da Fibra da Bananeira 44
Hanah Maria Torres de Melo

Ler sem saber ler: um desafio na Educação Infantil 53
Letícia Martins dos Santos e Patrícia dos Santos Moura

Percepções de estudantes egressos de Projetos de Extensão sobre a Extensão Universitária da FURB 56
Marilda Angioni e Mariana Aparecida Vicentini

MUSEU E MEMÓRIA: CORPOS TERATOLÓGICOS NA LITERATURA LUSO-BRASILEIRA

Manuel J. Gandra[1]
Loryel Rocha[2]
Jussara Rocha Ferreira[3]

RESUMO

No presente trabalho são analisados, do ponto de vista anatômico e simbólico, os corpos com morfologias extraordinárias, teratológicos, hibridismos, deformidades registradas num vasto conjunto de literaturas correspondente a Portugal e Brasil. Tal abrangência concita a proporcionar uma visão contextual e diacrônica sobre as teratologias, começando por distinguir entre teratologias reais e imaginárias e por salientar as influências exercidas nas relações psicossomáticas convertendo-se em autênticas categorias da mentalidade ocidental. O estudo permite não só reconhecer o valor destas criaturas como alegorias morais, mas, também perceber a sua função didática na aprendizagem em museus.

Palavras-chave: Teratologias. Monstros. Aprendizagem em Museus. Iconografia. Literatura Luso-brasileira.

ABSTRACT

The present research evaluates, from an anatomic and symbolic perspective, bodies with extraordinary morphology, including teratology, hybridism and deformity, present in a wide range of literature related to Portugal and Brazil. Such a comprehensive study calls upon to provide a contextual and diachronic view of teratology, and distinguish between real and imaginary teratology as well as point out the influences exerted on psychosomatic relations, which have become authentic categories of the Western way of thinking. The study allows the possibility to not only recognize the value of these creatures as moral allegories, but also acknowledge their didactic function in the learning in Museums.

Keywords: Teratology. Beasts. Learning in Museums. Iconographies. Portuguese Brazilian Literature.

[1]Professor Especialista em Belas Artes, Msc., IADE-Creative University, Lisboa-Portugal, manueljgandra@gmail.com
[2]Presidente do Instituto Mukharajj Brasilan, Rio de Janeiro-Brasil, loryel@brasilan.com.br
[3]Professora doutora, Adjunta da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília e Coordenadora do Museu de Anatomia Humana, jussararocha@unb.br

1 Introdução

Este estudo representa uma reflexão a respeito de ações de extensão desenvolvidas pelo Museu de Anatomia Humana (MAH) da Universidade de Brasília (UNB) e outros atores institucionais - Instituto Mukharajj Brasilan e Centro Ernesto Soares de Iconografia e Simbólica - onde o público visitante tem demonstrado uma curiosidade crescente a respeito dos corpos teratológicos, conceituados como "monstros" até o advento da Teratologia no século XVIII e, que atualmente, concitam renovado interesse pela temática em apreço.

O acervo do MAH/UnB foi sendo construído ao longo de quatro décadas e agregou uma coleção com valor histórico, científico e institucional, composto em sua maioria de ossos e peças anatômicas, resultantes de coleta, macerações e dissecações executadas por técnicos especialistas. Os objetos do acervo são destinados à exposição permanente, projetos de ensino, popularização do conhecimento, atendimento a egressos e possíveis intercâmbios interinstitucionais entre programas de pós-graduação e extensão universitária. Destaca-se uma coleção de embriões e fetos humanos em diferentes graus de desenvolvimento, tendo alguns raras teratologias que retratam anomalias anatômicas congênitas.

No presente trabalho são analisados, do ponto de vista anatômico e simbólico, os corpos com morfologias extraordinárias, teratológicos, hibridismos, deformidades registadas num vasto conjunto de literaturas correspondente a Portugal e Brasil. Tal abrangência concita a proporcionar uma visão contextual e diacrônica sobre as teratologias, começando por distinguir entre teratologias reais e imaginárias e por salientar as influências exercidas nas relações psicossomáticas convertendo-se em autênticas categorias da mentalidade ocidental. O estudo permite não só reconhecer o valor destas criaturas como alegorias morais, mas também perceber a sua função didática na aprendizagem em museus. A figura 1 demonstra um pouco deste universo de corpos teratológicos, disponíveis para ensino e pesquisa; em A, uma ilustração de 1799 documenta a descrição de um monstro humano, enquanto que em B, uma fotografia de um objeto museal deste século ilustra um feto humano portador de uma malformação congênita do tipo onfalocele. Provavelmente, as duas imagens refiram-se ao mesmo episódio morfológico. No mundo contemporâneo é possível fazer diagnóstico a partir das informações científicas que facilitam o estudo e a pesquisa.

Figura 1 A - **(FRANCISCO TAVARES)**, *Descrição de um feto monstruoso, nascido em Coimbra no dia 28 de Novembro de 1791, in Memórias de Matemática e Física da Academia das Sciencias de Lisboa, v. 2* (1799), p. 296-305; 1 B - (Coleção MAH MF025), Fotografia de Feto vista lateral esquerda com Onfalocele (malformação na parede abdominal onde os órgãos ficam para fora do abdômen em uma espécie de bolsa transparente, decorrente de um problema no desenvolvimento dos músculos abdominais).

2 Abordagem Metodológica e Desenvolvimento: Monstros, Literatura e Anatomia

Os monstros ou sobreviventes do dilúvio, na fórmula de Cesariny [1] (1983), nunca deixaram de convocar a curiosidade do gênero humano fascinado pelo mistério da criação. Os monstros, imaginados pelos gregos e descritos por Ktesias e Megástenes como vivendo em lugares remotos do Oriente, converteram-se em autênticas categorias da mentalidade ocidental. A época medieval consagrou-lhes e aos seres fabulosos toda uma literatura cujos sucedâneos atravessaram incólumes os séculos [2]. Uma das principais fontes da panóplia medieval foi a *Historia Naturalis* (VII, II, 21) de Plínio, complementada pelo *De Situ Orbis* de Pompónio Mela (41 d. C.) e pela *Collectanea rerum memorabilium* de Solino (sec. III d. C.). A cristandade não se limitou, porém, a receber da antiguidade tal herança geográfica e etnográfica. Santo Agostinho (1993-1996) mostrou a via para a conciliação das maravilhas com o dogma cristão, no *Da Cidade de Deus* [3]*, onde expõe a atitude cristã baseada no Genesis* (IX, 19). As deduções do Bispo de Hipona foram geralmente adotadas pelos autores mediévicos. Santo Isidoro afirmara que os monstros são um prodígio mágico parte da criação e não "contra naturam", baseando-se em Solino para redigir o capítulo das *Etimologiae* (622-633) intitulado "De Portentis", i.e., sobre os sinais que prognosticam e predizem o futuro. Aí enumera os monstros individuais, passando depois à descrição das raças fabulosas, processo seguido, quase sem exceção, pelas enciclopédias, cosmografias e histórias naturais dos séculos vindouros, o que demonstra a indiscutível importância atribuída às maravilhas durante a Idade Média [4]. No decurso do século XII penetram na arte religiosa e, muito embora não constituam caso único, serão um dos temas favoritos das igrejas clunicenses [5]. A partir do século XIII surgem integradas nos Bestiários, adaptando-se ao carácter do *Physiologus* (séc. II - IV d. C.) e adquirindo significado alegórico, sob a forma de "prodígios morais". Com o humanismo a posição medieval será perturbada, instalando-se o temor do monstro, doravante entendido como presságio da cólera de Deus e da volta do Mal. Os nascimentos prodigiosos passam então a andar relacionados com eventos extraordinários no céu (eclipses, cometas, etc.) e associados à crença astrológica no poder dos astros [6]. Entretanto, o conhecimento e domínio das forças caóticas primordiais que os monstros parecem consubstanciar constitui-se como uma preocupação obsessiva de sucessivas gerações de pesquisadores da natureza. Daí até aos ensaios de criação de vida *in vitro* seria um pequeno passo. A ideia fora sugerida pelo *Asclepius*, no qual é referida a capacidade humana de "fazer deuses", i. e., de construir estátuas e imbuí-las de espírito e vida. Do célebre *Homúnculo* ou *Filius Philosophorum* de Paracelso rezam inúmeras crónicas. Amato Lusitano foi um dos primeiros a

[1] Ver também M., C. Feras e Monstros Fantásticos, in *Feira da Ladra*, V (1933), p. 104-113.

[2] LIMA, Joaquim. A. P. de, A Teratologia nas tradições populares, in *Actas do Congresso do Porto da Associação portuguesa para o Progresso das Sciencias* (Separata), Coimbra, 1926; Um caso ilustrado de teratologia, in Alto Minho, 1 (Jan.-Fev. 1935), p. 156-157.

[3] AGOSTINHO, Santo. Livro 16, cap. 8: "Sobre se certas raças monstruosas de homens descendem ou não do tronco de Adão e dos filhos de Noé".

[4] O catálogo de tais obras inicia-se obrigatoriamente pela *Cosmografia* de Ético de Istria (séc. VII) e o *De Universo* (c. 844) de Rábano Mauro. Enciclopédias: *Imago Mundi* atribuída a Honório Augustodinensis, *Image du Monde* de Gauthier de Metz (1246), *Otia Imperalia* de Gervásio de Tilburi, Enc. de Bartolomeu, inglês (1220-1240), *Tesoro* de Bruneto Latino (c. 1260), *Speculum Historiale* de Vincent de Beauvais, os *Mirabilia Indiae* ou *Imago Mundi* de Pedro de Ailly (1410); Historiografia: *História da Diocese de Hamburgo* de Adão de Bremen, *Crónica* de Rudolfo de Ems (séc. XIII), *Gesta Romanorum*; História Natural: de Tomás de Cantimpré, *Livro da Natureza* de Conrado de Megenberg, Santo Alberto Magno e Rogério Bacon.

[5] As ilustrações sobre as maravilhas clássicas atingem a Idade Média por diferentes canais: os *mapamundi* (de que o de Hereford, do séc. XIII, é , talvez, o exemplo mais notável), os tratados sobre monstros, os Solinos ilustrados e, provavelmente, também os Isidoros. Santo Agostinho menciona um mosaico do porto de Cartago com representação de raças fabulosas. O *Romance de Alexandre* foi uma fonte de assinalável importância (tapeçarias do palácio de Filipe, o Bom, da Borgonha). Convém ainda recordar as extraordinárias coleções de monstruosidades talhadas nas misericórdias de muitas catedrais e salas capitulares de cenóbios um pouco por toda a Europa.

[6] SPENCER, John. *A Discourse concerning Prodigies* (Cambridge, 1663), tenta desacreditar o estudo supersticioso das maravilhas da natureza.

falar dele, reportando-se a um fabricado por Julius Camillus [7]. A partir dos inícios de quinhentos um número extraordinário de tratados proféticos, baseados no surgimento de monstros individuais (reais e de fantasia), mais do que em raças fabulosas, faz a sua aparição.

Na Renascença as três correntes ("causa natural", de Aristóteles; "origem sobrenatural", de Cícero e "maravilhas da natureza", de Plínio e Santo Agostinho) interpretativas do corpo monstruoso caminham paralelas. Ela marca um período de clivagem dessa ideia milenar, embasado nos novos estudos sobre o corpo. Neste mister, concerne considerar que a ideia de corpo no Renascimento não é formulada de modo homogêneo, caminham paralelas a visão teocêntrica e o corpo como organismo, metáfora explícita formulada por Leon Battista Alberti no *De Re Aedificatoria* (1452), que trabalha os edifícios e as cidades como um corpo orgânico vivo e o corpo humano como máquina e, vice-versa. Esse conhecimento passa a se desenvolver, onde o conceito de corpo modela-se substancialmente e a relação ciência-corpo vai, progressivamente, desvelando o corpo e identificando o homem com o corpo, desenvolvendo artes mecânicas abrindo-se para o mito do homem artificial, articulando ciência e técnica. Exemplo paradigmático é o cirurgião militar francês Ambroise Paré, considerado o pai da cirurgia, que com a ajuda de fabricantes de armaduras desenhou membros artificiais de ferro além de propor que fatores hereditários e influências mecânicas, como compressão uterina, seriam responsáveis pelos defeitos congênitos. Sua obra *Des monstres et des prodiges*[8] (1573) apresenta, de forma pioneira, imagens de patologias ortopédicas.

No entanto, os monstros na literatura médica dos séculos XVI e XVII tem um crescimento extraordinário a despeito de a medicina deslocar-se de Galeno em direção à Vesálio e Decartes ao atribuir especial atenção ao corpo e à técnica. A imensa popularidade da literatura sobre monstros na Europa do Renascimento deve-se, entre outras causas, aos pontos de contato entre a literatura de cariz popular, erudita e a medicina. No Renascimento, na literatura médica, os casos extraordinários são precisamente os mais favorecidos: *De admirandis curationibus et prædictionibus morbum* (1565) de Girolamo Cardano (1501-1576), *Curationum medicinalium centuriæ* (1556) do médico português Amato Lusitano (1511 -1568), *De conceptu et generatione hominis* (1559) de Jakob Rueff (15001558), *Hermaphroditorum Monstrosorumque* (1600) de Caspar Bauhin (1560 1624), *De miraculis occultis naturæ* (1574) de Levin Lemnius (15051569), *Observationum medicarum rarum, novatorum, admirabilium et monstrosorum* (1596) de Johan nes Schenck von Grafenberg (1530 1598), *Des monstres et des prodiges* (1573) de Ambroise Paré, *Monstrorum historia cum Paralipomenis historiæ omnium animalium* (1658) de Ulisses Aldrovandi (15221605) e *De monstrorum natura, causis et differentiis libro duo* (1616) de Fortunio Liceti (1577-1657)[9]. Paré é o primeiro a apresentar uma lista das prováveis causas do nascimento de monstros, combinando as antigas ideias de causas "naturais" e "sobrenaturais". Fortunio Liceti em *De monstrorum natura, causis et differentiis libro duo* (1616), inova ao introduzir a morfologia na origem dos monstros, subtraindo-os da categoria de seres sobrenaturais. Mas, deve-se a Kaspar Schott (16081666) no *Physica curiosa, sive Mirabilia naturae et artis* (1662), a classificação mais extensa de seres monstruosos, baseada em dados morfológicos (Bates, 2005).

No Iluminismo, os monstros naturalizam-se, marcando presença erudita nos periódicos da *Royal Society of London* e da *Académie des Sciences de Paris* e, doravante, adquirem visibilidade na anatomia comparada. Em 1818, Étienne Geoffroy de St. Hilaire[10] e seu filho Ísidore iniciaram os estudos sobre as malformações. O termo teratologia (do grego *teratos*, monstro) foi criado para designar essa ciência. Desde o início do século XX, as manipulações em modelos-animais na embriologia experimental e na genética contribuíram para elucidação do mecanismo responsável por várias anomalias e malformações. A clivagem epistemológica que marcará o Renascimento

[7]FIGUIER, Louis *L' Alchimie et les alchimistes: essai historique et critique sur la Philosophie Hermétique*, Paris : Librarie de L. Hachette et ce. 1856, p. 67.

[8]PARÉ, Ambroise. [1573]. *Des monstres et des prodiges.* Genève: Librairie Droz, [1573] 1971, 117 p.

[9]COSTA, Palmira F. da. Livros sobre monstros e prodígios. <http://www.fcsh.unl.pt/chc/pdfs/nature3.pdf>

[10]GEOFFROY SAINT-HILAIRE, É. *Philosophie anatomique: des monstruosités humaines*. Paris: Imprimerie de Rignoux, 1822, p. 104; GEOFFROY SAINT-HILAIRE, Í. *Traité de Tératologie*. Paris: J.-B. Baillière, 1832-1836, 3 vol. in-8^0, avec un atlas de 20 pl. 27fr.

e se aprofundará na Modernidade introduz um ponto de vista exatamente contrário ao dogma cristão, substituindo a causa final pela causa eficiente, colocando a ênfase nos objetos e na fabricação de coisas atingindo diretamente a esfera dos valores e da moral, entre outros. Os desdobramentos sócio-culturais disso são inúmeros, avançando sobre as pesquisas biológicas e a bioética (Ribeiro, 2003) que se beneficiam de uma maior disposição do ser humano a se considerar coisa (Brandão, 2003), pois, desde há mais de duzentos anos inexiste definição ontológica de ser humano (Fernandes, 2005), substituído pelo sujeito consumidor.

O substancial no nexo evolutivo entre tais representações dos monstros é que através de seus corpos assim concebidos subsiste uma visão quase universal de mundo que vigorou até a Modernidade: a realidade é uma rica tapeçaria de níveis entrelaçados, abrangendo desde a material até o corpo, até a mente, até a alma, até o espírito. Cada um dos níveis mais elevados "envolve" ou "abarca" dimensões menores como se fosse uma série de ninhos dentro de ninhos, dentro de ninhos do Ser (Wilber, 2007), uma situação muitas vezes descrita como de "transcendência e inclusão", substituída por uma concepção "plana" de um universo material que inclui somente corpos e objetos. Na visão contemporânea de mundo, os corpos teratológicos tem causas multifatoriais que vão desde alterações morfogenéticas até alterações ambientais e, tem sido constante a preocupação do sujeitos que visitam museus em inteirar-se deste tema como parte da cultura do corpo. Uma interessante coleção museal da Faculdade de Medicina da UNB exibe alguns exemplares de corpos teratológicos muito significativos, cuja morfologia é relativamente análoga a muitos exemplos que se discutiu neste presente ensaio. A figura 2 demonstra a fotografia do corpo teratológico de um exemplar do MAH (A) e outras duas ilustrações (B e C), disponíveis na literatura como corpos monstruosos, o primeiro documentado em 2012 para o arquivo imagético da coleção do MAH da Faculdade de Medicina da UNB e os dois últimos são ilustrações datadas de 1737 e 1791, conforme a literatura. Apesar da radical transformação conceitual dos antigos até a modernidade, os monstros voltam e, à moda grega, carregados de beleza, mistérios, poderes e, com eles a necessidade de uma nova leitura do corpo, da cultura e da natureza.

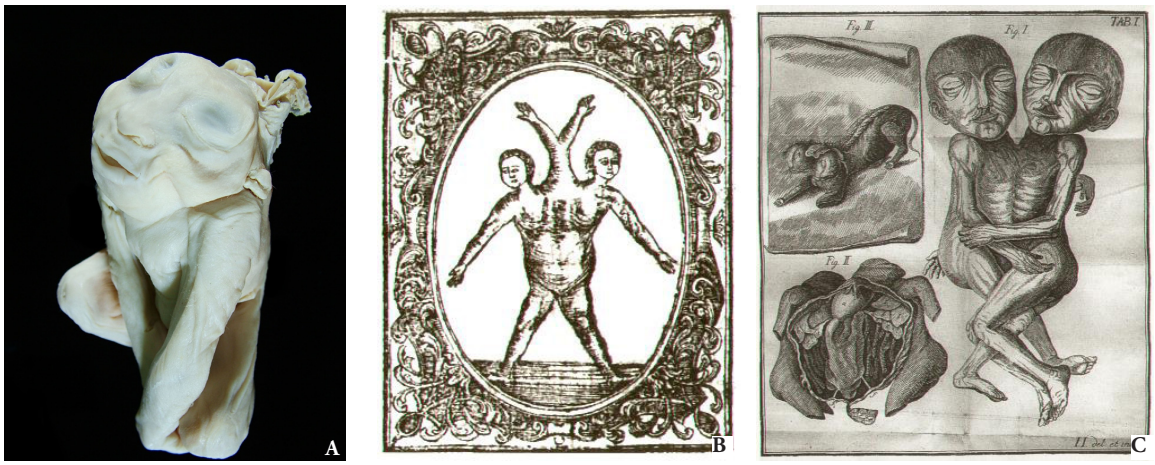

Figura 2, Fotografia e Ilustrações de Corpos Teratológicos: A - (Coleção MAH MF003)- Fotografia de feto portador de meroanencéfalia, (cérebro representado por uma massa de tecido neural quase todo degenerado, exposto na superfície da cabeça), raquisquise (abertura completa da coluna vertebral com exposição direta da medula espinal ao meio ambiente) e mielosquise (tipo mais grave de espinha bífida no qual a medula espinal esta aberta e se apresenta como uma massa achatada de tecido nervoso); B –Ilustração (BENTO JERÓNIMO FEIJÓ). *Curiosa Dissertação, ou Discurso Physico-Moral Sobre o Monstro de Duas Cabeças, Quatro Braços, e Duas Pernas, que na Cidade de Medina, Sidonia deo á luz Joanna Gonsalves em 29 de Fevereiro de 1736, que escreveo, sendo consultado o R. P. M. Frei Bento Jeronymo Feijo, Monge Benedict. da Congreg. Dde Castella. que of. D. e C. á Sac. Aug. Real Magestade del rey nosso Senhor D. João V o P. Victorino Joseph*, Lisboa, Miguel Rodrigues, 1737 [BPNMBVolante: 2-55-8-10 (1º); BN: SC 10607 (23) P]; C - Ilustração de (BENTO SANCHES DE ORTA). *Descrição de um monstro da espécie humana, existente na cidade de S. Paulo na América Meridional, in Memórias de Matemática e Física da Academia das Sciencias de Lisboa,* v. 2 (1799), p. 187-189 (Texto em português de Portugal).

3 Apresentação de anotações da literatura teratológica e criptozoológica portuguesa

Nos Arquivos da Biblioteca Nacional de Lisboa, também conhecido como Arquivo Nacional da Torre do Tombo, encontram-se muitas anotações de autores diversos e de anônimos, cujos relatos reportam-se à fatos e eventos sobre os corpos fabulosos e/ou teratológicos. O quadro 1 destaca alguns destes registros, cópia dos originais.

QUADRO 1: BREVE RESENHA CRONOLÓGICA DA LITERATURA TERATOLÓGICA E CRIPTOZOOLÓGICA PORTUGUESA, IMPRESSA ATÉ 1825.[11]

Autores	Sucessos
ANÓNIMO	*Relation en que se trata de un animal, cuya specie no se conoçe, que el presente anõ de 1622. por los mezes de Mayo e Iunio andando en tierra de tralos montes hizo notables matanças, en hombres, mugeres, y ninõs. Tratase la monteria que se hizo, como luchò convn hombre, y como le mataron. Las solpechas de ser bruxo en fegura de animal, o animal enbruxado el qual mato 23. personas, e hirio 66*, s. l., s. d. [1622] [BN: L 4831 (33º) V]
ANÓNIMO	*Relaçam de hum Monstro Horrivel, que appareceo no Reyno de Castella, chamado Barbatam*, s. l., s. d. [173?] [BPNMBVolante: 2-55-8-5 (41º); BN: L 4560 (36º) A]
ANÓNIMO	*Relação e breve noticia de um bicho faroz* [sic] *que apareceu à gente que foi para o Matto Grosso*, s. l., s. d. [BN: L 4831 (23º) V]
PEDRO NISA ROBLES DE MELO	*História do Extraordinario e prodigioso caso do Peixe Homem dada à luz por* […] *e oferecida à admiração de todos, por se não ter encontrado outro semelhante nas histórias*, s. l., s. d. [ANTT: Real Mesa Censória]
ZACUTO LUSITANO	*Praxis medica admiranda: in qua, exempla monstrosa, rara, nova, mirabilia, circa abditas morborum causas, signa, eventus, atque curationes exhibita* [...], Lugduni, apud Joannem-Antonium Huguetan, 1637 [BN: Res 4800 P]
A. S. PAULO E SANTOS	*Notícia de um monstro humano trazido dos bosques da América a S. Paulo e Santos*, s. l., 1701 [?] [BN: L 6597 (5º) P]
BERNARDO PEREIRA	*Discurso apologético que em defesa dos prodígios da natureza vistos pela experiência* […], Lisboa, 1719
J. F. M. M.	*Relação de hum Formidavel, e horrendo Monstro Silvestre, que foy visto, e Morto nas vizinhanças de Jerusalem, traduzido fielmente de huma, que se imprimio em Palermo no reyno da Sicilia, e se reimprimio em Genova, e em Turin; a que se accrescenta huma carta, escrita de Alepo sobre esta mesma materia, com o retrato verdadeiro do dito Bicho*, Lisboa, José António da Silva, 1726 [BPNM/BVolante: 2-55-7-13 (11º); BN: L 4831 (2º) V]
BRÁS LUÍS DE ABREU	*Portugal medico ou Monarchia Medico-Lusitana: Historica, Practica, Symbolica, Ethica e Politica. Fundada, e comprehendida no dillatado ambito dos dohes Mundos Creados macrocosmo, e microcosmo* [...] *Ampliada, e subdividida em outras tres famosas regions, animal, vital e natural em que se expoem curiosissimos Systemas Ethico-Politicos e nelles varios Hieroglyphicos, Historias, Emblemas, Moralidades, Proverbios, Ritos, Observaçoens, Physiognomias, Epithetos, Signaturas e outras muytas acçoens* [...], Coimbra, 1726 [BPNM: 1-18-11-7 e 8 = 2 exemplares; BN: SA 4578 A]

[11]Acrónimos adotados: ANTT: Arquivo Nacional da Torre do Tombo; BN: Biblioteca Nacional de Lisboa; BPNM/Bvolante: Biblioteca do Palácio Nacionald de Mafra/Biblioteca Volante.

JOSÉ FREIRE DE MONTERROIO MASCARENHAS JACOME FERNANDISI [pseud. de Anselmo Caetano Gusmão de Abreu Castelo Branco]	*Emblema vivente, ou noticia de hum portentoso monstro, que da provincia de Anatolia foy mandado ao sultaô dos Turcos. Com a sua figura, copiada do retrato, que delle mandou fazer o Biglerbey de Amasia, recebida de Alepo, em huma carta escrita pelo mesmo autor da que se imprimio o anno passado*, Lisboa Ocidental, Na officina de Pedro Ferreira, 1727 [BN: L 4831 (3º) V] *Onomatopeia Oannense, ou annedotica do Monstro Amphibio, Que na memoravel noite de 14 para 15 de Outubro do prezente anno de 1732. apareceu no Mar Negro, e saindo em terra falou aos Turcos de Constantinopla com voz tão alta, e horrivel, que parecia hum trovão, respirando com tanta fúria, que o alento era mais impetuozo, e forte, doque a mayor tempestade, e com esta tormenta subverteo os Navios do Ponto Euxino e arrasou Mesquitas, Torres, e Palacios da Corte Othomana, Traduzida da lingua Italiana, em que a escreveu* [...]**,** *natural de Padua, cattivo em Constantinopla, e divulgada em portuguez por Monsieur Roberto Wainger, novo mestre de linguas nesta corte de Lisboa*, Lisboa Occidental, Nova Oficina de Mauricio Vicente de Almeyda, morador ao Arco das Pedras Negras, 1732 [BA: 55-III-25 (12º); BN: L 4831 (4º) V]
ANSELMO CAETANO GUSMÃO DE ABREU CASTELO BRANCO	*Oraculo Prophetico, Prolegomeno da teratologia ou historia prodigiosa em que se dá completa noticia de todos os monstros*, Lisboa, 1733 [BA: 55-III-25 (18º) e 55-III-31 (13º); BN: L 3200 A]
VASCO DE MENDANHA COELHO [pseud. de Anselmo Caetano Gusmão de Abreu Castelo Branco]	*Vida, Nascimento e Morte de Xdato Faemineis, oferecida ao muito genroso Senhor Cartapacio de Generos*, Lisboa, 1733 [BA: 55-III-25 (21º) e 55-III-31 (26º); BN: L 6399 (4º) V]
ANDRÉ PAULINO CARREGUEIRO DA COSTA BOTADO / MARCOS VALENTIM PAO BOTELHO PEGADO [pseud. de Anselmo Caetano Gusmão de Abreu Castelo Branco]	*Escudo Apologético, contraposto aos golpes do descuido crítico, composto pelos sapientíssimos dois censores de X. Dato Foemineis, colegiais do antigo colégio das Gestas, fundado de obras novas, e imperfeitas, que estão no sítio da Cotovia, oferecido ao muito generoso, e antiquíssimo Senhor Cartapácio de Pretéritos, por* […], *guardas da Biblioteca do Hospício público do Loreto desta Corte de Lisboa Ocidental, Lisboa Ocidental, Nova Oficina de Maurício Vicente de Almeida, morador no Arco das Pedras Negras*, 1733 [BN: L 6399 (3º) V]
Padre VICTORINO JOSÉ DA COSTA [aliás, Joaquim dos Santos]	*Noticia de dous animaes monstruosos que nasceram viveram e morreram n'esta cidade de Lisboa Ocidental, exposta em uma breve carta* […], Lisboa Ocidental, Pedro Ferreira, 1734 [BN: L 4831 (7º) V]
MIGUEL HONORATO	*Relação de uma formidável fera, que sahiu da montanha de Gerez junto à villa de Monte-Alegre na província de Trás-os-Montes, no mez de Mayo deste presente anno de 1734 e dos grandes estragos, que tem cometido na gente, e gados dos lugares circunvizinhos* […], Lisboa Ocidental, Oficina Joaquiniana de Música de D. Bernardo Fernandes Gaio, 1734 [BN: L 4831 (8º) V]
ANÓNIMO	*Relaçam de hum terrivel monstro que appareceo no Reyno de Castella e milagre que Nossa Senhora de Monserrate fez a hum lavrador seu devoto, livrando-o do mesmo monstro, que lhe appareceo em 7 de Maio deste presente anno de 1736*, Lisboa Occidental, Officina Rita Casiana, 1736 [BN: L 1873 (5º) A]
ANÓNIMO	*Bicho Asiático, monstruosa apparição nas montanhas da Pérsia, e juízo que se fez sobre a matéria na Corte de Turquia*, Lisboa, Oficina de Rita-Cassiana, 1736 [BN: L 4831 (11º) V]]
ANÓNIMO	*Relação de hum Prodigio sucedido em huma das Cidades da Provincia do Paraguay neste anno passado de 1735, traduzida fielmente de outra mandada do próprio pais a hum cavalheiro da primeira grandez de Hespanha*, Lisboa Ocidental, António Correia de Lemos, 1736 [BN: L 4831 (10º) V]]
JACOME BASTOK DE RUBINÇON	*Turquia vacilante, ou relação de um monstruoso pássaro, que duas léguas de Constantinopla apareceu ao sultão Mahmouth V, tirada de várias cartas escritas daquela corte, e de Adrianopoli, e reduzida à forma por* […], Lisboa Ocidental, Domingues Gonçalves, 1737 [BGUC]
CHRISTIANO SCHOEMAKER	*O mayor monstro da natureza, apparecido na costa da Tartaria Septentrional no mez de Agosto do anno passado de 1739: exposto em huma relaçam escrita na lingua hollandeza pelo capitam* […], Lisboa Occidental, Luis Joze Correia Lemos, 1740 [BN: L 4831 (14º) V]
ANÓNIMO	*Monstruoso parto da famosa giganta de Coimbra, chamada Goliacia Trumba. Curiosa relação de hum grande e nunca visto Monstro, cuja informe figura excede a ideia da mayor admiração*, Coimbra, António Simões Ferreira, 1741 [BPNM/BVolante: 2-55-7-21 (6º); BN: HG 9786 (20º) P]

EDMUNDO KELBEK	*Relação de hum formidavel Bicho novamente aparecido em Africa nas Costas de Ajan, escrita en Aleman pelo Cavalleiro* [...], *traduzida em Portuguez pera divertimento dos curiosos por hum Anónimo*, Lisboa, Pedro Ferreira, 1742 [BPNM/BVolante: 2-55-7-21 (14º); BN: L 4831 (16º) V]
GUILHERME GOFRÓES	*Relação de um grandíssimo animal, de cuja incomparável fereza ElRei Nauvu seu senhor se valeu nas partes do Japão para alcançar uma notável vitória no passado ano de 1741, segundo as certíssimas notícias, que tive por um navio holandês vindo há pouco da Índia. Escrita por* […] *nesta cidade de Lisboa no presente ano de 1741*, Lisboa, Pedro Ferreira, 1742 [BN: L 4831 (15º) V]
FRANCISCO EMANUEL CANGIAMILA	*Embriologia Sacra, overe dell' ufizio de Sacerdoti, medici, e superiori circa l'eterna salute de bambini rachiusi nell' utero*, libri 4. Palermo, 1745 [BPNM: 2-14-8-21] Tradução portuguesa: *Embriologia Sagrada, ou tractado da obrigação que tem os parochos, confessores, medicos, cirurgiões, parteiras, e universalmente todas as pessoas de cooperar para a salvação dos meninos que ainda não têem nascido, ou que nascem ao parecer mortos, dos abortos, dos monstros, etc. Com varias prevenções e meios para occorrer aos perigos espirituaes e corporaes, que n´aquelle lance podem succeder* [...], Lisboa, Régia Oficina Tipográfica, 1791-1792 (2 vols.). No prólogo afirma-se que a obra é originária de Nápoles e já fora traduzida em francês, alemão, espanhol, inglês e grego. Ilustrada com diversas estampas.
M. P. M. V.	*Relação de hum monstruozo, e horrível bicho, que nas vizinhanças da cidade de Visliza do Reino de Polónia, se ocultava em um fragoso monte. Também se refere o desgraçado fim, que e suas garras experimentou um ilustre cortesão por nome Campillo, que caminhava fugitivo com uma principal senhora chamada Lucrécia, e os sentimentos desta, e destruição da fera, autor* […], *desta cidade*, Porto, Oficina Episcopal de Manuel Pedroso Coimbra, 1748 [BN: L 4831 (18º) V]
ANÓNIMO	*Relaçam do Monstruoso Peixe, que nas prayas do Tejo appareceo em 16 de Mayo deste presente anno de 1748*. [s. l.], [s. d. = 1748?] [BPNM/BVolante: 2-55-7-21 (22º); BN: L 4831 (14º) V]
ANÓNIMO	*Nova relaçam e suplemento à notícia do fim que teve a medonha fera, e da notícia que se dá do illustre cortezão por nome Campillo*, Lisboa, Bernardo António, 1749 [BN: L 4831 (19º) V]
ANÓNIMO	*Relaçam verdadeira de hum formidavel monstruo, que* [...] *apareceo em huns matos da Turquia*, Lisboa, Joze da Sylva, 1750 [BN: HG 14991 (66º) P]
ANÓNIMO	[Relação de hum] *monstruo prodigioso que appareceo no reino de Chile* [...], Lisboa, Miguel Manescal da Costa, 1751 [BN: HG 15083 (6º) P] e Coimbra, Real Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1751 [BN: L 3261 A]
ANÓNIMO	*Nova relaçam de huma fera novamente aparecida na China nos montes de Pechuim*, s. l., 1752 [BN: L 4831 (21º) V]
CARLOS DE BIVAR DE ARAGÃO	*Relação de um prodigioso e estupendo fenómeno visto na cidade de Deli corte do Grão Mogor, Imperador do Indostão, oferecida ao senhor António de Faria Machado de Abreu Cunha e Gusmão, fidalgo da casa de sua Majestade, senhor Casa da Bagoeira, antigo solar da Família dos Farias, e do Morgado da Hortas de Braga*, Lisboa, Pedro Ferreira, 1753 [BN: HG 6782 (8º) V]
ANÓNIMO	*Copia de huma Carta escrita por hum amigo a outro com a noticia do prodigio succedido na Villa de Monte Mór o Novo, do nascimento de hua menina com duas cabeças unidas como mostra esta figura*, Lisboa, Pedro Ferreira, 1754 [BPNM/BVolante: 2-55-8-5 (27º); BGUC]
ANÓNIMO	*Curiosa Noticia, e Serta Relaçam do Admiravel, e Estupendo Monstro que de hum parto humano nasceo em dois do presente mez de Abril deste anno de 1755 em esta cidade de Lisboa, junto á Igreja de N. Senhora da Victoria, Freguesia de S. Nicoláo. Referem-se outros admiraveis, e quasi inauditos successos, e extravagancias similhantes da Natureza, e fisicamente se inquire a causa de taes prodígios*, Lisboa, Domingos Rodrigues, 1755 [BPNM/BVolante: 2-55-8-1 (31º); BN: HG 11368 (1º) P]
M. A. F.	*Dissertação crítica, física e moral sobre a impossibilidade de um feto da espécie e gato que temerariamente se imputa ter nascido de uma mulher. Para instrução dos semidoutos e repreensão dos minimamente crédulos, a escreve o Doutor* […] *assistente nesta Corte*, Lisboa, Manuel da Silva, 1755 [BN: HG 6697 (11º) V]
ANÓNIMO	*Noticia de hum caso acontecido em Castello de Vide aos 24 de Março deste presente anno de 1757. Refrido* [sic] *em huma Carta, que daquella Praça se mandou a esta cidade, á qual se accrescentão algumas reflexoens Fisico-Historicas*, Lisboa, 1757 [BPNM/BVolante: 2-55-8-9 (9º); ANTT]

ANÓNIMO	*Relação histórica de uma mulher, que em Holanda deu à luz quatro filhos de um só parto. Onde se dá notícia de outro parto sucedido na França, digno de admiração e outras coisas a este propósito*, Lisboa, Domingos Rodrigues, 1757 [BN: HG 9786 (25º)P]
F. A. B.	*Notícia verdadeira, e curioza de huma mulher, que viveu 17 annos na companhia de um façanhozo bicho dentro de huma cova; e o encontro que teve em o mês de Fevereiro próximo com o filósofo Carolino, pelo Doutor* […], s. l., 1758 [BN: L 4831 (24º) V]
F. A. B	*Notícia do modo com que a mulher matou o façanhozo, e horrendo bicho e o que sucedeu ao mesmo filósofo Carolino, pelo Doutor* […], s. l., s. d. [1758?] [BN: HG 9786 (39º) P]
PEDRO NORBERTO DE AUCOURT E PADILHA	*Raridades da Natureza, e da Arte, divididas pelos quatro elementos* […], Lisboa, Oficina Patriarcal de Francisco Luís Ameno, 1759 [http://purl.pt/13915]
MONSIEUR VUILLIMONT	*Nova maravilha da natureza, ou noticia rara e curiosa de hum homem marinho que apareceo nas praias da cidade de Marselha em o reino de França com cuja occasiam se refere outro successo similhante acontecido na China*. Escrita por […], assistente em a dita cidade, a Monsieur de Guordebit, morador nesta corte, Lisboa, 1759 [BN: HG 6697 (6º) V]
ANÓNIMO	*Relação Verdadeira da Espantosa Fera, que ha tempos a esta parte tem apparecido em as visinhanças de Chaves: os estragos que tem feito, e diligencias que se fazem para a apanharem: segundo as noticias participadas por cartas de pessoas fidedignas daquella Provincia*, Lisboa, José Filipe, 1760 [BN: L 4831 (27º) V]
ANÓNIMO	*Nova e verdadeira relaçam da morte do feroz bicho que ha muitos tempos infesta as visinhanças de Chaves. Astucias, ardiloso modo, e engano que um resoluto e valoroso habitador daquelas terras usou para o conquistar, levando consigo um menino, e somente doze homens de escolta bem armados. Por noticia certa, que um amigo mandou da dita província a outro desta corte, juntamente com a proprada, e bem figurada cópia da fera, a qual aqui vai estampada, e se dá a público, relatando-se tudo fielmente, conforme das ditas partes se tem participado, por pessoas fidedignas, e achadas no conflito,* Lisboa, José Filipe, 1760 [BN: L 4831 (28º) V]
ANÓNIMO	*Segunda parte da relaçam da féra que aparece nas visinhanças de Chaves* [...], Lisboa, José Filipe, 1760 [BN: L 4831 (29º) V]
ANONIMO	*Nueva, y verdadera relación del assombroso, y peregrino monstruo de naturaleza, que se ha descubierto en las costas de Mafra, en el Reyno de Portugal, el proximo passado mes de Junio de 1760. Declarase su formidable magnitude, robustez, e corpulência; y lo extraordinário de su espantoso aspecto: assi mismo se declara, como quitó la vida a mas e cinquenta personas entre Pescadores ty Passageros; y entre ellos a quatro Sacerdotes y dos Padres Capuchinos, por cuyos estragos, y los que hacia entradose en los Pueblos cercanos, despedazando a quantos encontraba, resolvieron salir sus moradores a darles la muerte; pero se burló de todos haciendo trozos a muchos. Ultimamente se refiere, como fue necessário enviar dos Regimientos de Soldados, en quienes hizo un grande destrozo, hasta que quatro valerosos Gallegos le dispararon los fuziles son tal hacierto, que le passaran el corazón; y haviendole reconocido le encontraron un letreiro en la espalda, que decia, havia venido aquellos parages a castigar a las gentes por la mala crianza de sus hijos com lo demás que verán los curiosos*, [?], [1760?]
[D. ALONSO DE SEGÓVIA EL ARRANO]	*Notícia verdadeira de hum cazo maravilhozo succedido na Itália, em os Estados de Milão, em o mez de Fevereiro do prezente anno*, Lisboa, Inácio Xisto, 1761 [BN: L 4831 (34º) V]
ANÓNIMO	*Nova, e Curiosa Relação de hum famoso Monstro, que na Cidade de Napoles deo á luz huma Matrona da mesma cidade neste prezente anno*, Lisboa, Francisco Borges de Sousa, 1764 [BPNM/BVolante: 2-55-8-7 (53º); BN: L 25767 (19º) P]
F. G. D. S. R.	*Relaçam verdadeira do monstro que nasceo a dez de Mayo desta prezente anno de 1765 no sitio de Manporlé, Freguesia e termo da notavel Villa Loulé* […], [S. l., s. n., 1765?] [BN: L 3569 A]
ANÓNIMO	*Nova e curioza relaçam de hum monstruozo peixe que appareceo no porto de Cayeta*, Lisboa, Pedro Ferreira, 1765 [BN: L 4831 (32º) V]

O. O. A.	*Relaçao de hum monstro que se achou no ventre de huma cabra em Villa-Viçosa, Villa do Principado das Asturias no Reyno de Castela pelo Doutor* […], Lisboa, Pedro Ferreira, 1765 [BN: L 4831 (30º) V]
DOMINGOS VANDELLI	*Dissertatio de monstris*, Coimbra, Real Oficina da Universidade, 1776 [BN: SA 12262 P]
ANÓNIMO	*Relação de hum extraordinário parto succedido na villa de Serpa, no dia 20 de Julho próximo passado, do qual pariu huma mulher hum menino, e duas meninas, huma delas com o cabelo à marrafe*, Lisboa, Simão Tadeu Ferreira, 1791 [BN: HG 6696 (11º) V]
ANÓNIMO	*Nuevo Romance del caso mas espantoso que acaba de suceder en la ciudad de Oporto en el Reyno de Portugal, dase cuenta de los muchos niños que encontraban menos diariamente los padres en sus casas, y como sin hacerse visible eran arrebatados por una terrible Fiera la qual los trasladaba al monte por mandato de Dios; declarasse tambien como dentro de pocos dias se descubrió la causa de este castigo, por un tierno Niño que su Madre criaba á los pechos prestando el habla en ocasion que su Madre tomaba la sopa en el convento de S. Francisco, com lo demás que se hallará en esta primera y en la segunda parte*, [Saragoça], [17??] e [Valhadolide], [17??]

4 Considerações Finais

Este manuscrito refere-se à pesquisa feita com a finalidade de preparar a Exposição Temporária do Museu de Anatomia Humana (MAH) da Universidade de Brasília, um projeto de extensão de ação contínua, atividade específica da Faculdade de Medicina. Desde a década de 1980, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e muitos países assumiram um compromisso educacional de divulgar a ciência sob o slogan "ciências para todos" (Cazelli et, al. 2003). Perseguir este objetivo tem sido o propósito do MAH, que atende centenas de crianças por ano. Os corpos de fetos e crianças sempre chamam a atenção do público que visita o museu. Os corpos teratológicos de fetos são também objeto de curiosidade em especial para aqueles usuários do museu que se interessam pelas ciências da vida. O objeto anatômico em si funciona como uma verdadeira vitrine que provoca a curiosidade, a indagação e a busca de respostas pelo visitante. O objetivo do MAH tem sido transferir informações e tratar dos avanços científicos e tecnológicos por meio do estudo da sua coleção. A pesquisa que subsidiou a exposição 2015/2016 "Corpos Biológicos, Corpos Teratológicos e Monstros" teve o objetivo de favorecer, no museu de ciências, uma visão estimulante, próxima do cidadão, utilizando-se alguns corpos teratológicos como objetos de curiosidade. Os pesquisadores associaram a estes objetos históricos uma pesquisa literária que demonstrasse a dimensão educativa que o tema representa quando observado do ponto de vista transdisciplinar. A Breve Resenha Cronológica sobre teratologias inserido na pesquisa demonstra documentos sobre o assunto desde o Século XVI e demonstra a relação entre a pesquisa a curiosidade humana e a divulgação do conhecimento. Os saberes sobre o corpo, sua saúde, doenças e monstruosidades, são temas intrigantes e interligados que têm feito o imaginário humano criar, "monstros e monstrinhos" que sustentam, no mundo virtual, no cinema, arte, charge e na literatura, entre outros, muitos desenhos, animações e caricaturas a respeito de vários temas de interesse da sociedade. As crianças e os jovens são atraídos por estas novidades. Um pouco do conteúdo científico, tecnológico, psicológico e social sobre os corpos biológicos e teratológicos esta sendo divulgado por uma atividade de extensão universitária, em um museu de ciências, que simplesmente tem por objetivo promover a educação científica, divulgar a ciência e ajudar na construção da cidadania do jovem brasileiro, homem do futuro.

Referências

AGOSTINHO, S.. **A cidade de Deus, 3v.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993-1996, Livro 16, cap. 8.

BATES, A. W. **Emblematic Monsters: Unnatural Conceptions and Deformed Births in Early Modern Europe.** Amsterdam, Nova York. Rodopi, 2005. p. 83-84.

CESARINI, M. **Horta de Literatura de Cordel,** Lisboa: Assirio e Alvim, 1983. p. 163-256.

CAZELLI, S.; MORANDINO, M,. STUDART, D. C. **Educação e Comunicação Em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática**. In.: Educação e Museu: A Construção Social do Caráter Educativo Dos Museus de Ciência/ Guaracira Gouvêa, Martha Morandino, Maria Cristina Leal [Orgs.] – Access, Rio de Janeiro, 2003. p. 83-106.

COSTA, P. F. **Livros sobre monstros e prodígios.** Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/chc/pdfs/nature3.pdf. Acesso em 17 fev. 2015.

FERNANDES, S. L. C. **Ser Humano: um ensaio em antropologia filosófica**. Rio de Janeiro: Edições Mukharajj, 2005. 358 p.

FIGUIER, L. **L'Alchimie et les alchimistes; essai historique et critique sur la Philosophie Hermétique** 2e. ed. rev. et augm. Paris: Lib. de L. Hachette et ce., 1856, p.67.

SAINT-HILAIRE, G. É. **Philosophie anatomique: des monstruosités humaines.** Paris: Imprimerie de Rignoux, 1822. p. 104.

SAINT-HILAIRE, G. Í. **Traité de Tératologie**. Paris: J.-B. Baillière, 1832-1836. p.118.

NOVAES, A. (Org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 118

PARÉ, A. [1573]. **Des monstres et des prodiges**. Genève: Librairie Droz, 1971. 117 p.

WILBER, K. **A união da alma e dos sentidos**. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 13.

OFICINAS DE PARENTALIDADE

Luciana Maria da Silva[1]
Ailton de Souza Aragão[1]
Luciana Cristina Caetano de Morais Silva[1]
Cláudia Helena Julião[2]
Miralda Dias Dourado de Lavor[3]
Leidiane Mota de Oliveira Chagas[4]
Ana Jecely Lima[5]
Grazielli Terassi[6]
Joziana Jesus da Mata[6]
Liniker Douglas Lopes da Silva[6]
Luana Cristina Silveira Gomes[6]

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto de extensão "Oficinas de Parentalidade", desenvolvido na Universidade Federal do Triângulo Mineiro em parceria com a 8 ª Promotoria de Justiça de Uberaba–MG, a partir da Recomendação 050/2014 do Conselho Nacional de Justiça. O objetivo do projeto é atender famílias em processo de divórcio e/ou dissolução da união estável, com um viés pedagógico e não terapêutico. Transmitindo técnicas apropriadas de comunicação na família, ensinamentos a respeito das consequências que os conflitos proporcionam aos filhos e informações legais sobre alienação parental, guarda, visitas e alimentos, busca-se auxiliar os pais e os filhos (adolescentes e crianças) no enfrentamento desses processos e suas consequências. São realizadas quatro oficinas mensais para filhos e pais, separadamente, em um único encontro de 4 horas de duração: uma para crianças de 6 a 11 anos, outra para adolescentes de 12 a 17 anos e duas para os pais, sendo que o ex-casal é alocado em salas diferentes, porém mistas. Cada oficina é coordenada por dois instrutores previamente capacitados e o material utilizado é cedido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Espera-se que tais intervenções possam reduzir e/ou minimizar os traumas decorrentes das mudanças das relações familiares e comunicações conflituosas.

Palavras-chave: Parentalidade. Alienação Parental. Divórcio. Conflitos Familiares. Direito das Crianças e Adolescentes.

ABSTRACT

This article presents the extension project "Parenting workshops", developed at the Federal University of Triangulo Mineiro in partnership with the 8th of Uberaba-MG Justice Prosecutor from the Recommendation 050/2014 of the National Council of Justice. The project's goal is to serve families in divorce proceedings and/or dissolution of stable union with an educational rather than therapeutic bias. Transmitting appropriate

[1]Professores Doutores, Docentes Adjuntos do Departamento de Medicina Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, lumarias@hotmail.com, as_aragao@hotmail.com, lmoraissilva@yahoo.com.br
[2]Professora Doutora, Docente Adjunto do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, claudiahj@servicosocial.uftm.edu.br
[3]8ª. Promotora de Justiça de Uberaba-MG, Ministério Público do Estado de Minas Gerais, miralda@mpmg.mp.br
[4]Professora Especialista, Docente Substituta do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, leidianemota@hotmail.com
[5]Assistente Social graduada pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aninhajecely@hotmail.com
[6]Acadêmicos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, grazielli.terassi@hotmail.com, jozianajmata@hotmail.com, liniker08@hotmail.com, lu-cristina@hotmail.com

techniques of communication in the family, teachings about the consequences of conflicts provide the children and legal information about parental alienation, guard tours, and provender, we seek to help parents and children (teenagers and children) in facing these processes and its consequences. Four monthly workshops for children and parents are held separately in a single meeting of 4 hours long: one for children 6-11 years old, another for teens 12-17 years and two for parents, with the ex- couple is allocated in different rooms, but mixed. Each workshop is coordinated by two previously trained instructors and the material used is given by the National Council of Justice (CNJ). It is expected that such interventions can reduce and/or minimize the trauma resulting from changes in family relationships and conflicting communications.

Key-words: Parenthood. Parental Alienation. Divorce. Family Conflicts. Right of Children and Adolescents.

1 Introdução

A ruptura dos laços familiares oriunda de um processo de divórcio ou da dissolução da união estável pode constituir-se num conflito estressante e traumático para todos os membros da família, principalmente para as crianças e os adolescentes. Há possibilidades de produção de sequelas emocionais nos envolvidos, a médio e longo prazo, a partir das mudanças das relações familiares, e inclusive por comportamentos e comunicações conflituosas por parte dos pais (CEZAR FERREIRA, 2011).

Tal processo traz mudanças consideráveis na estrutura familiar e, por vezes, pode ser conturbado, havendo conflito de interesses em relação à guarda dos filhos e questões financeiras, trazendo consequências tanto para os pais quanto para os filhos. A forma como os filhos vivenciam o período pós-separação depende, em larga medida, da maneira como seus pais negociam o término da vida conjugal, administram seus conflitos e da convivência com os mesmos, independente do tipo de guarda (ALEXANDRE; VIEIRA, 2009).

Em tais processos observam-se condutas e/ou atitudes dos genitores no sentido de acirrar os conflitos existentes entre eles, envolvendo e prejudicando os próprios filhos. Entre estas dificuldades destaca-se o despreparo dos pais e filhos para lidarem com o processo de adaptação e construção da nova configuração familiar. Atualmente muito tem se discutido sobre ações e comportamentos alienantes do ex-casal em relação aos filhos, gerando graves e duradouras consequências emocionais para crianças e adolescentes e afetando todos os aspectos de suas vidas (DE MEDEIROS LAGO; BANDEIRA, 2009).

Muitas insatisfações e inquietações pessoais dos pais são projetadas em seus comportamentos com relação aos seus filhos, principalmente os menores de idade, iniciando o processo de alienação parental. A alienação parental consiste em comportamentos, geralmente após o divórcio, em que um dos genitores desqualifica ou desmoraliza o ex-parceiro para/e na frente dos filhos, realizando uma 'lavagem ou programação cerebral' contra o mesmo, fazendo com que o filho passe a rejeitá-lo e, até mesmo, temê-lo (SOUSA; BRITO, 2011).

Tais situações são consideradas um tipo de violência praticada contra crianças e adolescentes. Tal tipo de abuso emocional pode ter sérias consequências psíquicas e, em casos de divórcios litigiosos, as chances de ocorrer tal comportamento são agravadas, podendo gerar inclusive distúrbios psicopatológicos nos envolvidos (TRINDADE, 2007).

Como existe um número expressivo de divórcios no Brasil e no mundo, entram em cena novas formas de se pensar e repensar a família, saindo do modelo nuclear tradicional (pai, mãe e filhos), para modelos modificados a partir da necessidade afetiva e social de cada indivíduo (pai e filhos; mãe e filhos; dois pais e filhos, e tantos outros). Para justificar tal mudança na estrutura familiar, Zornig (2010, p.456) aponta que *"tornar-se pai' ou 'tornar-se mãe' passa a depender muito mais da história individual de cada um dos pais e de uma lógica do desejo do que de um modelo de família nuclear tradicional, como no passado*".

Torna-se possível então, a partir de mudanças na constituição de família e nos papéis

sociais, a tomada de decisão e iniciativa de muitos sujeitos em alterar o modo de se relacionarem. Neste sentido, pensa-se na questão da parentalidade e não mais em conjugalidade, ou seja, uma relação entre pais e filhos que não pode ser dissolvida com a separação dos genitores e que deve ser mantida através de convívio saudável entre os membros da família reconstituída. O exercício de cuidar e de criar os filhos é uma tarefa de ambos os genitores (SCHNEEBELI; MENANDRO, 2014).

Contudo, nem sempre estas relações saudáveis são possíveis e o divórcio, a dissolução da união estável e até mesmo relações sexuais sem compromisso que geram filhos, podem iniciar longas e conflituosas discussões. Muitas vezes chegam até o poder judiciário questionamentos sobre de quem é a responsabilidade legal e/ou total da criação dos filhos e qual a influência desse processo na qualidade de vida dos envolvidos.

Diante destas situações existe a necessidade de superação dos conflitos, ou seja, entendê-los e transformá-los em oportunidade de melhoria da qualidade dos relacionamentos pessoais ou sociais. Nas experiências com casais envolvidos em divórcios e dissoluções de união estável percebe-se a necessidade de ações para a pacificação das relações, auxiliando os pais a protegerem seus filhos dos efeitos danosos de uma abordagem destrutiva de seus conflitos, reduzindo traumas decorrentes das mudanças das relações familiares (BRASIL, 2013). Seriam ações e instrumentos que auxiliem o ex-casal a tentar superar, ou ao menos amenizar estas situações, ensinando maneiras para entender e transformar os conflitos. Sabe-se que, quando o ex-casal consegue lidar de forma positiva com a separação, pode garantir aos filhos um ambiente emocional mais acolhedor e favorecer que os laços relacionais saudáveis não apenas sobrevivam, mas amadureçam positivamente após o divórcio (ALMEIDA; MONTEIRO, 2012).

A partir da demanda identificada na cidade de Uberaba-MG referente às dificuldades encontradas pelas famílias durante os processos de divórcio e/ ou dissolução da união estável, foi implantado um projeto de extensão intitulado "Oficinas de Parentalidade". Tal projeto, uma parceria entre a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a 8ª Promotoria da Comarca de Uberaba/MG, foi iniciado em Setembro de 2014 e tem como objetivo ser um desses instrumentos pedagógicos a favor das práticas salutares em benefício das famílias que estão vivenciando conflitos oriundos deste processo de reconfiguração.

O projeto, inicialmente desenvolvido pelo Tribunal de Justiça de São Paulo (TJSP), com o apoio e acompanhamento do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), foi implantado na Comarca de São Vicente-SP com o nome de "Oficina de Pais e Filhos". A intenção do CNJ é que o mesmo tenha abrangência nacional e, em Minas Gerais, a implantação na Comarca de Uberaba-MG é a segunda experiência no Estado e a primeira no interior.

Em Uberaba, existem três Varas de Famílias e Sucessões, pelas quais tramitam cerca de 7800 processos. No mês de abril de 2015, sem considerar os processos de dissolução litigiosa de União Estável, as três Varas juntas tinham 426 feitos de divórcios litigiosos em andamento. Mensalmente são protocolados cerca de 20 a 30 novos pedidos de divórcios litigiosos, sendo que, no referido mês, foram propostas 20 novas ações e sentenciados número idêntico.

A Oficina tem o intuito de ser um programa educacional interdisciplinar para casais em fase de ruptura do relacionamento e com filhos menores. O projeto se apoia na literatura sobre os efeitos do divórcio e na importância de os pais e demais membros da família buscarem maneiras saudáveis de lidar com o término do casamento, bem como, na experiência de outros países, como Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Inglaterra e Portugal, na execução de programas educacionais voltados às pessoas em fase de reorganização familiar (BRASIL, 2013).

O objetivo geral do projeto é apoiar as famílias a entenderem o que ocorre com as crianças e os adolescentes após a separação e, a partir disto, se organizarem para colocar em prática mudanças eficientes para o bom entendimento familiar. Busca-se, dessa forma, instrumentalizar tais famílias para um menor dano emocional a todos os envolvidos em um viés educacional e preventivo.

2 Metodologia

A metodologia utilizada nas "Oficinas de Parentalidade" é composta por duas fases, sendo a primeira correspondente ao convite e à capacitação de voluntários para atuarem como instrutores das oficinas e a segunda relativa à execução das oficinas.

A capacitação de instrutores tem como objetivo capacitar profissionais que possuem afinidade com a temática relativa ao projeto para atuarem como instrutores voluntários das três oficinas (pais, adolescentes e crianças). É desejável que os instrutores mantenham postura acolhedora, imparcial e facilitadora, no sentido de proporcionar a reflexão nos participantes acerca da temática do divórcio/separação.

A capacitação acontece em quatro encontros, com duração total de 16 horas. Cada encontro é pensado para abranger diferentes temas sobre o divórcio/separação, alienação parental e o formato das oficinas propriamente dito. O material utilizado, composto por cartilhas direcionadas aos instrutores, aos pais e aos adolescentes, além de recursos audiovisuais, é cedido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a capacitação é ministrada por docentes da UFTM participantes do projeto e pela promotora da 8ª Promotoria de Justiça de Uberaba. Foram realizadas duas capacitações para instrutores das oficinas, em Outubro de 2014 e Março de 2015, nas quais foram capacitadas 26 pessoas.

As Oficinas de Parentalidade acontecem uma vez por mês, com duração de 4 horas e conta com público diferente a cada encontro. As Varas de Família da Comarca de Uberaba são responsáveis por convidar, mensalmente, 30 famílias que estejam em processo de divórcio e/ou dissolução da união estável para a participação nas oficinas. Os encontros ocorrem aos sábados, das 14 horas às 18 horas. Há uma oficina voltada para crianças de 6 a 11 anos de idade, outra para adolescentes de 12 a 17 anos de idade e duas direcionadas aos pais (o ex-casal é alocado em oficinas diferentes).

As famílias são acolhidas pela equipe do projeto no saguão de entrada da UFTM, assinam a lista de presença e logo os membros são encaminhados para as devidas salas das oficinas pertinentes a cada faixa etária e tipo (pais, crianças, adolescentes). Cada oficina é conduzida por dois instrutores voluntários e o material utilizado, correspondente às cartilhas para instrutores, para pais, para adolescentes e para crianças, além de recursos audiovisuais, é cedido pelo CNJ e varia de acordo com cada tipo de oficina. A Universidade Federal do Triângulo Mineiro cede o espaço físico e equipamentos, como salas, banheiros, cadeiras, mesas, projetor de imagens, computadores e caixas de som para a realização das oficinas, e também oferece intérprete de LIBRAS para eventuais participantes com deficiência auditiva, no intuito de melhor atender todas as famílias convidadas.

As oficinas voltadas para os filhos (crianças e adolescentes) propõem a realização de atividades que auxiliem no diálogo acerca do momento vivido de divórcio/separação dos pais e favoreçam a reflexão necessária à adaptação à nova realidade familiar. Assim, as oficinas constituem-se como um espaço seguro para que os participantes possam expressar adequadamente seus sentimentos, trocar experiências com outras crianças e adolescentes que estejam vivenciando a mesma situação e conheçam estratégias para superar as dificuldades inerentes ao processo de separação dos pais. Para tanto são utilizados recursos audiovisuais, confecção de desenhos, rodas de conversa e atividades lúdicas compatíveis com as idades dos participantes.

Nas oficinas de pais os instrutores realizam explanações e discussões sobre divórcio, alienação parental, comunicação entre pais e filhos, entre outros assuntos. São realizadas dinâmicas para maior integração do grupo, questionamentos e momentos de reflexão. Busca-se, nessas oficinas, dar os instrumentos necessários para que os pais consigam resolver seus conflitos de forma não adversarial, bem como estabeleçam boas práticas parentais, ajudando os filhos a superarem a fase de reorganização familiar.

Como recomenda o CNJ, há um intervalo na metade do tempo das oficinas em que é oferecido um lanche para todos os participantes. O lanche para os grupos de pais é dividido em dois momentos separados, porém os filhos participam desses dois momentos do lanche para que possam se reunir com os dois genitores.

Nas oficinas, além dos instrutores participam também alunos extensionistas dos cursos de Psicologia, Serviço Social e Enfermagem, os quais foram selecionados de acordo com o perfil desejado para atuarem como observadores participantes das oficinas, bem como colaborarem para o bom andamento das mesmas. Esses extensionistas passaram por capacitação inicial com o objetivo de introduzir as principais questões que envolvem o projeto, bem como definir as tarefas pertinentes aos mesmos. O projeto conta com a participação de vinte acadêmicos.

Discentes e docentes realizam reuniões semanais com o objetivo de aprofundar estudos e discussões teóricas sobre temas relativos ao processo de divórcio/separação, alienação parental e direito de

crianças e adolescentes, além da discussão de casos e situações vividas nas oficinas. São utilizados textos de apoio e rodas de conversa, além de elaboração de resumos/resenhas e relatórios referentes à participação do discente nas oficinas.

A avaliação das Oficinas de Parentalidade ocorre em três etapas diferentes. A primeira delas corresponde à avaliação feita durante as oficinas, onde é possível aos participantes falarem sobre sua experiência e sobre sua participação em tal espaço de discussão. Na oficina de pais, os mesmos são convidados a preencherem ficha de avaliação, elaborada pelo CNJ, como parte do material de apoio, onde são feitas perguntas sobre o que acharam do trabalho, como se sentiram e quais sugestões e críticas em relação às oficinas. Há também o espaço para colocarem contatos pessoais, como e-mail e telefone, para contato posterior.

A segunda avaliação compreende uma reunião, posterior às oficinas, onde instrutores e alunos se reúnem para discutir o andamento das mesmas, questões de conduta, demandas percebidas, dificuldades e possibilidades no trabalho com os pais, adolescentes e crianças. A terceira avaliação é relativa à percepção dos alunos em relação às oficinas e se dá através de elaboração de relatório, como extensão do diário de campo utilizado como instrumento de sistematização da observação participante.

A análise e avaliação constante das práticas realizadas nas oficinas podem possibilitar novos modelos de intervenção psicossocial da família em processo de divórcio, além de contribuir com a sociedade em geral.

Desde a implantação do projeto até o momento já ocorreram seis Oficinas com as famílias, sendo um total de 172 pessoas diretamente envolvidas nos processos de divórcio, entre pais, mães, filhos menores de idade e parentes de primeiro grau.

3 Desenvolvimento do projeto

3.1 O Acolhimento

Via de regra, pais e filhos que chegam à oficina de parentalidade estão emocionalmente abalados, em maior ou menor intensidade. O término de um relacionamento conjugal comumente gera, nos adultos envolvidos, sentimentos diversos como frustração, decepção, tristeza, alívio, insegurança, raiva e desesperança.

Mas, se para pais e mães a ruptura causa sofrimento, para crianças e adolescentes o padecimento pode ser ainda maior, eis que estando ainda em formação, não possuem todos os recursos internos necessários para elaborar grandes perdas. Vários sentimentos permeiam mentes e corações de filhos ainda menores, sendo perceptíveis, dentre outros, tristeza, abandono, ansiedade, insegurança, dilema de lealdade, saudade, raiva e revolta. Muitas vezes, isso tudo é acompanhado de sofrimento físico.

Somado a este quadro, não se pode ignorar o imenso desgaste da família causado pela árdua caminhada processual já percorrida nas Varas de Família. Reuniões com advogados, conciliações, audiências com juízes e promotores, entrevistas com assistentes sociais e psicólogas judiciais, visitas assistidas e diversos embates que passam a fazer parte da vida da família em conflito na justiça. Rotina estressante, que nem de longe fazia parte dos planos daqueles que, um dia, se uniram para formar família ou simplesmente seguiram instintos carnais.

Considerando o panorama emocional naturalmente esperado dos convidados pela justiça a participar das Oficinas de Parentalidade, é absolutamente imprescindível que os mesmos sejam recebidos de forma acolhedora pelos instrutores, voluntários, acadêmicos e qualquer outro envolvido no trabalho.

O acolhimento é importante para que o participante perceba a diferença entre o ambiente proporcionado pela Oficina do ambiente forense, caracterizado por antagonismos, beligerância e distanciamentos. Assim, o participante se sente mais compreendido e livre de julgamentos, podendo expor suas angustias sem receio de que sua fala seja objeto de análise pela justiça.

A experiência tem revelado que a postura acolhedora dos instrutores e envolvidos no projeto tem um efeito incrível na atitude dos participantes. Estes, em geral, chegam à oficina contrariados e com muita desconfiança, sendo, por vezes, rudes no trato com a equipe.

Entrementes, na medida em que o trabalho se desenvolve, o acolhimento e a validação são percebidos pelos convidados, ocorrendo notória mudança de postura. É como se os participantes ficassem desarmados, naturalmente privados de meios de ataque ou defesa, permitindo-se interagir com o grupo, trocar experiências, absorver as orientações passadas e sensibilizar-se. Com isso, é possível atingir-se os objetivos principais das oficinas.

3.2 Oficina de Pais

É percebido nos pais participantes das oficinas o quão são insatisfeitos com a nova situação de vida, carentes de informação sobre como lidar com a perda e frustração por uma relação que não deu certo. Temerosos sobre o futuro do(s) filho(s) e ansiosos por atingir um modelo de família idealizado, muitas vezes terceirizam a responsabilidade decisória, seja ao ex-parceiro, justiça e/ou até mesmo para os próprios filhos.

Foi percebido que as oficinas possibilitaram um momento de reflexão e identificação dos pais com os temas discutidos, além de um espaço para que possam falar a respeito dos conflitos que estão envolvidos. A partir do entendimento de como a temática do divórcio e os conflitos que emergem deste impactam os envolvidos e abalam a relação familiar como um todo, é possível enxergar novas maneiras de mediar essas questões que enfrentam, tentando melhorar a relação com os ex-parceiros e principalmente, com os filhos.

Nas oficinas realizadas até o momento, foi observado que alguns dos participantes davam indícios que praticavam atos que se encaixam dentro da condição de alienação parental e não estavam conscientes desse comportamento, justificando-os como prática de cuidado, porém muitas vezes se caracterizava por abuso emocional. Embora os encontros não tenham, a princípio, uma finalidade terapêutica, é possível que se aproxime de um grupo terapêutico, devido ao caráter acolhedor, que proporciona um espaço de troca e escuta, com a garantia ética do sigilo das informações que são disponibilizadas durante a oficina.

Cabe salientar que as Oficinas de Parentalidade para os pais é um espaço acolhedor e de aprendizado, no qual são levados a refletir sobre suas atitudes e formas de comunicação. É preciso que os sujeitos que exerçam a parentalidade estejam cientes de que cabe a eles, sendo ex-cônjuges ou não, oferecer ambiente de acolhimento, afetividade e segurança emocional para seus filhos, entendendo que a família, embora não mais na mesma configuração idealizada de antes, continuará a existir principalmente para as crianças ou adolescentes envolvidos, mesmo em novas e reestruturadas configurações.

3.3 Oficina de crianças

A oficina de crianças tem por objetivo trabalhar temas relacionados à separação dos pais que causam dúvidas, medos, culpa e angústia nas mesmas em uma linguagem lúdica e adaptada ao universo infantil. Dessa forma tenta-se atingir os pequenos de modo a fazê-los compreender que, independentemente das brigas e conflitos dos pais, estes nunca deixarão de amá-los. Ademais, todo o processo de litígio diz respeito apenas ao casal, sendo que eles não têm culpa e nem são os causadores das desavenças dos pais.

Por meio do material preconizado e indicado pelo CNJ, histórias, dinâmicas, brincadeiras, desenhos e 'oficinas de sucatas' motivam as crianças a expressarem seus sentimentos, que na maioria das vezes é de tristeza. Algumas não se intimidam em verbalizar o quanto sofrem pelas brigas que presenciam e até mesmo atos de violência que sofriam; outras expressam claramente que não sentem falta de um dos genitores e que não gostariam de vê-los nunca mais. Mas na maioria dos casos, relatavam claramente que sentiam saudade do genitor que saiu de casa e gostariam que a separação não tivesse acontecido.

O espaço proporcionado pelas oficinas e os meios de comunicação utilizados promovem 'desabafos' emocionais das crianças, sendo trabalhados os sentidos dessas emoções, principalmente através dos contos, já que permitem que as crianças se identifiquem com os personagens e tragam a história para suas vidas. Desse modo, mesmo não tendo um viés terapêutico a princípio, a oficina permite a elaboração da sua dor e sofrimento ao ponto de compreender que apesar de tudo, a separação era o melhor que poderia ter acontecido para que as brigas e desentendimentos cessassem.

Outras intervenções também se mostram muito úteis, como a 'oficina de sucata', na qual as crianças fazem criações com materiais recicláveis. Após terminarem suas criações, faz-se uma roda de conversa onde cada criança fala sobre sua construção e dá sentido à mesma. Ao final, o sentindo da transformação das situações ruins em boas é trabalhado, pois conseguiram transformar um material que seria inicialmente lixo em algo bonito e útil e assim também pode acontecer com a vida de todos os familiares envolvidos no processo de divórcio.

Ao final de cada oficina é nitidamente perceptível o aproveitamento e internalização dos conteúdos pelas crianças. Relatos como: "hoje aprendi que é mais legal ter dois ninhos do que

um" ou: "aprendi que meus pais vão me amar independente de qualquer coisa" e até mesmo "tudo na nossa vida pode mudar pra melhor", demonstram que as dúvidas e dores iniciais puderam dar vez a sensação de alívio e de esperanças de melhoras.

3.4 Oficina de Adolescentes

As Oficinas com os adolescentes objetivam ser um espaço de escuta e de auxílio diante da situação nova. Compreender seus sentimentos e as novas organizações familiares contribui para o fortalecimento dos adolescentes, de modo que possam se proteger de possíveis demonstrações de alienação parental. Visam, ainda, estimular a manutenção do contato com ambos os genitores e, sobretudo, estar convicto de que não fora o motivo do rompimento da estrutura familiar.

Nesse contexto, as Oficinas são relevantes para esclarecer as problemáticas presentes no novo cenário e, ao mesmo tempo, estimular a autonomia dos adolescentes enquanto sujeitos de um processo. Ou seja, evidenciar que eles não são prisioneiros da situação na qual se encontram, mas sim são seres pensantes e proativos que podem aprender com a situação, e até mesmo ajudar os pais a relacionarem-se melhor um com o outro. Protegendo-se, portanto, de situações de manipulação, artefatos de guerra ou de troféu.

Diante da complexidade do fenômeno em que estão imersos os adolescentes, o olhar multiprofissional é essencial na apresentação e discussão com os mesmos. Esse olhar plural, sob o aspecto epistemológico e metodológico, sobre o processo de separação dos pais é importante na superação das interpretações jurídicas.

Uma das premissas da atuação multiprofissional é valorizar o trabalho em equipe. Esse passa a ser indispensável para o bom desenvolvimento da Oficina ao se estabelecer relações de alteridade entre os membros da equipe e destes com os adolescentes, como forma de garantir a participação ativa como sujeito do processo, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O conteúdo fora produzido no *software* Microsoft Office PowerPoint® pelo CNJ e é exposto sob a forma de *slides* e materiais em multimídia, que favorecem a discussão de ideias-chave, pois possuem linguagem clara e abrangente da situação nova. Logo, são coerentes com o contexto no qual os adolescentes estão inseridos, desperta questões que serão avaliadas e discutidas por todos os participantes da oficina. O espaço da Oficina se converte, então, em cenário de um processo de educação cuja prática é a reflexão de si.

O material disposto pelo CNJ permite a adaptação às experiências didáticas dos voluntários. Para tanto, são adotadas dinâmicas que estimulam a articulação e o entrosamento dos adolescentes entre si e destes com a equipe. Essa estratégia se mostra bastante efetiva quando os adolescentes expressam o que sentem, o que desejam e como lidam com esse momento conflituoso que é a separação dos pais. Um desses momentos é a dinâmica da Árvore dos desejos, na qual o adolescente pode escrever o que gostaria de dizer aos pais, e após a redação, podemos compreender o quanto o/a adolescente está sendo afetado pelos desdobramentos da separação. Nesse sentido, é estimulado a conversar com os ambos os pais, demonstrar seus sentimentos e buscar formas não destrutivas de lidar com suas frustrações, ao refletir sobre suas atitudes que vivencia no cotidiano doméstico.

As Oficinas vão muito além da apresentação de soluções autoaplicáveis. Mas sim demonstram os diferentes caminhos que os adolescentes podem seguir diante da delicada situação na qual se encontram, construindo com os mesmos uma via de mão dupla, onde é possível expressar seus sentimentos e suas angústias e tomar decisões de forma livre e reflexiva, baseadas nos diálogos apresentados na Oficina. Assim, as oficinas potencializam o efeito propositivo nas mais diversas esferas, sejam elas familiares ou sociais.

4 Benefícios do trabalho para os processos judiciais

Todos os profissionais que militam em Varas de Família bem sabem o quão angustiante pode ser um processo judicial envolvendo uma família. Questões emocionais e jurídicas se entrelaçam de tal forma que a beligerância inerente às lides forenses, se agrava ainda mais, provocando, por vezes, efeitos nefastos e irreversíveis aos membros da família.

Advogados, Juízes, Promotores de Justiça, Assistentes Sociais e Psicólogos judiciais, habituados a atuar em causas familiares, testemunham frequentemente casais se digladiando com uma

infeliz voracidade. Contaminados pela mágoa, pela frustração, decepção, ódio e sentimentos de vingança, enfrentam o processo judicial não com o objetivo de simplesmente por fim ao relacionamento conjugal, mas com o propósito de devastar o outro, retirando-lhe tudo o que for possível, tanto no sentido material quanto emocional. E, nesse afã, utilizam-se dos filhos menores como escudo ou como armas, arrastando-os para seus conflitos.

Com isso, processos se arrastam por anos e se multiplicam, filhos crescem, muitas vezes sendo obrigados a "tomar partido" desse ou daquele, outras vezes privados da convivência com um dos genitores ou, ainda, com aversão a uma destas figuras. Um simples divórcio pode derivar muitas outras ações judiciais, como revisionais de pensão alimentícia, disputa de guarda de filhos e direito de visitas. Os anos passam, a maioridade chega e, muitas vezes, o abatimento físico e emocional pelos quais são submetidos os filhos é irreversível.

Neste contexto, é de extrema importância a política pública de prevenção e resolução de conflitos familiares, instituída pelo Conselho Nacional de Justiça através das Oficinas de Parentalidade, pois os temas nelas tratados importam em orientações e alertas imprescindíveis aos pais em processo de ruptura. Além do mais, o projeto possibilita aos filhos um ambiente confiável para expor suas angústias naturais decorrentes da separação dos genitores e confere a estes estratégias para melhor enfrentar essa fase.

O processo judicial não permite que Juízes e Promotores de Família façam orientações dessa natureza com profundidade, embora quase todos, senão todos, tenham a certeza de que tais informações podem trazer inúmeros benefícios para as partes e para o processo. Entretanto, este trabalho pedagógico precisa vir acompanhado da delicada sensibilização, ante as questões emocionais envolvidas. Mas, não há tempo para isso no processo, porque, inúmeras questões jurídicas precisam de uma resposta da justiça.

Assim, quando um juiz encaminha uma família para participar da oficina ele está conferindo a esta a oportunidade de receber referidos direcionamentos acrescidos da sensibilização necessária.

E os benefícios que se pode alcançar são vários. Inicialmente, a maior vantagem que se pode obter da participação na oficina é a conscientização da família de que a fase do rompimento, embora delicada, pode ser transposta sem que a família seja destruída, tendo os filhos o direito de conviver com ambos os genitores em igualdade de condições. Consequentemente, combate-se a alienação parental e a perversa prática de falsas denúncias, bem como as conexas e respectivas ações judiciais.

Havendo a introjeção dos conceitos ministrados, haverá maior propensão das partes para a mediação e para o acordo, pois a sensibilização tende a levar o casal a perceber o quão prejudicial para os filhos é sua atitude beligerante, bem como a refletir sobre as reais motivações para suas posturas na justiça.

Ademais, quando as próprias partes, de modo consciente, constroem por conciliação ou mediação o acordo de seus conflitos jurídico-familiares, há uma tendência natural em cumprir e aceitar o que foi acordado. Isso também é reflexo da internalização do empoderamento e responsabilização dos pais por suas vidas e pela vida de seus filhos, também objetivos da oficina.

Obviamente, tudo isso pode conduzir à redução do número de demandas desnecessárias e repetitivas na justiça, como execuções, revisionais e ações de cumprimento de sentença.

Em Uberaba, desde que o projeto foi implantado é possível perceber que muitos processos resultaram em acordo. Vislumbra-se, ainda, que muitos ex-casais que já passaram pela Oficina de Parentalidade, chegam às audiências com conceitos absorvidos por essa experiência.

Até o momento não foi possível elaborar estatística do índice de conflitos solucionados por acordo entre os convidados pela justiça desde o início dos trabalhos. Mas, com toda a certeza o maior benefício está na harmonização das relações familiares daqueles que participaram das oficinas, sendo importante ressaltar que quanto a isso, os dados respectivos já estão sendo coletados.

5 Considerações Finais

A proposta é relevante por se tratar de ações que visam proteger crianças e adolescentes que estão vivenciando processos judiciais que revelem abordagem destrutiva de conflitos oriundos da ruptura do relacionamento dos pais. Tal proposta de intervenção visa prevenir consequências

psíquicas e relacionais. Visa amenizar, com técnicas de intervenção educativas e preventivas, traumas decorrentes das mudanças das relações familiares e comunicações conflituosas, trazendo ações salutares na prevenção de consequências comportamentais, emocionais e relacionais (BRASIL, 2013).

As Oficinas buscam efetivar a garantia da prioridade absoluta concedida às crianças e aos adolescentes pelo artigo 227, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o "Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana", evitando que os filhos se tornem reféns dos conflitos dos pais. Tenta garantir também que os filhos tenham os seus direitos reconhecidos e respeitados pelos pais, além de assegurar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) seja cumprido de modo a contribuir com a melhoria na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos no processo.

No sentindo de promover a 'Cultura da Paz' e reduzir a intensa litigiosidade presente em nossa sociedade, visa a responsabilizar e instrumentalizar os pais para que tenham condições de resolver adequadamente seus próprios conflitos e ajudar os filhos a se adaptarem à nova realidade da família. O empoderamento possibilitado aos pais é imprescindível para que possam administrar seus conflitos com responsabilidade e respeito, em prol do desenvolvimento emocional saudável de seus filhos (BRASIL, 2013).

Ademais, o projeto proporciona aos alunos extensionistas a possibilidade de aprender na prática como lidar com temas atuais relevantes na sociedade, como alienação parental, guarda compartilhada, comunicação violenta e não violenta, empoderamento, dentre outros. Fomentando o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como pauta a formação profissional na cidadania e na função social de maneira interdisciplinar.

Referências

ALMEIDA, Nelly; MONTEIRO, Susana. **Os meus pais já não vivem juntos**: intervenção em grupo com crianças e jovens de pais divorciados. Lisboa: Coisas de Ler, 2012.

ALEXANDRE, Diuvani Tomazoni; VIEIRA, Mauro Luís. A influência da guarda exclusiva e compartilhada no relacionamento entre pais e filhos. **Psicologia em Pesquisa**, v. 3, n. 2, p. 52-65, 2009.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, 1990.

____. Ministério da Justiça, Conselho Nacional de Justiça. **Oficina de Pais e Filhos**. Cartilha do Instrutor, 2013.

CEZAR-FERREIRA, Verônica A. da Motta. Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica. 3. ed. Rio de Janeiro: **Forense**, São Paulo: MÉTODO, 2011.

DE MEDEIROS LAGO, Vivian; BANDEIRA, Denise Ruschel. La Psicología y las Demandas Actuales del Derecho de Familia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 290-305, 2009.

SOUSA, Analícia Martins de; BRITO, Leila Maria Torraca de. Síndrome de alienação parental: da teoria Norte-Americana à nova lei brasileira. **Psicologia ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 268-283, 2011.

SCHNEEBELI, Fernanda Cabral Ferreira; MENANDRO, Maria Cristina Smith. Com quem as crianças ficarão? Representações sociais da guarda dos filhos após a separação conjugal. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 175-184, 2014.

TRINDADE, Jorge. Incesto e Alienação Parental - Realidades que a Justiça insiste em não ver. Coordenação: Maria Berenice Dias, Editora, **Revista dos Tribunais**, 2007.

ZORNIG, S. M. A. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo psicanalítico**, Rio de Janeiro, v.42.2, p.453-470, 2010.

POR ENTRE SOCIABILIDADES DIVERSAS: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO NA SAÚDE INDÍGENA

Sílvia Maria Ferreira Guimarães[1]
Jéssica Camila de Sousa Rosa[2]
Joaquim Pedro Ribeiro Vasconcelos[3]
Flávia Reis Andrade[4]

RESUMO

Este artigo pretende analisar o projeto de extensão criado com o objetivo principal de realizar atividades com os pacientes e acompanhantes indígenas sob tratamento médico ou aguardando alguma consulta na rede de atenção à saúde do DF. O local da extensão é a Casa de Saúde Indígena do DF onde ocorrem oficinas e rodas de conversa voltadas para o compartilhamento de experiências vividas nas diversas comunidades das etnias encontradas e no atendimento que estão recebendo no espaço urbano. Ao longo do processo de desenvolvimento das atividades, percebe-se que, para os indígenas, a extensão potencializa a construção de ações que permitem subverter o espaço disciplinador que lhes é imposto e, ao mesmo tempo, insere os estudantes em situações de desigualdades na saúde, levando-os a refletir sobre os processos de saúde-adoecimento dos povos indígenas e a maneira como os enfrentam.

Palavras-chave: Indígena. Saúde. Oficinas e Rodas de Conversa.

ABSTRACT

This article analyzes the extension project created with the main purpose to perform activities with indigenous patients that are doing medical treatment in the health care network at Distrito Federal. The activities take place at Casa de Saúde Indígena (CASAI) where workshops and conversation circles are developed. Those activities focus on the experiences lived in the ethnic groups and in the health service that they get in. Throughout the development of activities, it is clear that, for the Indians, the extension project is a moment where they can subvert the disciplinary space that is imposed on them. At the same time, the project places the students in situations of health inequalities. This situation permits the students to reflect on the health-disease processes of indigenous peoples and the way they are received in the health services.

Keywords: Indigenous. Health. Workshops and Conversation Circles.

[1]Professora doutora do curso de Saúde Coletiva e do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade UnB Ceilândia, guimaraes.silvia@gmail.com
[2]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade UnB Ceilândia, j.rosa81@gmail.com
[3]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade UnB Ceilândia, jpedrounb@gmail.com
[4]Professora doutora do curso de Saúde Coletiva da Faculdade UnB Ceilândia, flaviaandrade@unb.br

1 Introdução: da negociação aos encontros permanentes

O projeto de extensão "Práticas Médicas Indígenas e o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena: ações na CASAI/DF" foi criado a partir de um projeto de pesquisa, ainda em curso, que pretende compreender o atendimento indígena na média e alta complexidade na rede de saúde do Distrito Federal, isto é, quando vivenciam procedimentos médicos ambulatoriais e hospitalares. Nesta Unidade da Federação, há apenas 6.128 indígenas, de acordo com o Censo Demográfico 2010, e não há terras indígenas identificadas (IBGE, 2010). No entanto, os serviços de saúde do DF são referência nacional para a alta e média complexidade no atendimento indígena e com isso recebe etnias de vários estados.

O local de execução dos projetos de pesquisa e extensão é a Casa de Saúde Indígena do Distrito Federal (CASAI/DF), localizada em uma área rural próxima à Rodovia DF-250, distante, aproximadamente, 8,5 km da Região Administrativa do Paranoá. O projeto de extensão vem sendo realizado nesse lugar desde 2013, sendo que as saídas para o trabalho de campo na CASAI/DF da equipe composta pela coordenadora desse projeto e estudantes da Universidade de Brasília ocorrem durante o semestre letivo às quartas-feiras, no período da tarde. As atividades contam com a participação de um grupo de estudantes dos cursos de Saúde Coletiva, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Farmácia, Medicina e Ciências Sociais da Universidade de Brasília[5].

No processo de negociação para realização do projeto de pesquisa na CASAI/DF, junto à Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde, órgão responsável por essa instituição, foi demandado à coordenadora da pesquisa a elaboração de um projeto de extensão que envolvesse os indígenas e acompanhantes hospedados nesse local. Desse modo, o projeto de extensão foi criado com o objetivo principal de realizar ações de extensão com os pacientes e acompanhantes indígenas sob tratamento ou aguardando alguma consulta na rede de atenção à saúde do DF.

Distantes de suas comunidades, de suas rotinas e de seus familiares e amigos, esses indígenas se encontram imersos em outro espaço-tempo, que pode ser analisado como disciplinador de seus corpos (FOUCAULT, 2000), pois eles passam a ser inseridos em práticas de cuidado que desconsideram a subjetividade e o contexto social de onde vêm e que os submetem a uma rotina monótona e disciplinada pelo cuidado biomédico[6]. Em tal instituição, são percebidos elementos do que Goffman (1974) definiu como uma instituição total, pois se trata de um estabelecimento fechado que funciona em regime de internação, onde as pessoas vivem em tempo integral. Funciona como local onde se concentram todas as atividades dos sujeitos. Eles dormem, comem, cuidam da sua higiene, recebem cuidados biomédicos e passam o tempo. Há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo e das práticas terapêuticas e alimentares da vida na instituição. Dentro deste local uma nova socialização é desencadeada, modeladora dos corpos em tratamento biomédico. Percebe-se que os indígenas na CASAI/DF vivenciam uma terapêutica invasiva e, muitas vezes, desconhecida para eles, principalmente com relação aos efeitos sobre seus corpos e vida.

Diante desse contexto, as ações de extensão se configuram em rodas de conversas e oficinas com os indígenas, voltadas para o compartilhamento de experiências vividas nas diversas comunidades das etnias encontradas e no atendimento que estão recebendo no espaço urbano. Ao longo do processo de desenvolvimento das atividades, a extensão potencializa a construção de ações que permitem subverter o espaço disciplinador que lhes é imposto e, ao mesmo tempo, apresenta aos profissionais de saúde presentes no local (médico, enfermeiros,

[5]Os estudantes que passaram por este projeto e tiveram uma participação essencial para o seu desenvolvimento foram: Joicilene Cruz Mandulão, Amanda Juliette Araujo, Stelamares Menezes, Fabrício Ribeiro, Brenda Oliveira, Kennedy Bonifácio, Luiza Gabriela Matos, Mônica Lima Lopes, Dyego Ramos Henrique, Amanda de Araújo Fonseca, Rodrigo Silvério de Oliveira Santos, Erivânia Carvalho Fortunato, Lucas Wandenkolck Silva, Jussinara Silva de Oliveira, Vilma Benedito de Oliveira, Ana Caroline Lucena de Paulo, Emily Raquel Nunes Vidal, Klauss Kleydmann Sabino Garcia, Leonardo de Souza Lourenço Carvalho, Rafaela Alves Silva, Rodrigo de Souza Barbosa, Tamara Silva da Costa, Thayna Karoline Sousa Silva.

[6]Entende-se por prática biomédica, a medicina estudada em ambiente acadêmico.

psicólogos, pedagogos e técnicos em enfermagem) a possibilidade de construção de processos de trabalho diversificados, especialmente na relação entre profissional e indígena (usuário), conforme será discutido adiante.

As oficinas são organizadas e planejadas pelos estudantes que participam do projeto de extensão. O contexto da CASAI/ DF insere esses estudantes em situações de desigualdades na saúde, levando-os a refletir sobre os processos de saúde-adoecimento dos povos indígenas e a maneira como os enfrentam. É sabido que os indígenas, no Brasil, apresentam piores indicadores de saúde quando comparados com o restante da população (COIMBRA; SANTOS, 2000; GUIMARÃES; DOMINGUEZ; PINTAS, 2015). A imersão dos estudantes nesse contexto tem-se revelado ponto fundamental em suas formações acadêmicas.

2 O contexto da Casa de Saúde Indígena do DF: a política de saúde indígena

Para compreender o que são as Casas de Saúde Indígena é necessário discutir o processo de criação do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI). A partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à saúde e a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Lei nº 8.080 de 1990, os segmentos que atuavam em diversos movimentos indígenas, no Brasil, passaram a demandar melhores condições de saúde para esses povos (GARNELO, 2012). Aliado a essas demandas, a Constituição Federal garantiu aos povos indígenas o direito a ser diverso, o que obriga o Estado brasileiro a fomentar políticas públicas que reforcem a diversidade. Assim, as políticas na área de saúde devem contemplar essa diversidade e serem específicas às etnias indígenas.

Dentre as principais preocupações do movimento sanitarista que participou no período constituinte, estava em pauta o SUS estender a assistência à saúde a todos os lugares do Brasil e a todos os grupos populacionais, incluindo aqueles que não contribuíam por meio de empregos formais e/ou viviam em locais distantes dos centros urbanos, caso dos indígenas (ESCOREL, 2008). Esse aspecto universal definiu o SUS, também, como uma política de proteção social, voltada para a redução das desigualdades sociais. Assim, um dos princípios encontrados no direito à saúde, no Brasil, é o da solidariedade (AITH, 2007), o que significa que a pessoa que contribui, faz isso para si e para outrem que não se encaixa no perfil do contribuinte, que é o caso dos indígenas que vivem em seus territórios tradicionais.

No processo de consolidação do SUS, havia e ainda há a preocupação de dar prioridade à Atenção Primária à Saúde (APS), o que se contrapunha/ contrapõe à maneira hospitalocêntrica e urbana que domina o SUS. De acordo com Garnelo (2012), a APS deve estar pautada no uso de técnicas simples e eficientes, capazes de responder às realidades de diversos grupos sociais. Esse nível de atenção deve ocorrer preferencialmente nos territórios dos sujeitos. O grande desafio estava, e ainda está, em ter a cobertura das ações de saúde nos rincões do território nacional. Mesmo com os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 e a criação da Lei Orgânica do SUS, as populações indígenas não haviam vivenciado qualquer tipo de efeito diante do direito à saúde, assegurado na Carta Magna.

O fato de os modos de vida e regimes de saberes indígenas serem singularidades e, obrigatoriamente, deverem ser respeitados em quaisquer políticas públicas voltadas para eles, revelou que o SUS, como se apresentava, não dispunha de preparo adequado para atendê-los (GARNELO, 2012). Tendo em vista que nada havia mudado nos contextos indígenas, após o SUS, foi apresentada a proposta de organização de um sistema de saúde específico para os povos indígenas. Tratava-se de um subsistema do SUS, que deveria estar vinculado hierarquicamente aos serviços do SUS.

Desse modo, em 1999, foi aprovada a lei Arouca (lei nº 9.836) que cria o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI), como componente do SUS e sob a responsabilidade da União. Estrutura-se por meio dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), os quais se operacionalizam em uma rede de serviços de saúde, que deveria oferecer cuidados de atenção primária à saúde, adequados às realidades locais. Garnelo (2012) expõe que cada DSEI tem uma rede de serviços, na qual o atendimento é realizado segundo níveis diferenciados de complexidade técnica das ações de saúde. Portanto, cada DSEI conta com postos de saúde localizados nas aldeias, polo base localizados nas aldeias ou sede dos municípios, Casa de Saúde Indígena e unidades

de referências, até alcançar a rede do SUS, com os hospitais nos centros urbanos.

Portanto, a partir da lei Arouca, os povos indígenas passaram a ter acesso garantido ao SUS, em um sistema articulado de referência e contrarreferência que engloba o contexto local, regional e dos centros especializados, compreendendo a atenção primária, secundária e terciária à saúde. Atualmente, existem ao todo 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) no Brasil.

O SASI deveria ter especificidades operacionais, conceituais e terapêuticas para lidar com os indígenas. Uma dessas é a descentralização, via municipalização, que marca o SUS, mas que não é possível de acontecer no caso dos grupos indígenas, tendo em vista que os municípios são arenas históricas de conflitos entre indígenas e não indígenas. Vizinhos aos seus territórios tradicionais, em regiões que englobam os municípios próximos, encontram-se grupos que os ameaçam e visam seus territórios. Assim, diante desses embates localizados que marcam as histórias do contato de indígenas com a sociedade envolvente, pensou-se que o governo federal deveria ser o responsável pela execução da política indígena, e não os municípios.

Desse modo, de acordo com Garnelo (2012), a gestão da saúde indígena está com o Ministério da Saúde, que hoje atua por meio da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), responsável por coordenar e executar as ações dessa saúde. Outra questão importante é o respeito às práticas médicas indígenas e, mais do que isso, o papel da gestão e dos serviços de saúde em estimular a articulação entre saberes e práticas indígenas com os biomédicos. No entanto, os profissionais de saúde, em sua maioria, constroem barreiras intransponíveis e acabam por desencadear ações preconceituosas sobre os saberes indígenas.

Após a criação do Subsistema, foi criada a Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena (PNASPI), conforme consta na Portaria do Ministério da Saúde nº 254, de 31 de janeiro de 2002. Essa visa garantir aos povos indígenas o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do SUS, apresentando um ponto importante que é contemplar a diversidade social e cultural. Por conseguinte, diante de uma política tão recente e dos problemas e conflitos encontrados no SUS, ainda são muitos os entraves no modo de efetivação dos serviços, tanto na aldeia quanto na cidade. Assim, é necessário produzir conhecimento sobre ou experimentar/criar processos de trabalho no campo da saúde indígena, pois após a criação dessa legislação específica, os povos indígenas continuam tendo os piores indicadores em comparação com o resto a população nacional (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2015).

Diante deste quadro, as Casas de Saúde Indígena são unidades importantes para o atendimento indígena na cidade, quando os indivíduos entram na média e alta complexidade. Ao todo o Brasil conta com 74 Casas de Saúde Indígena, divididas entre os 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas. De acordo com gestores do Ministério da Saúde, essas Casas se dividem entre locais, regionais e nacionais, o que as especificam é a procedência das etnias que estão nas mesmas: aquelas que recebem indivíduos de regiões mais próximas, dentro de um mesmo distrito, são as locais; aquelas que recebem de uma região mais ampla, englobando mais de um distrito, são as regionais e as que recebem de todo o Brasil são as nacionais.

Essas Casas são sediadas nas cidades próximas às aldeias ou estão localizadas em cidades onde há centros hospitalares e têm como principal objetivo acolher os indígenas encaminhados das aldeias e dos polos base, que receberão algum tipo de tratamento médico especializado nas cidades. Por conseguinte, fornece apoio ao paciente indígena em trânsito, para exames e tratamento, tento em vista que é muito difícil o indivíduo ter suporte familiar ou condições financeiras de arcar com os custos, quando estão no espaço urbano. Enfim, são unidades específicas do SASI e atuam como elo importante na rede quando os indígenas vivenciam processos de hospitalização.

Assim, PNASPI define as CASAIs como "(...) responsáveis pelos serviços de apoio às atividades de referência para o atendimento de média e alta complexidade". De acordo com gestores da CASAI/DF, essa presta os seguintes serviços**:** recebe pacientes e seus acompanhantes encaminhados pelos DSEI; aloja e fornece alimentação para pacientes e seus acompanhantes durante o período de tratamento; estabelece os mecanismos de referência e contrarreferência com a rede do SUS; presta assistência de enfermagem 24 horas por dia aos pacientes pós-hospitalização e em fase de recuperação; promove educação em saúde e produção de artesanato; acompanha os pacientes para consultas, exames subsidiários e internações

hospitalares; faz a contrarreferência para os polos base, além de articular o retorno dos pacientes e acompanhantes às comunidades de origem, por ocasião da alta médica.

Cabe enfatizar que a CASAI/DF é definida como nacional, pois recebe pacientes de vários Distritos e está vinculada ao Departamento de Atenção à Saúde Indígena, da Secretaria Especial de Saúde Indígena, do Ministério da Saúde, diferentemente das demais que estão vinculadas aos Distritos. As principais etnias indígenas encontradas neste local são provenientes dos DSEI's Yanomami, do Leste, Xingu, Xavante dentre outros. A CASAI/ DF recebe pacientes que realizam tratamentos prolongados como de neoplasia ou de doenças crônicas. Isso significa que alguns podem passar um longo período na instituição, o que tem implicações na vida desses sujeitos e no retorno para suas comunidades. É comum que a CASAI/ DF apresente um número maior de acompanhantes do que pacientes (ROSA, 2013). O processo de saúde-adoecimento na maioria dos grupos indígenas é algo coletivo que requer o envolvimento de família extensa. Assim, por exemplo, em alguns grupos indígenas, o que o pai, a mãe ou esposa/marido comem, poderá afetar a saúde do sujeito a depender de sua fase no ciclo de vida. Por isso, a presença de acompanhantes, que em sua maioria são familiares de um paciente, muitas vezes, não se restringe a somente um indivíduo.

3 Caminhos metodológicos e a criação de formas de sociabilidades alternativas na CASAI/ DF

Conforme dito anteriormente, o objetivo principal do projeto de extensão é permitir experiências individuais e/ou coletivas para os indígenas, diferentes das rotineiras que vivenciam neste espaço. Desse modo, o projeto teve como pressuposto se "abrir" para as demandas dos indígenas e permitir que subvertam a ideia de uma instituição total que as CASAIs representam ao dar oportunidade aos indígenas de se expressarem da maneira que desejarem.

Uma situação que exemplifica essa atitude ocorreu em uma oficina voltada para saúde bucal quando se discutia alimentação. Foram levados vários desenhos de alimentos para desencadear uma discussão sobre saúde bucal. Os indígenas explicaram sobre os alimentos que são encontrados ou não nas suas comunidades e começaram a discutir sobre a importância dos alimentos tradicionais e o perigo de alimentos não indígenas que passaram a ser consumidos. Nessa oficina, havia um adulto Yanomami, irmão e acompanhante de uma criança, que disse que iria dar explicações sobre a comida na sua aldeia, e para isso, ele falaria primeiro em Yanomami e depois, em português. Havia somente mais uma mulher adulta Yanomami que compreendia o que ele falava e outras duas crianças Yanomami. Ele seguiu falando na sua língua, marcando sua identidade em meio a outras etnias e discursando à maneira Yanomami quando estão em reuniões políticas com não indígenas. Naquele momento, ele pode fazer uso de uma performance Yanomami em um ato de fala que não encontra espaço quando está em ambientes como a CASAI ou hospitais, ou melhor, quando está recebendo informações sobre o tratamento do seu irmão. Em tais situações sua opinião é desconsiderada e a possibilidade de falar no modo de ser Yanomami é inexistente.

Voltando às atividades, essas acontecem por meio de rodas de conversa e oficinas, que, a partir de um desenho metodológico, criam ambiências singulares. "As rodas de conversas constituem-se em uma metodologia utilizada nos processos de intervenção comunitária, trata-se de fomentar debates acerca de uma temática, criando espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos" (NASCIMENTO; SILVA, 2009). Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Por sua vez, as oficinas são outra modalidade de metodologia de trabalho em grupo (CANDAU, 1999), caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de compartilhamento de experiências, de práticas e modos de viver/ fazer. Nesse âmbito, o saber/fazer não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas, também, no processo de construção do conhecimento e da prática. Assim, desenvolve-se uma experiência de troca de saberes/práticas em que todos

constroem juntos o conhecimento e a prática, em um tempo-espaço da oficina para vivência e reflexão. Assim, conforma-se o lugar para a participação, o compartilhamento, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos (CANDAU, 1999).

Foram realizadas as seguintes oficinas e rodas de conversa:

a) Oficina de artes e grafismo indígena

Esta oficina promove o compartilhamento das artes indígenas. Está voltada para a troca de saberes e práticas sobre técnicas e desenhos de grafismo corporal entre as diversas etnias que estão na CASAI/ DF. Os materiais utilizados são naturais ou outros adequados, como tintas para o corpo. Também são produzidas histórias em quadrinhos ou desenhos que retratam as narrativas contadas na oficina de histórias e brincadeiras. Outro momento desta oficina é a criação de um espaço para que seja compartilhada a produção de arte indígena na cultura material, para tanto, são utilizadas miçangas, cabaças e sementes, além de outros materiais como argila e barro.

Nessas oficinas, adultos pintam os corpos de seus filhos, estudantes e funcionários da CASAI/ DF com motivos que utilizam em momentos rituais em suas aldeias. No processo de pintura, eles contam sobre como fazem uso das tintas, quais materiais são bons para pintar, como preparam o material, explicam os significados do grafismo e quando o utilizam. As especificidades de cada etnia são exaltadas e enfatizadas como o jeito Yanomami de pintar, o Kamaiurá, o Xavante, etc.

Materiais com argilas e cabaças promoveram uma ampla discussão sobre como esses materiais são trabalhados por mulheres ou homens em cada comunidade. No caso das cabaças, os estudantes trabalhavam com as mesmas enfeitando-as, o que causou muito riso por parte dos indígenas, pois essas não são usadas daquela maneira nas comunidades e isso desencadeou várias explicações sobre a cultura material e seus significados. Muitos levaram sementes de cabaça para suas comunidades.

b) Rodas de conversa sobre promoção da saúde indígena e biomédica

Esta oficina permite uma discussão sobre promoção da saúde com relação às principais enfermidades e agravos apresentados pelos indígenas na CASAI/ DF. Cria-se um debate sobre promoção da saúde biomédica e das práticas localizadas, isto é, as praticadas pelos indígenas nas aldeias. Distribuídos em pequenos grupos, os estudantes fomentam a discussão sobre o atendimento indígena e os itinerários terapêuticos seguidos.

Para desencadear as rodas de conversa, atividades manuais são feitas, por exemplo, os indígenas trabalham com palitos de picolé produzindo pequenos cestos. As conversas não se dão em rodas que envolvem todas (os), mas em pequenas rodas entre os estudantes/professora e o grupo da pessoa que está doente e seus acompanhantes. Tratar de processos de sofrimento em ambiente coletivo com diversas etnias não é possível, pois muitos grupos indígenas acreditam que processos de adoecimento podem ser desencadeados devido a feitiços. Desse modo, outros indígenas podem ser vistos como uma fonte de ameaça e por isso não falam abertamente dos seus problemas. Por essa razão, essa roda é realizada com pequenos grupos, o que não significa que os outros não fiquem sabendo qual tratamento a pessoa está fazendo.

As conversas sobre os tratamentos nas comunidades e o biomédico permeiam todas as oficinas e rodas de conversa, quando os indígenas mencionam algo que estão vivenciando nos hospitais, suas expectativas e o que fizeram em suas comunidades para se cuidarem. Os participantes diferenciam os processos de adoecimento em que os cuidados indígenas podem atuar e aqueles que os médicos têm conhecimento.

c) Rodas de conversa sobre histórias e brincadeiras indígenas

Nesta roda de conversa, pretende-se promover entre os indígenas um espaço para contar histórias narradas pelos mais velhos e as brincadeiras que realizam nas aldeias. Os resultados surgem em narrativas contadas sobre diversas histórias encontradas entre as diversas etnias que estão na CASAI. Os adultos são os que mais participam. Em determinada situação, um velho Xavante contou a história da diferença que marca os Xavante dos não indígenas, explicando assim a diferença de povos no mundo. Há momentos onde funcionários da CASAI participam: em determinada ocasião, uma brigadista da CASAI participou contando histórias de sua região. Nessas ocasiões, todos (funcionários da CASAI e indígenas) acabam se colocando em uma mesma situação, apresentando elementos que

os identificam e, no caso dos funcionários, esses passam a se posicionar não hierarquicamente, mas horizontalmente diante dos indígenas, que estão em uma situação de desigualdade, imposta pela idéia de uma instituição total. Assim, ao longo desse processo, as pessoas se igualam no ato de contar histórias.

d) Oficina de produção de vídeos e mostra de filmes

Nesta oficina, crianças, jovens e adultos participam. São distribuídas filmadoras e máquinas fotográficas entre eles, os quais devem filmar os locais que desejarem na CASAI/ DF. Muitos entram nos quartos e filmam os parentes que estão por lá e fazem perguntas, criam situações embaraçosas para eles. Nessas situações, a CASAI é vista de outra maneira, abre-se para um cotidiano dos indígenas na CASAI, o que eles fazem para passar o tempo. Em determinada situação, um jovem Xavante foi filmar sua mãe que costurava no quarto e escutava a música de um Xavante, cantando na língua Xavante e em ritmo sertanejo. Ela começou a traduzir a música que afirmava sobre a importância de ser Xavante, o perigo do contato com o não indígena que quer acabar com os Xavante. O fato de muitos filmes mostrarem o interior dos quartos pode ser um sinal de que, neste ambiente, eles têm mais liberdade, são menos vigiados do que na área externa, onde há seguranças e profissionais de saúde circulando.

e) Oficinas de cantos, danças e jogos

Nesta oficina são realizadas brincadeiras, por meio das quais se pretende valorizar o lúdico, o brincar e a expressão de sentimentos. Inicialmente, todos se mostram tímidos, então as brincadeiras partem dos estudantes. Em uma dada situação, ao som de uma música foi feita uma brincadeira de duas rodas, uma interna e outra externa e, quando a música parava, as pessoas que se encontravam nas duas rodas deveriam se encarar, o que ri por último ganha a brincadeira. Em outra ocasião, uma pequena arara de pano circulou entre os indígenas que deveriam contar o que aconteceu com a arara na sua aldeia; após dar o seu relato, o qual, em geral, era cômico, a arara ia seguindo de mão em mão.

f) Oficinas e rodas de conversa sobre saúde bucal

São feitas discussões sobre os cuidados bucais realizados pelos indígenas nas comunidades e a troca de experiência sobre os cuidados realizados em contextos biomédicos. Conforme mencionado anteriormente, a partir de desenhos de alimentos, os indígenas fazem relatos sobre a alimentação no universo indígena. Em uma dada situação, após a discussão na qual cada pessoa presente deveria falar sobre o desenho do alimento que estava em mãos, um velho líder Kamaiurá se levantou e disse que tinha muito a ensinar para os jovens não indígenas sobre os alimentos na sua comunidade. Ele fez um relato dos problemas que os alimentos não indígenas estavam causando na sua comunidade, afirmou que há vários alimentos que ele não conhece dos não indígenas e que ele sabia muito sobre os alimentos produzidos na sua comunidade. Várias brincadeiras como pescaria, caretas faciais e bola na cesta foram usadas para desencadear as conversas.

g) Oficinas e rodas de conversa sobre roça de plantas comestíveis e medicinais

Para esta oficina, os estudantes levam mudas de plantas medicinais e frutíferas para a CASAI/ DF, onde há muito espaço para plantio. Muitas das plantas medicinais levadas não são conhecidas pelos indígenas. A partir da explicação sobre os usos de determinada planta e após sentir o cheiro e a superfície da planta, são desencadeadas conversas sobre as plantas medicinais em cada comunidade e as existentes no universo não indígena. Alguns indígenas explicam que as plantas que curam em suas comunidades não podem ser plantadas, mas devem ser coletadas na floresta. O pessoal da cozinha da CASAI/ DF faz chás de algumas plantas coletadas e alguns provam. Todos participam ativamente desta oficina, os homens adultos são os que mais se envolvem fazendo buracos para as mudas maiores e mulheres e crianças plantam as mudas menores. As plantas são cuidadas pelos indígenas, enquanto estão na CASAI/ DF, alguns levam as mudas que estão plantadas quando retornam para suas aldeias, caso das mudas de algodão.

As oficinas são preparadas e planejadas antecipadamente pela equipe do projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB) assim como o material utilizado. No entanto, no momento das atividades de extensão, deve-se ter maleabilidade para saber levar as oficinas e deixá-los à vontade para participar e assumir o desenvolvimento das mesmas. Assim, os temas abordados e as práticas desenvolvidas são criados de maneiras diversas a depender se há maior participação de crianças ou de adultos.

4 Considerações finais

O importante nas atividades é encontrarmos o ponto onde se potencializa a possibilidade dos indígenas as usarem para subverter as práticas disciplinadoras em que estão envolvidos na CASAI/ DF ou o contexto controlado em que se encontram. Assim, as oficinas e rodas de conversa devem ser momentos em que os indígenas pautam as conversas e se situam acima dos estigmas nos quais estão imersos. Por conseguinte, deve ser criada uma relação dialógica que coloque os integrantes da extensão da UnB, em determinadas situações, como fonte de esclarecimentos sobre as dúvidas que os indígenas têm a respeito dos tratamentos que estão vivenciando. Por outro lado, para os estudantes da UnB, os indígenas são fonte de informações sobre a diversidade de práticas de cuidado encontradas no Brasil.

O projeto de extensão é um momento importante na formação dos estudantes, pois abarca seu sentido de "espaço de aprendizagem" ao inseri-los em uma situação de desigualdade e fazê-los refletir sobre a mesma (OLIVEIRA, 2004). No caso relatado, o projeto influencia na formação de profissionais de saúde mais humanizados para o atendimento de populações específicas, desenvolvendo também técnicas de pesquisa participativas e intervenções singulares, que conversam com o modo de ser/viver dos diferentes grupos sociais.

O projeto de extensão relatado envolve o ato de pesquisar e, ao mesmo tempo, de intervir no cenário pesquisado, isto é, realizando as rodas e oficinas que potencializam a compreensão dos atores pesquisados e não somente isso, permite a criação de atividades estratégicas para mudança do ambiente. Dessa forma, o projeto de extensão em tela aborda o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Por sua vez, para os funcionários da CASAI/ DF que atuam com os indígenas, as atividades desenvolvidas acabaram por apresentar propostas que podem ser usadas pelos mesmos com os indígenas e que trazem uma nova perspectiva para o espaço da CASAI/ DF. Atualmente, há um pedagogo, nesse local, envolvido com o projeto de extensão em tela e que dá continuidade a algumas atividades que são realizadas no escopo do projeto de extensão, caso das roças com plantas medicinais e frutíferas.

Referências

AITH, F. **Curso de Direito Sanitário: a proteção do direito à saúde no Brasil**. SP: Quartier Latin, 2007.

CANDAU, V. M. "Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho". In: CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

COIMBRA, C.; SANTOS, R. **Saúde, minorias e desigualdade: algumas teias de inter-relação, com ênfase nos povos indígenas no Brasil**. In: Ciência & Saúde Coletiva, vol. 5(1), 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. RJ: Edições Graal, 2000.

GARNELO, L. "Política de Saúde Indígena no Brasil: notas sobre as tendências atuais do processo de implantação do subsistema de atenção à saúde". In: GARNELO, L.; PONTES, A. L. (org.) **Saúde Indígena: uma introdução ao tema**, 2012.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. SP: Ed. Perspectiva, 1974.

GUIMARÃES, S.; DOMINGUEZ, A.; PINTAS, C. Saúde, Cidadania e Pobreza entre os povos indígenas. In: AVILA, C.; XAVIER, L.; FONSECA, V. (Org.). **Direitos Humanos, cidadania e violência no Brasil: estudos interdisciplinares: volume III**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, v. 3, 2015, p. 363.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/. Acesso em: Junho de 2015.

NASCIMENTO, M. A.; SILVA, C. Rodas de conversas e oficinas temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. In: **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, Porto Alegre, ago. – set., 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletim Epidemiológico, Secretaria de Vigilância em Saúde,** vol. 46, nº 10, 2015.

ROSA, J. C. S. **A gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena no Distrito Federal através dos itinerários terapêuticos dos povos indígenas**. Monografia de graduação em Saúde Coletiva, UnB, Brasília, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: PENSANDO O PROFESSOR NO CONTEXTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Priscylla Karoline de Menezes[1]

RESUMO

O artigo trata de uma pesquisa no campo dos estudos sobre a formação e a atuação de professores de Geografia, que foi desenvolvida a partir de um projeto de extensão. A pesquisa teve como objetivo principal compreender o papel do Currículo no Ensino de Geografia e as alterações ocorridas na formação inicial em função das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) entre os anos de 2002 a 2012 e discutir como ocorre a articulação entre os conhecimentos da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar para o ensino de Geografia. Na metodologia do trabalho de investigação foram empregados procedimentos dos estudos de casos, conforme as abordagens qualitativas da pesquisa educacional, com uma perspectiva histórico-cultural da educação escolar. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública municipal de Minaçu com a participação de duas professoras da segunda fase do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa indicam insuficiência na comunicação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos, que resultam em uma desarticulação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

Palavras-Chave: Formação de Professores de Geografia. Diretrizes Curriculares. Geografia Escolar.

ABSTRACT

The article deals with research in the field of studies on the formation and acting of Geography teachers, which was developed within an extension project. The research aimed to understand the role of curriculum in Geography Teaching and changes in the initial training according to the National Curriculum Guidelines (DCNs) between the years 2002 to 2012 and discuss the relationship between the knowledge of the Academic Geography and School Geography for the teaching of Geography. In the research methodology, case studies were used with qualitative approaches to educational research, within a historical and cultural perspective of school education. The fieldwork was conducted in a public school of Minaçu with the participation of two teachers of the second phase of elementary school. The survey results indicate insufficiency in communication between technical and pedagogical knowledge, resulting in a disconnection between academic geography and school geography.

Key Word: Geography Teacher Training. Curriculum Guidelines. School Geography.

[1]Mestre em Geografia e Professora do curso de Geografia na Universidade Estadual de Goiás - Campus Minaçu, priscylla.menezes@hotmail.com

1 Introdução

Nesse artigo apresentamos o delineamento teórico metodológico e os resultados principais de um projeto de extensão realizado sob nossa coordenação e intitulado "Formação de Professores de Geografia: Diretrizes Curriculares Nacionais e Geografia Escolar". Trata-se de uma investigação realizada no decorrer do ano de 2014, com acadêmicos do terceiro e quarto ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Minaçu e duas professoras da rede pública do Município de Minaçu – GO sobre formação de professores de Geografia, práticas e saberes docentes construídos a partir da atuação e formação inicial.

Buscou-se compreender o papel do Currículo no Ensino de Geografia e as alterações ocorridas na formação inicial em função das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) entre os anos de 2002 a 2012, além disso, desejou-se proporcionar condições para discutir as possibilidades e os limites da prática curricular; os processos de recontextualização do currículo de Geografia na prática escolar e visualizar como o currículo é inserido no cotidiano escolar.

O projeto de extensão constituiu em um curso de formação continuada com duração de cem horas, ministrado na Universidade Estadual de Goiás – Campus Minaçu para os professores da rede municipal de educação deste Município, participantes do projeto, e para os alunos do curso de Licenciatura em Geografia desta Universidade; tratando de conteúdos curriculares envolvendo os processos de formação de professor de Geografia. Durante as reuniões, que ocorreram quinzenalmente, e no acompanhamento das atividades de ensino com as professoras em aula, foram coletados dados para a pesquisa, que posteriormente tornaram-se objeto de análise da proponente deste projeto, que suscitou a proposta e o cadastro do projeto de pesquisa intitulado "Formação de Professores de Geografia: Diretrizes Curriculares Nacionais e Geografia Escolar", que se desenvolverá em conjunto com outros Campi da UEG em 2015.

Entendemos que formar profissionais da educação, com qualidade, é um desafio. Nos dias de hoje, onde a sociedade informacional valoriza mais a informação do que o conhecimento, ir contra este movimento representa lutar a favor da melhoria e da transformação do atual quadro do ensino nas inúmeras escolas brasileiras. Para alcançar estas metas, não basta apenas boa vontade, é necessário construir espaços de diálogo para que os acadêmicos e professores possam analisar de forma crítica e construtiva os problemas existentes na prática docente. Reconhecer que o ambiente escolar e algumas de suas práticas precisam ser repensados e, até mesmo, reestruturados, é o passo inicial para qualificá-lo.

Percebemos que projetos de extensão e pesquisa podem partir de dados empíricos coletados no contexto do trabalho pedagógico de professores e alunos. Desse modo, criar espaços para dialogar sobre o referido tema representa valorizar a importância da prática docente e, ao mesmo tempo, reconhecer que sua formação necessita de propostas coerentes e eficazes. Assim, contribuir para um delineamento curricular dos cursos de formação de professores e criar situações significativas para a formação continuada dos sujeitos envolvidos no processo de investigação visando à melhoria do ensino ministrado – que pode ocorrer de maneira coerente e emancipada – torna-se uma premissa desse tipo de intervenção.

A pesquisa aqui apresentada neste artigo se insere nos estudos voltados para a formação de professores enfocando conhecimentos curriculares, que se tornam específicos no cotidiano da Geografia Escolar. Portanto, faremos inicialmente algumas considerações sobre os estudos realizados nessa área, tomando a bibliografia sobre o tema, para melhor situar a pesquisa desenvolvida e esclarecer as opções feitas e o posicionamento assumido sobre a mesma. Para tal, retomamos algumas leituras e fragmentos da parte que tratamos da formação e do trabalho docente nas obras de Saviani (2009), Cavalcanti (2012) e Callai (2013), a partir dos quais damos continuidade no tratamento do tema para o presente estudo. Em seguida apresentamos em linhas gerais os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, o desenvolvimento do trabalho de campo e os principais resultados apurados.

2 A formação do professor de Geografia e suas abordagens no contexto brasileiro

A formação do professor até recentemente era entendida como restrita aos momentos formais de preparação para o exercício da docência, a qual se dava principalmente no âmbito acadêmico – formação inicial – e no exercício do magistério, acompanhado dos cursos de curta duração destinados à "reciclagem" – a formação continuada. Contudo, esse modelo de formação docente foi se modificando e se reajustando às novas abordagens do ensino e consequentemente, aos processos de formação de professores, que passavam a ver a necessidade de um profissional reflexivo.

Para Saviani (2009) esse processo de transformação na formação de professores é resultado de uma visão crítica que surgiu em meados do século XIX, quando profissionais da educação passaram a questionar a teoria do "aprender fazendo", implantada pelas universidades que, segundo o autor, não tinham uma preocupação com a formação específica do professor, ou seja, do preparo pedagógico-didático dos professores. Como reforça o autor, nesse modelo

> [...] Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço". (SAVIANI, 2009, p.149).

Ao refutar esse modelo de formação docente, estudos sobre a temática, que valorizam a prática da profissão e a reflexão sobre a mesma, os saberes experienciais e as histórias de vida dos professores, passam a constituir um ideário pedagógico que influenciam pesquisas não só nesse campo no Brasil, mas também nas análises voltadas às políticas públicas para a formação de professores para a educação básica. Complementando-se com a reorganização dos currículos dos cursos de licenciatura, que segundo Saviani (2009), assim pode superar as compartimentalizações departamentais no âmbito do ensino e promover uma maior capacidade de análise entre os alunos.

Com uma formação proposta a partir do paradigma da reflexão para a formação de professores como "profissionais reflexivos", cujo exercício da profissão envolve a reflexão na e da própria prática e assumir um caráter mais crítico e questionador – princípio trazido por Schön (2000) – o debate dos processos de formação de professores de Geografia vem se fortalecendo. Debate que também se preocupa em pensar a instituição formadora desses professores de Geografia que virão a atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Para Callai (2013) a formação do professor de Geografia modifica-se profundamente de acordo com a visão adotada pela Instituição de Ensino Superior. Segundo levantamento feito pela autora, em uma análise da formação do profissional do professor de Geografia, a formação pedagógica faz parte de todo curso de Licenciatura em Geografia, contudo nas disciplinas específicas da ciência geográfica, essa preocupação pedagógica varia muito. Nas ditas "universidades novas" a autora encontrou uma excessiva preocupação em ensinar: como e o que ensinar no Ensino Básico, enquanto que naquelas cuja graduação se divide nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, há uma grande preocupação com que é conhecimento específico da ciência.

Ao pensarmos tais comportamentos é possível lembrar a preocupação de Pimenta (2002), quando alerta que os discursos adotados pelas atuais universidades estariam excessivamente preocupados com as competências, as quais viriam substituindo os conceitos de saberes e conhecimentos, na Educação e de qualificação no trabalho – em suma, reduzindo a docência em técnicas de ensino. Para a autora esse movimento vem pra fortalecer a expropriação do trabalhador,

> [...] o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. [...] Competência no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho (PIMENTA, 2002, p.42).

Schön (2000) destaca nesse modelo baseado no discurso das competências uma visão que coloca no centro das análises o trabalho do professor e não os saberes profissionais, que se opõe ao modelo do professor da racionalidade técnica, segundo o qual o professor é um técnico especialista em metodologias

de ensino. Ao pensar a partir dessa análise de Schön, vê-se que é papel da Universidade pensar junto com o professor da Educação Básica, no sentido de que tenhamos elementos necessários para a teorização da prática e atualização tanto em conteúdos específicos quanto nos aspectos pedagógicos.

Como ressalta Callai (2013), a renovação do ensino na sala de aula tem de acontecer e, para isso, é necessária a junção entre Ensino Superior e Educação Básica, para não cairmos na tentação de procurar receituários ou mesmo nos desgastarmos em discussões demasiadamente teóricas. Nesse sentido, a própria graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática reflexiva em sala de aula, que não os deixe realizar, enquanto professores, uma mera repetição de conteúdos transmitidos sem articulação com pesquisas, conhecimentos organizados sobre o ensino e o que é fundamental para ensinar Geografia.

Cavalcanti (2012) afirma que diante de uma sociedade complexa, como se configura a atual, essa forma de organização dos conhecimentos e novos modos de reflexão para a educação e formação de professores tornam-se exigências. Ainda mais quando lembramos que o professor de Geografia deve ir além da interpretação da realidade e do mundo, precisando entender também os mecanismos que levaram aquele espaço ser construído daquele modo. Portanto cabe ao curso de formação de professores de Geografia evocar o lado reflexivo desse profissional, uma vez que se o ensino for feito de forma técnica e estritamente teórica pode não conseguir formar educadores capazes de atuar em situações reais e inesperadas. É preciso fazer com que o professor domine mais do que a matéria em si, ele deve saber estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos, que variará em cada contexto.

Nesse sentido, não se cobra a memorização e reprodução de conhecimentos geográficos, mas sim a construção e reconstrução de conhecimentos e seus significados. Ao contrário do que já fora dito, ao professor não basta apenas ter domínio do conteúdo, e tampouco aprenderá ser professor somente na prática, ele precisa tomar posição sobre as finalidades de ser Professor e da Geografia em sua proposta de trabalho. Como ressalta Cavalcanti (2012), ao ter seu posicionamento frente à ciência e quanto ao seu papel como educador, o professor poderá articular a prática com a teoria e então definir o que ensinar, para quem e como.

Diante do quadro apresentado sobre a formação do professor de Geografia e suas abordagens no contexto brasileiro, buscamos outros referenciais teóricos para que articulássemos a formação do professor de Geografia, o papel da Universidade nessa formação, sua relação com a Educação Básica, o currículo e a Geografia escolar. Numa perspectiva da prática, do conhecimento e da formação de professores, que não desvaloriza nem opõe de forma dicotômica os diferentes tipos de conhecimento, nem a relação dialética entre teoria e prática, que procuramos desenvolver essa investigação sobre a formação do professor de Geografia e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Geografia Escolar.

3 Delineamento e desenvolvimento da pesquisa enquanto projeto de extensão

Como explicado anteriormente, essa pesquisa se constituiu a partir de reflexões realizadas no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas pelo Projeto de extensão, cujo objetivo principal era compreender o papel do Currículo no Ensino de Geografia e as alterações ocorridas na formação inicial em função das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) entre os anos de 2002 a 2012. Sendo assim, foi a partir do curso de extensão, dos debates, da formulação de questionários e entrevistas, de sua aplicação e, sobretudo, a partir das análises feitas das informações obtidas no decorrer desse processo, que este texto foi construído.

Durante a realização do curso, percebemos uma desarticulação entre o que se discutia no meio acadêmico, o que se via no cotidiano da Geografia Escolar e o que se discutia nos cursos de formação continuada ofertados aos professores da rede municipal de educação. Para compreender as causas dessa desarticulação procurou-se primeiro identificar quais os principais pontos de divergência e, dentre esses, aqueles especificamente relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto na proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG - Campus Minaçu) – uma das principais Instituições de Ensino Superior (IES) apontadas pelos professores como sendo o lugar de sua formação inicial, quanto nas práticas das professoras e depoimento dos acadêmicos do curso de Geografia, que estavam em sala de aula desenvolvendo suas atividades de estágio.

Desse modo, vimos a possibilidade de compreensão desse processo de formação como um todo e, em específico, dos elementos que contribuem para a construção do pensamento do professor sobre a Geografia escolar.

Nesse contexto, inicialmente procuramos entender quais os caminhos adotados pelo Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia e qual o posicionamento dos professores responsáveis pela elaboração desse documento, quanto às propostas e políticas curriculares nacionais. Sendo assim, a partir de um roteiro de análise, estruturado para essa etapa do projeto, e posterior reflexão dos dados obtidos foi possível perceber a busca por uma profissionalização docente e discussão das práticas docentes. Contudo, fortemente influenciado pela visão hegemônica, ou seja, a busca pela qualificação para o mercado de trabalho se sobrepondo à formação do sujeito com uma intenção emancipatória.

> [...] nos ateremos ao estágio curricular, componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. É um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades de sua área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (PPC – UEG/ Minaçu, 2009).

Entendemos que pensar a formação de educadores deixando de lado o paradigma da reprodução do conhecimento, visando transformações cognitivas, afetivas e corporais dos indivíduos e tendo a educação como um bem público e não submissa ao modelo de mercado, como propõe Souza (2014), é uma ação desafiadora, haja vista a constante valorização do individualismo e da competição pelas reformas educativas, que não consegue ir além de aquisições de informação e habilidades técnicas ou didáticas. Nesse sentido, no decorrer do curso de extensão ofertado a um grupo de professores – de onde saíram duas professoras que participaram efetivamente de todo o projeto de extensão – e acadêmicos do curso de Geografia, buscou-se constantemente desconstruir essa visão tecnicista de mercado e consolidar uma postura contra hegemônica, com a adoção da perspectiva de comunicação e, consequentemente, da valorização da relação dialógica.

Após a análise documental, alguns dados essenciais para a pesquisa foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas e abertas com as duas professoras e acadêmicos do curso de Geografia – participantes do projeto de extensão – e professores que atuam nas disciplinas Estágio e Didática e Prática Docente em Geografia, na UEG-Campus Minaçu. Também foram utilizadas narrativas escritas pelos envolvidos nessa ação extensionista, que constituíram basicamente em apontamentos relacionados aos conhecimentos pedagógicos e sua articulação com os conhecimentos específicos, cobrados pela Geografia Escolar e muitas vezes relegados nas discussões acadêmicas.

> Professora 1 – Durante toda minha formação vi uma nítida separação entre os professores da Geografia Física, da Geografia Humana e das áreas pedagógicas. Percebia que alguns professores tinham o cuidado de apresentar um embasamento teórico fornecido pelas seguintes disciplinas específicas da Geografia: História do Pensamento Geográfico, Geografia de Goiás e do Brasil, Geografia Regional, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia Política entre outras tradicionalmente presentes nos currículos, mas era claro no discurso de cada uma, que não estavam ali pensando em como nós licenciados trabalharíamos isso na escola. E agora que vi o PPC, entendo que esse comportamento era uma visão daquele corpo docente, que justificava o aprofundamento em suas áreas com o mesmo discurso que aparece no documento "nenhum professor consegue planejar, realizar, gerir e avaliar se ele não compreende, no mínimo com razoável profundidade, o conteúdo das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação" (PPC – UEG/Minaçu, 2009).

A escolha do local para o trabalho de campo da pesquisa foi definida a partir de dois momentos: primeiramente fez-se o convite a Subsecretaria Estadual de Educação do Município de Minaçu, que ficou responsável por apresentar a proposta trazida pelo Projeto de Extensão aos professores da rede estadual de educação e da mesma forma ocorreu com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Minaçu,

que estenderia o convite aos professores do município. Feito o convite, alguns professores procuraram a responsável pelo projeto de extensão e fizeram suas inscrições, contudo, no decorrer das atividades, alguns professores foram desistindo pelo caminho – devido à incompatibilidade de horários de atividades da ação e atividades da escola – o que se configurou como a segunda etapa de definição do campo da pesquisa.

Desse modo, no início do segundo semestre de 2014, realizamos uma reunião na escola com as duas professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica para apresentar a proposta desta ação extensionista, que desenvolveria em alguns momentos, nos mesmos horários das atividades burocráticas desenvolvidas pelas professoras na escola. A equipe da escola, tendo concordado em participar desse trabalho, acertou de comum acordo que seria aceito a participação da professora, responsável pelo Projeto de Extensão na UEG, em algumas atividades da escola como reuniões de planejamento, cursos de capacitação e aulas das professoras participantes. Também ficou determinado que os acadêmicos de Geografia, participantes do projeto, realizariam um acompanhamento no ambiente escolar – participando das reuniões de planejamento, atendimento aos alunos da escola, aulas ministradas pelas professoras e dos horários de planejamento docente na escola.

O início do trabalho com as professoras e acadêmicos, em setembro de 2014, constituiu no debate de literaturas que discutem o papel do Currículo no Ensino de Geografia e como constavam essas discussões no programa de Geografia da Universidade em questão. Buscando a compreensão e articulação dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos – tanto de sua formação inicial, quanto de sua experiência docente – com os textos trabalhados e com as orientações trazidas pelas Políticas Educacionais adotadas no Brasil e especialmente no estado de Goiás, o projeto foi estruturando um importante espaço de diálogo e desenvolvimento cognitivo que interligavam conhecimento escolar e acadêmico. Conforme uma das narrativas apresentadas por um acadêmico

> Acadêmico E – Com minha participação no projeto de extensão, passei a olhar a escola e as discussões propostas na disciplina de Didática e Práticas Docentes em Geografia e Estágio com outros olhos. Consegui perceber o esforço dos professores em tentar comunicar tudo aquilo que já tínhamos visto. Estávamos vendo ou que um dia veríamos no curso de Geografia, com as discussões que nós encontraríamos, enquanto professores de Geografia na escola. Na verdade, em alguns momentos percebi o tanto que nossa formação é frágil se formos (sic) pensar que não é papel destes professores atuarem dessa maneira. O professor da disciplina específica, é quem teria muito mais formas de trabalhar o conteúdo de maneira que pudéssemos compreender e visualizar como o conteúdo aparece no livro didático, ou mesmo é cobrado pela escola.

Por compreendermos assim como Callai, que

> Refletir sobre a escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação apresenta novas formas de compreender os tempos e os espaços sob a globalização e requerer, portanto, novas formas de considerar o ensino de Geografia. [...] Para oportunizar que as pessoas compreendam a espacialidade que vivem, com uma aprendizagem significativa. (CALLAI, 2013, p. 94)

Passado esse primeiro momento de discussão da literatura, iniciamos as atividades de observação e diálogo na escola campo e nas disciplinas de Estágio de Didática e Prática Docente em Geografia, na universidade. Trabalhando com três grupos compostos por uma professora (Escola ou Universidade) e dois acadêmicos do curso de Geografia, nesse momento, era objetivo observar e discutir como ocorria a articulação entre os conhecimentos da Geografia Acadêmica, da Geografia Escolar e Orientações Curriculares para o ensino de Geografia. Uma vez que, como afirma a autora supracitada,

> Falar da Geografia escolar nos remete a toda a produção científica da Geografia ao longo de seus tempos. [...] Por outro lado, há que se considerar que o currículo e o conteúdo escolar são uma produção e um conhecimento específicos, considerados a partir de várias vertentes e que se concretizam na fronteira do conhecimento disciplinar da ciência, na estrutura e cotidiano da escola e na vivência dos

> sujeitos nela envolvidos. A Geografia escolar, portanto, é um conhecimento diferente da Geografia acadêmica. Ela é, pois uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias. Grifo do autor. (CALLAI, 2013, p.42-43)

Diante disso, as observações do cotidiano escolar, a prática docente no contexto da Geografia – a partir das aulas das professoras participantes – e a participação em algumas atividades como planejamento pedagógico e atividades de formação continuada geraram um importante material que foi levado à discussão nos momentos destinados ao debate e elaboração de narrativas. A partir desse material, foi possível construir reflexões que proporcionavam cada dia mais um aprofundamento no debate e fundamentação teórica, os quais fundamentavam as propostas de intervenção.

Como era curto o tempo que dispúnhamos as professoras e nós entre o planejamento de uma atividade e outra, já que enquanto uma atividade estava sendo desenvolvida na escola campo tínhamos que iniciar a elaboração da próxima atividade, para não interromper o trabalho com os envolvidos na ação extensionista – considerando que era final de ano letivo e se acumulavam cada vez mais as atividades na escola; assim, optamos por construir uma última atividade – reflexão das interferências das DCNs na formação e atuação docente – individualmente, a fim de exercitar o poder de reflexão de cada um.

Desse modo, nessa etapa, surgia parte das entrevistas e narrativas realizadas em diferentes situações e momentos de trabalho na escola e nos períodos de formação. As professoras e os acadêmicos, com essa atividade, declaravam que as diretrizes curriculares de formação de professores em nível superior – instituídas em 2002 pela Resolução CNE/CP nº 1/2002[2] – pouco contribuíram para a construção do pensamento do professor sobre a Geografia escolar. Pensar a noção de Prática como componente curricular na sua formação enquanto professoras e/ou futuros professores, assim como pudemos perceber durante a análise do Projeto Pedagógico do Curso, não foi uma proposta desenvolvida pelo curso de Licenciatura em Geografia, do Campus Minaçu – que até 2014 seguiu o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) construído e aprovado em 2009. Segundo esse documento e os próprios relatos das professoras, estas assim como os acadêmicos do curso, que participaram deste projeto de extensão, viram de maneira dissociada os conteúdos específicos da Geografia daqueles voltados ao desenvolvimento pedagógico, o que resultou em uma difícil adaptação às discussões propostas pela Geografia Escolar.

4 Conclusão

Desse modo, as considerações efetuadas até o momento permitem constatar que a temática, a despeito de estar materializada numa base legal, ainda carece de reflexão e precisa ser discutida pelos sujeitos que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo de formação de professores. A necessidade de ajustes sobre o processo se revela pelos impactos gerados em decorrência da implementação da legislação. Nesta perspectiva, os cursos de Geografia têm apresentado deficiências quanto à formação para a prática docente.

Os resultados desse estudo apontam, por um lado, a possível causa principal dessa deficiência: a desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, no curso de Licenciatura em Geografia do Campus Minaçu, que não contemplava em seu Projeto Pedagógico de Curso uma preocupação com a qualidade da formação enquanto docente crítico e de postura contra hegemônica, uma vez que reduzir a qualidade da educação a aspectos técnicos e mensuráveis desconsidera as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções sociais da escola, reduzindo-se também ao preparo adequado de "recursos humanos" para o mercado. Não tendo como o fator primordial

[2]Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Estabelecendo entre seus princípios norteadores o desenvolvimento de habilidades e valores em consonância com a realidade; colocando a pesquisa em foco nos processos de ensino-aprendizagem para assim construir competências referentes à compreensão do papel social da escola, do domínio de conteúdos, contextos e articulações com sua posição de professor.

a educação no mundo atual, com discussões fundamentadas na articulação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos para atuar e considerar o sujeito da atual sociedade brasileira.

Referências

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia:** O professor. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2013.

CAVALCANTI, L.S. **O Ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

ESTADO DE GOIÁS, Universidade Estadual de Goiás. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. Minaçu: UEG, 2009.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. GHERDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, R.C.C.R. Formação de professores e paradigmas educacionais: contradições e utopias. In: **Poésis e Práxis Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora Kelps, *2014*.

GERANDO RENDA E INCLUSÃO SOCIAL ATRAVÉS DO ARTESANATO DA FIBRA DA BANANEIRA

Hanah Maria Torres de Melo[1]

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência de extensão universitária focada no desenvolvimento socioeconômico de uma comunidade localizada no povoado Chã de Jaqueira, município de Atalaia, no estado de Alagoas. O projeto visa subsidiar a comunidade com ações que viabilizem a produção de artesanato confeccionada a partir dos resíduos descartados do cultivo de bananas, de maneira sustentável, sem agredir o meio ambiente. Estas ações se concentraram na capacitação técnica, empresarial e logística da comunidade, além de dotar a mesma de infraestrutura para o desempenho das suas atividades, criando oportunidade de geração de renda para as mulheres da localidade. O projeto teve início em 2012 quando foi contemplado com o Prêmio Santander Universidade Solidária e ao final de 2014 conseguiu atingir as metas propostas, seja de forma parcial ou total, como: capacitação técnica da equipe produtora; orientações quanto à organização, autonomia da associação e comercialização de seus produtos; estruturação do espaço físico; estabelecimento de um processo de produção; inovação dos produtos e a consolidação da associação como pessoa jurídica. O caráter multidisciplinar da equipe universitária foi decisivo tanto para desempenho das ações quanto para o compartilhamento de saberes, assim a experiência não só promoveu um impacto positivo na comunidade, mas também fortaleceu o processo de formação dos alunos e contribui para o desenvolvimento humano e social de todos os integrantes do projeto.

Palavras-chave: Fibra. Banana. Artesanato. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This paper aims to report a university extension project, an experience focused on the socioeconomic development of a community located in the village of Chã da Jaqueira, in the municipality of Atalaia , state of Alagoas,Brazil. The project aims to support the community with actions that enable the production of handicrafts made from the debris of banana production in a sustainable manner without harming the environment. These actions focused on technical training, business and community logistics, as well as providing the same infrastructure to carry out their activities, creating opportunity for income generation for women of the locality. The project began in 2012 when he was awarded the Prize Santander University Solidarity and in the end of 2014 managed to achieve the goals, either partially or totally, as technical training of production staff; guidance on the organization, association of autonomy and marketing of their products; structuring of the physical space; establishment of a production process; product innovation and consolidating the Association as a legal entity. The multidisciplinary character of the university staff was crucial for both performance shares and for the sharing of knowledge, and the experience not only caused an impact in the community, but also strengthened the training process of students and contributes to human and social development of all the project participants.

Key words: Fiber. Banana. Arts and crafts. Sustainability

[1]Professora especialista do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Cesmac

1 Introdução

A comunidade alvo desse projeto é moradora do povoado Chá da Jaqueira que está localizado na zona rural do município de Atalaia, distante cerca de 60Km de Maceió, capital do Estado de Alagoas. O povoado, com quarenta anos de existência, possui cerca de setenta unidades residenciais e uma população aproximada de trezentos habitantes[2], mas esses dados podem não corresponder à realidade, pois não levam em consideração a população rural, tanto nas vilas quanto nos sítios e fazendas próximas do local, nem as casas que não são construídas em alvenaria. Trata-se de uma localidade carente de infraestrutura, pois dentre muitos outros problemas não possui saneamento básico, abastecimento de água, nem posto de saúde e o fornecimento de energia elétrica é inconstante; conta apenas com uma escola que atende a crianças do ensino fundamental, e a oferta de emprego que é bastante limitada, se concentra nas lavouras, principalmente, a da cana-de-açúcar. A maioria das oportunidades de trabalho para essa comunidade surge fora de sua região, em cidades próximas ou na capital do Estado.

O projeto de extensão "*Projeto de Beneficiamento da Fibra da Bananeira na Comunidade da Chã da Jaqueira, Atalaia, AL*" se propõe a contribuir para a solução de um dos maiores problemas da comunidade que é a geração de emprego e renda, visto que a comunidade vem passando por grandes dificuldades, o que está causando uma evasão cada vez mais expressiva. O fechamento das várias usinas de açúcar da região, em especial a Usina Ouricuri, em 1991 e a interdição da Usina Uruba em 2013, contribuíram com a decadência do local, fato que diminuiu significadamente a oferta de trabalho para toda a região.

As ações do projeto se concentram em dar suporte técnico, logístico, financeiro e empresarial para que esta comunidade possa se estabelecer como grupo produtivo e gerar renda para si e seus familiares através da confecção de produtos artesanais a partir do beneficiamento da fibra da bananeira, cultura abundante na região, e consequentemente promover o seu desenvolvimento e da comunidade.

É importante ressaltar o caráter ecologicamente correto da produção das peças, pois utilizam apenas o material descartado naturalmente pela planta, livrando a lavoura de resíduos que podem ser prejudiciais, promovendo assim uma interação do homem com o meio ambiente sem comprometer os recursos para as gerações futuras.

O artigo aqui apresentado tem o objetivo de relatar a experiência vivenciada por toda equipe durante os dois anos de implantação do projeto e as consequentes transformações ocorridas em todos os agentes envolvidos, sejam universitários ou comunitários.

2 A extensão no centro universitário cesmac[3]

De acordo com o Plano Nacional de Extensão (2000/2001), a extensão universitária é o "processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de formas indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade" e tem como diretrizes básicas o impacto e transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade; indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Nesse projeto, a equipe universitária do CESMAC tem a oportunidade de vivenciar a extensão no seu sentido mais amplo, pois é possível observar as transformações ocorridas nessa comunidade a partir de suas ações ao mesmo tempo em que se aprende com ela, estabelecendo uma relação de interação entre os saberes. Além disso, é capaz de consolidar uma inter-relação profissional e pessoal, consequência da característica interdisciplinar da própria equipe. Toda a ação da extensão está vinculada ao processo de formação pessoal do aluno visando a sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à sua atuação profissional e formação cidadã.

Ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão

[2]Dados obtidos na reportagem: 40 Anos depois chega água na Chã da jaqueira, disponível em www.atalaiapop.com.br, acesso em 13 nov 2012.

[3]O Centro Universitário Cesmac é uma instituição privada de ensino superior em Alagoas desde 1971, que conta hoje com vinte e sete cursos distribuídos em quatro campus, na capital e interior do Estado.

respeitando e não violando esses valores e cultura. Segundo Silva (1996) [4]

> A extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades.

Todos os conhecimentos técnicos compartilhados entre a equipe gestora do projeto e a comunidade passam a ser de domínio de todos, dando condições de desenvolvimento, pois é essa a finalidade do projeto, inclusive no que tange o desenvolvimento sustentável.

2.1 A Equipe Universitária

A equipe é formada por uma professora coordenadora graduada em Arquitetura e Urbanismo, dois professores voluntários, um graduado em Arquitetura e Urbanismo e outro em Administração, e estudantes universitários de várias áreas do conhecimento.

Os alunos que compõe a equipe estão matriculados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), Ciências Contábeis, Direito, Análise de Sistemas, Psicologia, Serviço Social e Administração, todos do CESMAC, e tiveram como critérios de seleção o fato de já ter cursado a metade do seu período de formação; ter disponibilidade de tempo; afinidade com a produção de design de objetos e com a divulgação dos mesmos; ter caráter empreendedor, conhecimento de cooperativismo e espírito solidário. A interdisciplinaridade da equipe visa atender, o máximo possível, os principais requisitos do projeto.

[4]Oberlan Dias da Silva, diretor do Centro de Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu de 1994 a 2001. Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar "A integração Universidade e Comunidade" em 10 de outubro de1996.

3 A comunidade

O público beneficiário das ações desse projeto são as mulheres trabalhadoras rurais ou/e donas de casa, filhas e esposas de trabalhadores rurais, com faixa etária que varia entre 18 a 30 anos, em sua maioria casada, com uma média de dois filhos e cujo grau de escolaridade não ultrapassa o nível fundamental (figura 01). A maioria é ou tem familiares vinculados a uma associação que existia de fato na região, mas não de direito, pois ainda não era regularizada - a APAEFA (Associação dos Pequenos Agricultores da Economia Familiar de Atalaia), situada mais especificamente na sede do sítio Mandacaru, próximo ao povoado. Sua população, não só da área urbana, mas também das regiões circunvizinhas, é composta basicamente por pequenos agricultores, alguns integrantes do grupo dos Sem Terra e trabalhadores rurais, e sua renda média gira em torno do salário mínimo ou até valores inferiores. As ofertas de trabalho são, em sua maioria, vinculadas a indústria sucroalcooleira e com a decadência do setor na região as oportunidades estão cada vez mais raras, obrigando os moradores a migrarem para outras regiões, seja de maneira sazonal ou permanente.

Figura 01 - Comunidade Chá da Jaqueira
Fonte: equipe universitária 2012

Essa comunidade foi escolhida porque já possuía alguma experiência, pois desenvolvia um programa semelhante. Além disso, as comunitárias estavam muito motivadas e com esperança no seu próprio desenvolvimento através do projeto, mas não dispunham de infraestrutura nem de suporte técnico para que pudessem ter chance de sucesso e possibilidade de dar continuidade ao processo.

Antes da ação do projeto a comunidade recebia, a título de doação e de maneira esporádica, instruções básicas de uma professora, artesã local, mas com o novo incremento elas passaram a produzir peças de boa qualidade apta para comercialização. Além disto, o projeto contemplou um aprimoramento do curso de beneficiamento da palha da bananeira com o desenvolvimento de novas técnicas e peças de design, estabelecendo um diferencial em relação a outras comunidades produtoras, promovendo a integração entre o conhecimento gerado na comunidade acadêmica e a sociedade carente desse saber, através do suporte logístico, capacitação organizacional, administrativa, de divulgação e de comercialização.

É importante ressaltar a grande disponibilidade de matéria prima, pois Atalaia se situa na zona da mata alagoana e, como toda a região tropical, é grande produtora de bananas, sendo considerada uma das mais significativas culturas do município. Os proprietários de fazendas e sítios produtores de banana da região estabeleceram uma parceria com o grupo e autorizaram a remoção dos caules e folhas que sobram da produção. Na verdade existe uma troca de benefícios: os produtores tem sua área de produção livre de resíduos que podem trazer malefícios a sua lavoura enquanto o grupo tem acesso fácil e gratuito ao material necessário para a produção do seu artesanato.

4 Metodologia

Os trabalhos para a implementação do projeto envolveram planejamento de ações baseado em pesquisas e discussões entre universitários e comunitários, tentando estabelecer uma intervenção menos invasiva e mais participativa. Para melhor operacionalizar e organizar as ações foram estabelecidas metas a serem atingidas a fim de cumprir os objetivos do projeto. Essas ações não serão apresentadas em ordem cronológica, pois algumas delas aconteceram concomitantemente e outras durante todo o desenvolvimento do projeto (quadro 01).

	META	AÇÃO	METODOLOGIA	RESULTADO
1	Capacitação técnica da equipe universitária	- Curso de capacitação técnica . - Oficinas de treinamento. - Estudo de repertório.	- Aula teóricas e práticas sobre as técnicas de produção do artesanato. - Exercício prático através de oficinas. - Visitas a outras comunidades produtoras.	- A equipe universitária deu suporte técnico à equipe produtora. - A equipe produtora é capaz de produzir peças de qualidade.
2	Capacitação técnica da equipe produtora			
3	Capacitação organizacional e de comercialização	- Workshop- associativismo e gestão de empreendimentos. - Workshop - comercialização e gestão financeira. - Acompanhamento de alunos. - Apoio do Sebrae – AL.	- Palestras envolvendo professores voluntárias da IES de várias áreas. - Assessoramento dos alunos de cada área do conhecimento. - Orientação dos representantes do Sebrae-AL.	- Os alunos e as integrantes da comunidade tem conhecimento e familiaridade com a gestão de empreendimentos, associativismo e comercialização.
4	Estruturação do espaço físico	- Compra e controle de materiais e equipamentos. - Construção da sede da Associação.	- Aquisição de materiais e equipamentos tanto para o desenvolvimento dos cursos quanto para a produção de objetos depois de analisada sua necessidade. - Projeto e construção da sede, avaliando os espaços necessários, custos e disponibilidades.	- A equipe produtora agora possui suporte material para o desempenho de suas atividades. - A equipe universitária exercitou seu conhecimento teórico.
5	Processo de produção	Estabelecimento de um linha de produção.	Consolidação de uma organização de produção com metas, horários de trabalho e funções de acordo com as aptidões de cada uma das integrantes da comunidade	- As associadas devem estar produzindo peças de artesanato a nível comercial.
6	Inovação dos produtos	Desenvolvimento de peças de design	- Projetos de peças de design diferenciados pelos alunos do curso de arquitetura. - Desenvolvimento dessas peças pela própria comunidade.	- As associadas estarão produzindo peças diferenciadas com apoio dos alunos.
7	Planejamento de marketing	- Desenvolvimento de campanhas de divulgação da associação e dos produtos produzidos	- Os alunos da área de marketing e publicidade desenvolveram folders, site, blogs com a finalidade de divulgar os produtos	-A associação e seus produtos são conhecidos e prontos para a comercialização.
8	Formalização da associação como pessoa jurídica	- Consolidação da associação existente - a APAEFA- como pessoa jurídica	- Processo de formalização pelos alunos da área de Direito.	- A associação já está formalizada e existe como pessoa jurídica.

(quadro 01): Plano de ações

Fonte: equipe universitária, 2012

É possível analisar os resultados gerais obtidos considerando os resultados de cada uma das metas que foram estabelecidas no projeto, assim:

4.1. Primeira e segunda meta: Capacitação técnica (equipe universitária e equipe produtora)

Essas duas metas são apresentadas conjuntamente porque foram atingidas através da execução das mesmas ações e aconteceram de forma concomitante.

Figura 03- Aulas práticas
Fonte: equipe universitária 2013

Figura 04 -Oficinas de treinamento - cestaria
Fonte: equipe universitária 2013

A título de complementação e consolidação do aprendizado também foram ministradas aulas teóricas, com a utilização de data show, pela equipe coordenadora do projeto com a finalidade de trazer outras técnicas e exemplos desenvolvidos por grupos de outras regiões do Brasil, pois é importante que se conheça todas as possibilidades do material ao mesmo tempo em que se percebe que existem outros grupos que tiveram sucesso com atividades semelhantes (figura 05). A equipe universitária também elaborou apostilas e cadernos de referências que serviram de apoio didático à equipe produtora sempre que foi necessário (figura 06).

Figura 05 - Aulas áudio/visuais
Fonte: equipe universitária 2013

Figura 06 - oficina/ caderno de referência
Fonte: equipe universitária 2013

Com esse mesmo objetivo, foi realizada uma excursão ao município de Maragogi, onde foi possível conhecer e trocar experiências com o grupo Mulheres de Fibra que produzem peças de tecelagem com a fibra da bananeira e é conhecida internacionalmente (figura 07).

A equipe universitária investiu também no desenvolvimento de novas técnicas, como é o caso do revestimento das peças com vidro líquido ou resina, que agregou valor às peças conferindo um acabamento diferenciado e total impermeabilização. (figura 08).

Figura 07- Visita a Maragogi
Fonte: equipe universitária 2014

Figura 08 -Aplicação de resina
Fonte: equipe universitária 2013

4.2 Terceira meta: Capacitação organizacional e de comercialização (gestão de negócios)

Durante todo o andamento do projeto a equipe universitária orientou a equipe produtora no que diz respeito à organização e autonomia da associação e comercialização de seus produtos, sendo que isso só foi possível devido ao caráter multidisciplinar da equipe.

Foram realizados workshops dentro das instalações da Instituição de Ensino Superior (IES) com a participação de professores convidados, funcionários do Cesmac, dos cursos de Direito, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Psicologia, Administração e Serviço Social, com a finalidade de preparar a comunidade e alunos para a vida empresarial, onde foram abordados temas como associativismo, cooperativismo, produção, divulgação e comercialização de produtos (figura 09).

Além disso, tivemos a colaboração de alunos participantes da nossa equipe multidisciplinar (figura 10) que acompanharam e prestaram assistência durante todo desenvolvimento do projeto.

Figura 09- Workshops
Fonte: equipe universitária 2013

Figura 10 -Apoio da equipe universitária
Fonte: equipe universitária 2014

Para essa etapa conseguimos firmar parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que foi e está sendo de grande importância para o projeto e que se consolidará nos próximos três anos, conforme compromisso firmado. Algumas ações já foram implementadas, como a aquisição de peças de artesanato pelo SEBRAE, pela Prefeitura do Município e por empresários da capital do Estado e a participação em eventos de grande repercussão, inclusive a nível nacional, e que pode representa importante meio de divulgação dos produtos produzidos pela comunidade, como é o caso da Casa Cor[5], Fenearte[6] e Brasil Original[7].

4.3 Quarta meta: Estruturação do espaço físico

A estruturação do espaço físico (aluguel de uma casa) e de equipamentos iniciais aconteceu concomitantemente com o treinamento e foi imprescindível para o desenvolvimento do mesmo (figura 11).

Desde cedo essa foi uma grande preocupação pois a equipe não dispunha de espaço necessário para as suas atividades. Os trabalhos se iniciaram em espaços cedidos por alguns moradores, mas isso dificultava bastante, principalmente para o acondicionamento dos materiais e equipamentos que foram sendo adquiridos à medida que eram exigidos. Com a disponibilização de verba pela IES a título de ajuda de custo foi possível alugar uma casa onde funcionou provisoriamente a sede da associação. Hoje conseguimos comprar um terreno e construímos a sede definitiva da associação (figura 12).

[5]Evento de exposição de decoração, arquitetura e ambientação, criada em São Paulo em 1987 e que hoje acontece em várias cidades do Brasil e em alguns países como: Peru, Panamá e Suécia.

[6]Feira Nacional de Negócios do Artesanato, que acontece na cidade de Recife, Pernambuco, e está em sua XV edição.

[7]Evento organizado pelo Sebrae que visa a comercialização e divulgação de peças de artesanato de alta qualidade e design diferenciado.

Figura 11- Equipamentos
Fonte: equipe universitária 2013

Figura 12 -Perspectiva da sede
Fonte: equipe universitária 2014

4.4 Quinta meta: Processo de produção

Correspondeu ao desenvolvimento das fases do processo de produção do produto final, baseadas nos conhecimentos apreendidos durante o curso de capacitação, que vai desde a extração da matéria prima, passa pela fase de corte (retirada de fios, capas e renda), desinfecção, secagem, triagem e catalogação de material até a produção de peças de artesanato. Lembrando que para cada tipo de produto confeccionado existe um tipo diferenciado de processo de fabricação, mas todos obedecem a critérios de sustentabilidade, pois são totalmente artesanais e a extração da matéria prima não prejudica o meio ambiente.

A equipe estabeleceu uma linha de produção, mas é importante frisar que essa organização só será possível com a consolidação da equipe como grupo de trabalho unido o que leva tempo.

4.5 Sexta meta: Inovação dos produtos

A inovação dos produtos é fator primordial para o sucesso do projeto, pois pode corresponder ao diferencial entre ele e os outros produtores de artesanato que tem como base a fibra de bananeira. Por isso o desenvolvimento de design de objetos, realizada pela equipe gestora é tão importante. Foram desenvolvidos protótipos em caráter experimental e também orientada e estimulada a criação de novas peças pela própria comunidade. Hoje a equipe produtora está inteiramente apta a produzir seu próprio design (figura 13).

Figura 13- Produtos confeccionados
Fonte: autora 2012

Levando em consideração que toda criação passa por um processo de conhecimento e parâmetros referenciais foram elaborados alguns cadernos de referências e vídeo-aulas para que as artesãs possam visualizar produtos concebidos por outros artesãos, já que o acesso a essas informações é muito difícil para a comunidade. Porém com a aquisição de computador e conexão à internet, é possível integrar melhor a comunidade com o que está acontecendo no mundo.

4.6 Sétima meta: Planejamento de marketing

É de conhecimento geral que a produção das peças por si só não é suficiente para a geração de renda, é necessário comercializá-los. Assim a elaboração de um planejamento de marketing e de logística para viabilizar essa comercialização é tão importante quanto à qualidade de produção. A equipe gestora teve também a função de auxiliar a equipe produtora nesse desempenho com orientação sobre vendas e promoção de divulgação através de meios digitais, folders, panfletos, placas e apresentação em feiras e eventos (figura 14). Além disso foi desenvolvido um trabalho de identidade visual com símbolo gráfico, logomarca (figura 15), logotipo e a produção de um portfólio (figura 16).

Figura 14 -FENEARTE - PE
Fonte: equipe universitária 2013

Figura 15- Logomarca
Fonte: equipe universitária 2014

Figura 16 -Portfólio
Fonte: equipe universitária 2014

4.7 Oitava meta: Formalização da associação como pessoa jurídica

É importante ressaltar que essa comercialização só será possível de maneira empreendedora se a equipe existir legalmente. Portanto o projeto auxiliou na constituição e consolidação da associação como pessoa jurídica. Hoje a associação já está legalmente constituída no âmbito federal, estadual e municipal.

Os trabalhos foram realizados com cautela e paciência. Inicialmente foi promovido o workshop com a finalidade de fazer com que a comunidade entenda a necessidade e importância da formalização e decida qual a melhor forma para que isso ocorra; depois a comunidade recebeu assessoria de profissionais da área de Direito e por fim foi realizada a assembleia de fundação com eleição da diretoria e posterior formalização.

5 Atividade ecológica

Segundo Melanie GrunKraut[8](2012), a bananeira é uma planta cujo caule se desenvolve horizontalmente sob o solo, do qual brotam folhas que crescem para fora da terra, formando um falso tronco. Apenas uma vez na sua vida, cada caule falso frutifica e fornece um cacho de bananas, formado por pencas que, podem chegar a duzentas bananas. Depois de ter produzido o cacho, outro falso tronco começa a crescer do rizoma subterrâneo e dele nascerá o próximo cacho, assim as partes da bananeira (pseudocaule, folha e engaço), após a colheita dos frutos, são consideradas resíduos. Os resíduos da bananeira são fibrosos, e podem ser utilizados como matéria–prima para a produção de papéis especiais, artesanato, peças de decoração, mobiliário, etc.(figura 17 e 18.). Uma característica das peças produzidas é a sustentabilidade, pois o material utilizado é dispensado naturalmente pela planta promovendo uma interação do homem com o meio ambiente sem comprometer os recursos para as gerações futuras.

Figura 18 - Plantação de bananas
Fonte: equipe universitária 2012

Figura 17- Broto da bananeira
Fonte: equipe universitária 2012

Do falso tronco da bananeira é possível extrair vários tipos de fibras, cada uma com sua característica: a capa ou camada externa é a mais

[8]Psicopedagoga e diretora de educação da Coopermiti - Cooperativa especializada em reciclagem de lixo eletrônico, em uma Oficina Pedagógica: Bananeira, disponível em www.coopermiti.com.br, acesso em 14 set 2012.

grossa e pode ser utilizada para trabalhos que exijam resistência do material. A seda, na parte interna, é a mais fina, indicada para acabamentos das peças. Por fim a renda que é a camada intermediária é o material ideal para ornamentar, como apresenta Marli Serra Martinez[9] em seu blog.

Esse trabalho feito de forma artesanal ajuda na preservação do meio ambiente, pois retira do campo os resíduos da planta que são naturalmente rejeitados e que podem contribuir na proliferação de fungos e animais peçonhentos nas plantações ao mesmo tempo em que reduz custo, pois a matéria prima é abundante na maioria das regiões tropicais e na zona da mata alagoana onde a comunidade se localiza não é diferente.

6 Resultados e discussões

A equipe de associadas ligadas ao projeto, que ao final deste passou a ser equipe gestora tem hoje condições de prover de insumos financeiros a linha de produção, a título de capital de giro, com recursos provenientes das vendas de seus produtos; e com a sua formalização é possível acessar as várias linhas de financiamento disponibilizadas pelo governo para associações comunitárias com caráter social, inclusive as voltadas para a produção de artesanato, além do que, se o produto produzido for atrativo, existe sempre a possibilidade de parceria com iniciativas privadas.

A produção pode estar voltada para o mercado local, nacional ou internacional, pois geralmente são peças de grande aceitação, principalmente pelo seu conceito de produtos ecologicamente corretos.

Não se pode deixar de mencionar um ganho adicional conquistado pelo projeto junto ao Banco Santander e Programa UniSol[10] com um curso de alfabetização para adultos advindo da necessidade encontrada durante os trabalhos por ser a comunidade, em sua maioria, composta por analfabetos ou semianalfabetos dificultando assim o desenvolvimento das ações.

[9]Coordenadora do Grupo de Artesãs no trabalho com fibras de bananeiras, editora do blog Ubrafibras, em sua postagem: Artesanato com a palha da bananeira postado em 14/05/2010, disponível em http://ubafibras.blogspot.com.br.

[10]Programa Universidade Solidária, cuja missão é promover o intercâmbio de conhecimentos entre os universitários e as comunidades de todo o País, fortalecendo a pesquisa e a extensão universitária

6.1. Retorno Acadêmico

Esse foi um projeto que trouxe grande satisfação para todos os docentes e discentes que participaram dele, pois as relações e interações que se estabeleceram com a comunidade e com uma equipe bastante multidisciplinar proporcionaram a todos a possibilidade de adquirir novos saberes, visão do mundo e formação cidadã.

7 Conclusão

O «*Projeto de Beneficiamento da Fibra da Bananeira na Comunidade da Chã da Jaqueira, Atalaia-AL*, nos seus dois anos de duração (2013-2014), conseguiu atingir a maioria de seus objetivos, pois todas as etapas propostas inicialmente foram alcançadas ainda que de forma parcial, mesmo porque algumas dessas etapas nunca se findam e estão sempre em desenvolvimento. Ainda assim é absolutamente necessária a continuidade dos trabalhos e assistência da equipe universitária para a consolidação do projeto mesmo depois de concluído oficialmente.

O centro de beneficiamento da fibra da bananeira na comunidade da Chã da Jaqueira tem todas as possibilidades de ter sucesso e estabelecer continuidade, pois ao dotar as associadas de estrutura e conhecimento técnico e logístico estamos dando oportunidade a essa comunidade de administrar e gerenciar seu negócio e torna-lo lucrativo gerando renda de maneira sustentável.

A experiência vivenciada nesse projeto, integrando comunidade e universidade, em diversas áreas do conhecimento, trouxe aos participantes a possibilidade de desenvolver um aprendizado mais rico tantos nas suas relações profissionais quanto pessoais, estabelecendo uma troca de saberes e experiências entre professores, alunos e membros da comunidade contribuindo dessa forma para a formação de cidadãos mais responsáveis e comprometidos com a realidade. Pode-se perceber em suas ações e resultados, os quatros eixos das Diretrizes da Extensão Universitária: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a transformação e a relação dialógica com a sociedade, e a interdisciplinaridade, objetivos primordiais da extensão.

Referências

ATALAIA, Prefeitura Municipal de. **A Palha e o Fio Da Fibra Da Bananeira**, Manual de Produção, produzido por: Centro de Apoio a Cultura de Atalaia, com o apoio do Banco do Brasil S.A., Atalaia 2004.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Plano Brasil Maior, **Base Conceitual Do Artesanato Brasileiro**, Programa do Artesanato Brasileiro, Brasília 2012.

GRUNKRALT, Melany. **Bananeira**, s/d. disponível em <www.coopermiti.com.br>, acesso em 14/09/2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE cidades@censo, Atalaia. Disponível em <www.ibge.com.br> acesso 14 /09/2012.

MARTINEZ, Marly Serra. **Artesanato Com A Palha Da Bananeira**, disponível em <http://ubafibras.blogspot.com.br>, postado em 14/05/2010 e acessado em 14 /09/2012.

NASCIMENTO, H. M. **Capital Social e Desenvolvimento Sustentável no Sertão Baiano**: A Experiência de Organização dos Pequenos Agricultores do Município de Valente, 2000. 124p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente) Instituto de Economia da UNICAMP.

PINHO, Minom. **Oficina Economia Criativa e Empreendedorismo Sociocultural Sustentável.** In: segunda edição do Programa Cultivas em 31/10/2012, disponível em, <http://pt.slideshare.net/Cultiva/oficina-economia-criativa-e-empreendedorismo-sociocultural-sustentvel-com-minom-pinho> acesso em 06/06/2014

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Plano Nacional de Extensão Universitária.** In: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: SESu, 2000 / 2001.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia Criativa como Estratégia de Desenvolvimento**: Uma visão dos países em desenvolvimento. S. ed, São Paulo 2008.

SILVA, Antonia Maria. **Projeto**: Oficina da palha da Bananeira,Atalaia, s/ed., 2010 .

SILVA Oberdan Dias da. O que é Extensão Universitária. **Integração,** vol .III(9), p. 148-9, maio/97.

SOUZA, Luciano Comper de. **Associações**. SEBRAE, Vitória 2007.

LER SEM SABER LER: UM DESAFIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Martins dos Santos[1]
Patrícia dos Santos Moura[2]

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar e analisar práticas pedagógicas que visam explorar a compreensão de textos narrativos literários em crianças de três a quatro anos de idade. Essas práticas fazem parte de uma ação de extensão decorrente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - Pedagogia/Unipampa, área Letramento e Educação Infantil, fomentado pela CAPES. Esse programa é realizado em três escolas municipais de Educação Infantil, na cidade de Jaguarão/RS. Realizamos nossas intervenções em uma turma de Pré I, com crianças de três a quatro anos. Como metodologia de trabalho, realizamos sessões de práticas de leitura de textos narrativos literários com discussão oral sobre os mesmos. Como resultados, temos percebido que esta ação de extensão aproxima a literatura da escola e promove aprendizagens diversas acerca da leitura, como ampliação de vocabulário, reconhecimento e uso de entonação própria de textos literários, compreensão da estrutura de enredos das histórias e formação de comportamentos leitores em crianças que ainda não leem convencionalmente.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe and analyze teaching practices that aim to explore the comprehension of narrative literary texts in children of three to four years old. These practices are part of an extension action arising of the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) - *Pedagogia* (*Unipampa)*, Literacy and Childhood Education area, fomented by CAPES. This program is realized in three municipal schools of Child Education, in Jaguarão/RS. We conduct our interventions in a *Pré I* class, with children of three to four years old. As working methodology, we have performed sessions of literary narrative texts reading with oral discussion about them. As results, we have seen that this extension action approaches the school of the literature and promotes differents knowledges about reading, as expansion of vocabulary, acknowledging and use of own intonation of literary texts, understanding the structure of stories and formation of readers behaviors in children who not read conventionally.

Keywords: Reading. Literature. Childhood Education.

[1]Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa - Campus Jaguarão/RS, lemartinsunipampa@gmail.com
[2]Professora adjunta do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unipampa - Campus Jaguarão/RS, patriciadossantosmoura@gmailcom

1 Introdução

O objetivo deste texto é relatar e analisar práticas pedagógicas que visam explorar a compreensão de textos narrativos literários em crianças de três a quatro anos de idade. Essas práticas fazem parte de uma ação de extensão decorrente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - Pedagogia/Unipampa, área Letramento e Educação Infantil, fomentado pela CAPES. Este programa é realizado em três escolas municipais de Educação Infantil, na cidade de Jaguarão/RS. Realizamos nossas intervenções em uma turma de Pré I, com crianças de três a quatro anos.

Neste subprojeto Pibid Pedagogia, além das intervenções realizadas dentro de sala de aula, participamos de sessões de estudos acerca da temática "Letramento e Educação Infantil". Uma das obras estudadas é *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas* (BRANDÃO; ROSA, 2011)[3], que contribuiu muito com a ampliação do olhar sobre a leitura e a escrita com crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. Quando lemos o capítulo 3 - *Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua* (LEAL; SILVA, 2011), ficamos capturadas pelas possibilidades de aprendizagens apresentadas com as "brincadeiras de ler" (leitura ou contação da história pela criança não alfabetizada). Isso ocorre porque, ao analisá-las, percebemos que eram atividades que já realizávamos nas práticas de iniciação à docência, mas que ainda não compreendíamos o quanto estas poderiam contribuir significativamente para o enriquecimento da linguagem oral, ampliação do repertório textual e comportamento leitor dos educandos.

Tendo em vista o exposto acima, destacamos agora a questão mote deste texto: Como as crianças de três a seis anos compreendem textos narrativos literários em vivências de práticas escolares de letramento?

[3]Este livro também faz parte do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) da Educação Infantil. Contudo, a escolha do mesmo para a leitura com o grupo do Pibid se deu em função do contato da coordenadora de área com uma das autoras da obra em um evento na capital Belo Horizonte/MG.

2 Descrição e análise de uma prática letramento literário na Educação Infantil

Realizamos nossas intervenções em uma turma de Pré I, com crianças de três a quatro anos, na Escola de Educação Infantil Sementinha, localizada no município de Jaguarão/RS. Como metodologia de trabalho, realizamos sessões de práticas de leitura de textos narrativos literários com discussão oral sobre os mesmos. Após a leitura para o grande grupo, as crianças internalizavam o papel de "professor" e contavam as histórias a partir do que ouviram da narradora e pelas ilustrações dos livros, pois, como não sabem ler convencionalmente, "faziam de conta que estavam lendo". Nas palavras de Brandão e Leal (2011, p. 61), "ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações em que a escrita se faz presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos".

Percebemos que nas práticas de discussão oral às quais as crianças foram submetidas, as mesmas apresentam resultados significativos acerca do que a literatura pode proporcionar, como a compreensão do funcionamento da leitura literária, ao utilizar uma entonação diferente para caracterizar momentos importantes da história e assumindo características do professor. Ademais, também percebemos o enriquecimento do vocabulário ao utilizarem elementos como "depois", para continuar a história, ao invés de somente virar a página ou utilizarem elementos de coesão próprios da fala coloquial, como "aí". Outras palavras foram observadas nas narrativas orais das crianças como "perceberam", "estavam" e "surgiram", palavras que fazem parte de uma linguagem mais formal, com a qual eles não convivem tão diretamente no cotidiano extraescolar. Esse é um dos motivos que justificam a importância desse contato com a linguagem literária na Educação Infantil, através dos próprios educadores da escola e de ações de extensão como esta, que contribuem não somente para o desenvolvimento linguístico oral das crianças, mas também para a inovação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores da escola.

Conforme Brandão e Leal (2011), ao brincar de ler as crianças vão desenvolvendo as competências culturais que as práticas de leitura proporcionam, apropriando-se da linguagem oral e escrita, a partir do reconhecimento dos textos

literários, apresentando em suas falas a formação do comportamento leitor.

Em outras palavras, propomos uma forma de incentivar a "criação" de futuros leitores, de modo que as crianças, desde pequenas, possam usufruir prazerosamente desta competência cultural, que é a leitura.

3 Conclusão

Temos percebido que esta ação de extensão aproxima a literatura da escola e promove aprendizagens diversas acerca da leitura, como ampliação de vocabulário, reconhecimento e uso de entonação própria de textos literários, compreensão da estrutura de enredos das histórias e formação de comportamentos leitores em crianças que ainda não leem convencionalmente.

Enfim, ao fornecer situações de contato com textos narrativos literários entre crianças desde a Educação Infantil, contribuímos e muito para a formação de futuros leitores literários competentes, que saibam utilizar essa habilidade cultural em seu contexto social de maneira efetiva. Além disso, a integração de ações entre universidade e escola viabiliza uma maior reflexão sobre o fazer docente entre acadêmicos e professores, bem como a incorporação de práticas e saberes diferenciados para ambos os grupos.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA Ester Calland de Sousa (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, Telma M. de S. A compreensão de textos narrativos com crianças de 05 a 06 anos. **Monografia de Especialização**. Recife: FUNESO,1999.