

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Editora UENP

Livros

2024

Convergência criativa: unindo ensino, pesquisa e extensão no VIII Encontro de integração da UENP

Universidade Estadual do Norte do Paraná

MARCELINO, José Antonio. Convergência criativa: unindo ensino, pesquisa e extensão no VIII Encontro de integração da UENP. Jacarezinho: Editora UENP, 2024. 262 p.

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/905>

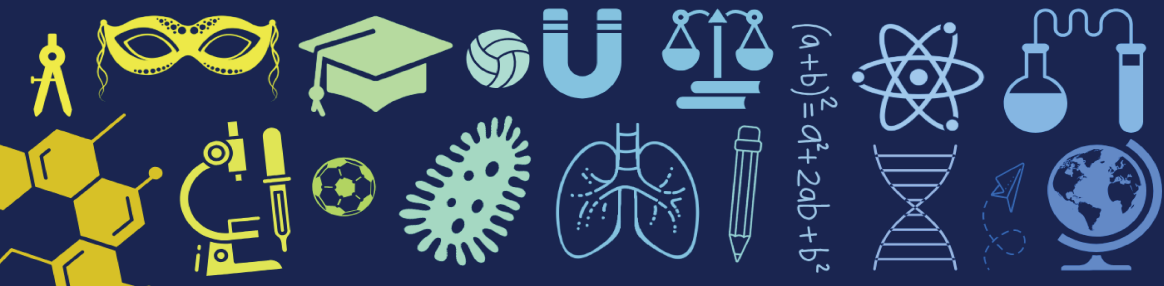
Baixado de Repositório Institucional UENP

CONVERGÊNCIA CRIATIVA:

UNINDO ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO NO VIII ENCONTRO DE
INTEGRAÇÃO DA UENP



Organizador:
José Antonio Marcelino



CONVERGÊNCIA CRIATIVA

UNINDO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO VIII
ENCONTRO DE INTEGRAÇÃO DA UENP

ORGANIZADOR:
JOSÉ ANTONIO MARCELINO





UENP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

Dr. Fábio Antonio Néia Martini – Reitor
Dr. Ricardo Aparecido Campos – Vice-Reitor

EDITORA UENP

Coordenação Geral

Dra. Rafaela Stopa (2024-)
Dra. Anecy Tojeiro Giordani (2022-2024)

Conselho Editorial

Dr. Antonio Carlos de Souza – Ciências Humanas
Dr. Christian James de Castro Bussmann – Ciências Exatas e da Terra
Dra. Christiane Luciana da Costa – Ciências Biológicas
Dr. Denis Carlos dos Santos – Ciências da Saúde
Dra. Flávia Debiagi – Ciências Agrárias
Dr. Ilton Garcia da Costa – Ciências Sociais Aplicadas
Dr. Ricardo André Ferreira Martins – Linguística, Letras e Artes

Comissão Científico - Editorial

Dra. Marta Neira Rodriguez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)
Dr. Pedro Manuel Napido (Universidade Pedagógica de Moçambique, Moçambique)
Dr. Peter Johann Mainka (Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Alemanha)
Dra. Sara Reis da Silva (Universidade do Minho, Portugal)

Equipe Editorial

Dra. Rafaela Stopa – Diretora de Produção
Dra. Valdirene Barboza de Araújo Batista – Assistente Editorial
Thaiane Silva Domingues – Técnico Administrativo
Ismael Ribeiro Campos de Moraes – Estagiário

Diagramação

Thaiane Silva Domingues

Capa

Ismael Ribeiro de Moraes

Catálogo na Publicação
Sistema de Bibliotecas da UENP

C766 Convergência criativa : unindo ensino, pesquisa e extensão no VIII Encontro de Integração da UENP [recurso eletrônico] / Organizador: José Antonio Marcelino. Jacarezinho, PR : Editora UENP, 2024.
262 p. : il., color.

Modo de Acesso: WWW
Publicação digital (e-book) no formato PDF.
ISBN: 978-65-87941-47-9

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Extensão. 4. Integração – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). I. Marcelino, José Antonio (org.).

CDD: 378.1

SUMÁRIO

11
APRESENTAÇÃO

13
INTRODUÇÃO

16
PARTE 1
TRABALHOS DE PESQUISA PREMIADOS

17
EFEITOS DOS EXERCÍCIOS DE PILATES SOBRE A FORÇA, RESISTÊNCIA E POTÊNCIA MUSCULAR EM IDOSOS: REVISÃO SISTEMÁTICA E METANÁLISE
Letícia Siqueira Oliveira
Thaís Quintino da Silva
Raphael Gonçalves de Oliveira (Orientador)
Laís Campos de Oliveira (Orientadora)

33
A LUTA PELA A DIGNIDADE MENSTRUAL NO BRASIL
Marcela Luísa Foloni
Renato Bernardi (Orientador)

46
A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA NECROPOLÍTICA E DO COVID-19
Deborah Francisco Ribeiro
Gabriella de Almeida Coelho
Vladimir Brega Filho (Orientador)

55

**NARRATIVAS FANTÁSTICAS DE MOACYR SCLIAR
E A FRUIÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Maria Eduarda de Faria Azevedo

Nerynei Meira Carneiro Bellini (Orientadora)

67

**IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS**

Júlia Maria Zago

Vanderléia da Silva Oliveira (Orientadora)

80

**POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM
TEMPO DE PANDEMIA**

Victor de Paulo Giroto

Fábio Henrique Rosa Senefonte (Orientador)

95

**ANÁLISE DO COMPÊNDIO *HISTÓRIA ANTIGA DO
ORIENTE E GRÉCIA* DE JOÃO RIBEIRO:
A CONSTRUÇÃO RACIAL DO ORIENTE**

Amanda Guimarães Silva

Luis Ernesto Barnabé (Orientador)

108

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE
GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**

Igor dos Santos Souza

Luiz Antonio de Oliveira (Orientador)

123

**OS VIESES DE GÊNERO NA CIÊNCIA: ANÁLISE
DO SEGUNDO TÓPICO DO DESENVOLVIMENTO**

**DE UMA ABORDAGEM DE FORMAÇÃO DOCENTE
VOLTADA PARA EQUIDADE DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA**

Gabriela Morais Toledo

Irinéa de Lourdes Batista

Milleny Decol Ferreira

Vitória Fernanda da Silva Medeiros

Luís Guilherme Sachs (Coorientador)

Juliane Priscila Diniz Sachs (Orientadora)

132

PARTE 2

TRABALHOS DE EXTENSÃO PREMIADOS

133

**DIREITO, EXTENSÃO E ASSISTÊNCIA JURÍDICA
HUMANIZADA: OS IMPACTOS DO PROJETO
“ESCRITÓRIO MODELO ITINERANTE UENP” NA
COMUNIDADE DE JACAREZINHO**

Heloisa Fogare

Luiz Fernando Kazmierczak (Orientador)

143

**APOIO SOCIAL COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE A
USUÁRIOS DE ÁLCOOL**

Cristiane Schell Gabriel

Juliana Caroba da Silva

Lillian Souza Teixeira

Marla Fabiula de Barros Hatisuka

Matheus Vinicius de Souza

Sarah Giovana Giolo Fernandes Dias

Vitória da Silva Armelin

Ana Lúcia De Grandi (Orientadora)

155

**AJUDE – APOIO JURÍDICO E DESENVOLVIMENTO
EMPRESARIAL**

Giovanna Calixto Liberman

Denny Amari Nishitsuji (Orientador)

163

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA
CULTURA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE CULTURA
PARA UENP E REGIÃO NORTE DO PARANÁ**

Beatriz Rodrigues Cunha

Fernando Bessa Gonçalves Vieira

James Rios de Oliveira Santos

Rui Gonçalves Marques Elias (Co-orientador)

Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo (Orientadora)

172

PARTE 3

TRABALHOS DE ENSINO PREMIADOS

173

**EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO
LITERÁRIO COM O CONTO “FEL”, DE JAVIER
ARANCIBIA CONTRERAS (2020)**

Maria Eduarda Rossito Andrade

Beatriz Tamyé Kayanuma

Bruna Luiza Nunes Cruz

Laysla Carolina dos Santos

Talita Maria Ribeiro dos Santos

Victor de Paulo Giroto

Ana Paula Franco Nobile Brandileone (Orientadora)

190

UTILIZAÇÃO DE MODELOS 3D DE CRÂNIOS DE HOMINÍNEOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA EVOLUÇÃO HUMANA

Paola Rodrigues

Maria Júlia Ranucci de Grandi

Lais Priscila da Silva

Mayra Costa da Cruz Gallo de Carvalho (Orientadora)

200

O JOGO BATALHA NAVAL COMO UM MATERIAL DIDÁTICO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Bruno Lauriano

Anna Letícia Liutti Luiz

Nashla Aline Gomoziás (Orientadora)

206

PARTE 4

TRABALHOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO PREMIADOS

207

BRASIL UN DESTINO ACADÉMICO: ¿CÓMO ES ESTUDIAR UNA MAESTRÍA FUERA DEL PERÚ? AQUÍ TE CUENTO

Jordy Arcadio Ramirez Trejo

Eliane Segati Rios (orientadora)

218

MODALIDADE INTERNACIONAL NO CANADÁ - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ademilson Julio da Silva Junior

Mahara Daian Garcia Lemes Proença (Orientadora)

228

PARTE 5

TRABALHOS DE HOT SCIENCE PREMIADOS

229

**EFEITOS DO EXTRATO DE BRÁCTEAS DE MUSA
PARADISIACA SOBRE OS NEURÔNIOS ENTÉRICOS
E A PAREDE DO COLO DISTAL DE RATOS**

Ana Paula da Silva Barbosa

Erika Cosendey Toledo de Mello Peixoto

Giovana Maruyama Domingos

Igor Birelo Sanches

Maria Vitória Bispo dos Santos

Nathalia Caroline dos Santos

Raiane dos Santos Guidi

Renata Waner Mariquito

João Paulo Ferreira Schoffen (Orientador)

244

**ESTUDOS DE MEMBRANAS BIOLÓGICAS PARA
REPARO DE LESÕES CORNEANAS EM CÃES E
GATOS**

Beatriz Lara Beretta

Francielle Gibson da Silva Zacarias

Gianinne Faduli Muchizuki de Carvalho

Helloaine Mayumi Ueda

Igor Felipe dos Santos

Juan Carlos da Silva Marques

Thais Stefany Batista Ruy

Ademir Zacarias Junior (Orientador)

253

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Apresentar esta obra é, sem dúvida, uma grande satisfação. Não é um compêndio de trabalhos, é um compêndio de esforços que materializam a importância da universidade pública e gratuita na produção de conhecimento, ao integrar pesquisa, ensino e extensão. É, também, a promoção do importante diálogo entre a academia e a sociedade, por meio de eventos abertos ao público.

Os trabalhos refletem um recorte e, ao mesmo tempo, todo o potencial de saberes em diferentes áreas. Reforçam o compromisso da UENP em promover transformação e conectar-se com as demandas contemporâneas da sociedade. Ilustram o impacto social, científico e cultural da UENP. Que orgulho!

A organização em cinco eixos – pesquisa, extensão, ensino, internacionalização e Hot Science – revela o pluralismo e a dinamicidade dos saberes. Outras formas de organização poderiam ser apresentadas, mas, independente disso, o que se tem é um conteúdo rico de conhecimento científico.

Na seção pesquisa são contemplados temas cruciais, como saúde, direitos humanos, educação e políticas públicas, demonstrando o compromisso da academia com o avanço do conhecimento.

Por sua vez, a parte voltada à extensão evidencia o diálogo entre universidade e sociedade, com iniciativas que vão desde assistência jurídica humanizada até programas de desenvolvimento cultural. Isso revela como pesquisa e extensão caminham juntas, e que a universidade é um espaço de inclusão e cidadania, ao agir e transformar realidades locais e regionais.

Não se pode desassociar a pesquisa e a extensão do ensino. Trata-se de um pilar essencial para a formação acadêmica e da transmissão de conhecimento, seja para o aluno ou para aqueles que se beneficiam das relações com a universidade.

A seção internacionalização são as janelas e portas da conexão da UENP com o mundo e não há dúvidas do quanto isso é enriquecedor a todos os envolvidos.

Por fim, a seção de Hot Science apresenta a fronteira dos saberes da UENP. E isso faz da obra *Convergência Criativa* mais do que um registro do que foi realizado. É inspiração e expectativas do que ainda está por vir.

Convido você, estimado leitor, a fazer um mergulho no que a UENP tem de melhor a oferecer: muito conhecimento!

Uma agradável e excelente leitura!

Simone Leticia Raimundini Sanches
Professora Doutora da UEM

INTRODUÇÃO

O VIII Encontro de Integração da UENP trata-se de um evento acadêmico realizado em 2022, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPG), Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Seu propósito principal é promover a integração dentro da comunidade universitária e estabelecer conexões com a comunidade externa.

Durante o evento, são apresentados os programas institucionais desenvolvidos pela UENP, através da comunicação de trabalhos e apresentações culturais originadas de diversas iniciativas, como os eventos XII Jornada de Iniciação Científica, VIII Seminário de Extensão e Cultura, VIII Encontro de Internacionalização e o VI Seminário de Ensino.

O resultado do VIII Encontro de Integração da UENP está consolidado nesta obra, composta por 20 capítulos, que reúne parte dos artigos premiados em cada uma das áreas do evento: nove capítulos de pesquisa, quatro de extensão, três de ensino, dois de internacionalização e dois do Hot Science. Cada capítulo explora temas atuais e relevantes, desde questões sociais e de saúde até iniciativas de apoio acadêmico e experiências internacionais, oferecendo uma ampla visão do impacto social e científico promovido pela UENP.

Na seção de pesquisa, encontramos estudos que investigam temas variados, como os benefícios dos exercícios de Pilates para a saúde muscular de idosos, a luta pela dignidade menstrual no Brasil, e a violação dos direitos fundamentais em tempos de pandemia, analisada sob a perspectiva da necropolítica. Outras pesquisas se destacam por explorar temas literários e pedagógicos, como a recepção das narrativas fantásticas de Moacyr Scliar e os impactos do estágio supervisionado na formação de professores de Letras. Há ainda capítulos que discutem o ensino de geografia e história, os desafios da formação

docente em inglês durante a pandemia, e a construção racial do Oriente em compêndios históricos. Um estudo relevante trata da equidade de gênero na educação científica, propondo formas de mitigar os vieses de gênero na ciência.

Na área de extensão, o livro apresenta iniciativas voltadas à assistência jurídica humanizada e à promoção da saúde por meio do apoio social a usuários de álcool, além de projetos voltados ao desenvolvimento cultural e empresarial na região. Na área de ensino, os trabalhos abordam metodologias inovadoras, como o uso de modelos 3D de crânios de hominíneos para o ensino da evolução humana e a aplicação de jogos didáticos em aulas de História. Na seção de internacionalização, são relatadas experiências acadêmicas de intercâmbio, oferecendo aos leitores uma visão sobre a vivência de um estudante do Peru na UENP e de um estudante da UENP no Canadá.

Os trabalhos do Hot Science – uma modalidade que consiste na apresentação oral em língua inglesa de um trabalho submetido ao Encontro de Integração, sem recursos digitais – trazem pesquisas biomédicas e veterinárias, como o estudo dos efeitos do extrato de *Musa paradisiaca* em neurônios e o uso de membranas biológicas para o reparo de lesões corneanas em animais.

Em resumo, os estudos aqui apresentados refletem o compromisso da UENP com a inovação científica, a formação cidadã, a internacionalização e o fortalecimento de laços com a comunidade, confirmando que o Encontro de Integração da UENP é uma iniciativa abrangente que visa promover a colaboração acadêmica, a pesquisa de ponta e a integração comunitária, demonstrando o compromisso da universidade com o avanço do conhecimento e o impacto positivo na sociedade.

Finalmente, expresso meus sinceros agradecimentos à equipe da PROEC pelo apoio indispensável na organização e realização deste evento. Estendo também minha gratidão aos colaboradores que contribuíram com a estruturação desta obra, dedicando seu tempo e esforço para consolidar os trabalhos apresentados no VIII Encontro de Integração da UENP: sua

dedicação e comprometimento foram fundamentais para o sucesso deste projeto. Obrigado a todos por tornarem possível a disseminação do conhecimento e o fortalecimento da integração acadêmica e comunitária.

Excelente leitura!

José Antonio Marcelino
Organizador

PARTE 1
TRABALHOS DE PESQUISA PREMIADOS

CAPÍTULO 1

EFEITOS DOS EXERCÍCIOS DE PILATES SOBRE A FORÇA, RESISTÊNCIA E POTÊNCIA MUSCULAR EM IDOSOS: REVISÃO SISTEMÁTICA E METANÁLISE

Letícia Siqueira Oliveira
Thaís Quintino da Silva
Raphael Gonçalves de Oliveira (Orientador)
Laís Campos de Oliveira (Orientadora)

Introdução

No Brasil, 13% da população é idosa e, com o aumento da expectativa de vida, esse número tende a crescer (IBGE, 2018). Este público está sujeito às alterações provenientes do processo de envelhecimento, que desencadeiam déficits significativos sobre suas capacidades físicas, como força, resistência e potência muscular. O decréscimo destas capacidades chega a ter uma progressão de 15% até 30% por década após os 50 anos. Este cenário pode desencadear uma menor autonomia, alto risco de quedas e diminuição da qualidade de vida de idosos (Beudart *et al.*, 2017; Khodadad Kashi *et al.*, 2022).

A prática regular de exercícios físicos estimula o aumento da força, resistência e potência muscular e contribui para a prevenção de limitações funcionais. Pilates é uma possibilidade de exercício que tem se mostrado eficaz para a promoção de capacidades físicas, a qual vem atraindo pessoas mais velhas que buscam saúde integral e manutenção da aptidão física. Porém não está claro na literatura os melhores protocolos de Pilates para contribuir na aquisição da força, da resistência e da potência muscular em idosos (ACSM, 2017; Aibar-Almazán *et al.*, 2020).

Em geral, os protocolos de Pilates são diversos, dificultando a padronização para análises quantitativas (Oliveira; Pires-Oliveira, 2019). A carência de informações robustas envolvendo estudos de revisões sistemáticas que analisam os resultados de intervenções com Pilates sobre essas capacidades físicas em idosos é que se justifica a realização desta revisão sistemática e o procedimento estatístico de metanálise. O objetivo deste estudo foi comparar protocolos de exercícios de Pilates associados a esses desfechos em idosos.

Metodologia

Revisão sistemática

O presente trabalho é uma revisão sistemática e uma metanálise registrada no PROSPERO (banco de dados internacional para indexação de protocolos de revisões sistemáticas) sob o número CRD42021267727. Para a redação do estudo, foram seguidas as recomendações do protocolo PRISMA (Page *et al.*, 2021). Em relação aos procedimentos metodológicos, foram seguidas as recomendações da colaboração Cochrane para elaboração de revisões sistemáticas de estudos de intervenção (Higgins; Thomas, 2021). Foi realizada uma busca sistematizada por artigos na literatura disponível sobre o tema, cuja pesquisa foi feita sem uso de filtros que limitassem a data de publicação ou o idioma de origem. Como complemento, duas plataformas de registro de ensaios clínicos também foram consultadas (clinicaltrials.gov e apps.who.int/trialsearch/) a fim de tentar localizar eventuais trabalhos não publicados. A lista de referências bibliográficas dos estudos incluídos também foi checada, na tentativa de localizar trabalhos que poderiam não ter sido capturados nas bases de dados.

A estratégia de busca foi composta pelos seguintes termos: (“older people” OR “older adults” OR “aged” OR

“elderly” OR “elderly women” OR “older women” OR “older” OR “aging” OR “senior” OR “elderly men” OR “older men”) AND (“Pilates” OR “Pilates method” OR “Pilates-based exercises” OR “Pilates exercise” OR “clinical Pilates” OR “clinic Pilates” OR “Pilates training” OR “mat Pilates” OR “mat-based Pilates” OR “equipment-based Pilates”) AND (“strength” OR “muscle strength” OR “muscle strength dynamometer” OR “strengthening” OR “power” OR “muscle power” OR “power performance” OR “strength performance” OR “muscular endurance” OR “resistance strength” OR “resistance” OR “endurance” OR “muscular resistance” OR “resistance training”).

Foram considerados elegíveis estudos que utilizaram como intervenção exercícios de Pilates, e como desfecho a realização de avaliação da força, resistência e ou potência muscular em idosos. As bases de dados utilizadas foram: *PubMed*, *EMBASE*, *CENTRAL*, *CINAHL*, *Web of Science*, *LILACS*, *SportDiscus* e *PEDro*.

Os critérios de inclusão dos artigos foram: (a) ECR (Ensaio Clínico Randomizado) que investigaram os efeitos dos exercícios de Pilates sobre a força, resistência e ou potência muscular de idosos; (b) estudos em que o treinamento de Pilates ocorreu através de equipamentos, acessórios ou solo. Os critérios de exclusão foram: (a) estudos com informações duplicadas em outro ECR já incluído; (b) quando os exercícios de Pilates foram associados a outra intervenção, sem que houvesse um grupo de comparação com esta mesma intervenção.

Após a busca inicial, os estudos elegíveis foram avaliados por dois autores independentes, sendo selecionados com base na leitura de títulos e resumos. Posteriormente, os artigos que apresentaram potencial para inclusão nesta revisão, foram buscados para a leitura integral. Quando os estudos não eram encontrados na íntegra, os autores foram contatados e, não havendo o retorno, estes títulos eram excluídos da revisão sistemática.

Os dois autores independentes seguiram um mesmo formulário para extração de dados, que contou com as seguintes informações: nome do primeiro autor e ano da publicação; país de origem; número total e homogeneidade da amostra; frequência semanal e tempo de cada sessão; exercícios utilizados (protocolos e parâmetros); atividades realizadas por outros grupos de intervenção; atividades do grupo controle; teste para avaliação da força, resistência e ou potência muscular; resultados reportados na comparação intergrupos.

Qualidade metodológica dos estudos

Uma avaliação da qualidade metodológica foi realizada através da escala *Physiotherapy Evidence Database* (PEDro), possibilitando classificar cada estudo incluído nesta revisão sistemática em qualidade excelente (9-10), boa (6-8), justa (4-5) ou pobre (≤ 3), através da pontuação disponível na própria base de dados, mas quando o estudo não estava classificado na base de dados PEDro, os dois revisores independentes realizaram a classificação de forma cega. Durante a leitura completa, a coleta das informações e a classificação metodológica dos artigos, as divergências que surgiram entre os autores, quando não resolvidas, eram transmitidas a um terceiro autor que julgava a discordância em questão.

Procedimento estatístico de metanálise

Para a metanálise, a medida de efeito foi a diferença média padronizada (*standardized mean difference* – SMD) pós-intervenção, nos testes empregados para avaliar a força muscular. No caso da resistência muscular, como os estudos trabalharam sempre com a mesma medida de resultado (número de repetições no teste de sentar e levantar da cadeira em 30 segundos ou no teste de flexão/extensão do cotovelo em 30 segundos), foi utilizada como medida de efeito nos cálculos de

metanálise a média da diferença (*mean difference* – MD) pós-intervenção. As comparações foram realizadas para: a) Pilates vs. Controle; b) Pilates vs. outras formas de exercício. O teste de *Cochrane Q* para heterogeneidade foi realizado e considerado estatisticamente significativo se $p \leq 0,10$.

Heterogeneidade também foi quantificada com a estatística I², em que 0-40% pode não ser importante, 30-60% pode representar uma heterogeneidade moderada, 50-90% pode representar grande heterogeneidade e 75-100% é definida como heterogeneidade considerável (Higgins; Thomas, 2021). Foram utilizados modelos de efeitos fixos quando não houve heterogeneidade estatisticamente significativa, do contrário, foram utilizados modelos de efeitos aleatórios.

Os valores referentes aos efeitos do Pilates, foram considerados estatisticamente significativos quando $p < 0,05$. O tamanho do efeito das intervenções foi definido como pequeno (0,2), moderado (0,5) ou grande (0,8) (Cohen, 1988). Todas as análises foram processadas com o programa *Review Manager (RevMan)* [Computer program], version 5.4, Copenhagen: The Nordic Cochrane Centre, The Cochrane Collaboration.

Resultados e discussão

Com a estratégia inicial de busca sistematizada em bases de dados, foi possível identificar 713 títulos elegíveis. Após a exclusão de duplicatas (309 artigos), 404 títulos e resumos foram selecionados por dois autores independentes, 322 deles foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. Dos 82 estudos eleitos à possível inclusão nesta revisão, 25 deles não foram encontrados para a leitura integral; os autores foram contatados mas não houve retorno, o que implicou na exclusão dos artigos.

Um total de 57 artigos foram lidos integralmente destes, 33 foram excluídos, 10 por não serem um ECR; 10 por não avaliarem a força, resistência ou potência muscular; 13 por

não serem com idosos. Por fim, foram incluídos nesta revisão sistemática 24 artigos, e no procedimento de metanálise, 23 estudos. Dos 24 artigos, 9 eram brasileiros, 8 europeus, 4 do oriente médio, 1 da Austrália, 1 da África do Sul e 1 da Índia. Quanto à qualidade metodológica dos estudos: 1 apresentou excelente qualidade (9-10), 9 boa qualidade (6-8), 13 justa qualidade (4-5) e 1 qualidade pobre (≤ 3).

O número total de participantes em cada estudo variou entre 20 a 114. O tempo mínimo de intervenções realizadas pelos estudos foi de 4 semanas, e o tempo máximo 24 semanas, sendo o tempo médio de tratamento 12 semanas. Quanto à frequência das sessões, houve variação de 2 a 3 vezes por semana, com duração de 45 a 66 minutos. O número de séries de exercícios de Pilates realizados variou de 1 a 10, sendo uma única série de exercícios o parâmetro mais frequente nos estudos. O número de repetições de exercícios de Pilates variou entre 4 a 20, sendo 10 a média de repetições mais utilizada entre os estudos. Entre os 12 estudos, em 11 os grupos controles mantiveram a rotina habitual. Em quatro estudos, os grupos controles participaram de alongamentos, exercícios cognitivos, coordenação e/ou mobilidade e, em nove, as atividades do grupo controle não foram reportadas.

Os estudos analisados apresentaram uma grande variação entre as intervenções de Pilates aplicadas, ou seja, uma falta de padronização de formas de intervir, além de demonstrarem diferentes grupos musculares, como o foco do fortalecimento, dificultando o agrupamento por semelhança para a produção de metanálise.

Força muscular

Os testes mais utilizados para a avaliação de força muscular foram: pico de torque de flexão, extensão, abdução e adução de ombro, cotovelo, quadril e joelho. Em 7 dos 12 estudos que observaram a força muscular, os exercícios de Pilates fo-

ram comparados com outra forma de intervenção como hidroginástica, exercícios com *Huber*, Facilitação Neuromuscular Proprioceptiva (FNP), treino de força convencional, exercícios com faixa elástica e exercícios de baixa intensidade como, por exemplo, caminhadas, além de grupos controles. Não houve resultados significativos para a força na comparação entre exercícios de Pilates versus outra forma de intervenção (figura 2). Um dos possíveis motivos para esse achado é que os estudos apresentaram uma qualidade metodológica baixa (4-5), sendo que apenas um estudo obteve uma boa pontuação (6-8) (Oliveira *et al.*, 2017), limitando a confiabilidade deste resultado.

De acordo com o *American College of Sports Medicine*, a magnitude do aumento da força muscular depende de diversas variáveis como intensidade de treino, volume de carga e de sua progressão, mas, apesar disso, apenas três desses estudos descreveram progressão de carga durante as sessões com base ou na escala *BORG CR10* ou no teste de 10 RM, os demais estudos não deixaram claro, em sua metodologia, se houve a progressão de cargas e como ela ocorreu.

Exercícios de Pilates, em comparação aos grupos controles, não demonstraram melhorar a força muscular de idosos (figura 1). Esse achado se opõe à conclusão de uma revisão sistemática que buscou observar os efeitos de Pilates sobre a aptidão física relacionada à saúde de idosos, em que Pilates demonstrou ter promovido ganho de força muscular. Contudo, o estudo apontou que a falta de descrições detalhadas acerca das intervenções utilizadas e a existência de poucos estudos de boa qualidade metodológica, foram limitações para a pesquisa, corroborando os achados do presente estudo. Tal diagnóstico ressalta a necessidade de realização de mais estudos acerca dos parâmetros dos exercícios de Pilates, pesquisas com intervenções mais longas e um maior rigor metodológico (Pucci; Neves; Saavedra, 2019).

Na metanálise de ensaios controlados randomizados desenvolvida por Souza *et al.* (2018), o *Mat Pilates* demonstrou fortes evidências para a melhora da força muscular de membros inferiores em idosos, mas não foi o que a presente metanálise demonstrou. Um preditor desta divergência pode ter sido o fato de que o estudo conduzido em 2018, classificou o teste *STS 30 seg* e *STS 5 (Sit-to-stand 30 e Sit-to-stand 5 repetições)* como teste de avaliação de força, já em nossa revisão e metanálise, os testes *STS 30 seg* e *STS 5* foram considerados como avaliadores de resistência e potência, respectivamente, que, por sinal, demonstraram resultados significativos na metanálise que observou o efeito do Pilates sobre a resistência muscular. Por fim, dos 9 estudos incluídos na metanálise de Souza *et al.* (2018), apenas 3 apresentaram boa qualidade metodológica, o que também pode ter contribuído para o aumento dos riscos de viés.

A maioria dos estudos incluídos no presente estudo que observaram a força muscular, tiveram como foco o fortalecimento de membros inferiores. Isso pode se justificar pelo fato de os membros inferiores, especialmente os extensores de joelhos, estarem diretamente relacionados ao risco de quedas, principal causa de mortes relacionadas a lesões em idosos (Rodríguez *et al.*, 2021; Khodadad Kashi *et al.*, 2022) e deterioração de habilidades motoras, como caminhar e descer e subir escadas, implicando a necessidade de haver protocolos de intervenção adequados para a melhora da força em idosos (Silva; Shiel; McIntosh, 2022; Guadagnin *et al.*, 2019).

Resistência Muscular

O treinamento de resistência em idosos é fundamental para a manutenção da funcionalidade e independência dessa população, pois é capaz de atenuar os efeitos do envelhecimento (Fragala *et al.*, 2019). No presente estudo, foi possível observar resultados significativos a favor do Pilates *versus*

grupo controle para resistência de membros superiores ($p = 0.0001$) (figura 1). Nas análises de comparação com outras formas de intervenção, o Pilates se destacou para resistência muscular apenas de membros inferiores ($p = 0.03$).

O ECR desenvolvido por Fourie *et al.* (2012) buscou determinar os efeitos do Mat Pilates sobre a força e resistência muscular em idosas, e seus achados mostraram que a intervenção com Pilates foi eficaz para a melhora da resistência de membros inferiores versus o grupo controle, corroborando os achados do presente estudo. Fourie *et al.* (2012) avaliou a resistência através do número de agachamentos que o voluntário foi capaz de realizar até a fadiga. Contudo, foi possível observar uma divergência entre o estudo desenvolvido por estes pesquisadores e a nossa revisão. No presente estudo, o teste de *Sit-to-stand* 30 (STS 30 seg) foi classificado como um avaliador de resistência e não de força muscular, como ocorreu no ECR de Fourie *et al.* (2012).

O Pilates surte efeitos positivos sobre a resistência muscular de idosos, porém se ECR fossem realizados com maior rigor metodológico e considerassem o teste *STS* 30 seg com um avaliador de resistência muscular, talvez, seus resultados trariam evidências ainda mais fortes a favor dos exercícios de Pilates para o ganho dessa capacidade física e promoveriam a indicação ainda mais consistente do Pilates para a melhora da resistência muscular em idosos.

Potência Muscular

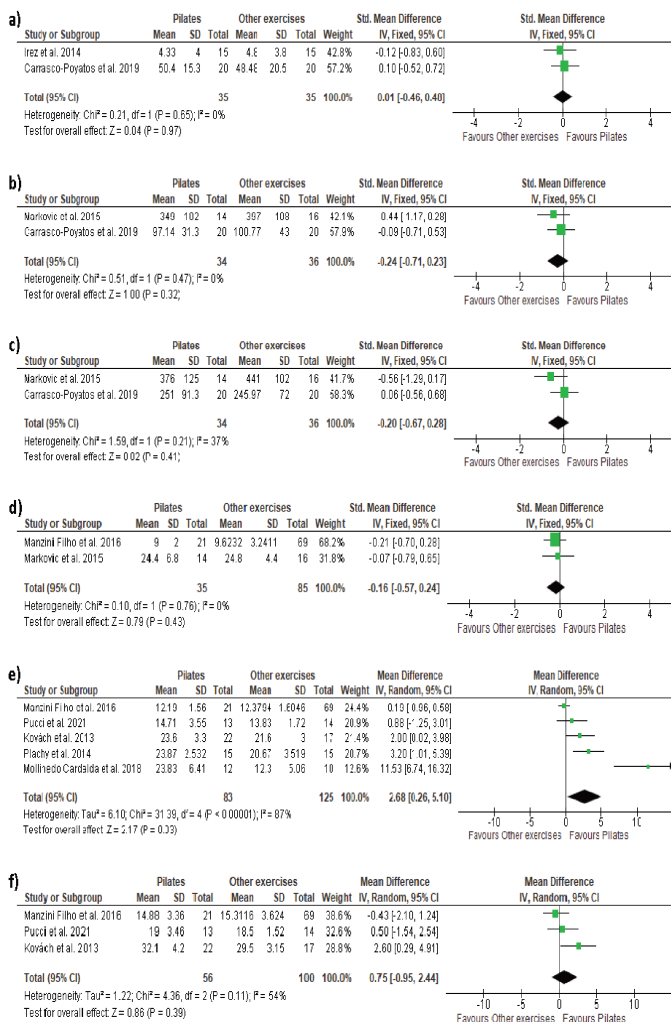
Apenas 2 dos 24 estudos incluídos na presente revisão sistemática realizaram a observação do Pilates sobre a potência muscular em idosos. Esta capacidade física foi avaliada com os testes de salto vertical e *STS* 5, sendo que os seus efeitos foram, em ambos, comparados com treino aeróbico ou com *Huber*. Nos dois estudos, o Pilates de-

monstrou melhoras intragrupo, mas apenas em comparação ao treino aeróbico demonstrou resultados intergrupo.

Embora um músculo possa, em teoria, ser forte o bastante para corrigir uma queda em seu percurso ou corresponder à queda com reflexos de proteção adequados, sua incapacidade de produzir essa força rapidamente concede desvantagens ao idoso. A potência muscular é o produto da força muscular e da velocidade de contração e, segundo Reid e Fielding (2012), que buscaram esclarecer se a potência muscular poderia determinar uma diminuição da funcionalidade em pessoas mais velhas, a potência muscular pode ser mais importante do que a força muscular para a prevenção de quedas e minimização de seus danos à saúde do idoso. Essa observação se assemelha à recente afirmação feita por Simpkins e Yang (2022), que também apontaram que a potência de contração de extensores da perna se mostrou um preditor forte para o desempenho em tarefas funcionais.

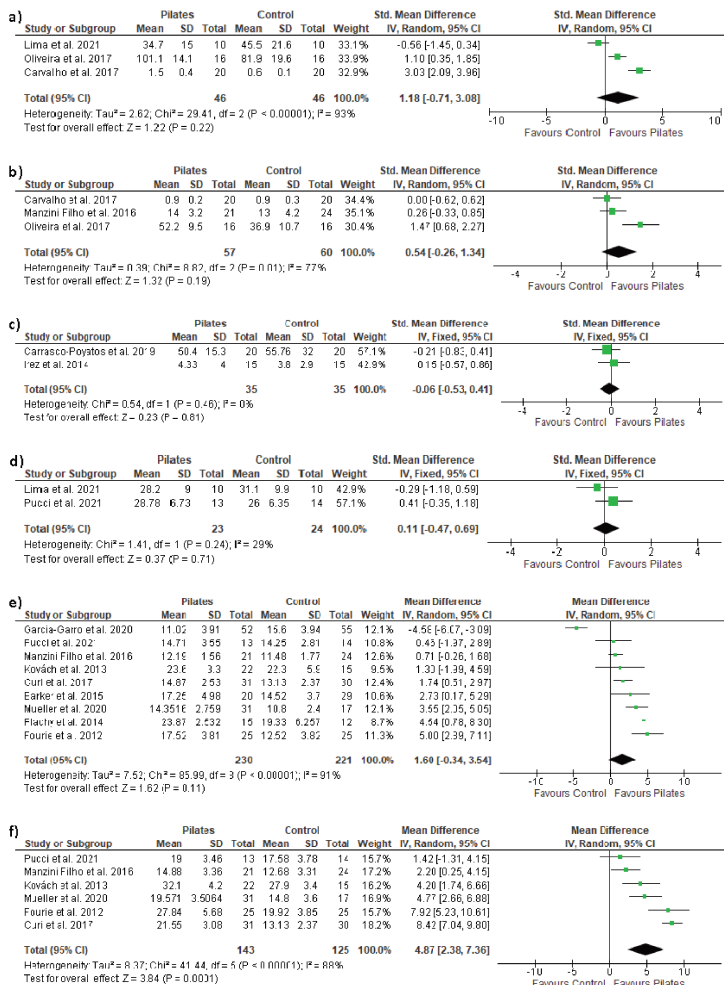
Havendo evidências sobre a importância da preservação da potência muscular em idosos, o número reduzido de estudos encontrados para o desenvolvimento da presente revisão sistemática é alarmante. Subentende-se que com o treino de força, a potência muscular também é melhorada, porém é importante que novos estudos do tipo ECR que tenham como finalidade uma observação direcionada à potência muscular de idosos sejam desenvolvidos, bem como pesquisas que busquem analisar os efeitos de Pilates sobre essa capacidade física em idoso (Simpkins; Yang, 2022).

Figura 1 - Análise primária comparando exercícios de Pilates vs. grupos controle para: a) força dos extensores do joelho; b) força de flexores do joelho; c) força de flexão do quadril; d) força de prensão manual; e) resistência muscular de membros inferiores; f) resistência muscular de membros superiores



Fonte: arquivo dos autores (2021).

Figura 2 - Análise primária comparando exercícios de Pilates vs. outras formas de exercício para: a) força de flexão do quadril; b) força de extensão do tronco; c) força de flexão do tronco; d) força de membros superiores; e) resistência muscular de membros inferiores; f) resistência muscular de membros superiores



Fonte: arquivo dos autores (2021).

Considerações finais

O Pilates tem potencial para a melhora da força e resistência muscular quando os protocolos são devidamente aplicados, ou seja, havendo progressão de cargas e adequação de número de sessões, de séries e de repetições de exercícios para o objetivo traçado. Quanto à potência muscular, este estudo evidenciou a necessidade de que novas pesquisas do tipo ECR, de boa qualidade metodológica, sejam realizadas para melhores esclarecimentos.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Norte do Paraná e à Fundação Araucária (bolsa PIBIS).

Referências

AIBAR-ALMAZÁN, Agustín *et al.* The Influence of Pilates Exercises on Body Composition, Muscle Strength, and Gait Speed in Community-Dwelling Older Women: A Randomized Controlled Trial. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 36, n. 8, p. 2298-2305, 2020.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription**. 10th ed. Wolters Kluwer, 2017.

BEAUDART, Charlotte *et al.* Health outcomes of sarcopenia: A systematic review and meta-analysis. **PloS One**, v. 12, n. 1, p. e0169548, 2017.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

FOURIE, Marinda *et al.* Effects of a mat Pilates programme on muscular strength and endurance in elderly women. **African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance**, v. 18, n. 2, p. 299-307, 2012.

FRAGALA, Maren *et al.* Endurance Training for Older Adults: National Strength and Conditioning Association Position Statement. **Journal of Strength and Conditioning Research**, v. 33, n. 8, p. 2019-2052, 2019.

GUADAGNIN, Eliane Celina *et al.* Correlation between lower limb isometric strength and muscle structure with normal and challenged gait performance in older adults. **Gait and Posture**, v. 73, p. 101-107, 2019.

HIGGINS, Julian; THOMAS, James. **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. Version 6.3, 2022. Disponível em: <https://training.cochrane.org/handbook/current>, Acesso em: 11 maio 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Projeções da população: Brasil e unidades da federação: revisão 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html>, Acesso em: 11 maio 2023.

KHODADAD, Kashi Sholeh; MIRZAZADEH, Zahra Sadat; SAATCHIAN, Vahid. A Systematic Review and Meta-Analysis of Resistance Training on Quality of Life, Depression, Muscle Strength, and Functional Exercise Capacity in Older Adults Aged 60 Years or More. **Biological Research for Nursing**, p. 109980042211209, 2022.

OLIVEIRA, Laís Campos de *et al.* Pilates increases isokinetic muscular strength of the elbow flexor and extensor muscles of older women: A randomized controlled clinical trial. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, v. 21, n. 1, p. 2-10, 2017.

OLIVEIRA, Laís Campos de; OLIVEIRA, Raphael Gonçalves; PIRES-OLIVEIRA, Deise. Aparecida Almeida de. Effects of whole-body vibration versus Pilates exercise on bone mineral density in postmenopausal women: a randomized and controlled clinical trial. **Journal of Geriatric Physical Therapy**, v. 42, n. 2, p. 23-31, 2019.

PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, p. 1-9, 2021.

PUCCI, Gabrielle Cristine Moura Fernandes; NEVES, Eduardo Borba; SAAVEDRA, Francisco José Félix. Effect of Pilates Method on physical fitness related to health in the elderly. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 25, n. 1, p. 76–87, 2019.

REID, Kieran F.; FIELDING, Roger A. Skeletal muscle power: a critical determinant of physical functioning in older adults. **Exercise and Sport Sciences Reviews**, v. 40, n. 1, p. 4-12, 2012.

SILVA, Larissa Donatoni da; SHIEL, Agnes; MCLNTOSH, Caroline. Effects of Pilates on the risk of falls, gait, balance and functional mobility in healthy older adults: A randomized controlled trial. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, 2022.

SIMPKINS, Caroline; YANG, Feng. Muscle power is more important than strength in preventing falls in community-dwelling older adults. **Journal of Biomechanics**, v. 134, p. 111018, 2022.

SOUZA, Roberta Oliveira Bueno de *et al.* Effects of Mat Pilates on Physical Functional Performance of Older Adults. **American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation**, v. 97, n. 6, p. 414-425, 2018.

CAPÍTULO 2

A LUTA PELA A DIGNIDADE MENSTRUAL NO BRASIL

Marcela Luísa Foloni
Renato Bernardi (Orientador)

Introdução

A menstruação é um processo biológico que apresenta dimensões sociais e culturais, simbolizado por estigmas e tabus, como, por exemplo, o ato de sangrar ser considerado impuro, sujo, incômodo, algo que deve ser mantido em sigilo. Tais rótulos interferem na forma como as mulheres compreendem, sentem e lidam com o ciclo menstrual, desde o acesso à higiene básica, até o conhecimento e reconhecimento dos cuidados e direitos do seu sangrar, como o direito à dignidade menstrual.

Vale ressaltar que o trabalho inseriu a perspectiva da arte no Direito. Como exemplificação, foi explorada a performance “Casting Off My Womb”, idealizada pela artista Casey Jenkins. A arte performática ilustra um novelo de lã que Casey segurou em sua vagina e tricou continuamente por 28 dias. Sua intenção (Young, 2013) é desmistificar a ideia de que a vulva é algo ofensivo, sujo, chocante, vulgar ou que invoca um nível de medo; e associar a vulva com conforto – algo natural – e com o calor que o tricô proporciona e evoca. Ademais, durante o ato de criação, Casey é ao mesmo tempo artista e objeto, criador e criado, ocupando simultaneamente as duas posições de sujeito. Além disso, nesta peça, o útero não produz vida, mas arte, e a mulher é agente ativo em sua criação.

Metodologia

A pesquisa trouxe como objeto de estudo a problemática da pobreza menstrual, abrangendo suas causas e efeitos, através da pesquisa bibliográfica e do método dedutivo. O trabalho visou encontrar, majoritariamente, as causas e efeitos da pobreza menstrual, fomentar a discussão sobre tal assunto e, conseqüentemente, encontrar soluções sociais e políticas para a concretização da dignidade menstrual.

Resultados e discussão

O fenômeno da menstruação além do gênero

A menstruação é um processo biológico normal que acontece a cada mês e é experimentado por milhares de pessoas que menstruam. A menarca significa o início dos anos reprodutivos da mulher e muitas vezes marca a sua transição para o status de mulher adulta plena dentro de uma sociedade (Kuhlmann; Henry; Wall, 2017).

“Pessoas que menstruam” é o termo correto para incluir todos os indivíduos que menstruam. Isso porque, por mais que o ciclo menstrual esteja associado a órgãos genitais com características apontadas como femininas, há mulheres cisgênero que não menstruam e homens trans que menstruam, isto é, a menstruação não é exclusiva das mulheres cis. E, para jovens trans e não binários, a dor é bem maior que a dor física.

Invisibilizar a comunidade trans e as pessoas não binárias expressa a ignorância e a dificuldade em atendimentos ginecológicos e saúde íntima e, dessa forma, acabam não recebendo tratamentos humanizados e adequados resultando em uma sensação de não-pertencimento e disforias (Gonçalves, 2022).

Portanto, é válido identificar e pontuar que o fenômeno da menstruação tem caráter biológico e, por conseguinte, tra-

ta-se de um acontecimento natural e humano. Tal fato é de extrema relevância, pois o ato de sangrar, apesar de ter natureza biológica, vem carregado de estigmas e tabus sociais que serão discutidos no próximo tópico.

O ato de sangrar: uma pauta biológica ou social?

Simone de Beauvoir (1949) aponta que desde a infância é imposto às meninas o silenciamento diante da menstruação. A temática é uma das mais difíceis de ser abordada no ambiente familiar, espaço em que não é ensinado para a menina o que vai acontecer com seu corpo e como lidar com o processo menstrual. Ao contrário, é ensinado que a menstruação será o pior período do mês, porque, além das dores e alterações constantes de humor, virá o sangue, retratado como algo sujo e vergonhoso, que logo se torna motivo de desconforto e rejeição, como se a partir da primeira menstruação a mulher se tornasse impura.

Outrossim, Emily Martin (2006) analisa textos de autores do século XIX e livros didáticos de medicina, nos quais a menstruação era relacionada a um processo patológico, tida como um distúrbio, no qual as mulheres ficam fora de controle (Martin, 2006), assim como ocorreria no período da menopausa. Devido ao constrangimento e à falta de informação decorrentes do incômodo existente ao abordar tal tema, a menstruação passou a ser vivida solitariamente por cada jovem.

Portanto, é notório identificar, de forma breve, que apesar da menstruação ser um fenômeno biológico, o tema é muito mais abrangente e atinge a esfera social. A ausência de discussão sobre a menstruação a invisibiliza, prejudica a relação das pessoas que menstruam com o próprio corpo, fortalece a marginalização existente acerca do tema e cristaliza estigmas e tabus sobre o ato de sangrar, acarretando em consequências econômicas e sociais que são expostas a seguir.

Pobreza menstrual: conceituação e contextualização

Os tabus do ato de menstruar acarretam na falta de diálogos sobre o tema e dificultam o enfrentamento dos problemas que são gerados pelo fenômeno, bem como a desmotivação de investimentos em políticas públicas para os entraves que são desenvolvidos. Uma das maiores problemáticas se refere à pobreza menstrual.

Segundo as instituições Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a pobreza menstrual é um conceito que reúne em duas palavras um fenômeno complexo, transdisciplinar e multidimensional, vivenciado por pessoas que menstruam e que não têm acesso a recursos, infraestrutura e conhecimento para que tenham plena capacidade de cuidar da sua menstruação (UNICEF; UNFPA, 2021). Ou seja, a pobreza menstrual abrange diversas problemáticas nos âmbitos de segurança, disponibilidade, acessibilidade, higiene, manutenção e educação, isto é, discute a falta de recursos para a compra de absorventes, o desprovimento de saneamento básico, esgoto e produtos de higiene adequados para a garantia da dignidade menstrual, bem como o fenômeno da evasão escolar, que está abordada à frente.

Portanto, é notório identificar que a pobreza menstrual expressa um problema multidimensional e, conseqüentemente, exige uma abordagem abrangente e multidisciplinar, visando solucionar os problemas decorrentes da não garantia dos direitos humanos. Não é possível pensar em direitos menstruais sem considerar as múltiplas realidades no Brasil. É preciso uma abordagem interseccional da questão, considerando diversidades raciais e territoriais, entre outras, com o fito de enfrentar o problema e elaborar soluções adequadas. Não são categorias homogêneas e a visibilidade da interação entre distintos marcadores evidencia uma profunda desigualdade no acesso às condições mínimas para o cuidado menstrual.

Saúde menstrual: acessos, informações e desmistificações

A saúde menstrual abrange diversas áreas: social, saúde, infraestrutura e educacional. Isso porque a problemática da pobreza menstrual abarca, segundo os Fundos UNICEF e UNFPA (2021), a falta de acesso a produtos adequados para o cuidado da higiene menstrual tais como absorventes descartáveis, absorventes de tecido reutilizáveis, coletores menstruais descartáveis ou reutilizáveis, calcinhas menstruais etc., além de papel higiênico e sabonete, entre outros; questões estruturais como a ausência de banheiros seguros e em bom estado de conservação; saneamento básico, isto é, água encanada e esgotamento sanitário, coleta de lixo; falta de acesso a medicamentos para administrar problemas menstruais e/ ou carência de serviços médicos; insuficiência ou incorreção nas informações sobre a saúde menstrual e autoconhecimento sobre o corpo e os ciclos menstruais; os tabus e preconceitos sobre a menstruação que resultam na segregação de pessoas que menstruam de diversas áreas da vida social; as questões econômicas como, por exemplo, a tributação sobre os produtos menstruais e a mercantilização dos tabus sobre a menstruação com a finalidade de vender produtos desnecessários e que podem fazer mal à saúde; os efeitos deletérios da pobreza menstrual sobre a vida econômica e desenvolvimento pleno dos potenciais das pessoas que menstruam.

Sendo assim, o desconhecimento sobre o cuidado da saúde menstrual pode afetar mesmo as pessoas que não estão em situação de pobreza. Elas podem enfrentar a falta de produtos para a adequada higiene menstrual pelo equivocado entendimento de que o absorvente é um produto supérfluo.

Ademais, não falar sobre a menstruação já é um jeito de falar sobre ela, de forma a fomentar e cristalizar tabus. A omissão demonstra preconceitos perpetuados no dia a dia. Não nomear a menstruação, usando no lugar eufemismos como “estar naqueles dias”, “estar de chico”, “regras”, significa tornar invi-

sível um fenômeno fisiológico e recorrente, além de alimentar mitos e tabus extremamente danosos às pessoas que menstruam (UNICEF; UNFPA, 2021, p. 5).

Esse processo de envergonhamento, de corroborar a ideia de que o sangue é algo sujo, que deve ser mencionado de forma discreta, pode restringir a participação das pessoas que menstruam em diversos ambientes, bem como limitar as brincadeiras e a convivência com seus amigos, atos simples e tão importantes para o desenvolvimento da criatividade, coordenação motora, percepção espacial e socialização, entre outras competências importantes.

Destarte, nota-se que entraves para acessar direitos menstruais representam barreiras ao completo desenvolvimento do potencial das pessoas que menstruam. Por isso, é fundamental que se investigue mais profundamente o tamanho do impacto econômico na vida delas, que pode gerar reflexos ao longo da vida adulta.

Evasão escolar: problemática social advinda da pobreza menstrual

Uma das decorrências da pobreza menstrual diz respeito à evasão escolar, isto é, a ausência das pessoas que menstruam nas aulas da escola, durante o ciclo menstrual, devido à falta de acesso a banheiros adequados nas escolas ou a produtos de contenção do fluxo menstrual e de higiene menstrual.

A falta desses recursos e tais estruturas causam um sentimento de insegurança e desconforto tão grande, que a saída é a evasão escolar durante esses períodos. Portanto, é possível afirmar que a menstruação e a ausência de materiais apropriados para o correto manejo menstrual nas escolas violam o direito de meninas e mulheres à educação, corroborando com a desigualdade de gênero, uma vez que, a partir do momento em que a menstruação impede que meninas vão à escola, as chances dessas estudantes se inserirem no mercado de trabalho

e quebrarem o ciclo da pobreza diminuem ainda mais (Motta, Araújo, Silva, 2021).

Dessa forma, é evidente que a falta de recursos dentro do âmbito escolar acarreta na violação aos direitos humanos das pessoas que menstruam, as quais convivem mensalmente com a pobreza menstrual e as suas consequências nos diversos aspectos da vida, tais como a evasão escolar.

Educação menstrual como instrumento para a dignidade menstrual

A educação menstrual pode ser considerada um dos instrumentos capazes de auxiliar no progresso da dignidade menstrual das pessoas que menstruam. Dentro desse contexto da educação integral em sexualidade, deve haver orientações sobre prevenção de gravidez, sobre infecções sexualmente transmissíveis, bem como a importância do ciclo menstrual como um processo fisiológico importante para a manutenção do corpo da pessoa, elucidando que tal fenômeno não é digno de preconceitos, tabus e estigmas, e que o sangue não é sujo, não é vergonhoso, tão pouco deve ser silenciado das conversas e discussões.

A educação menstrual pode abranger o ato de ensinar e aprimorar as práticas de higiene menstrual, como trocar os absorventes com a frequência adequada e a redução dos efeitos psicossociais negativos relacionados principalmente com a menarca, como ansiedade, pânico e insegurança, isto é, adolescentes que menstruam conscientes do que é a menstruação não experimentarão situações de pânico durante a menarca.

Vale mencionar que há dois tipos de intervenções: software e hardware, as quais se referem a diferentes tipos de abordagens e ferramentas que podem ser usadas para melhorar a gestão da menstruação e apoiar a educação menstrual. Intervenções software envolvem o uso de tecnologia digital

para fornecer suporte, informações e recursos relacionados à menstruação, por exemplo, aplicativos de rastreamento menstrual, plataformas educacionais online e programas de educação digital, como cursos online que abordam a educação menstrual e promovem o conhecimento sobre saúde menstrual e gerenciamento (Hennegan, Montgomery, 2016).

Por outro lado, há as intervenções hardware, que dizem respeito a ferramentas físicas e produtos que ajudam na gestão da menstruação, tais como kits de higiene menstrual, como pacotes que contêm produtos essenciais como absorventes, tampões, copos menstruais, e lenços umedecidos, dispositivos de monitoramento, os quais podem auxiliar a rastrear ciclos menstruais e sintomas, bem como produtos menstruais sustentáveis, como absorventes reutilizáveis e copos menstruais (Hennegan, Montgomery, 2016).

Sendo assim, pode-se concluir que tanto as intervenções software quanto as hardware, conforme pesquisa realizada, demonstraram impactos positivos na permanência de adolescentes que menstruam na escola e redução do absenteísmo (Hennegan, Montgomery, 2016).

Portanto, é fundamental que a educação menstrual esteja inclusa como uma das políticas públicas de enfrentamento à pobreza menstrual, com o fito de erradicar tabus, negligências e desinformações acerca do processo de menstruação, bem como fornecer informações e práticas primordiais para a garantia da dignidade menstrual.

Direito e arte: desmistificação de estigmas sobre a menstruação

A pobreza menstrual deve ser discutida também através da perspectiva da arte no Direito, como instrumento de rompimento de estigmas acerca da menstruação. Como um exemplo de desmistificação dos tabus associados ao ato de menstruar é destacada a performance “Casting Off My Womb”, criada pela artista Casey Jenkins. Na peça, Jenkins ilustra o processo

de tricotar continuamente com um novelo de lã que ela mantém em sua vagina durante 28 dias. Segundo Young (2013), a intenção de Jenkins é desconstruir a percepção negativa da vulva, que muitas vezes é vista como algo ofensivo, sujo ou vulgar e, ao invés disso, associá-la ao conforto e à naturalidade que o tricô representa. Durante o processo, Casey atua simultaneamente como artista e objeto, desempenhando os papéis de criador e de criação. Nesta performance, o útero não gera vida, mas arte, e a mulher se posiciona como agente ativa na sua própria criação.

Sendo assim, a partir da análise da performance “Casting Off My Womb”, de Casey Jenkins, foi possível demonstrar que a arte abre espaço para refletir e transfigurar princípios culturais, com a possibilidade de ser um potencial de veículo de construção, visibilização e disseminação de novos modos de ser mulher, novas perspectivas acerca da menstruação e novas políticas públicas de combate à pobreza menstrual, assegurando às pessoas que menstruam o direito de dignidade menstrual e saúde, escola e infraestrutura de qualidade.

Instrumentos jurídicos: meios para a efetivação da dignidade menstrual

A omissão do Estado brasileiro em promover ações afirmativas de proteção à dignidade menstrual é uma falta com os direitos humanos fundamentais e com o compromisso do país com o Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos.

O Estado brasileiro viola os direitos e a realidade de milhões de pessoas que menstruam, esquecidas e marginalizadas pelas instituições estatais brasileiras, o que demonstra um verdadeiro descumprimento ao compromisso brasileiro assumido com a Convenção Americana de Direitos Humanos – também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica. A Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH) ou Pacto de San

José da Costa Rica, tratado internacional entre os países-membros da Organização dos Estados Americanos (OEA), subscrito em 22 de novembro de 1969, entrou em vigor no Brasil em 25 de setembro de 1992, com a promulgação do Decreto 678/1992. Desde então, tornou-se um dos pilares da proteção dos direitos humanos no Brasil, ao consagrar direitos políticos e civis, bem como os relacionados à integridade pessoal, à liberdade e à proteção judicial (STJ, 2019).

Outrossim, é notório a abstenção do Estado brasileiro em promover ações afirmativas com o intuito de modificar o atual cenário, referente à pobreza menstrual e à ofensa ao direito à educação das mulheres. Por fim, é importante que se faça o debate acerca da pobreza menstrual, com o fomento de novos estudos sobre o tema e a identificação de dados atualizados e inclusivos.

Contexto político da Lei Federal n. 14.214/2021

A Lei nº 14.214/2021 se iniciou através de um Projeto de Lei 4.968/19, de autoria da deputada Marília Arraes (PT). Contudo, a proposta inicial era instituir o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos de maneira gratuita nas escolas públicas nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio para reduzir as faltas de meninas menstruantes e, assim, evitar que elas tivessem seu rendimento escolar prejudicado. E este seria implementado mediante a adesão dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aos objetivos propostos (Azevedo, 2021, p. 25).

Todavia, ao sancionar a Lei 14.214/2021, o presidente Bolsonaro vetou artigos importantes que previam essa benesse. Com isso, esta passou a ter fins meramente informativos.

Dessa forma, restou demonstrado o descaso com a importância da temática e, principalmente, a insensibilidade do Poder Público às constantes violações aos direitos humanos. Não somente notou-se que é mais relevante restringir o acesso

aos insumos, mas também como não houve qualquer empenho em promover outras prestações materiais que realmente fossem capazes de combater a precariedade menstrual.

Considerações finais

O tema da pobreza menstrual ainda é pouco estudado e discutido e, por conseguinte, dificulta a divulgação e estudos de políticas públicas específicas para esse problema que envolve o âmbito social, econômico e político. Portanto, faz-se necessário o fomento de estudo acadêmico de tal problemática.

Sendo assim, é notório que o desenvolvimento dessa pesquisa foi, e permanece sendo, substancial no âmbito jurídico e acadêmico, à medida que investiga as causas históricas e culturais da pobreza menstrual, as quais permeiam ainda na contemporaneidade e, conseqüentemente, visa problematizar, exemplificar e encontrar soluções para a problemática e identificar maneiras do Estado intervir na vida dos mais prejudicados pelo fenômeno, com o fito de garantir dignidade menstrual, direito à saúde e direito à higiene pessoal de qualidade. Por meio deste estudo pode-se observar como o gerenciamento inadequado da higiene menstrual interfere nos aspectos biológico/fisiológico, psicológico e social da mulher.

Agradecimentos

Agradeço à minha instituição de ensino, à Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP/Jacarezinho, responsável por proporcionar a realização desta pesquisa na modalidade de Iniciação Científica Voluntária (PICV).

Referências

AZEVEDO, Dayanne Barbosa de. **A dignidade menstrual como componente do Direito Fundamental de Proteção**

à saúde das mulheres em situação de vulnerabilidade.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) –
Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1949.

BRASIL. Projeto de lei nº 4.968, de 11 de outubro de 2019. Institui o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos nas escolas públicas que ofertam anos finais de ensino fundamental e ensino médio. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021. Institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual; e altera a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, para determinar que as cestas básicas entregues no âmbito do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan) deverão conter como item essencial o absorvente higiênico feminino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 out. 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2023.

GONÇALVES, Julia Morais. **A menstruação além dos gêneros**: Absorventes para pessoas que menstruam. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

HENNEGAN, Julie; MONTGOMERY, Paul. Do Menstrual Hygiene Management Interventions Improve Education and Psychosocial Outcomes for Women and Girls in Low- and Middle-Income Countries? A Systematic Review. **PLoS ONE**, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26862750/>>. Acesso em: 01 jun. 2023.

KUHLMANN, Anne Sebert; HENRY, Kaysha; WALL, L. Lewis. Menstrual Hygiene Management in Resource-Poor Countries. **Obstetrical and Gynecology Survey**, Baltimore, v. 72, n. 6, p. 356-376, 2017.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

MOTTA, Ivan Dias da; ARAÚJO, Maria de Lourdes; SILVA, Marcos Alves da. Por uma política pública educacional nacional de fornecimento de produtos de higiene menstrual. **Revista Direito e Sexualidade**, v. 2, n. 2, 2021.

STJ. **A aplicação do Pacto de São José da Costa Rica em julgados do STJ**. 2019. Disponível em: <<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias-antigas/2019/A-aplicacao-do-Pacto-de-San-Jose-da-Costa-Rica-em-julgados-do-STJ.aspx>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

UNICEF; UNFPA. **Pobreza menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos**. [S. l]: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_mai2021.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

YOUNG, Meghan. **Casting Off My Womb by Casey Jenkins Places Yarn in Private Parts**. Trendhunter, 2013. Disponível em: <https://www.trendhunter.com/trends/casting-off-my-womb>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CAPÍTULO 3

A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA À LUZ DA NECROPOLÍTICA E DA COVID-19

Deborah Francisco Ribeiro
Gabriella de Almeida Coelho
Vladimir Brega Filho (Orientador)

Introdução

A presente pesquisa tem como tema central a eficácia dos Direitos Fundamentais, a partir da análise da gestão da pandemia da Covid-19 no Brasil e de seus efeitos, sob à luz da necropolítica. Os direitos fundamentais representam a mais valiosa aquisição dos seres humanos ao longo da história, pois garantem o bem-estar e o pleno desenvolvimento dos cidadãos. Nesse sentido, tamanha é a importância de tais garantias, que a Constituição Federal brasileira cuidou de elencá-las logo em seu início, no título II, através de um rol extremamente amplo e não taxativo.

Além do seu artigo 5º, que é destinado exclusivamente à proteção dos direitos fundamentais, é notável a preocupação com tais direitos ao longo de todo o texto constitucional, igualmente, o art. 1º prevê que a República Federativa do Brasil se fundamente no princípio da dignidade humana.

Mais do que garantir o bem-estar, a justiça social e o desenvolvimento dos cidadãos, os direitos fundamentais também configuram um impedimento à atuação arbitrária do Estado e contrária aos interesses da população, bem como impõem ao Estado o dever de concretizá-los, norteando, portanto, a atividade dos poderes públicos.

Assim, não basta ter a preocupação em garantir os direitos apenas no ordenamento jurídico, deve-se haver, principalmente, uma atuação governamental que assegure a concretização e a efetivação dos direitos fundamentais.

Entretanto, mesmo com essa determinação constitucional, o que se observa é uma grande violação dos direitos básicos da população na realidade brasileira, causada por governos autoritários, que atuaram em desacordo com o dever de proteção estatal. Desta feita, ao invés de se buscar alcançar a concretização das garantias fundamentais e do bem-estar social, o Estado brasileiro trabalhou em sentido contrário.

Esse cenário acentuou-se com o surgimento da pandemia, causada pelo vírus SARS-Cov-2, conhecido mundialmente como Covid-19 ou coronavírus. Nesse período, as ações do governo acentuaram a pandemia e criaram um cenário altamente mortífero para a sociedade brasileira, culminando na morte de mais de 680 mil cidadãos (Painel Coronavírus, 2022, online). Dito isso, houve um cerceamento elevado dos direitos fundamentais, a ponto de ceifar as vidas humanas, sobretudo aquelas que são consideradas descartáveis pelo Estado, conforme aduz o conceito de necropolítica cunhado por Achille Mbembe (2018).

Diante desse contexto, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: durante a gestão da pandemia do Covid-19, o Estado brasileiro atuou de forma contrária aos direitos fundamentais, aderindo à prática da necropolítica no país?

O objetivo do trabalho foi demonstrar a adoção de uma política mortífera pelo governo brasileiro, a partir da inviabilização das vidas mediante o cerceamento dos direitos básicos da população, culminando no agravamento dos efeitos e das mortes pelo coronavírus no país. Para isso, foi utilizada a metodologia dedutiva associada ao estudo de obras e artigos sobre o tema.

Metodologia

Para a realização da pesquisa, utilizou-se o método dedutivo, partindo da premissa geral da violação dos direitos fundamentais no Brasil, para a premissa específica da ocorrência da necropolítica durante a pandemia. A técnica de pesquisa utilizada foi a pesquisa bibliográfica, mediante a análise de obras e artigos sobre o tema, juntamente com a coleta de dados governamentais sobre a Covid-19, com a finalidade de relacionar os temas. Como referencial teórico, usou-se como base a obra de Achille Mbembe, autor do conceito da necropolítica.

Resultados e discussão

Os direitos fundamentais são consagrados como indispensáveis à pessoa humana, sendo necessários para a garantia de uma existência digna, livre e igual a todos, de maneira que não basta ao Estado reconhecê-los formalmente, mas há o dever de buscar concretizá-los e incorporá-los à realidade dos cidadãos (Pinho, 2000). Assim, ao mesmo tempo que representam direitos do cidadão, também constituem um dever estatal, haja vista que o Estado deve proteger e adotar ações para viabilizar a realização dessas garantias (Kohls; Leal, 2018).

Significa dizer, portanto, que ao Estado é imposto o dever de proteção dos direitos fundamentais, o qual deve nortear a atividade do Poder Público, em seus exercícios legislativo, administrativo e jurisdicional. Nesse sentido, Gilmar Mendes (2000) desdobra o dever de proteção em 3 frentes:

- (a) Dever de proibição (*Verbotspflicht*), consistente no dever de se proibir uma determinada conduta;
- (b) Dever de segurança (*Sicherheitspflicht*), que impõe ao Estado o dever de proteger o indivíduo contra ataques de terceiros mediante adoção de medidas diversas;
- (c) Dever de evitar riscos (*Risikopflicht*), que autoriza o Estado a atuar com o objetivo de evitar riscos para o cidadão em geral, mediante a adoção de medidas de proteção ou de prevenção,

especialmente em relação ao desenvolvimento técnico ou tecnológico.

Nessa perspectiva, temos que o governo, durante a pandemia da Covid-19, agiu de maneira contrária ao esperado, já que se tem como elementos comprobatórios o fato de que o governo, durante o episódio pandêmico, recusou cerca de onze ofertas para compras de vacinas, algumas com até metade do valor, e ainda chegou a se referir ao vírus, que tirou a vida de milhares de brasileiros, como uma "gripezinha". Além disso, o chefe do Executivo chegou a vetar o uso de máscara em comércio, escolas e igrejas, e aduziu que o Poder Público não teria a obrigatoriedade de fornecer máscaras à população, como informam o site da G1, BBC e do Senado, respectivamente.

Os autores Ilka Franco Ferrari, Mônica Eulália da Silva Januzzi e Andréa Máris Campos Guerra fazem em uso das palavras da escritora Laren para ressaltar que o discurso é um ponto importante, porque eles indicam como viver, da mesma maneira que nos levam para a morte (2020).

Dito isso, não basta que existam leis para descrever como agir e quais direitos devem ser protegidos, precisa-se de um governo que saiba como diligenciar, que pense em seu povo, isto é, que o proteja. Como supracitado, o discurso é um ponto importante, porque além de demonstrar como os seus cidadãos devem agir com solidariedade uns com os outros, inspira os demais poderes a agir de um modo que busque pela proteção dos seus.

Evidencia-se, então, que o Estado não deve se limitar a legislar sobre os direitos fundamentais, mas também possui o encargo de garantir a sua eficácia e coibir possíveis ameaças. Todavia, o atual cenário brasileiro demonstra uma realidade contrária à esperada, de maneira que o governo tem sido o próprio autor das violações dos direitos, principalmente durante a pandemia do coronavírus.

Figura 1 - Tabela com os dados de mortes por Covid-19 no Brasil

CORONAVÍRUS // BRASIL

Painel Geral SRAG Painel Interativo OpenDATASUS Sobre

Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade

Pesquise uma localidade Brasil

	Casos	Óbitos	Incidência/100mil hab.	Mortalidade/100mil hab.	Atualização
Brasil	34.739.865	687.069	16531,2	326,9	13/10/2022 18:07
Centro-Oeste	3.966.140	65.169	24336,5	399,9	13/10/2022 18:07
Sul	7.369.801	108.936	24585,7	363,4	13/10/2022 18:07
Norte	2.763.515	51.145	14993,9	277,5	13/10/2022 18:07
Nordeste	6.898.894	132.190	12088,1	231,6	13/10/2022 18:07
Sudeste	13.741.515	329.629	15549,7	373,0	13/10/2022 18:07

Fonte: Coronavírus Brasil (2022).

Figura 2 - Imagem acerca das mortes por Covid-19



Fonte: Made for minds (2021).

Considerações finais

Dessa maneira, a presente pesquisa teve o intuito de mostrar a realização de um Estado que fez o uso da necropolítica, com a má gestão da soberania, conforme conceito desenvolvido por Achille Mbembe. Com todo o exposto, podemos dizer que, infelizmente, durante a gestão da pandemia da Covid-19, o Estado brasileiro atuou de forma contrária aos direitos fundamentais, aderindo à prática da necropolítica no país.

Sabe-se que o Sars-cov-2 é conhecido por ser um vírus letal, que não escolhe a classe social, a cor da pele ou a orientação sexual, de tal forma que, em consequência da negligência daqueles que governaram o país durante o cenário pandêmico, o referido vírus ceifou a vida de milhares de brasileiros.

Entretanto, as grandes porcentagens dessas mortes poderiam ter sido evitadas, se não estivesse no poder um governador que exercia o necropoder, pois suas atitudes de recusar a oferta de máscaras e a compra de vacinas afetaram especialmente os indivíduos que não tinham uma boa condição financeira, visto que muitos não tinham condições de comprar máscaras e de pagar exames e medicamentos caros.

Assim, conseqüentemente, tais gestos, exercidos por esses governantes, tiveram como principal função prejudicar os cidadãos mais vulneráveis, dado que são eles que mais precisam de amparo e ajuda.

Isto posto, mostra-se clara a evidente violação aos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, impedindo a dignidade humana desses indivíduos, colocando-os à beira da morte. Parece haver ainda, um intuito, através das políticas supracitadas, de ceifar a vida dos seus cidadãos, exercendo a soberania como um controle sobre a mortalidade e definindo a vida como a manifestação de poder.

Como mencionado, o discurso é um ponto importante para todos os indivíduos, já que possui uma enorme carga e, às

vezes, ele pode nos inspirar, seja para algo positivo, seja para algo negativo.

Dessa maneira, interligando com a problemática narrada no decorrer deste trabalho, pode-se entender que as falas feitas pelo representante do povo durante o episódio pandêmico, como a referência ao vírus como um mero resfriadinho, trouxeram diversos prejuízos, em virtude de outros cidadãos acreditarem no que foi alegado, saindo sem máscara, contaminando o próximo, causando a morte de milhares de brasileiros. Assim, tais atitudes e discurso caminharam rumo ao contrário do que deveria ser feito, de modo a promover a não solidariedade uns com os outros, expondo-os a riscos desnecessários.

Assim, é notório que a política utilizada pelo Estado brasileiro, que usou de sua soberania para infringir os direitos fundamentais de vários brasileiros, retirando-lhes seus direitos à saúde, à dignidade humana e, principalmente, à vida, encaixa-se no termo criado pelo autor camaronês Achille Mbembe, o que nos mostra a grande relevância da política, pois tem impactos na vida de cada indivíduo, seja na esfera individual ou coletiva, visto que uma atitude, por menor que seja, pode ter grandes efeitos, no presente caso, irreversíveis.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Norte do Paraná e à Fundação Araucária, por proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

Referências

Bolsonaro veta uso obrigatório de máscara no comércio, em escolas e em igrejas. Brasília: **Agência Senado**, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/03/bolsonaro-veta-uso-obrigatorio-de-mascara->

-no-comercio-em-escolas-e-em-igrejas. Acesso em: 13 out. 2022.

Brasil tem 935 mortes por covid-19 em 24 horas. **DW - Made for minds**. 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-tem-935-mortes-por-covid-19-em-24-horas/a-59227967>. Acesso em: 13 out. 2022.

CORONAVÍRUS BRASIL. Painel coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 05 out. 2022.

2 momentos em que Bolsonaro chamou covid-19 de ‘gripe-zinha’, o que agora nega. [S.l.]: **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 13 out. 2022.

FERRARI, Ilka Franco; JANUZZI, Mônica Eulália da Silva da; GUERRA, Andréa Máris Campos. Pandemia, necropolítica e o real do desamparo. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 23, n. 3, p. 564-582, set. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2020v-23n3p564.8>.

GUEDES, Octavio. CPI da Covid: Governo Bolsonaro recusou 11 vezes ofertas para compras de vacina. [S.l.]: **Globo.com**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2021/04/27/cpi-da-covid-governo-bolsonaro-recusou-11-vezes-ofertas-para-compras-de-vacina.ghtml> Acesso em: 13 out. 2022.

KOHL, Cleize Cernelinda; LEAL, Mônia Clarissa Henning. Direitos fundamentais e o dever de proteção: uma análise pautada no sistema constitucional e na decisão do caso Damiano Ximenes vs. Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Espaço Jurídico Journal of Law**, Joaçaba, v. 19,

n. 1, p. 1-166, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/6490>. Acesso em: 4 out. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENDES, Gilmar Ferreira. Os direitos fundamentais e seus múltiplos significados na ordem constitucional. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 2, n. 14, p. 1-14, jul. 2000. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/issue/view/108/63>. Acesso em: 6 out. 2022.

PINHO, Rodrigo César Rebello. **Teoria geral da constituição e direitos fundamentais**. [S.l.]: Saraiva, 2000.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS FANTÁSTICAS DE MOACYR SCLiar E A FRUIÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Maria Eduarda de Faria Azevedo
Nerynei Meira Carneiro Bellini (Orientadora)

Introdução

Moacyr Scliar (1937-2011) é natural do Rio Grande do Sul, especificamente de Bom Fim, que é um lugar conhecido como um dos maiores bairros judeus de Porto Alegre. O autor relata em sua autobiografia que a vida no Bom Fim era feliz, todos viviam como se fosse uma grande família, sempre ajudando uns aos outros, frequentemente se reuniam nas casas ao entardecer para conversar ao redor do fogão de lenha. Foi através dessas rodas de conversa que Moacyr teve seu primeiro contato com a literatura, afinal, quando se acabavam as novidades do cotidiano, as pessoas passavam, então, a recordar as antigas histórias que ouviam quando eram crianças.

Apesar de viver humildemente, Moacyr conta que nunca faltou dinheiro para livros e que sua mãe o levava – sempre que podia – à livraria, e deixava-o escolher aquilo que mais lhe agradasse. Ele, com todo esse incentivo, tornou-se um leitor voraz, lia tudo o que conseguia e se tornava cada vez mais encantado com o mundo da literatura.

Por um breve período de sua adolescência, o jovem Moacyr frequentou uma escola católica, com uma rígida disciplina, que causou alguns questionamentos quanto à sua religião. Como poderia estudar tranquilo quando todos à sua volta ressaltavam que ele e sua família iriam para o inferno? Não havia conselho que seus pais dessem que conseguiam acalmar essas inquietações, por isso ele pediu para mudar de escola. Essa ação resolveu os problemas do estudante Scliar, pois no

colégio estadual onde passou a estudar havia pluralidade de religião.

Quando iniciou os estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de medicina, o autor relatou que perdeu a inocência, pois teve que naturalizar a morte e o sofrimento. As diversas situações pelas quais um médico passa durante seu período de formação são capazes de mudá-lo por completo, seja pela rotina exaustiva de estudo ou pela insensibilidade que vai se instaurando no aluno, que fica anestesiado diante da morte até encará-la como algo normal do cotidiano.

Moacyr relata que entre um estágio e outro, entre uma aula e outra, ele sempre estava rascunhando histórias e sempre as guardava. No ano de 1962, Scliar formou-se em medicina e publicou seu primeiro livro: **Histórias de um médico em formação**, que, infelizmente, não foi um grande sucesso, porém foi o primeiro passo para seu desenvolvimento como escritor.

O autor não desistiu após o lançamento de seu primeiro livro, que obteve número inexpressivo de leitores. Moacyr estudou para melhorar e de fato melhorou. Em 1968, ano que representa o auge da ditadura militar, Scliar lançou sua segunda obra, **O carnaval dos animais**, carregada de simbolismo e realismo mágico, que foi muito bem recebida pela crítica da época e ganhou o prêmio Academia Mineira de Letras.

Metodologia

O trabalho configura-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em que foram analisados textos literários e teóricos pertinentes ao tema da investigação para alcançar o objetivo desejado. Considera-se importante trazer a definição de alguns conceitos que caracterizam a pesquisa.

O primeiro conceito que se faz necessário é o do fantástico: “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, 2010, p. 31). Segundo o

autor, essa hesitação é fulcral à existência do fantástico, ou seja, quando o leitor se depara com uma situação, textualmente construída, que é impossível e/ou inexplicável, conforme as leis naturais da realidade (culturalmente concebida), ele está em contato com o fantástico.

Ainda sobre as teorias de Todorov (2010), o autor pontua que existem três condições para que ocorra o fantástico em um texto literário, sendo elas:

1) Primeira condição: o leitor deve considerar o mundo das personagens como um mundo de seres plausíveis de existirem e hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural quanto à viabilidade dos fatos narrados.

2) Segunda condição: essa hesitação experimentada pelo leitor pode ser projetada em uma das personagens da ficção.

3) Terceira condição: o leitor deve adotar uma certa atitude para com o texto lido, recusar tanto a interpretação alegórica quanto a poética.

O leitor, então, pode transitar entre o real e o irreal, não somente na existência do estranho, mas também em sua maneira de ler e de interpretar os fatos narrados no texto.

Os textos de Moacyr Scliar analisados para a elaboração de uma sequência básica foram: “As ursas” e “Os leões”. Ambos os contos estão inseridos no livro **O Carnaval dos Animais** (2001) e suscitam o realismo mágico como representação formal do insólito. Scliar usa do realismo mágico para denunciar as injustiças vividas durante a ditadura militar; assim, é por meio de metáforas e histórias protagonizadas por animais que o autor tenta elevar o pensamento do leitor que viveu nessa época e do leitor contemporâneo.

Moacyr Scliar foi um grande escritor, que contribuiu para dar notoriedade à literatura no Brasil e no mundo. Escreve sobre seu próprio universo e experiências cotidianas enquanto médico, filho de judeus e escritor. Uma das características marcantes de seus textos é o anonimato dos personagens, porém ele faz uma exceção à essa prática quando a história é protagonizada por judeus e/ou escritores, revelando a singular-

ridade desses personagens. Em “As ursas” e “Os leões” é possível ver o autor sob essas três faces ao mesmo tempo (médico, judeu, escritor), seja pelo vocabulário medicinal (presente na descrição do processo digestório das ursas e na descrição da morte dos leões), nas referências religiosas (presente no início de “As ursas”, uma releitura da passagem das histórias semitas de “Os primeiros milagres de Eliseu” – Scliar revisita essa história de Eliseu, os meninos e as ursas, gerando o realismo mágico) e, na face de escritor, é possível perceber que Scliar tem grande domínio do gênero conto, porque é capaz de prender a atenção do leitor do início ao fim da narrativa, criar e romper expectativas e surpreendê-lo no desfecho.

O carnaval dos animais é a obra que nasceu durante o auge da ditadura no Brasil, uma época em que a censura ganhava cada vez mais força, mas havia uma corrente literária que não parava de crescer na América Latina: o realismo mágico. Essa modalidade literária foi produzida por grandes autores hispano-americanos, como: Borges, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, entre outros. Scliar articulou o realismo mágico em suas histórias.

Uma das principais características do realismo mágico é denunciar “o absurdo da nossa realidade de maneira fantasiosa, metafórica” (Scliar, 2017, p. 66). Ao desvelar o cotidiano em que estava inserido de forma crítica, Scliar renovou o gênero conto e, ainda, o inovou ao inserir nele novas possibilidades como a existência de contos insólitos. **O carnaval dos animais** é uma coletânea de diversos contos que podem ser divididos em duas categorias de temas: a violência e a banalidade da existência. Por isso, para esta pesquisa foram selecionados dois contos que contemplassem uma dessas dualidades presentes no livro.

“Os leões” e “As ursas” constituem histórias com ações em grupo, uma espécie de coletivo anônimo que anula as possíveis individualidades presentes nesses coletivos. A generalização das ações, dentro do contexto destes dois contos, é uma

forma de ironizar e criticar as atitudes tomadas pelo coletivo. Em “As ursas”, o coletivo das ações e o uso do diminutivo são empregados para diminuir a importância da vida cotidiana na barriga da urso, os homenzinhos não são só homenzinhos por serem pequenos, mas também por pensarem “pequeno”. Só pensavam em continuar a viver a vida como foi “prevista” para eles, não pensavam em uma maneira de fugir, de tentarem viver de uma forma diferente.

Já em “Os leões”, o coletivo de ações é também o firmamento do insólito no conto. Trata-se do grande aperfeiçoamento tecnológico que os humanos conseguem dominar a fim de exterminarem os leões. Justamente pelo fato dos seres humanos usarem da tecnologia para o extermínio dos animais que o conto explicita o refinamento da crueldade humana. Essa reflexão crítica ganha força na ficção brasileira, de acordo com Zilbermann (2003). Pode-se considerar, ainda, a hipótese de que os leões são apenas uma simbologia para humanos considerados “inferiores”, visto que podem representar os povos perseguidos pelos alemães durante a segunda guerra mundial, pois o conto é finalizado com a oração: “no dia seguinte começou a guerra da Coreia” (Scliar, 1968). A expressão “dia seguinte” pode representar a diferença de cinco anos entre o fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra da Coreia.

Sequência básica

A sequência básica e a expandida são estratégias de ensino de literatura com vistas ao letramento literário que foram propostas por Rildo Cosson (2014). O objetivo principal do letramento literário é formar leitores que ultrapassem a decodificação de textos e sejam capazes de apropriarem-se de conceitos e de obras de maneira crítica. A teoria do letramento literário de Cosson (2014) engloba, então, duas sequências: sequência básica e a sequência expandida, geralmente traba-

lhadas respectivamente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Cosson (2014) elaborou este modelo para auxiliar os professores no ensino da literatura dentro da sala de aula, fugindo das aulas que tratam o texto apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais. O autor deixa bem claro, porém, que as sequências não são engessadas, mas devem ser adaptadas e moldadas conforme os textos escolhidos e as especificidades da turma com a qual se objetiva trabalhar a leitura literária. Desse modo, o professor deve focar no principal objetivo de cada momento das sequências para poder criar uma que cumpra o papel de tornar o leitor mais crítico.

Para este trabalho, foi escolhida a sequência básica que é formada por quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o momento em que o aluno tem um primeiro contato com o tema do texto principal podendo ser trabalhada de forma variada, utilizando-se de filmes, músicas, poemas e outros gêneros que conversem com o assunto. Já a introdução é a fase de apresentação do autor e da obra. Cosson (2014) alerta que essa etapa deve ser elaborada com atenção para que não se torne maçante e desmotive os alunos.

Durante a leitura é necessário fazer atividades de intervalo que irão reforçar a leitura. Além disso, é o momento no qual o professor verificará o desenvolvimento do que está sendo lido, a compreensão do texto e a fruição estética de seus alunos-leitores. Por isso, alguns textos podem precisar de mais de uma atividade de intervalo, dependendo de seu tamanho e da complexidade do assunto.

Finalizando a sequência básica, há a etapa da interpretação. Nela, o autor postula que a atividade deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a obra, sobre suas impressões e que ele possa externalizar essas opiniões e, também, ouvir as dos colegas. Criando uma conexão livro – leitor – outro leitor, por meio da qual todos se sintam à vontade para compartilhar.

Portanto, atividades como rodas de conversa, debate, exposição de trabalhos individuais e outras atividades que promovam a troca de interpretações entre os pares são o ideal para este momento.

Resultados e discussão

Após a seleção e análise dos contos de Moacyr Scliar, a pesquisa seguiu para a montagem da sequência básica para o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o desenvolvimento de um leitor crítico acerca do realismo mágico criado nos textos. A sequência consta das seguintes fases:

-Motivação: para motivar a turma e relembrar as características do gênero conto, propõem-se a leitura do texto “O Conto se apresenta” (Scliar, 2002). Após essa leitura, a turma responderá perguntas para a interpretação do texto, sintetizando algumas informações explícitas e implícitas. Ainda na mesma aula, os alunos iniciarão uma produção textual visando a completar o objetivo da etapa.

-Introdução: a fim de introduzir o autor e a obra, em conjunto com o professor, a turma lerá um breve trecho da biografia de Moacyr Scliar. Para engajar a turma e tornar a atividade mais interativa, os alunos montarão a linha do tempo das obras de Scliar, que será organizada com algumas imagens (como lançamentos de livros, eventos e outros momentos marcantes na vida do autor). É fulcral que o professor leve algumas edições físicas das obras de Scliar, para que os alunos conheçam, fiquem curiosos e queiram ler outros textos desse autor tão importante.

O professor também pode discutir com a turma as causas da imigração dos judeus para o Brasil, podendo sugerir temas para pesquisas em casa ou no laboratório de informática da escola. O objetivo da pesquisa é que o aluno crie certa auto-

nomia e consiga resumir e filtrar quais informações são mais relevantes para ele naquele momento.

Outra dinâmica a ser feita é acerca do sonho profissional dos alunos. Cada um deverá escrever duas profissões: a que os pais querem que o aluno exerça e a que os próprios alunos desejam. É uma ótima forma de refletir o impacto que o desejo familiar causa nos sonhos individuais, quais são as motivações para exercer aqueles ofícios etc. Afinal, Moacyr era médico e se tornou escritor; isso não ocorreu porque era um médico ruim, mas sim porque escrever era o que mais queria.

-Leitura: No momento da leitura foram selecionados dois contos do livro **O carnaval dos animais**, sendo eles: “As ursos” e “Os leões”. Como atividades de intervalo, os alunos farão um jogo de perguntas e respostas interpretativas sobre os textos, trabalhando também a intertextualidade em “As ursos” e as características do realismo mágico.

Apesar dos textos selecionados levarem o nome de animais, que são personagens importantes para as narrativas, eles não possuem falas e nem são os protagonistas. Tal fato elimina qualquer dúvida que possa surgir entre os alunos em relação a esses textos poderem pertencer a outro gênero, como a fábula.

Os alunos devem se atentar para o fato de que os contos em tela podem ter características diferentes, como, por exemplo, a estrutura cíclica de “As ursos” que não ocorre em “Os leões”, pois essa segunda narrativa possui uma estrutura linear.

As perguntas devem variar entre informações explícitas e implícitas vigentes nos contos. Para que os alunos possam participar do jogo de perguntas e de respostas, eles devem ser divididos em grupos. Cada grupo receberá três cartas em branco para que elaborem novas perguntas e desafiem os integrantes do próprio grupo. Alguns exemplos das perguntas e de respostas:

a) No conto “As ursas”, quantos meninos foram engolidos? Quantos meninos cada urso engoliu? R: 42 meninos no total. A urso maior engoliu 30, e a menor 12.

b) Em “As ursas”, o autor utiliza diminutivo para descrever as atividades da cidade, gerando um duplo significado. Indique-os: R: O diminutivo foi utilizado para descrever o tamanho e para criar ironia quanto ao comportamento medíocre dos homens.

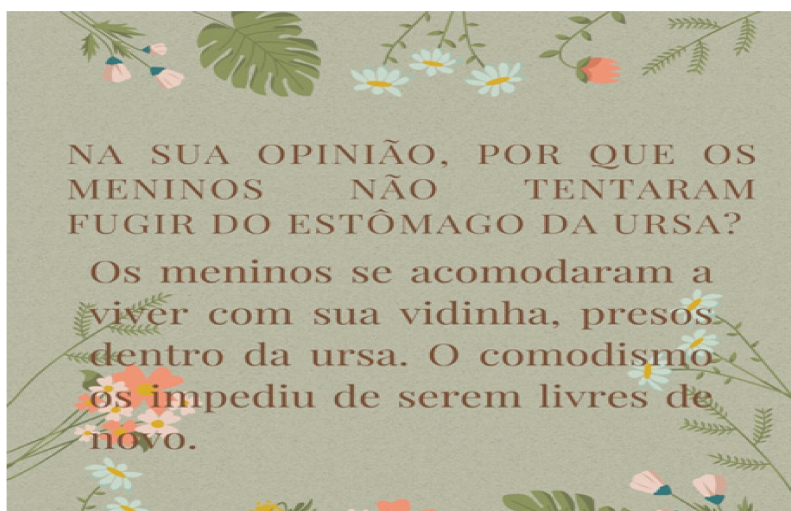
c) No conto “Os leões”, assim que os humanos resolveram o problema com os leões, eles começaram uma guerra entre as nações. Na sua opinião, por que isso aconteceu?

-Interpretação: o último momento da sequência básica é muito importante, pois nele, o aluno será capaz de externalizar as ideias e os significados que desenvolveu durante a leitura. Cosson (2014) recomenda que seja uma atividade que permita a interação entre os pares e um registro físico. Por isso, para esse momento, é proposto a elaboração de um “Bingo fantástico”, que contemple as características formais do conto e do realismo mágico dos textos trabalhados.

A elaboração da cartela de bingo pode ser feita em conjunto com os alunos, para que eles possam procurar as informações e compreender melhor os conceitos. A turma pode ser dividida em grupos e cada grupo ficará responsável por uma cartela. Assim, nem todas as cartelas serão idênticas.

Para que os alunos pontuem, o professor pode pedir que eles procurem nos contos um trecho que comprove onde está aquela informação. Por exemplo, foi sorteado “narrativa não linear” e o aluno quer marcar, para isso ele deve pegar o início e o desfecho do conto “As ursas”, trechos que comprovam que é uma narrativa não linear. O professor pode pedir que o aluno especifique qual narrativa é (circular), e se o aluno não souber a resposta, outro integrante do mesmo grupo pode responder.

Figura 1 - Exemplos de carta de interpretação para o momento do intervalo



Fonte: as autoras (2022).

Figura 2 - Exemplo de “Bingo fantástico” para o momento de interpretação



The image shows a 'Bingo fantástico' grid on a green background. The grid is a 4x3 table with a title 'Bingo fantástico' at the top center, flanked by two green leaf-like symbols. To the right of the grid is a cartoon illustration of a brown bear standing on a small green bush. The grid cells contain the following text:

Bingo fantástico		
Narrativa não linear	Narrativa linear	Metáfora
Humor irônico	Crítica social	Alegoria
Tempo cronológico	Metáfora	"Moral da história"
Tempo cíclico	Irrealismo	Presença do sobrenatural- acontecimentos sem explicação

Fonte: as autoras (2022).

Considerações finais

É relevante levar as obras de Scliar para dentro da sala de aula, porque são textos repletos de uma linguagem tão encantadora que devem ganhar o conhecimento dos jovens leitores que ainda estão em formação. Scliar carrega em si uma enorme capacidade de retratar situações do cotidiano, revelando as crueldades e imperfeições de nossa sociedade, até mesmo em seus textos mais fantasiosos, tornando possível uma reflexão sobre as ações humanas e inspirando os leitores a melhorarem em seus relacionamentos sociais. A sequência básica aqui

apresentada deve servir de fomento e inspiração para a elaboração de tantas outras.

Agradecimentos

À Fundação Araucária – FA, à minha orientadora Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini e à Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

SCLIAR, Moacyr. **Era uma vez um conto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SCLIAR, Moacyr. **O Carnaval dos animais**. Porto Alegre: Movimento, 1968.

SCLIAR, Moacyr. **O Carnaval dos animais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SCLIAR, Moacyr. **Uma autobiografia literária**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2017.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZILBERMANN, Regina. *In*: SCLIAR, Moacyr. **Melhores contos de Moacyr Scliar**. Seleção de Regina Zilbermann. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 5

IMPACTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS

Julia Maria Zago

Vanderléia da Silva Oliveira (Orientadora)

Introdução

A pesquisa, aqui apresentada, em nível de iniciação científica, vinculou-se ao projeto de pesquisa “A licenciatura em Letras e o lugar da literatura na formação inicial do docente”, que objetiva desenvolver uma abordagem teórico-reflexiva sobre o perfil do docente em formação nos cursos de Letras, a partir de documentos como projetos pedagógicos, matrizes curriculares e programas de ensino, de modo a apontar para alguns caminhos que contribuam para a compreensão sobre o lugar da didática da literatura nos cursos de licenciatura. Neste recorte, objetivou-se analisar os elementos que compõem o currículo para formação inicial do docente de Letras, com foco na área de Literatura e em seus desdobramentos, dando ênfase à oferta do estágio supervisionado e aos seus impactos na formação docente.

O tema inseriu-se na esfera dos estudos sobre o objeto – a literatura escolarizada – que tem sido alvo de investigações pela professora supervisora/orientadora, tanto no que se refere ao desenvolvimento de sequências didáticas para a leitura literária em sala de aula a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário quanto sobre a formação docente. Por isso, as discussões se desdobraram para o estudo das questões relacionadas à formação do professor na área de Letras, expandindo-se o campo de investigação sobre Educação Literária e o perfil do professor no século XXI, nomeadamente a questão da formação do professor que lida com o texto literário. Por se

tratar de pesquisa desenvolvida em nível de iniciação científica, a investigação se voltou para a própria formação da autora, aluna da graduação, verificando-se como se dá esse processo, numa prática reflexiva e crítica. Ou seja, pensar e discutir sobre o lugar que a Literatura ocupa nos currículos dos cursos de Letras, licenciatura, a partir do estudo sobre o impacto do estágio supervisionado na formação inicial.

Metodologia

O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa, com foco em análise de conteúdo e revisão bibliográfica e documental, de natureza básica. Buscou-se referência teórica nos textos de Oliveira (2008), Oliveira (2018), Segabinazzi e Lucena (2020), Nascimento e Suassuna (2020), Moraes (2018), Mello (2000), Lima (2008) e Ginzburg (2012), Brandileone e Oliveira (2017), dentre outros, que discutem questões voltadas à formação inicial, à prática do professor de literatura e ao letramento literário. Também foram analisados o **Projeto Pedagógico do Curso de Letras** (2012) e 28 portfólios de Estágio curricular supervisionado obrigatório na área de língua portuguesa dos concluintes do curso Letras Português-Inglês em 2021.

Resultados e discussão

Da formação do professor em Letras

Considerando os desafios sobre a docência na área de formação do leitor literário, é importante refletir sobre o que é ser um professor de literatura e sobre quem pode ser considerado um docente de literatura. É inegável o valor do literário para a formação humana, considerando seu efeito estético e a capacidade de operar sobre o leitor o desenvolvimento crí-

tico e artístico. Nesse sentido, para atuar com a mediação de leitura de textos dessa natureza em sala de aula, é preciso ter formação adequada, que passa pela formação inicial vinculada à área de língua portuguesa e suas subáreas. Assim, a formação acadêmica desse profissional está relacionada à construção identitária da formação do docente.

Segundo Nascimento e Suassuna (2020), o espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade oferece condições para o desenvolvimento das capacidades técnicas e pedagógicas para a formação do professor. Nesse espaço de mediação, há grande enfoque para uma formação crítica que colabora para a composição da identidade que ele desenvolve durante o curso, ou seja, a compreensão sobre o professor que ele deseja ser ao lidar com o texto literário, tendo em vista que a formação que terá no curso de Letras o habilita para atuar na educação básica.

Lima (2008), por exemplo, observa a relevância do estágio supervisionado curricular, dentre outros componentes no contexto da formação mencionada. Assim, espera-se que com o estágio o futuro professor tenha mais habilidade para lidar com os seus futuros alunos na transposição didática de conteúdos apreendidos durante a graduação. Oliveira (2008), por sua vez, destaca a relevância na formação do docente tanto do conhecimento teórico da área de Letras quanto da necessidade de desenvolver práticas metodológicas para ensinar literatura. É justamente por isso que a autora inicia suas discussões nos provocando a responder à questão sobre “o que é ser professor”. Ser professor tem como maior objetivo ensinar, construir conhecimentos com os alunos, compartilhar informações, instruir, corrigir, apresentar caminhos e possibilidades. Para realizar essa tarefa, é necessário aprender a ensinar.

Do mesmo modo, sobre o sentido de ser professor, Ginzburg (2012) afirma que o professor de literatura é formador de seres pensantes e não apenas reprodutores de conceitos pré-estabelecidos. Assim, os futuros docentes devem estar prepa-

rados para desenvolver a reflexão crítica sobre as obras literárias e uma adequação maior a textos teóricos para o ensino, a fim de, igualmente, ensinarem seus futuros alunos a criar uma reflexão sobre tudo que leem. Porém, nem sempre é o que ocorre, por vezes repetindo-se práticas mecânicas, ineficazes sobre determinados conteúdos, e o futuro professor, como num “efeito dominó”, não saberá formar seus alunos de modo reflexivo e os mesmos não conseguirão formar os próximos alunos.

Para Moraes (2018), é possível compreender a trajetória do graduando até se formar um professor de literatura, licenciado, analisando-se quais as suas atividades durante o estágio supervisionado e a partir do que ele teoriza em seu trabalho de conclusão de curso. Afinal, a formação inicial trata de um conjunto de componentes curriculares que abrangem as diversas áreas do conhecimento pedagógico e específico em Letras. Como Mello (2000) cita, a aprendizagem escolar obtida na prática do estágio acaba sendo uma experiência estimulante, relevante e indispensável para a formação dos professores.

O professor em formação terá acesso a vários modelos de pesquisas e metodologias para sua futura prática docente no estágio de Língua Portuguesa e Literatura, que se traduzem a partir do contato com o contexto educacional onde o estágio se realiza. Mello (2000) também menciona a possibilidade de os estagiários desenvolverem habilidades para serem pesquisadores a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam no estágio e o que se constituiu no percurso. Para Segabinazzi e Lucena (2020), na formação do professor faz-se necessário o reconhecimento de objetos de ensino da língua portuguesa e da literatura, tendo uma base sólida e consistente para o ensino. Isso porque na prática da realidade escolar reverbera, muitas vezes, a cobrança sobre o professor de Língua Portuguesa ter o domínio de todos os conteúdos.

Segundo as autoras, ao mesmo tempo em que há uma exigência para que esse profissional ensine a ler e a escrever, há também uma cobrança para que o faça segundo o modelo de aula cristalizado pela sociedade do que é ser um profissional de Letras. Nesse sentido, é usual encontrarmos na postura de pais de alunos, professores de outras disciplinas/áreas e coordenadores pedagógicos o senso comum indicando ao professor de Língua Portuguesa as tipologias gramaticais e as obras literárias consagradas que ele deveria trazer para a sala de aula. Assim, se a reflexão sobre a ação pedagógica pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que ela permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação, há que se considerar sua importância na docência e formação inicial. Tal reflexão oferece as motivações para compreender o que exerce um professor da área e o que é preciso fazer para oferecer uma formação inicial adequada, conforme observam Segabinazzi e Lucena (2020).

Mas o que seria essencial para esta futura prática da docência? Temos uma resposta breve a partir das observações de Nascimento e Suassuna (2020), que defendem ser o estágio curricular o espaço e tempo do contato inicial dos futuros docentes com a realidade da profissão e o contexto escolar. Para as estudiosas, a formação de professores corresponde a um processo complexo e vasto, que envolve uma gama de saberes múltiplos e complementares, dentre os quais estão os saberes docentes. Por ser um espaço de conflitos e de encontros, na escola o aluno em formação de Letras poderá perceber com qual área melhor se identifica, tanto pelo seu primeiro contato com a escola quanto com a aptidão aos conteúdos e áreas de sua matriz curricular.

O aluno que escolhe seguir a carreira como professor de literatura, poderá, assim, após o término de sua graduação, especializar-se na área e nas suas subáreas. Outro aspecto crucial para o ensino na área de Letras, e evidentemente na área de li-

teratura, é o professor ter hábito de leitura, visto que os conhecimentos de textos teóricos e gêneros literários aprimoram seu saber para melhor envolvimento com os alunos se baseando no seu conhecimento. O professor deve ter um desenvolvimento maior com outras áreas de conhecimento, desde textos teóricos às obras de cunho universal. Como observam Brandileone e Oliveira (2017), muitos docentes da rede básica se voltam apenas para o ensino pragmático, não oferecendo práticas metodológicas de letramento literário, a partir da formação que tiveram na graduação.

Assim, sua formação não se dá no campo da análise de obras concretas (de fruição estética), mas, sim, no da memorização de escolas, autores e obras de determinado período. Por isso, sua concepção do ensino de literatura acaba voltada para uma abordagem pragmática e intermediária (Brandileone; Oliveira, 2017, p. 312).

Nesse sentido, o professor deve aprender e desenvolver seus saberes nas subáreas de Letras. Especificamente em relação ao professor de literatura, é preciso dar valor à leitura literária dos textos e não apenas a aspectos historiográficos e de estilo de época da produção literária. Deve-se, por fim, compreender que o professor leitor será um exemplo e um estímulo para seus alunos, pois um professor interessado gera alunos interessados.

Da análise dos portfólios de estágio

Tendo em conta que o estágio serve para o professor em formação inicial vivenciar a prática em sala de aula, no contexto de ensino, se ele se volta apenas para uma área de conhecimento, como poderá adquirir e experienciar saberes docentes na área literária? Afinal, a proposta pedagógica do curso é a de formar um professor da área que esteja preparado para atuar em todas as áreas de Letras Português/Inglês.

Com essa premissa, em análise dos relatórios de estágio curricular obrigatório, verificou-se que a estrutura dos portfólios a ser apresentada pelos formandos do ano de 2021 consistia em identificação, apresentação dos planos de aula da regência, relatório da observação de aulas e relatório pessoal. Dentre os 28 analisados, apenas 7 portfólios abordaram uma prática literária. Segundo a verificação, portanto, observou-se que nem todos os alunos formandos articulam os saberes adquiridos na formação das disciplinas vinculadas à Literatura com propostas pedagógicas em suas práticas de estágio.

É importante também registrar que dos sete formandos que abordaram Literatura, isso se deveu ao fato de que eles estavam vinculados a dois projetos do Centro de Letras, Comunicação e Artes: um deles é o projeto de extensão “Práticas de leitura e produção textual: educação básica e formação inicial em foco”, que tem como finalidade contribuir na preparação de alunos do Ensino Médio para o vestibular da UENP. Destina-se a subsidiar a extensão universitária associando-a com o Estágio Supervisionado Obrigatório de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. O projeto tem por objetivo oferecer cursos de curta duração para a comunidade externa da UENP, sobretudo alunos da Educação Básica, os quais visam, de um lado, preparar esses alunos para o processo seletivo (vestibular) da UENP e, de outro, potencializar a formação inicial dos graduandos do curso de Letras, uma vez que os cursos são ministrados por eles, sob a supervisão dos orientadores de Estágio. Desse modo, o projeto estreita os laços entre a Universidade e a comunidade externa e, ao mesmo tempo, prepara os graduandos para a prática docente, na medida em que promove a articulação entre o saber teórico e o pedagógico. Assim, é propiciado um novo campo para cumprimento de carga horária de Regência, no âmbito do Estágio Supervisionado Obrigatório, nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

As ações do Projeto de Extensão tiveram início logo no começo do ano letivo de 2021 com a seleção dos alunos do 3º e

4º ano de Letras, que ministraram os cursos. Foram realizados grupos de estudos com os orientadores de Estágio, a fim de determinar os encaminhamentos para a preparação do material didático que nortearia as aulas. A base de estudo foi a leitura dos textos literários indicados no vestibular da UENP, no ano de 2021, **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis; **O rei da vela**, Oswald de Andrade; **Laços de família**, Clarice Lispector; **Quarto de despejo**, Maria Carolina de Jesus; Dois em um, Alice Ruiz. Os cursos foram ministrados de forma remota devido à pandemia. As inscrições foram realizadas via software do Google. Aqui, houve participação de três formandos.

O outro projeto é o de ensino, vinculado à residência Pedagógica/CAPES: subprojeto do Programa Residência Pedagógica, intitulado “Residência Pedagógica: formação de professores de língua portuguesa e literatura para a educação básica”, que tem, dentre seus vários objetivos, o propósito de promover a imersão dos licenciandos (residentes) nas escolas de educação básica, a fim de colaborar com o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Os alunos-residentes e os professores-preceptores das escolas, juntamente com as professoras-orientadoras, puderam se debruçar sobre teorias de ensino de língua portuguesa e de literatura e, a partir disso, elaboraram material didático autoral e o implementaram em diferentes turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Aos alunos-residentes, proporcionou-se a experiência da prática docente nas salas de aula de Língua Portuguesa e sua Literatura, sobretudo, possibilitando aos diversos participantes do projeto (professores da universidade, os residentes e os professores das escolas), envolvidos na formação inicial, refletir sobre a formação do professor e do aluno da Educação Básica. No eixo do projeto voltado à Literatura, com um grupo composto por 10 residentes, sendo 8 bolsistas e 2 voluntários, foi desenvolvida proposta de intervenção didática, pautada na Sequência Expandida de leitura proposta por Cosson

(2007), voltada a um oitavo ano, com a obra **Memórias quase póstumas** de Machado de Assis, de Álvaro Cardoso Gomes (2014). A intervenção foi realizada via plataforma Google Meet. De formandos, foram quatro os envolvidos.

Considerações finais

Da análise do PPC (2012), verificou-se o total de 720 horas (de 3.600) voltadas à formação no campo dos estudos literários (Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e disciplinas eletivas na área de Literatura especificamente) e uma voltada à formação do professor de literatura. A proposta implantada e em vigência até o ano de 2019 propunha ao graduando a opção por disciplinas eletivas organizadas nas duas grandes áreas do curso – Língua portuguesa e suas literaturas e Língua Inglesa – oportunizando a ele uma formação mais direcionada à sua área de vocação. Atualmente, o currículo em vigor é o de 2019, implementado em 2020, mantendo-se esta proposta de bifurcação no processo formativo.

Todavia, considerando-se os aspectos conceituais relacionados à formação do professor e a defesa expressa sobre a relevância do lugar da Literatura na formação inicial, após a verificação do Proposto no PPC de Letras, bem como a partir da análise dos portfólios de estágio supervisionado, verifica-se certa dissonância quanto à presença do texto literário no Estágio, uma vez que dos 28 relatórios dos graduados em 2021, apenas cinco se voltaram à prática vinculada à abordagem do texto literário, registrando-se apenas algumas propostas com leitura de Machado de Assis, Cecília Meirelles, Alice Ruiz e Carolina Maria de Jesus. Ficou evidente a relevância dos projetos de extensão e o de ensino, pois apenas a partir deles houve prática voltada à Literatura articulada ao Estágio Supervisionado em LP/Lit. Os demais portfólios se voltaram para os estudos de gêneros textuais diversos.

Mello (2000) observa que a aprendizagem escolar obtida na prática do estágio acaba sendo uma experiência estimulante, relevante e indispensável para a formação dos professores. O pouco envolvimento com o aluno na prática docente de literatura demonstra que o aluno, que será um futuro professor, não está apto a uma futura prática do ensino de literatura.

Conclui-se que mesmo com uma carga horária razoável das matérias de literatura durante o curso de Letras, os alunos não a trabalham nos estágios supervisionados obrigatórios, dando maior enfoque a gêneros textuais e em gramática. A prática docente literária vem sendo deixada de lado pelos graduandos em formação. Esse aspecto é prejudicial, pois não realizam transposições didáticas dos conteúdos literários e acabam por não oferecer aos alunos o acesso à Literatura. Paulino e Cosson, a propósito, destacam a relevância de o professor constituir uma biblioteca intelectual para o desenvolvimento de suas futuras práticas:

[...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. A comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido (Paulino; Cosson, 2009, p. 70).

Assim, como o conhecimento do professor é composto a partir dos textos e de sua compreensão, quando opta pela educação literária, ele molda sua prática em sala de aula derivada da formação que obteve na graduação. Por isso, os graduandos deveriam contemplar em suas práticas de estágio atividades de leitura e mediação oferecendo o contato com o texto literário, para além apenas dos vínculos aos projetos de extensão e de residência pedagógica.

Conclui-se ainda que, embora o PPC (2012) tenha ofertado uma carga horária voltada aos componentes curriculares

da área de Literatura, os graduandos não contemplaram em seus estágios supervisionados práticas dedicadas à educação literária, o que pode indicar um “desprestígio” da área, uma vez que eles preferiram elaborar propostas pedagógicas de abordagem de gêneros textuais em detrimento às práticas de letramento literário. Esse sintoma, ainda que considerado de modo generalista, sem levar em contas outras variantes, pode revelar que o futuro professor (graduado em Letras) talvez não dê prioridade aos processos de educação literária em sua prática docente, deixando de vivenciar e desenvolver habilidades nas situações de estágio e na constituição de seu percurso formativo na área. Aspecto este que, certamente, merece maiores investigações.

Agradecimentos

À Fundação Araucária, pela bolsa-auxílio, e à Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, pelo apoio e orientação.

Referências

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O lugar do PNBE e do PIBID no e para a formação de leitores. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 50, p. 311-329, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10183> Acesso em: 19 abr. 2022.

COLEGIADO DE LETRAS - UENP/CP. **Projeto pedagógico do curso de Letras: Português-Inglês**, *Campus* Cornélio Procopio, UENP. 2012.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, v. 1, n. 33, 2012. Disponível em: <http://>

www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/637/648 Acesso em: 17 mar. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 18 mar 2022.

MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, 14, v. 1, 2000, p. 98-110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qJBMxQBQcVknq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 mar 2022.

MORAES, Milena Borges de. Efeitos do estágio supervisionado nos trabalhos de conclusão de curso e na formação do professor de Letras. **ESUD**, Natal, Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188580_1ok.pdf Acesso em: 18 mar. 2022.

NASCIMENTO, Gislainy Jennifer da Silva; SUASSUNA, Lívia. Estágio supervisionado na Licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 208-228, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3645>. Acesso em: 18 mar 2022.

OLIVEIRA, Andrey Pereira de. O que faz um professor de literatura?: breves reflexões intempestivas. II ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 2008. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Bagagem, 2008. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=y7z6C9o-

AAAAJ&citation_for_view=y7z6C9oAAAAJ:UeHWp8X-0CEIC. Acesso em: 18 mar 2022.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária: anotações sobre contextos brasileiros e português. **Interfaces**, Guarapuava, v. 9, n. 1, p. 128-147, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5308. Acesso em: 19 mar. 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SEGABINAZZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho de. Formação do professor de Letras: literatura em destaque. **Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 1, p. 517-534, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9080>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CAPÍTULO 6

POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM TEMPO DE PANDEMIA

Victor de Paulo Giroto
Fábio Henrique Rosa Senefonte (Orientador)

Introdução

A propagação global do vírus Sars-Cov-2, causador da pandemia de Covid-19, gerou uma necessidade de enfrentamento que envolveu a tomada de medidas de saúde e de segurança capazes de frear o avanço da doença. Dentre as estratégias utilizadas no combate ao vírus, estava a paralisação de atividades presenciais de pontos de contato e de aglomeração social, que incluiu instituições de ensino.

Nessa seara, o encerramento das atividades presenciais acarretou consequências para o desenvolvimento do curso de licenciatura em Letras (foco deste estudo) como um todo, sobretudo no que diz respeito ao estágio supervisionado obrigatório, um componente curricular de grande importância, que implica o contato dos licenciandos com o ambiente da sala de aula. Para garantir a continuidade do estágio, as atividades foram incorporadas a plataformas digitais (como Google Classroom ou Meet, por exemplo). O conjunto das adaptações feitas ao ensino caracterizam o que se entende por Ensino Remoto Emergencial, doravante ERE.

Desse modo, o estudo busca investigar as percepções de licenciandos de Letras, mais especificamente de Letras - português/inglês, acerca de suas experiências vivenciadas no estágio supervisionado durante as restrições da pandemia e o ERE. Ademais, o estudo identifica possíveis pontos positivos e

negativos trazidos ao componente do estágio pela modalidade do ensino emergencial.

A investigação se justifica pela escassez da temática na literatura científica, como evidenciado pela revisão sistemática de literatura. Por fim, cabe destacar que a pesquisa é motivada pelos desafios impostos pela pandemia de Covid-19 no contexto de estágio supervisionado (Veloso; Walesko, 2020; Biazolli, Gregolin; Stassi-Sé, 2021).

O estágio supervisionado é um importante componente curricular dos cursos de Letras, constituindo um passo relevante no processo de formação de professores ao permitir um primeiro contato dos licenciandos com seu futuro ambiente de trabalho: a sala de aula. Nessa perspectiva, o referido componente curricular é entendido não somente como contexto de articulação teórico-metodológica e formação identitária docente, mas também como contexto de pesquisa (Pimenta; Lima, 2011). Nesse raciocínio, os autores argumentam que o estágio supervisionado é um processo complexo, multifásico e multifacetado desenvolvido a partir de diversas atividades de cunho social, cultural e profissional. Tais atividades incluem, além de outras: leituras teóricas, análise e preparação de material didático, observação, na qual o estagiário tem contato com as práticas de professores formados e atuantes nas instituições de ensino (sejam elas públicas ou particulares) e a regência, em que o estagiário ministra aulas e/ou aplica tarefas com o apoio do professor.

O ERE estabelecido durante a pandemia opera a partir de suporte digital tecnológico similar ao já utilizado pelo ensino a distância (EaD), criando uma impressão inicial de que ambas metodologias de ensino compartilham mais características do que apenas seus suportes tecnológicos. O ensino a distância é um modelo que já possui um longo histórico consolidado, tendo embasamento teórico-metodológico e regulamentação específica que regem suas práticas e funcionamento. Já o ensino remoto emergencial não constitui um sistema de ensino

com práticas e teorias próprias, sendo uma série de medidas destinadas (de natureza emergencial, como o próprio nome sugere) a manter atividades acadêmicas operantes durante um período de crise (Coqueiro; Souza, 2021). Nesse aspecto, o ERE é fruto da necessidade de dar continuidade aos processos formativos, em face a uma crise de saúde em escala global (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020).

Como estipulado pelo Ministério da Educação, as instituições de ensino encerraram suas atividades presenciais, optando por sua continuidade por meio de tecnologias digitais. Nessa seara, os cursos de Letras retomaram suas atividades, dando início ao ensino remoto emergencial. Essa mudança, em suma, implicou uso de plataformas diversas, como Google Meet, Zoom e YouTube, por exemplo.

No período da pandemia, algumas pesquisas foram conduzidas com o foco no estágio supervisionado em língua inglesa em face à pandemia de Covid-19. Por meio de uma revisão sistemática de literatura, 10 estudos foram encontrados, a saber: Mendes, 2020; Amparo; Santos; Miranda, 2021; Araújo; 2021; Freitas; Maior, 2021; Clemente; Cruz, 2021; Santos; Silva; Silva, 2021; Silvestre, 2021; Veloso; Walesko, 2021; Pereira; Leite; Leite, 2022. Por motivos de delimitação deste escrito, não detalharemos cada um. No entanto, de modo geral, as pesquisas cobrem diversos aspectos do estágio supervisionado em língua inglesa, abrangem diferentes contextos de ensino e exploram diferentes pontos de vista quanto ao ensino remoto emergencial e seu impacto nos estágios supervisionados. O escopo dos trabalhos é abrangente, mas a escala de execução da maioria ainda é pequena e insular.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo de caso (Cohen; Manion; Morrison, 2000), cujo foco é a formação inicial de professores de língua inglesa, tomando a cognição

(percepção) como unidade de análise (Borg, 2003). Dos participantes, 10 são alunos-professores regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II, de um curso de Letras Português/Inglês, em uma universidade estadual do Paraná. Os dados foram gerados de um questionário com 7 perguntas abertas, pela plataforma Google Forms.

Por fim, cabe pontuar que esta pesquisa está vinculada a um projeto de pesquisa maior, que foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade de origem (CAAE: 30089420.9.0000.8123). Com isto em mente, o cuidado ético adotado na pesquisa está fundamentado em diretrizes internacionais de ética para pesquisas com seres humanos (AERA, 2011).

Resultados e discussões

Partindo dos dados gerados e da análise empregada, foi possível perceber algumas tendências que permeiam as experiências dos participantes. Com o foco no conteúdo, por intermédio de princípios da análise qualitativa, os dados foram reduzidos e categorizados (indutivamente), conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 1: classificação analítica

Potencialidades	Desafios	Expectativas
<ul style="list-style-type: none"> * ganho cognitivo * fatores físicos * socialização 	<ul style="list-style-type: none"> * fatores técnicos * fatores didático-pedagógicos * fatores humanos * fatores físicos 	<ul style="list-style-type: none"> * fatores humanos * ganho cognitivo * fatores didático-pedagógicos

Fonte: os autores (2022).

Nesse aspecto, a análise aponta para três categorias analíticas (potencialidades, desafios e expectativas), e cada uma ainda abriga subcategorias, conforme ilustrado. Por motivos de delimitação, ilustramos cada categoria com apenas dois excertos, contemplando todos os participantes na análise geral.

Potencialidades

As potencialidades representam, como um todo, a possibilidade de ganhos ou vantagens. Assim, é possível dizer que as dificuldades encontradas durante o estágio não só agiram como empecilhos, mas também proporcionaram oportunidades de crescimento e aprendizado constituindo um ganho cognitivo, que representa o crescimento do futuro docente através das adversidades enfrentadas, como mencionado nos seguintes excertos:

Antes do início das atividades, imaginava que seria apenas uma observação metodológica do trabalho do professor, mas quando as atividades iniciaram, percebi que é muito mais para conhecermos a realidade da sala de aula e a real necessidade dos alunos (Aluno G, L. 19-21).

Positivamente, reforço a questão do quanto é preciso ser adaptável a questão dos imprevistos e o quanto isso foi bom para a preparação de condições futuras. Negativamente, aponto a necessidade da preparação das aulas no formato remoto, pois foi algo novo e que no momento foi preciso muitas pesquisas para saber quais ferramentas usar (Aluno J, L. 87-90).

Assim como será discutido na seção de desafios, e como pode ser observado nos excertos acima (especialmente no primeiro), existe uma intersecção entre as diferentes categorias e subcategorias. A percepção dos *ganhos cognitivos* advindos do estágio supervisionado se entrelaça com outro ponto positivo observado, o da socialização. Esta representa o ponto de contato entre o futuro professor e o ambiente e práticas em qual trabalhará, tal contato gera um potencial de crescimento

cognitivo que é expressado parcialmente nos excertos acima. Nesse aspecto, essa socialização com a docência é de suma importância para a constituição de uma identidade profissional (Reis; Van Veen; Gimenez, 2011).

As experiências possibilitadas pelo estágio são afetadas, em certo nível, pelos *fatores físicos* envolvidos na realização da docência, que se relacionam a comodidades quanto à locomoção aos espaços físicos. Os excertos a seguir revelam o contraste entre os aspectos fisicamente vantajosos da pandemia: “Pontos positivos, como a questão da distância ser mais prático no online” (Aluno E, L. 78); “O estágio durante a pandemia foi, na verdade, mais simples, embora mais artificial e superficial. A carga horária de regência e observação foi diminuída e pude fazer sem me locomover até a cidade do polo da universidade” (Aluno F, L. 38-40).

Cabe destacar que os dados ratificam a literatura, posto que a pesquisa de Lacerda e Silvestre (2021) identifica tal percepção no que tange a comodidades advindas do envolvimento físico reduzido no período pandêmico. Por último, foram notadas potencialidades quanto à *socialização*:

O estágio supervisionado sempre foi, para mim, um momento de confrontar as problemáticas que envolvem o ensino no Brasil, e desse modo, me deparar com os desafios de ser professor e tentar atuar de maneira eficiente. Isto é, ter alguma relevância neste contexto (Aluno F, L. 13-15).

Eu sempre pensei no estágio supervisionado como algo muito importante, pois possibilita ao aluno em formação uma experiência real da sala de aula. Após o início das atividades, meu pensamento não mudou (Aluno I, L. 24-26).

Veloso e Walesko (2020) apresentam a possibilidade de aprendizado e *socialização* mesmo em um formato atípico como o ERE, e as percepções aqui analisadas também evidenciam o aprendizado decorrente da exposição ao ambiente de ensino. Algo notável é que os relatos deste estudo focalizam a exposição ao ambiente de ensino, enquanto a pesquisa de

Veloso e Walesko vê potencialidades no formato remoto em si como ponto de contato com diferentes modalidades de ensino.

Desafios

As cognições categorizadas também revelam desafios, mais especificamente em alguns fatores, a saber: *fatores técnicos, didático-pedagógicos, humanos e físicos*. Dentro das subcategorias descritas, aquela mais recorrente foi a de natureza técnica, que trata das dificuldades originárias de um conhecimento incompleto de tecnologias que se tornaram necessárias: “Poderiam ter dado mais preparo e ensinado a utilizar recursos como kahoot, wordwall, que prendem a atenção do aluno e auxiliam no desenvolver da aula (Aluno A, L. 113-114)”; “Algumas dificuldades como o acesso à internet, a locomoção, é o envolvimento dos alunos com as atividades (Aluno C, L. 34-35)”.

Os excertos acima se relacionam de maneiras diferentes ao ponto das dificuldades de natureza técnica/tecnológica, que exigiram adaptação por parte do aluno-professor. Tais fatos ratificam a questão do acesso a uma conexão com a internet, por exemplo, como evidenciado na literatura (Pereira; Leite; Leite, 2021). Essa problemática afeta não só os estagiários, mas quase todos os níveis do ensino e é mencionada em outras pesquisas feitas sobre o estágio remoto, como em Veloso e Walesko (2020) ou Lacerda e Silvestre (2021).

Como se pode perceber, as práticas de sala de aula são consideravelmente afetadas pela modalidade remota e seus requerimentos. Como consequência, problemáticas de natureza *didático-pedagógica*, em que o contexto pandêmico afeta o desenvolvimento das atividades da docência, surgem a partir das dificuldades técnicas, o que fez com que as complicações desse quesito fossem a segunda mais frequente entre as respostas dos participantes:

O estágio é muito importante, pois auxilia na formação do professor e contribui para seu crescimento profissional. Após o início das atividades notei que nem sempre o que colocamos no planejamento é de fato o que pode acontecer (Aluno C, L. 07-09).

A minha maior dificuldade foi adaptar as atividades para a situação, por exemplo, gostaria de fazer as atividades em grupo, no entanto, por causa da restrição imposta, não consegui (Aluno H, L. 44-46).

Junto aos desafios didático-pedagógicos, há também *fatores humanos*, que descrevem entraves diretamente relacionados à interação entre os estagiários e os estudantes do ensino básico como parte das atividades de regência. Outros relatos de desafios com fatores humanos enfocam na falta da sala ou da baixa quantidade de alunos.

Acredito que seja necessário estimular o contato, que virtualmente é tão ausente. Os alunos se mostram pouco motivados e não querem se manifestar. Este problema também se apresenta em sala de aula, mas no contexto pandêmico é mais expressivo. É preciso que os alunos interajam uns com os outros e com o professor e que participem do aprendizado; questionando, dialogando e produzindo (Aluno F, L. 120-124).

No meu estágio supervisionado, a pandemia trouxe como ponto positivo a possibilidade de realizá-lo na minha cidade. Já o ponto negativo foi em relação à escassez de alunos em sala (Aluno I, L. 84-85).

A falta de participação dos discentes durante a aula pode ter um efeito negativo considerável na percepção dos docentes quanto ao estágio e ao ambiente de ensino como um todo (Araújo, 2021). A falta de contato visual com os alunos também é citada por Araújo (2021) como responsável por um considerável efeito negativo no psicológico dos participantes.

Por último, há desafios decorrentes de ajustes necessários em outros aspectos da vida docente, categorizados aqui como *fatores físicos*, que englobam pontos decorrentes dos *lockdowns*

que não se relacionam imediatamente com as classes em que os estágios foram realizados. Dentre as problemáticas, esta foi a menos representada, sempre vindo alinhada a algum outro fator mais próximo a outra subcategoria: “Eu precisei ajustar horários no trabalho, melhorar meu acesso a internet (Aluno A, L. 54)”;

“Algumas dificuldades como o acesso à internet, a locomoção, é o envolvimento dos alunos com as atividades (Aluno C, L. 34-35)”.

No contexto pandêmico, os excertos acima são representativos de problemáticas em uma escala que ultrapassa o âmbito educacional, mas ainda o afeta. Este é um ponto de comunalidade que outras pesquisas levantadas também apresentam, como a de Araújo (2021) e Lacerda e Silvestre (2021).

Expectativas

Além de potenciais ganhos ou empecilhos, também foram notadas expectativas dos entrevistados em relação à melhoria de certos pontos do estágio supervisionado como vivenciado por eles. Este campo de respostas foi o menos presente em termos proporcionais em relação aos desafios e potencialidades, ainda apresentando uma certa variedade em categorizações, neste caso: expectativas de em relação a fatores humanos, de ganho cognitivo e questões didático-pedagógicas. Para a primeira instância, ilustramos: “Poderiam ter dado mais preparo e ensinado a utilizar recursos como kahoot, wordwall, que prendem a atenção do aluno e auxiliam no desenvolver da aula (Aluno D, L. 113-114)”;

“Acredito que poderíamos ter feito uma turma no Classroom e um grupo no Whatsapp para aumentar a conexão com os alunos e a interação (Aluno G, L. 125-126)”.

As *questões cognitivas* representam o segundo maior subgrupo dentro das expectativas. Tendo em vista as dificuldades técnicas encontradas pelos participantes, várias se relacionam à preparação para o uso de ferramentas digitais discutido

na seção desafios, o que reforça a percepção da ausência de uma formação técnica/tecnológica adequada: “Poderiam ter dado mais preparo e ensinado a utilizar recursos como kahoot, wordwall, que prendem a atenção do aluno e auxiliam no desenvolver da aula (Aluno A, L. 113-114)”;

“Acredito que seria um maior aprofundamento na área tecnológica (Aluno H, L. 116)”.

As expectativas de natureza *didático-pedagógica* são as menos expressivas, já que a maior parte das respostas à pergunta destinada a medir as expectativas dos participantes lida com os aspectos humanos e os ganhos cognitivos necessários para melhor lidar com as problemáticas encontradas. Com isso, apenas o excerto seguinte representa puramente esperanças *didático-pedagógicas*: “Minha experiência foi boa, mas poderia ter sido melhor se vivenciada em sala de aula regular” (Aluno A, L. 93-94). Tal excerto é centrado em possíveis ganhos didático-pedagógicos que viriam da docência realizada presencialmente e, portanto, encaixa-se nesta última seção.

Considerações finais

Os dados apontam para uma imagem nítida da diversidade de experiências possíveis durante o contexto do ensino remoto emergencial, bem como o efeito deste período na formação de professores de língua inglesa. As experiências, especialmente as que lidam com os desafios da docência e o crescimento necessário para superá-los, permitem uma observação da formação das práticas docentes de cada aluno-professor. Neste ponto, podemos dizer que há um saldo majoritariamente positivo, já que a razão entre avaliações positivas e negativas apresenta uma tendência a ganhos e não a perdas/desafios.

Embora haja uma tendência a percepções positivas do estágio supervisionado desenvolvido durante o ERE, a balança negativa, porém, não deve ser ignorada. O contato com a sala e a socialização com o campo de trabalho do ensino, que constitui

boa parte dos positivos descritos, não podem ser atribuídos ao ERE. Os fatores que atrapalham as atividades apresentam comunalidades significativas, especialmente quanto a aspectos técnicos e humanos, que corroboram resultados alcançados em outras pesquisas nesta mesma temática, conforme evidenciado.

Tomando este fato, entendemos que o ensino remoto teve lacunas e que as acomodações necessárias para este tipo de ensino não foram implementadas da melhor maneira possível, o que não é surpreendente, vistos os relatos de problemáticas de natureza tecnológica, por exemplo. O ponto maior neste caso é a preparação acadêmica para o manuseio de ferramentas digitais, que está junto da participação dos discentes como os dois pontos mais comuns entre os relatos gerados e as pesquisas levantadas como base teórica.

Esses registros das experiências dos graduandos são essenciais para a reavaliação das práticas empregadas na formação de professores. A cognição, por formar a base das habilidades que cada docente emprega na sala de aula, é uma importante unidade analítica do processo de formação docente e a exposição dos desafios enfrentados por graduandos, idealmente, levaria a uma reconsideração das práticas institucionais, de forma a garantir maior estabilidade e preparação para tais problemáticas, como as aqui exploradas. Nesse aspecto, este estudo aponta para a necessidade de consolidação da temática na literatura (por meio da realização de mais pesquisas), bem para a necessidade de discussão sobre o processo de formação docente, que apresenta desafios para além do período pandêmico.

Agradecimentos

Ao professor Fábio Henrique Rosa Senefonte, pelo seu trabalho como orientador, à Fundação Araucária, pelo apoio com a bolsa PIBIC e à UENP.

Referências

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA). **Code of Ethics**. 2011. Disponível em: <http://cym-cdn.com/sites/www.weraonline.org/resource/resmgr/a_general/aera.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

AMPARO, Lorena Késsie Silva do; SANTOS, Fernanda de Faria Rezende; MIRANDA, Jaqueline Silva S. Os desafios do estágio no ensino remoto emergencial. *In*: Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 15., 2021, Online. **Anais [...]**. Online: Anais do EVIDOSOL/CILTEC-Online, 2021.

ARAÚJO, Lígia Cristina Domingos. Estágio supervisionado e ensino remoto emergencial: o (im)possível e o inédito o viável em um curso de licenciatura em língua inglesa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teacher think, know, believe and do. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 36, p. 81-109, 2003.

CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; CRUZ, Glenda Demes da. A experiência de docentes em formação inicial com o ensino remoto: Refletindo sobre desafios em busca de soluções prováveis. **Revista X**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 703-727, jun., 2021. ISSN 1980-0614.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. Case studies. *In*: COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. London/New York: Routledge, 2000, p. 105-133.

COQUEIRO, Naiara Porto Silva da; SOUZA, Erivan Coqueiro. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 1-15, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n7-060.

CRUZ, Maria Augusta Matos de. **Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial**: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FREITAS, Daniela Amaral Silva; NASCIMENTO, Wilson Elmer; MAIOR, Paulo Roberto Souto. Estágio Obrigatório e Ensino Remoto: o que temos a aprender? **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 84-94, 16 abr., 2021.

LACERDA, Gustavo Haiden; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital: uma análise discursiva. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S. l.], v. 28, n. 53, p. 269-281, jun. 2021. ISSN 2446-6905.

LIMA, Nilvânia Damas Silva; PESSOA, Rosane Rocha. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 01, p. 1-21, 2010.

MORAIS, Gleison Araujo; ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella de. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. **Momento – Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 02, p. 107-132, 2021.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores – RIFP**, Itapetininga, v. 5, p. 1-18, 2020.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITE, Evandro Gonçalves; LEITE, Francisco Edson Gonçalves. Formação de professores no contexto pandêmico: reconfigurações do agir docente por alunos de graduação no estágio supervisionado no ensino remoto emergencial. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 1-22, 2022.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Simone; VEEN, Klass Van; GIMENEZ, Telma. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

SANTOS, Elaine Maria; SILVA, Walisson Isidoro da; MENDES, Alano Alves. Ensino remoto e o estágio curricular em língua inglesa: relatos de caso do CESAD-UFS. **EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, v. 11, n. 1, p. 1303-1319, dez., 2021.

SILVA, Rodrigo de Santana de. O estágio curricular supervisionado no curso de letras da unemat/cáceres: implicações teóricas na prática do ensino de língua inglesa. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 9, n. 01, p. 202-211, 2016.

SILVA, Francisco Gabriel Cordeiro da. **Práticas letradas digitais no estágio remoto de língua inglesa em contexto**

de pandemia: a (trans)formação identitária de professores em formação inicial. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande: Paraíba, Brasil, 2021.

VELOSO, Fernanda Silva; WALESKO, Angela Maria Hoffmann. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia** – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 35-57, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.66.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DO COMPÊNDIO *HISTÓRIA ANTIGA - ORIENTE E GRÉCIA*, DE JOÃO RIBEIRO: A CONSTRUÇÃO RACIAL DO ORIENTE

Amanda Guimarães Silva
Luis Ernesto Barnabé (Orientador)

Introdução

O século XIX foi marcado pela busca e sistematização de múltiplas ciências, dentre elas, a ciência da História, que se desenvolveu como conceito singular, a fim de explicar a origem do mundo e da humanidade. O impacto do desenvolvimento científico começou a aparecer em compêndios escolares de História nas duas últimas décadas desse século, concorrendo em condições desiguais com a consolidada metanarrativa da História Sagrada (Guerra, Barnabé, 2023).

A obra de João Ribeiro **História Antiga – Oriente e Grécia** (1894)¹ foi um dos primeiros compêndios a inserir a Pré-história e romper com a História Sagrada, destacando os principais avanços científicos do final do século oitocentista. Em 1892, já sob a República, o então professor do Ginásio Nacional – nome dado ao Imperial Colégio de Pedro II (ICPII) pelos republicanos – publica o compêndio em conformidade com o programa de ensino recém aprovado pelo estabelecimento de ensino (Vechia, Lorenz, 1998), o que sugere uma provável elaboração conjunta de ambos. Trata-se, portanto, da primeira prescrição oficial, acompanhada de indicação de compêndio, que aborda conceitos de raça e sociedade nos termos do evolucionismo social para trabalhar civilizações antigas, em específico, as abordadas neste texto: civilizações orientais. Outro

1 Com exceção dos títulos de obras e periódicos, a grafia foi atualizada conforme o acordo ortográfico vigente.

dado significativo é a publicação pela editora Alves & Cia, de Francisco Alves, que à época, havia se tornado um dos maiores livreiros do país no ramo de manuais escolares (Bragança, 2005).

Segundo Faria Júnior (2020), a ideia de progresso e evolução se destacou no Brasil a partir de 1878, com a Reforma Educacional Leôncio de Carvalho. Mesmo com a perda de espaço de conservadores ligados ao catolicismo para republicanos e o discurso positivista, o que se observa nos programas de ensino do Ginásio Nacional (Vechia, Lorenz, 1998) é a permanência da narrativa da História Sagrada em décadas avançadas da República. O que por sua vez corrobora a pertinência do conceito de cultura escolar, na medida em que evidencia que mais do que a preponderância de vetores externos, há um imperativo sob o qual as práticas exercem contrapeso às normas, reconhecendo-se assim uma coerência interna (Julia, 2001) – dotada de lógica própria e calcada na longa duração (Bruter, 2005).

Metodologia

Temos o intuito de apresentar a construção racial das civilizações orientais no compêndio **História Antiga**, de João Ribeiro. O conceito de raça tem relevância para compreendermos em que medida os debates sobre a temática se intensificaram na sociedade do período – ligada a grupos dominantes com projetos políticos de cunho racista, tal como foi adotado nesse manual didático, após as novas percepções científicas da época. Nossas discussões são pautadas pelo conceito de Orientalismo, de Edward Said (1996), que define como o pensamento epistemológico e ontológico distingue “Oriente” de “Ocidente”, e na análise histórica do conceito de racismo proposta por Francisco Bethencourt (2018).

Resultados e discussão

João Ribeiro e circulação do compêndio

Em relação à biografia do autor, sabemos que João Batista Ribeiro de Andrada Fernandes nasceu em 24 de junho de 1860 na cidade de Laranjeiras. Em Sergipe teve seus primeiros estudos até mudar-se para estudar no liceu da capital da província, Aracaju, onde se dedicou aos estudos de arquitetura, pintura, música, literatura e filologia. Além disso, trabalhou em diversos jornais: *Jornal Época*; *Correio do Povo*; *O Globo*; *Gazeta da Tarde*; e *Jornal do Commercio*. Dedicou-se também ao magistério, quando iniciou sua carreira em colégios particulares em 1881. Em 1887 submeteu-se a um concurso no ICPII para a carreira de Língua Portuguesa, contudo, só foi nomeado ao cargo três anos depois. Foi também professor da Escola Dramática do Distrito Federal, cargo em que ainda atuava quando faleceu. Nesse período, escrevia para a *Semana*, de Valentim de Magalhães, ao lado de Machado de Assis, Lúcio de Mendonça, Rodrigo Octavio, entre outros. Ali publicou os artigos que irão constituir os seus Estudos filológicos. A partir de 1895 fez inúmeras viagens à Europa, representou o Brasil no Congresso de Propriedade Literária, reunido em Dresden, bem como na Sociedade de Geografia de Londres (Barchi, 2019). A partir do contato com os avanços científicos e a convivência em círculos intelectuais, João Ribeiro, homem de seu tempo, acompanha as novas tendências, empregando-as em seus manuais escolares.

Anteriormente, mapeamos a circulação espacial e temporal dessa obra (Silva, 2020). Utilizamos os periódicos digitalizados da Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital: **Jornal do Commercio**; **O Tempo**; e **Diário de Notícias**, durante o período de 1890 a 1910, e foram detectados poucos anúncios em relação ao compêndio. Apesar de serem originários da capital do país, tais periódicos provavelmente eram lidos

em outras regiões, o que por sua vez abre a possibilidade de conhecimento e de interesse pelo compêndio para além da capital. Foram encontrados cinco anúncios somente nos quatro primeiros anos desde a sua publicação: 1892 e 1896. O primeiro anúncio encontrado está datado no dia 20 de março de 1892; o segundo foi divulgado em 23 de janeiro de 1893; o terceiro foi anunciado em 12 de janeiro de 1893; o quarto anúncio, foi publicado em 04 de janeiro de 1895; e o último foi anunciado em 1896, todos pela editora Alves & Cia. Esse mapeamento, cotejado com a compilação dos Programas de Ensino feita por Vechia e Lorenz (1998) sugere que **História Antiga** foi uma obra com pequena e curta circulação.

Racismo e orientalismo como ferramentas metodológicas

João Ribeiro aborda em sua obra as novidades arqueológicas do período, que constituem o campo da Pré-história, assim como incorpora os conceitos raciais para trabalhar as civilizações orientais, portanto, faz-se necessário assimilarmos o debate sobre orientalismo de Edward Said (1996), que demonstra como colonizadores europeus, escritores romancistas e cientistas, por meio de concepções religiosas, econômicas e morais, construíram um imaginário sobre o Oriente desde a antiguidade. O Oriente, no orientalismo, é retratado apenas como parte integrante da cultura material europeia e de sua civilização. Said aponta conceitos como poder, discurso e hegemonia, para percebermos esta relação de dominação, apropriação e superioridade entre Ocidente e Oriente.

Nessa criação europeia, podemos notar que os orientais são retratados como seres exóticos e primitivos, exaltando os contrastes de culturas e personalidades: “O orientalismo, portanto, não é uma fantasia avoadada da Europa sobre o Oriente, mas um corpo criado de teoria e prática em que houve, por muitas gerações, um considerável investimento material” (Said, 1996, p. 18). Nesse sentido, Said descreve como o co-

nhecimento relacionado ao Oriente foi sistematicamente produzido e ensinado como um empreendimento cultural europeu, da mesma forma que abrange múltiplas áreas: comércio de especiarias, sensualidade, filosofia, ciência, religião, entre outros. Em síntese, são trabalhadas as generalizações histórico-culturais acerca do Oriente.

Faz-se necessário estudarmos o debate de raça e sua ligação com o orientalismo, com o intuito de entendermos como os manuais didáticos de meados das décadas de 1880-1890 no Brasil foram elaborados. Durante a metade do século XIX, houve uma ascensão das científicidades, englobando acontecimentos políticos, econômicos e sociais, que estavam diretamente conectados às teorias das raças. Francisco Bethencourt (2018) ressalta que as teorias raciais não eram de todo coerentes, elas estavam relacionadas com a criação do mundo, à origem das espécies e ao aperfeiçoamento ou degeneração das espécies.

Lineu (1707-1878) foi o primeiro cientista a classificar os seres humanos considerando as características mentais, fenótipos e estereótipos dos continentes. Novas gerações de naturalistas aperfeiçoaram e expandiram o debate e conhecimento sobre a temática. O desentendimento entre criação única e plural – monogenistas e poligenistas – desenvolveu-se nos séculos XVII até o XIX:

A noção de antepassado comum explicava a variação com o clima, a alimentação e a migração, enquanto o conceito de antepassado diferente localizado em ambientes específicos explicava a variação através de uma concepção original e características inatas e imutáveis (...), todavia, as definições variáveis quanto ao número e à localização das raças levantaram dúvidas sobre a validade do procedimento – ceticismo manifestado sobretudo por Prichard e por Humboldt (Bethencourt, p. 446, 2018).

As concepções de criação única e degeneração foram confrontadas com a ideia de progresso, passando para o campo naturalista, por meio dos estudos de Lamarck (1744-1829). À

comparação entre as anatomias, juntaram-se a visão hierárquica e imutável de Cuvier (1769-1832), permitindo o reconhecimento das ligações entre diferentes espécies. Darwin (1809-1882), com a evolução através da seleção natural, abalou este debate, e a degeneração da criação foi substituída pela variação e extinção de espécies.

As teorias de evolução de Lamarck e Darwin substituíram hierarquias inatas por diferentes fases do processo civilizacional, criando uma forma flexível para fundamentar a expansão colonial ocidental nos projetos políticos. A classificação de grupos humanos e a medição craniana e facial resultaram em um estereótipo do homem, justificando a escravidão de civilizações menos desenvolvidas – em específico, as orientais e as indígenas, – apoiada na cientificidade do monogenismo e poligenismo (Bethencourt, 2018). João Ribeiro aborda no compêndio as civilizações orientais, empregando o conceito de raça, portanto, buscaremos analisar esta construção e seus desdobramentos.

Análise do compêndio

João Ribeiro, conhecedor dos avanços científicos do período, insere-os em seu compêndio de forma minuciosa e erudita. A obra foi dividida em duas partes, sendo a primeira parte composta por: “A ciência da História”, “Civilizações Primitivas”, “História e Civilização dos Povos Orientais”, distribuídas ao longo de 162 páginas. Vale a ressalva de que nesse bloco os dois primeiros subtítulos são teóricos, enquanto o último refere-se à análise sistemática das grandes civilizações, que serão investigadas neste texto. A segunda parte é dedicada apenas à Grécia, com 203 páginas, totalizando 365 páginas (Ribeiro, 1894). Em “Povos Orientais”, o autor elenca os egípcios, assírios, babilônios, fenícios, hebreus, arianos e hindus e iranianos medo-persas, retratando suas culturas, literatura, ciência, arte, arquitetura, reino, alfabeto, povo, raça, entre outros.

A organização do Oriente é compreendida por Ribeiro de forma distinta dos antigos compêndios, aqui há a inserção dos arianos e hindus, substituindo a ideia de origem da humanidade por Adão e Eva (História Sagrada). No capítulo “As raças humanas”, a questão da origem humana aparece quando é feito o debate sobre monogenistas e poligenistas, em que João Ribeiro defende os primeiros: a prova do berço e da unidade humana oriunda do Oriente é a presença, ao sul do Himalaia, das três raças (brancos, negros e amarelos), bem como os três tipos de linguagem – idioma monossilábico, aglutinante e flexional (1894, p. 46). Nos dois primeiros capítulos da 2ª parte – “I. Árias da Europa. Os Gregos” e “II. Teoria dos Árias” – o tema será retomado ao considerar a evolução das civilizações grega-italica que surgiram posteriormente ao movimento de migração ariana para o Ocidente.

São dedicadas vinte e nove páginas à civilização egípcia. Ribeiro afirma que se trata do povo mais antigo da história, que sempre habitou a África, mas “não obstante parece averiguado que eles tenham vindo da Ásia anterior” (1894, p. 67). As investigações sobre a origem da humanidade não estavam tão avançadas, e o conhecimento sobre fósseis humanos viria a se aprimorar apenas no século XX, por este motivo, o autor descreve a civilização egípcia como sendo originária da Ásia e não da África. Para além, não eram negros, nem vieram da Etiópia; “nas mais antigas esculturas encontram-se as figuras características do homem branco e as múmias ainda hoje o provam” (Ribeiro, p. 67, 1894). A raça do velho império, de crânio dolicocefalo (crânio oval), foi inteiramente substituída por outra, a do crânio braquicefalo (crânio largo); então, Ribeiro baseou-se nos estudos cranianos do século XIX para trabalhar essa civilização. A origem egípcia está colocada como uma questão de fundo: os egípcios não eram negros ou os egípcios não construíram uma grande civilização; ou as duas coisas (Bernal, 1993). Desse modo,

os egípcios que haviam construído as pirâmides eram naturalmente brancos – uma afirmação provada pelo ângulo facial e pela dimensão do crânio. Morton dividiu os crânios entre as raças caucasiana e negra, com a primeira subdividida em pelagianos (antepassados dos gregos), semitas (testa recuada; nariz comprido, arqueado e proeminente; e distância acentuada entre os olhos) e egípcios (testa mais estreita e recuada; rosto mais proeminente, com um ângulo facial mais reduzido; nariz aquilino, rosto angular e feições marcadas; e cabelo comprido, macio e encaracolado). Essas características estruturais, que supostamente dividiam brancos e negros desde antes de 2000 a.C., confirmavam a sua opinião quanto às diferenças imutáveis entre raças, as quais, assim sendo, estavam mais próximas de espécies (Bethencourt, 2018, p. 412).

Na concepção de João Ribeiro (1894), a formação do povo egípcio decorria de migrações, conquistas e invasões, produzindo uma mistura com gregos, semitas e fenícios, sendo justificativa para este povo, antes branco, tornar-se excessivamente mestiço, de modo que ocasionou a substituição craniana.

As civilizações dos assírios e babilônios são narradas em vinte e uma páginas. Retrata-se que eles eram misturados: “os caldeus invadiram o território já dominado pelos acadianos (turanos), que tinham irrigado, cultivado o terreno e fundado uma civilização e uma arte de escrever (a escritura cuneiforme)” (Ribeiro, p. 95, 1894). Os vencedores adaptaram a civilização dos vencidos; alguns Caldeus, fundiram-se menos com os elementos culturais dos povos conquistados, e estes estabeleceram-se no norte da Assíria, onde o elemento semita é o mais puro. Todavia, Ribeiro enfatiza que ambas as civilizações são estudadas concomitantemente pelas semelhanças, de modo que os dois povos são conhecidos como turano-semíticos.

Em relação aos hebreus, Ribeiro chama-os de povo semita, o qual migrou para Caldeia, Síria, Egito e retornou para Síria. Nesse momento, eles passam a ser conhecidos como Hebreus e se dividem em tribos: moabitas, amonitas e idumeus. Por esse fato, nas páginas seguintes do compêndio, quando o autor fala dos povos semitas, é referente aos moabitas; amo-

nititas e idumeus, fazendo a diferenciação dos hebreus em relação a eles. Nesse ínterim, constatamos que Ribeiro mantém o relato bíblico, pois, segundo Fagan (2019), durante o século XIX, as escavações ainda eram pouco sofisticadas e não havia informações sobre as grandes descobertas da antiguidade, consequentemente, não havia uma narrativa disponível para substituir a da História Sagrada, justificando sua permanência neste manual didático, fato que, conectado às percepções de Liverani (2016), apontam para uma preservação de uma memória histórica do Antigo Oriente por meio do Velho Testamento. É o que se verifica quando João Ribeiro reconhece os avanços da exegese: texto bíblico do antigo testamento considerado mais como um texto de edificação moral e religiosa que histórico (1894), mas estrutura a narrativa a partir da tradição corrente.

Ribeiro baseia-se nos estudos das línguas indo-europeias ou indo-germânicas do final do século XVIII para trabalhar os arianos e hindus. No compêndio, o latim, o persa, o grego, o gótico e o eslavo compõem a unidade ariana:

Os arianos, pois, tiveram um habitat primitivo comum e mais tarde se dispersaram. Ainda essa dispersão não foi simultânea; a princípio migrou a população ocidental que vai constituir os povos da Europa atual; a população ariana do Oriente ainda permanece reunida talvez nas regiões da Bactriana; mas uma cisma religiosa a separa em dois grupos: o grupo iraniano que vai para o oeste (a Persia) e o grupo hindu (ariano indico) que desce para o sul e transpõe o Hindu (Ribeiro, p. 153, 1894).

Essa raça é descrita como superior por sua organização social e progresso, “povo livre sem a tirania durável do rei como os camitas, nem a tirania eterna de Deus como os semitas”. (Ribeiro, 1894, p. 153). Evoluem rapidamente nas ciências, na arte, na política e no Estado, porém, os arianos da Ásia, por influência do clima ou pela fusão com raças inferiores, não atingem o progresso e modernização. O debate científico do século XIX buscava justificar a superioridade europeia (raça branca), portanto, os arianos que chegam à Europa são vistos

como mais evoluídos em relação às demais raças.

Já os hindus são retratados como inferiores, antes da chegada dos hindus-arianos, o Indostão era habitado por povos de diversas raças: de “negros alongados aos australianos, povos atrasados, dos quais ainda hoje existem numerosos descendentes, como os ghonds e os kholas (coolies) e os paarias” (Ribeiro, 1894, p. 157). Esses povos não se adaptaram aos avanços tecnológicos: uso da arma de fogo. Para além disso, as raças se misturaram ainda mais com as invasões dos dravidianos (raça branca de origem incerta), cingaleses, malabares, tamulenses, kushitas e turanianos.

Considerações finais

Ao longo do século XIX, o movimento dos intelectuais ligados ao cientificismo propagou ideias evolucionistas e modernas com a ascensão da República. João Ribeiro, integrante dessa onda moderna, buscou difundir tais avanços no compêndio *História Antiga*. Pensando na análise realizada acerca do compêndio, podemos notar que o autor abarcou os principais avanços científicos dos séculos XVIII e XIX, de forma detalhada e complexa, acompanhando a tendência de que as civilizações orientais eram atrasadas e exóticas, se comparadas aos europeus. Portanto, a narrativa abordada pelo autor utiliza o discurso orientalista que permeava a sociedade do período, além disso, deve-se elencar que o manual didático possuía informações inovadoras, além de apresentar uma concepção de História que destoava da grande maioria de compêndios escolares contemporâneos, o que pode explicar inclusive sua curta duração editorial e baixa circulação, quando analisada a partir do conceito de Cultura Escolar.

Observando em retrospectiva, podemos notar que o conjunto das civilizações que constituem a *História Antiga*, segundo as ideias compiladas por João Ribeiro, resume-se a apenas os descendentes da raça branca, a qual, descrita no capítulo

acerca das raças humanas, era composta por semitas e arianos. Consequentemente, é possível identificar no compêndio, além da camada discursiva que separa oriente de gregos e romanos, a captura da História Antiga, ou seja, a consolidação de uma metanarrativa da história humana que culmina na civilização europeia do século XIX sem vínculo algum com as raças amarela e negra. Assim, ao conceber a História Antiga, seja como universal ou racial, em ambos os casos, está em funcionamento uma lógica excludente, desumanizadora das demais raças.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos à Universidade Estadual do Norte do Paraná, pela Bolsa de Iniciação Científica recebida por meio do Programa “PIBIC & PIBIT– Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação”.

Referências

BARCHI, Felipe Yera. **Boemundo brasileiro**: João Ribeiro, cultura cosmopolita, identidade nacional e escrita da história na Primeira República. Tese de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2019.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das Cruzadas ao século XX. Tradução: Luís Oliveira Santos, João Quina Edições. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRAGANÇA, Aníbal. A constituição do campo interdisciplinar de estudos do livro e da história editorial no Brasil (1900-2000): um percurso bibliográfico. BRAGANÇA, A., MOREIRA, S. **Comunicação, acontecimento e memória**. São Paulo: Intercom, p. 79-94, 2005.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a História ensinada no século XVII. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 7-21, set. 2005a.

FAGAN, Brian. **Uma breve história da arqueologia**. Porto Alegre: LPM editores, 2018.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio. A Antiguidade Clássica e o Brasil Oitocentista. *In: História antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 33-82.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2002.

GUERRA, Lolita Guimarães; BARNABÉ, Luis Ernesto. A escrita da Pré-História em compêndios escolares de História no Brasil: o caso João Ribeiro (1892). **Revista História Hoje**, v. 12, n. 24, 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

RIBEIRO, João. **História Antiga: Oriente e Grécia**. 2. ed. Rio de Janeiro. Alves e Cia Editores, 1894.

LIVERANI, Mario. **Antigo Oriente: história, sociedade e economia**. Tradução de Ivan Esperança Rocha. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Editora Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Amanda Guimarães. Análise da Biografia de João Ribeiro e da Circulação do Compêndio História Antiga. In: XXIX SEMANA DE HISTÓRIA UENP, 2020, Jacarezinho. **Anais[...]**, Jacarezinho. Disponível em: https://627012c8-d4ac-4d19-bf9e-d43f4fa056e2.filesusr.com/ugd/645a92_315bda9235974d03a93b51a3649793ce.pdf. Acesso: 27 mai. 2023.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed: do autor, 1998.

CAPÍTULO 8

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Igor dos Santos Souza
Luiz Antonio de Oliveira (Orientador)

Introdução

Quais são os principais desafios e possibilidades da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no ensino de Geografia e História nos anos iniciais, visando a uma abordagem crítica e reflexiva da realidade social e histórica? Essa questão orientadora permite explorar os desafios enfrentados pelos professores ao implementar a PHC, bem como as possibilidades de promover uma educação crítica e reflexiva nos anos iniciais, especialmente nas disciplinas de Geografia e História.

O texto é resultado das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão, Currículo, Políticas Públicas Educativas e Sociedade - GeCuPES, e do projeto de Iniciação Científica “A prática pedagógica da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo da literatura”.

Metodologia

A pesquisa é orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético, com base nos conceitos de sociedade capitalista e reificação (Marx, 1987), questões educacionais e emancipação (Gramsci, 1995), educação na sociedade capitalista (Mészáros, 2008) e Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2009).

O recorte aborda a PHC no ensino de História e de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizada uma breve revisão da literatura, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos

dicos CAPES e a Scientific Electronic Library Online (SCIE-LO), com publicações no período de 2015 a 2022. O critério para a seleção dos textos está relacionado com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, focando no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas disciplinas de História e Geografia, bem como nas práticas educacionais e suas possibilidades para o ensino.

No processo de busca, foram utilizados os seguintes descritores: ensino AND História AND ensino fundamental AND Pedagogia Histórico-Crítica; ensino AND geografia AND ensino fundamental AND Pedagogia Histórico-Crítica. Isso resultou em 16 textos selecionados (oito dissertações, duas teses e seis artigos), os quais apresentavam a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico. Sete desses textos foram escolhidos para o estudo por abordarem o ensino de História e/ou Geografia. Os demais foram excluídos porque, embora tratassem das duas subáreas, estavam relacionados a temas como a implementação da PHC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os motivos e as dificuldades de implementação de uma pedagogia revolucionária nas escolas.

O processo de estudo ocorreu por meio de fichamentos, que serviram como base teórica para a pesquisa. Esse estudo seguiu o processo de leitura e fichamento estabelecido pelo orientador, com base nas “Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos”, de Severino (2007), conforme descrito em Severino (2013).

As diretrizes consideram as seguintes dimensões: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização geral e síntese pessoal. Nesses passos, foram realizadas leitura e pesquisa em relação às informações sobre o autor, vocabulário desconhecido e esquematização das ideias mais relevantes dos textos. Também foram elaboradas questões com base nos textos pesquisados e analisadas as ideias expressas, buscando estabelecer um diálogo com o autor.

Por meio da problematização geral, foram identificados os problemas relevantes abordados nos textos, e foi verificado se eles foram respondidos pelo autor. O processo finalizou com a elaboração de uma redação, utilizando as possibilidades trazidas pelos textos para a pesquisa à luz da base antropológica que define a função da escola na PHC: “[...] O homem não se torna homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, ou seja, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar ou agir. Para aprender a pensar, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 2005, p. 7). O desafio da educação está em identificar os elementos culturais que devem ser assimilados para que as pessoas possam se tornar humanas e escolher os meios mais adequados para alcançar essa realização (Saviani, 1995).

Resultados e discussão

Fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica como objetivação de projeto de sociedade

A PHC defende a escola pública como um espaço para proporcionar uma formação humana *omnilateral*, especialmente direcionada ao público das classes trabalhadoras. Nessa perspectiva, o professor é considerado um intelectual que busca socializar o conhecimento científico sistematizado como base para a formação humana, adotando uma postura crítica em relação à sociedade (Niesvald, 2020).

Essa abordagem não se limita apenas à reprodução e perpetuação da forma social e econômica da sociedade. Ao mesmo tempo, por meio da formação *omnilateral* voltada para os trabalhadores, busca-se oferecer conhecimento científico sistematizado, a fim de que os trabalhadores possam se apropriar de instrumentos teóricos para sua luta social, tornando-se sujeitos em busca de direitos e transformações sociais.

Essa pedagogia adota uma perspectiva de transformação social, sendo uma abordagem marxista que critica o modo burguês de educação. Reconhece a educação como uma forma de contribuição para a mudança social, não apenas como uma reforma ou melhoria social, mas como uma transformação social profunda, uma revolução, e carrega consigo um compromisso político (Santos, 2019).

A fundamentação teórica dessa abordagem encontra-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e de seus colaboradores. Nessa psicologia, o sujeito não é visto como um indivíduo isolado, sem ligações sociais, que se desenvolve automaticamente de forma pré-definida e completa. Pelo contrário, é compreendido como um ser que pode ser construído e que necessita de educação. Dessa forma, a formação do sujeito ocorre em interação com os objetos e relações sociais nos quais estão inseridos, como explica Miranda:

A psicologia histórico-cultural compreende que os fenômenos agem pela ação do sujeito em relação ao objeto, procurando desenvolver nestes as funções psicológicas superiores, funções estas capazes de estabelecer no sujeito condições para o seu desenvolvimento omnilateral (atenção, concentração, memória, abstração, etc) (2020, p. 59).

Dessa forma, a educação se torna necessária para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, para a formação humana. Na nossa sociedade, a escola desempenha um papel social fundamental, transmitindo às novas gerações o melhor que a humanidade produziu e o conhecimento historicamente sistematizado. Através da Pedagogia Histórico-Crítica, busca-se uma formação omnilateral para a classe trabalhadora, o que demanda o uso de obras clássicas nas aulas como forma de garantir uma formação humana baseada na PHC.

A importância do clássico é destacada nos textos e artigos sobre a PHC. Mas qual é o sentido de clássico que se estabelece

aqui? É importante não confundir com o tradicional. O clássico representa o fundamental, aquilo que resistiu ao tempo e vai além de sua validade momentânea. Também não deve ser confundido com algo antigo, pois o que é moderno também pode ser considerado clássico. Além disso, o clássico não se resume ao fato de ter resistido ao tempo, está relacionado ao impacto que exerce tanto a nível individual quanto coletivo na sociedade, mantendo sua relevância e capacidade de transmitir mensagens significativas (Pastoriza, 2015).

A Pedagogia Histórico-Crítica adota uma perspectiva na qual professores e alunos partem de pontos de partida diferentes. Enquanto os professores possuem conhecimento cientificamente elaborado, os alunos não dispõem desse tipo de conhecimento. Portanto, o trabalho do professor consiste em fazer com que os alunos avancem do seu conhecimento espontâneo, sem parâmetros científicos, para um conhecimento cientificamente elaborado.

Não há uma centralidade no professor, como na pedagogia tradicional, nem no aluno, como nos métodos inovadores. O foco está no conhecimento como objeto de ensino, sendo o conhecimento o eixo da prática pedagógica do professor. Na Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho pedagógico do professor segue um percurso lógico, do confronto entre os conceitos espontâneos dos alunos para os conceitos científicos já dominados pelo professor. Nessa abordagem, a prática pedagógica está ligada ao aluno, que inicia sua aprendizagem a partir de sua prática social inicial e avança para formas mais elaboradas de compreensão e pensamento sobre a prática social em sua totalidade concreta.

Quanto ao método, ele se baseia no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando uma concepção dialética marxista da ciência. No processo de assimilação do aluno, ocorre uma transição da *síncrise* (visão caótica do todo) para a *síntese* (visão das diversas relações da totalidade e de seus determinantes). A mediação dessa transição ocorre do simples para o complexo,

não seguindo um método linear e pré-determinado a ser seguido (Santos, 2019). Conforme alerta menciona Saviani:

[...] vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), e que constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (2017, p. 13).

E, considerando que a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural reforça que se deve ter no processo educacional a superação da cotidianidade como uma necessidade pedagógica, a escola pode ser o espaço de aquisição de conceitos científicos pelos alunos, de formulação de sínteses, do alcance do concreto por meio do abstrato por parte dos alunos (Santos, 2019). É importante destacar a complementaridade entre essas perspectivas:

Construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos, dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (Saviani, 2017, p 15).

Vale lembrar que não é necessário que o aluno elabore sua *síntese* ao final da aula, assim como a problematização e instrumentalização não seguem uma sequência linear e fixa, pois estão presentes não apenas no plano de aula, mas ao lon-

go da proposta pedagógica. É importante ressaltar que tanto Saviani quanto Gasparin não estabelecem um momento específico para a internalização dos conceitos pelos alunos, nem os momentos anteriores a isso (Santos, 2019). Dessa forma, temos uma pedagogia que difere tanto da pedagogia tradicional em que o aluno absorve conceitos e conhecimentos transmitidos pelo professor, sem necessariamente ter relação com seu cotidiano e contexto, quanto da pedagogia nova, em que o professor é um auxiliar do aluno ou um igual a ele. Em vez disso, restabelece-se o papel do professor como detentor do conhecimento cientificamente elaborado, porém não como alguém que apenas transmite conteúdos aos alunos, mas sim como um mediador do conhecimento, que busca em seu trabalho pedagógico promover o desenvolvimento do aluno.

O ensino de História e Geografia à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Quanto às questões metodológicas, Saviani nos alerta para não considerar a metodologia como uma simples combinação da pedagogia tradicional com a pedagogia nova, pois Saviani defende a vinculação entre a educação e a sociedade, o que diferencia sua abordagem tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova, que tende a se autonomizar em relação à sociedade (Saviani, 1999).

Saviani apresenta algumas orientações metodológicas da PHC em seu livro **Escola e Democracia**, nas quais ele descreve alguns passos que podem ser aplicados na prática pedagógica. O ponto de partida é a prática social, e há uma diferença essencial entre o aluno e o professor, que se manifesta nos diferentes níveis de compreensão da prática social. O professor possui uma síntese precária, pois, mesmo dominando mais conhecimentos e experiências, ele não consegue prever completamente o que será possível realizar com os alunos, resultando em uma compreensão limitada. Por outro lado, os alunos

têm uma compreensão sincrética, já que, apesar de possuírem conhecimentos e experiências, sua condição de aluno impede a articulação da experiência pedagógica com a prática social em que estão inseridos (Saviani, 1999). Nesse aspecto, diferenciando-se da pedagogia nova, na qual alunos e professores estão em posição de igualdade, Saviani atribui ao professor a responsabilidade de mediar o conhecimento e conduzir os alunos de uma visão sincrética para uma visão mais sintética em relação ao conteúdo ou tema abordado.

O segundo passo, denominado problematização por Saviani, consiste na identificação dos principais problemas decorrentes da prática inicial, buscando identificar as questões que precisam ser resolvidas e determinar qual conhecimento deve ser dominado (Saviani, 1999). Essa abordagem difere tanto da pedagogia tradicional, que em alguns momentos apenas transmite problemas aos alunos, muitas vezes distantes de sua realidade, com uma resposta predefinida a ser alcançada, quanto da pedagogia nova, pois, na PHC, o professor atua como mediador do conhecimento e não como um mero assistente ou segundo aluno em sala de aula, nem como um mero entusiasta, mas como um professor.

O terceiro passo é a instrumentalização, no qual os alunos adquirem as ferramentas culturais e os conhecimentos necessários para compreender os problemas levantados e se engajar na luta social para superá-los (Saviani, 1999).

No quarto passo, não ocorre a generalização da pedagogia tradicional e nem a suposição da pedagogia nova. Em vez disso, temos a expressão do aluno em relação ao conhecimento que está dominando, mesmo que parcialmente. Saviani utiliza o termo “catarse”, pautado na concepção gramsciana, para descrever o momento em que ocorre a incorporação de instrumentos culturais, que agora podem ser utilizados como elementos ativos na transformação social (Saviani, 1999).

Dessa forma, Saviani consegue ir além da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. Na pedagogia tradicional, há

uma ação mais mecânica em relação às respostas dos alunos, seja quando o professor faz perguntas ou quando são utilizadas em provas. Por sua vez, a pedagogia nova pode acabar seguindo um caminho totalmente diferente do que se busca na atividade proposta.

O ponto de chegada, ou quinto passo, é a própria prática social, mas agora os alunos não se utilizam apenas de conceitos sincréticos. Eles se aproximam mais do professor em termos de capacidade de síntese e de uso de conceitos científicos e filosóficos, reduzindo a síntese precária do professor. É a isso que Saviani se refere quando diz que o trabalho da educação deve pressupor uma heterogeneidade real e uma desigualdade no ponto de partida, buscando a homogeneidade final, ou seja, a chegada de todos ao ponto de chegada (Saviani, 1999).

Portanto, a PHC oferece uma metodologia de ensino que difere tanto da pedagogia tradicional quanto da pedagogia nova. Ela não retira o professor de seu papel, como faz a pedagogia nova, nem torna o aluno passivo, como a pedagogia tradicional. A PHC utiliza os conceitos sincréticos dos alunos e a prática social em que estão inseridos para, por meio da problematização, instrumentalização e catarse, promover um processo de transformação, no qual os alunos, com a mediação do conhecimento realizada pelo professor, alcançam um conhecimento sintético em relação à realidade em que estão inseridos.

A metodologia de ensino que Saviani apresenta na PHC diferencia-se das demais pedagogias e mostra como ela pode ser apropriada pelos educadores para o uso pedagógico. Além disso, ela aborda o papel do professor, do aluno e da escola no processo educacional.

No ensino de História, com base na PHC, é necessário que os alunos superem os conceitos do senso comum e compreendam a estrutura da realidade de forma cientificamente elaborada. Isso permite que eles entendam as relações sociais e naturais que enfrentam no dia a dia e como essas relações

foram historicamente criadas pela ação humana (Aguilar; Lombardi, 2022).

Na perspectiva da PHC, o ensino de História deve incluir o uso de obras clássicas para socializar no indivíduo o produto final da ação coletiva e histórica da humanidade, buscando uma transformação social tanto em nível individual quanto coletivo, de forma conjunta (Alves, 2018).

Quanto ao ensino de Geografia, é necessário conhecer o território, suas riquezas e possibilidades de utilização, bem como a gestão da espacialidade e do território. O conteúdo a ser ensinado com base na PHC não deve se limitar a decorar nomes e locais, nem a uma mera memorização de saberes e conhecimentos. O ensino de Geografia deve fornecer bases para que os estudantes busquem seus direitos e emancipação (Sturmer, 2022).

Dessa forma, tanto o ensino de História quanto o de Geografia têm como objetivo fazer com que os alunos superem seu conhecimento *sincrético* e alcancem um conhecimento em síntese, organizado cientificamente, sobre a realidade e sua constituição, sobre as relações sociais que a permeiam e como eles estão inseridos social e economicamente.

É importante destacar que Saviani, ao desenvolver a PHC, utilizou como base o Materialismo Histórico-Dialético, uma teoria formulada por Marx, que tem como fundamento lógico a compreensão da realidade por meio da *práxis*, ou seja, da prática articulada à ação. Para compreender a realidade concreta, é necessário elaborar uma lógica de raciocínio que envolva a realidade empírica e os meios abstratos, a fim de chegar a uma compreensão elaborada da realidade (Gadotti, 1995).

O uso da dialética marxista na elaboração do raciocínio articula-se ao processo de objetivar, por meio do pensamento, as múltiplas determinações do concreto que, à primeira vista, passam despercebidas. Surge a necessidade de mediação, em que a realidade captada pelos nossos sentidos é reelaborada

pela atividade do pensamento, por meio de um processo dialético.

Dessa forma, a realidade é explicada como síntese das múltiplas determinações que a compõem. O movimento do pensamento identifica e elabora a compreensão das relações sociais de produção da realidade. Nesse processo dialético do pensamento, os conteúdos trabalhados pelos professores adquirem centralidade, uma vez que promovem a apropriação dos saberes de embasamento teórico.

Os conteúdos exigem um processo contextualizado que esteja em consonância com a realidade social e econômica do aluno. No Materialismo Histórico-Dialético, isso implica considerar a historicidade da construção material do mundo em que vivemos (Santos, 2019).

Torna-se necessário um trabalho pedagógico em que a prática social do aluno seja levada em conta, cabendo ao professor mediar o conhecimento no que diz respeito às relações presentes na prática social do aluno. Isso envolve utilizar o ambiente em que o aluno está inserido e os conteúdos clássicos necessários para que o aluno possa se apropriar da cultura científica e filosófica. Com o domínio desses instrumentos culturais, o aluno é capaz de ir além de suas concepções iniciais (senso comum) e alcançar um pensamento formulado com base científica e filosófica elaborada.

Considerações finais

A PHC tem seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, assim como na Psicologia Histórico-Cultural. Embora aponte momentos para o uso de uma metodologia em sala de aula, Saviani não os fixa nem os engessa, pois o pensamento dialético é vivido e não se trata de uma lógica mecânica. Além disso, a PHC não é uma receita pronta de como dar aulas.

No ensino de História e Geografia, a PHC pode se adaptar à realidade local em que o aluno vive por meio do movimento inicial de problematização. Isso diferencia esse tipo de ensino do tradicional. A instrumentalização, enfatizada ao longo do artigo, oferece ao aluno conhecimentos elaborados cientificamente e filosoficamente, indo além de sua realidade local.

O ensino de História e Geografia baseado na PHC deve buscar uma formação *omnilateral*, que transforme o sujeito, tirando-o da visão *sincrética* do mundo e levando-o a uma visão *sintética*. Dotado de conhecimentos cientificamente elaborados, o aluno será capaz de compreender melhor a realidade em que está inserido e lutar por uma transformação radical da sociedade, não de forma reformista como proposto pela escola nova.

Agradecimentos

Agradeço à Fundação Araucária, à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e ao Comitê de Iniciação Científica da UENP, pela oportunidade em participar da Iniciação Científica, bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisa Gestão, Currículo, Políticas Públicas Educativas e Sociedade – GeCuPES.

Referências

AGUIAR, Renan Oliveira de; LOMBARDI, José Claudinei. A Pedagogia Histórico Crítica como alternativa às pedagogias hegemônicas: possibilidades para o ensino de História em sala de aula. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 9, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6619>. Acesso em: 22 out. 2022.

ALVES, Clarice Gonçalves Rodrigues. Ensino de história e teoria histórico cultural: reflexões sobre a organização do processo de ensino aprendizagem. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 58, p. 426-441, ago. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12426>. Acesso em: 22 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 180 p. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2777>. Acesso em: 3 mar. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, André Luiz Pacheco de. **A pedagogia histórico-crítica em cascavel no contexto do conservadorismo contemporâneo no Brasil**. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação – PPGE) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2020. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5264/5/Andre_Miranda2020.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz. **A qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: contribuições para pensar a escola pública**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste,

Cascavel, Paraná 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5145>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PASTORIZA, Taís Buch. **Ensino de geografia para alunos com cegueira no fundamental I: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8408/PASTORIZA_Tais %20Buch_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8408/PASTORIZA_Tais%20Buch_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 abr. 2022.

SANTOS, Raquel Elizabete de Oliveira. **Contribuições à implementação da pedagogia histórico crítica em escolas de ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos**. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182439>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/>

PHP/article/view/10542. Acesso em: 06 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulgação/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Científico_-_1ª_Edição_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf.

STÜRMER, Arthur Breno. Geografia: teoria e prática docente na educação básica. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 2, n. 2, p. 113-130, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/242188/33978>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CAPÍTULO 9

OS VIESES DE GÊNERO NA CIÊNCIA: ANÁLISE DO SEGUNDO TÓPICO DO DESENVOLVIMENTO DE UMA ABORDAGEM DE FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Milleny Decol Ferreira
Gabriela Morais Toledo
Vitória Fernanda da Silva Medeiros
Irinéa de Lourdes Batista
Juliane Priscila Diniz Sachs (Orientadora)
Luís Guilherme Sachs (Coorientador)

Introdução

As desigualdades de gênero historicamente construídas estão presentes em todos os setores sociais, até mesmo na Ciência e na Educação Científica (Louro, 1997). No campo da Educação, o ensino e a reflexão acerca de gênero contribuem para o respeito às diversidades e para a redução das desigualdades (Lima; Meghioratti; Justina, 2019).

Tendo isso em consideração, esta proposta focalizou no papel que docentes de Ciências da Natureza desempenham no processo de (des)construção de mecanismos que causam e mantêm as disparidades de gênero na Ciência e na Educação Científica.

Irinea L. Batista *et al.* (2011, 2013) destacam que a discriminação, a invisibilidade e a sub-representação das mulheres no ensino de ciências e nas Ciências estão relacionadas aos modelos tradicionais de ensino e às dificuldades dos professores em identificar e abordar as questões de gênero em sala de aula (Batista *et al.*, 2011, 2013).

Uma vez que docentes mobilizam seu repertório de saberes para tomar decisões acerca de suas ações durante a prática educativa (Gauthier *et al.*, 1998), destacamos a relevância de se investigar modelos de formação de professores capazes de proporcionar às/aos docentes de Ciências da Natureza o desenvolvimento de saberes capazes de lhes orientar na promoção de práxis de ensino equitativas em gênero. Assim, o objetivo deste trabalho foi realizar uma análise de conteúdo de um tópico de uma abordagem de formação inicial de docentes de Ciências da Natureza que tratou dos vieses de gênero na Ciência, assunto considerado essencial para compor o repertório de saberes docentes necessários para orientar uma práxis educativa equitativa em gênero.

Metodologia

Os materiais para análise foram as gravações em vídeos das aulas do tópico 2, “Ciência e Gênero”, de uma abordagem desenvolvida junto a docentes em formação (DFs) do último ano do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura e Bacharelado – da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* Luiz Meneghel (UENP – CLM). Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, sendo a pesquisa aprovada por conselho de ética (CAAE: 67228017.0.0000.5231). A abordagem do tópico ocorreu nas semanas entre 12/09/2018 e 02/10/2018.

Para o tratamento e análise dos dados, foi empregada a metodologia de Análise de Conteúdo (AC), de Laurence Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (2011, p. 48).

O primeiro passo para elaboração do presente estudo consistiu na realização de transcrições dos conteúdos dos vídeos correspondentes ao tópico 2 – “Ciência e Gênero”. Em seguida, com base nos referenciais teóricos adotados, e por meio de uma leitura flutuante das transcrições, foram elaboradas 3 Unidades de Contexto (UC), isto é, “as unidades de compreensão a codificar as unidades de registros” (UR), que, por sua vez, são as unidades de significação codificadas e correspondentes aos segmentos de conteúdos considerados unidades de base (Bardin, 2011, p. 134).

As UCs criadas foram: UC 2.1 “Sexo, gênero e sexualidade”, UC 2.2 “Discursos acerca de gênero/sexo/sexualidade” e UC 2.3 “Valores, ciência, sexismo e androcentrismo na ciência”. Os resultados obtidos a partir da análise dos conteúdos presentes nessas UCs são relatados na sessão seguinte.

Resultados e discussão

A UC 2.1 “Sexo, gênero e sexualidade” foi constituída a partir das unidades de contexto que registraram as noções iniciais das/os participantes acerca dos conceitos de sexo, gênero e sexualidade. Durante a análise da UC 2.1, foram identificadas 6 unidades de registro, que são apresentadas e comentadas a seguir.

Para a UR 2.1.1 “Distinção de sexo e gênero”, foram registrados diálogos que apresentam noções de distinção entre sexo e gênero, como, por exemplo: uma separação radical entre sexo (natureza) e gênero (construção discursiva), ou outras possíveis maneiras de distinção entre sexo e gênero (Butler, 2003; Fausto-Sterling, 2002; Moore, 1997). Durante a análise dos diálogos alocados nessa unidade, foi observado que alguns DFs entendem sexo sob uma visão anatômica, enfatizando que sexo corresponde ao corpo em que o indivíduo

nasce biologicamente. Por outro lado, esses DFs demonstram considerar o conceito de gênero como uma construção social, salientando que o gênero corresponde à identidade do indivíduo.

A UR 2.1.2 “Noção que aproxima ou não diferencia sexo e gênero” reuniu noções que apresentam gênero como igual a sexo e este como natural (Butler, 2003; Fausto-Sterling, 2002; Moore, 1997). A análise dos diálogos pertencentes a essa unidade evidenciou que alguns DFs se referem aos dois conceitos como sinônimos durante as discussões.

Para a UR 2.1.3 “Não distinção de gênero e sexualidade”, foram identificados diálogos que relacionam gênero ao aspecto do desejo sexual de sujeitos, isto é, às “formas como vivem sua sexualidade” (Butler, 2003; Louro, 1997, p. 26). Observou-se nesses diálogos que um DF considera gênero e sexualidade como iguais, demonstrando não compreender as diferenças existentes entre os termos citados.

A URE 2.1.4 “Sexualidade como opção sexual” foi uma categoria emergente, que agrupou fragmentos que demonstraram a noção de sexualidade como uma opção sexual do sujeito. Para essa unidade foram alocados diálogos de uma DF que considera sexualidade uma opção, uma escolha sexual do indivíduo.

A URE 2.1.5 “Sexualidade relacionada à idade” também foi uma categoria emergente, criada para alocar unidades de registro nas quais se estabeleceu relação entre sexualidade e idade. Nessa unidade foram incorporados fragmentos das discussões em que alguns DFs sugerem que, para pessoas idosas, a sexualidade não é importante, pois essas não teriam sexualidade ativa, enquanto salientam que para crianças a sexualidade se faz mais relevante, pois estas necessitam da sexualidade para que haja evolução de sua maturidade e conhecimento do próprio corpo.

Para a UR 2.1.6 “Noção heteronormativa” foram agrupadas unidades de registro que demonstram o uso do discurso

heteronormativo de coerência entre, sexo, gênero e/ou desejo (Butler, 2003). Aqui foram registrados diálogos em que um DF expressa que apenas o homossexual é normal.

As unidades de contexto que registraram discussões acerca dos discursos difundidos de sexo, gênero ou sexualidade na sociedade representaram a categoria UC 2.2 “Discursos acerca de gênero/sexo/sexualidade”, e as unidades de registros identificadas foram agrupadas em duas categorias.

A UR 2.2.1 “Alegações de conhecimento pseudocientíficas e essencialistas de gênero/sexo/sexualidade” agregou unidades de registros relativas a discussões das/os participantes entre si – ou com a docente – que problematizam alegações pseudocientíficas e essencialistas acerca do gênero/sexo/sexualidade (Fausto-Sterling, 2002; Moore, 1997). Nessa unidade foram alocados fragmentos de diálogos em que foram discutidos os prejuízos que a difusão de discursos errôneos, distorcidos e pseudocientíficos sobre sexo, gênero e sexualidade podem causar para a sociedade. Foi possível observar que os DFs possuem compreensão desse fato e que entendem a importância da incorporação de valores sociais, éticos e morais em discursos, para que esse tipo de disseminação prejudicial seja suplantada. Durante as análises dos diálogos foi possível identificar que os DFs se mostraram preocupados com as proporções que conhecimentos pseudocientíficos podem tomar, pois esses incentivam a não discussão em escolas de temas controversos da ciência, incluindo as discussões sobre gênero.

A UR 2.2.2 “Categorias para identidades de gênero/sexual” agrupa unidades de registro que discutem/problematizam a dificuldade com categorias da linguagem para se compreender ou se expressar a pluralidade de conceitos relacionados a identidades de gênero e/ou identidades sexuais dos sujeitos (Fausto-Sterling, 2002; Moore, 1997). Para essa unidade foram separados diálogos que relatam a predominância de discursos binaristas em relação a sexo e gênero na sociedade, intensificando um determinismo heteronormativo. A esse

respeito, os DFs demonstraram possuir entendimento sobre os malefícios causados por esse determinismo, sobretudo para indivíduos que não se encaixam nesse “padrão” considerado “normal” pela sociedade, já que sofrem discriminações por serem “diferentes”, e não são aceitos pelos grupos sociais que aderem a um determinismo biológico do sexo/gênero.

Por fim, a categoria UC 2.3 “Valores, ciência, sexismo e androcentrismo na ciência” reuniu as unidades de contextos relativas às discussões acerca das questões de gênero na Ciência como instâncias da atuação dos valores na ciência ou que problematizou o androcentrismo historicamente incorporado pela ciência. Essa categoria foi composta por duas URs.

A UR 2.3.1 “Androcentrismo/sexismo na ciência” agregou unidades de registro que problematizaram ou discutiram o androcentrismo ou sexismo na ciência. Para essa unidade foram agrupados diálogos que discutiam a presença do androcentrismo na ciência e em outros setores sociais. Foram evidenciadas, nas discussões, o modo como o sexo masculino ocupa uma posição privilegiada em discursos e como esse privilégio foi construído com o auxílio da ciência, que acentuava declarações das diferenças existentes entre homens e mulheres. Também foram observadas discussões que problematizavam o status relacionado ao masculino, já que cargos e profissões de elite são, na maioria das vezes, associados a homens, enquanto que às mulheres são associados cargos inferiores, e geralmente relacionados a cuidados, reforçando estereótipos sexistas sobre a delicadeza ligada a imagem dos papéis sociais atribuídos às mulheres.

A UR 2.3.2 “Recursividade: atuação dos valores na Ciência” foi composta por unidades de registro que apresentaram recursividade das discussões acerca dos modos de atuação dos valores na Ciência, que foram estudados no tópico precedente (Tópico I: Valores e ciência). Para essa categoria foram reunidos diálogos sobre neutralidade e imparcialidade da ciência. Os DFs discutiram como homens e mulheres foram tratados de

formas distintas no desenvolvimento das pesquisas científicas, já que foram desenvolvidos maior número de pesquisas voltadas ao favorecimento dos homens do que das mulheres, demonstrando que trabalhos científicos podem ser tendenciosos.

Considerações finais

A partir do presente estudo, pode-se concluir que os docentes em formação participantes apresentavam inicialmente entendimentos polissêmicos acerca dos conceitos de sexo, gênero e sexualidade. As discussões realizadas colaboraram para esclarecer essas questões. Ao longo das discussões dos tópicos, os DFs passaram a mobilizar mais saberes confluentes com os referenciais científicos adotados, o que consideramos ser de grande relevância para que os futuros docentes possam promover uma educação científica equitativa em gênero.

Assim, o desenvolvimento do tópico “Ciência e gênero” foi favorável para a construção de saberes acerca das questões de gênero na ciência, identificando o androcentrismo implícito na sociedade, nas áreas da Educação e da Ciência. Desse modo, os resultados aqui apresentados contribuíram para revelar os saberes dos docentes em formação inicial relativos à temática do tópico investigado e para compreender os modos de se favorecer a construção, mobilização e consolidação de saberes docentes necessários à práxis de ensino de Ciências da Natureza equitativa em gênero.

Agradecimentos

À UENP e à Fundação Araucária pelas bolsas PIBIC.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Irinéa de Lourdes; TOREJANI, Aszuen T. C.; HEERDT, Bettina; LUCAS, Lucken B.; OHIRA, Márcio A.; CORRÊA, Maria Lúcia; BARBOSA, Roberto; BASTOS, Vinícius, C. Gênero feminino e formação de professores na pesquisa em Educação Científica e Matemática no Brasil. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8. 2011. Campinas. **Anais [...]**. Campinas, 2011. p. 1-12.

BATISTA, Irinéa de Lourdes; HEERDT, Bettina; KIKUCHI, Lígia A.; BARBOSA, Roberto, G.; BASTOS, Vinícius C. Saberes docentes e invisibilidade feminina nas Ciências. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9. 2013. Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia, 2013. p. 1-8.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 204 p.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **CADERNOS Pagu**, n. 17-18, p. 9-79, 2002.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéfhane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIMA, Wellington Soares de; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida. **A sexualidade no ambiente escolar**: regulamentações e orientações nacionais. *In*: SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari; MARTELLI, Andréa Cristina; GARCIS, Dantielli Assumpção. Olhares às sexualidades e aos gêneros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 95-120.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOORE, Henrietta. **Compreendendo sexo e gênero**. In: INGOLD, T. *Companion Encyclopedia of Anthropology*. Tradução: Júlio Assis Simões. Londres: Routledge, p. 813-830. 1997.

PARTE 2
TRABALHOS DE EXTENSÃO PREMIADOS

CAPÍTULO 10

DIREITO, EXTENSÃO E ASSISTÊNCIA JURÍDICA HUMANIZADA: OS IMPACTOS DO PROJETO “ESCRITÓRIO MODELO ITINERANTE UENP” NA COMUNIDADE DE JACAREZINHO

Heloisa Fogare
Luiz Fernando Kazmierczak (Orientador)

Introdução

O projeto de extensão “Escritório Modelo Itinerante UENP: a advocacia criminal ao alcance de quem precisa” é desenvolvido no Núcleo de Prática Jurídica (“Escritório Modelo”), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, e visa primordialmente oferecer uma assistência jurídica gratuita e humanizada para a comunidade carente de Jacarezinho, que necessita de profissionais capacitados para atuarem na seara criminal.

Torna-se imprescindível salientar que esta atividade extensionista tem como principal objetivo amparar os cidadãos que respondem criminalmente a processos judiciais, mas que encontram-se negligenciados pelos operadores do direito, devido a uma série de fatores, como: a falta de profissionais que estejam dispostos a manter uma comunicação clara e adequada junto ao cidadão leigo, a desinformação dos desdobramentos processuais, o tratamento desumanizado daqueles que estão sendo investigados criminalmente, dentre outros. Frisa-se, portanto, que aprimorar uma assistência jurídica humanizada é o foco do projeto, de modo que os investigados possam compreender o campo processual penal e, conseqüentemente, responder por seus atos praticados com total consciência de seus direitos e obrigações.

Nesse sentido, as atividades contempladas englobam a fase pré-processual, processual e execução penal, visto que são realizados atendimentos na Cadeia Pública de Jacarezinho, bem como a consolidação de Acordos de Não Persecução Penal (ANPP) em parceria com a 1º Promotoria da Comarca. E, recentemente, os membros da atividade extensionista passaram a representar os assistidos em ações penais, como consequência da falta de consentimento em realizar o ANPP.

Nesta senda, é importante elucidar sobre a celebração de Acordos de Não Persecução Penal (ANPP), instituto previsto no artigo 28-A do Código de Processo Penal, que possui caráter benéfico ao investigado que praticou um delito cuja pena seja igual ou inferior a quatro anos. Deste modo, se os atos praticados estiverem condizentes com os requisitos exigidos na norma, o Ministério Público, por intermédio da justiça negocial, irá oferecer a possibilidade de realização do ANPP, impondo ao réu condições a serem cumpridas – previstas nos incisos I ao V do artigo supracitado. Caso ele cumpra integralmente com todas as suas obrigações, o inquérito será arquivado e a punibilidade extinta.

Nesse sentido, o presente texto tem como escopo apresentar as ações extensionistas do projeto juntamente com os frutos obtidos ao longo do ano de 2022, demonstrando as transformações que o método pesquisa-ação é capaz de fornecer tanto para a comunidade jacarezinhense, que passa a ter acesso a uma assistência jurídica de caráter gratuito e com profissionais capacitados para prestar-lhes um atendimento humanizado, como ao corpo discente do curso de Direito, que presencia a vulnerabilidade de determinadas minorias, o que contribui com a formação profissional desses sujeitos, despertando-lhes uma inquietude para o desenvolvimento de pesquisas científicas na seara criminal.

Metodologia

A metodologia empregada nas atividades do projeto de extensão, e conseqüentemente utilizada na pesquisa, baseia-se no método pesquisa-ação, uma vez esta modalidade trata da compreensão do fenômeno social a ser enfrentado, a partir de estudos e discussões entre os autores da pesquisa de modo a se extrair uma solução que, ao ser aplicada na prática, visa primordialmente transformar a situação-problema que inicialmente foi levantada na pesquisa (Antonio, Medeiros, 2017).

Segundo a perspectiva de Gil (2016), citado por Antonio e Medeiros (2017), há um conjunto de ações que podem ser empregadas no decorrer da aplicabilidade deste método: (1) fase exploratória; (2) formulação do problema; (3) construção de hipóteses; (4) realização do seminário; (5) seleção da amostra; (6) coleta de dados; (7) análise e interpretação dos dados; (8) elaboração de um plano de ação; e (9) divulgação dos resultados.

Por conseguinte, as ações extensionistas do projeto estão interligadas ao método pesquisa-ação, pois visam primordialmente unir a “teoria com a práxis” (Colaço, 2006, p. 238), não bastando utilizar os polos de pesquisa universitários exclusivamente para o estudo de teorias e para o aprofundamento na iniciação científica, é imprescindível que exista um espaço para as bagagens acadêmicas serem aplicadas na prática, de modo a gerarem resultados na comunidade local.

Em face disso, as atividades desenvolvidas, ao longo do projeto, envolveram o estudo das ciências criminais e da doutrina processual penal, visando à compreensão das transformações dos métodos punitivistas brasileiros no atual período e nos que o antecederam. Também foram necessárias a leitura e a aplicação da hermenêutica nas leis penais, com um enfoque maior no Código de Processo Penal e na Lei de Execução Penal, conjuntamente com a realização de análises jurisper-

denciais, de modo a vinculá-las com os casos concretos vivenciados na cidade de Jacarezinho.

Segundo o entendimento de Colaço (2006, p. 237-238), a extensão universitária tem a função “de proporcionar aos atuais e futuros profissionais do Direito uma maior sensibilidade e solidariedade com os problemas ‘do outro’, do diferente, do marginalizado, do excluído”. Nesse sentido, foi primordial a participação dos membros do projeto e dos voluntários para a obtenção de todos os resultados conquistados, sobretudo, porque compartilharam as suas vivências e perspectivas subjetivas acerca dos casos analisados, as quais confirmaram as vulnerabilidades de determinados grupos, de modo a contribuir com o desenvolvimento de novas pesquisas e com o aprimoramento da assistência jurídica.

Resultados e discussão

Os membros do projeto se dedicaram no decorrer dos anos de 2021 e 2022 no aprimoramento dos atendimentos realizados junto ao Núcleo de Prática Jurídica da Universidade: foi desenvolvida uma gestão interna voltada a aprimorar um atendimento humanizado, com o intuito de possibilitar que a relação de confidencialidade e transparência entre os atuantes do projeto e os assistidos perdurasse no decorrer do cumprimento da execução.

A princípio, o projeto foi criado para atuar exclusivamente nas execuções penais dos indivíduos que cumprem pena em regime fechado na Comarca de Jacarezinho. Neste sentido, torna-se pertinente elucidar o conceito de “execução penal”, que foi bem descrito por Nucci:

Trata-se da fase processual em que o Estado faz valer a pretensão executória da pena, tornando efetiva a punição do agente, buscando a concretude das finalidades da sanção penal. Esse estágio inaugura-se após o trânsito em julgado da sentença condenatória, sem necessidade de nova citação – exceto quanto à pena de multa, que é cobrada como dívida ativa da Fazenda Pública. Afinal, o sentenciam-

do foi cientificado tanto da ação penal quanto da sentença condenatória e sabe o conteúdo do título a ser cumprido (2022, p. 214).

Em face disso, é mister salientar que, no período de vigência da bolsa, o projeto realizou o atendimento de quarenta reeducandos junto à Cadeia Pública de Jacarezinho. Tal feito se dá, inicialmente, com a análise de fichas preenchidas pelos apenados, as quais contemplam informações acerca do ambiente em que vivem, da rotina, da relação familiar e da presença dos advogados.

Por intermédio deste instrumento, que exclusivamente tinha como objetivo apresentar informações básicas de cada encarcerado, foi possível constatar um alto índice de abandono profissional sofrido por tais indivíduos, tendo em vista que mais de 50% possuía advogado cadastrado para representá-lo na execução penal, mas a maioria não tinha conhecimento disso em decorrência da ausência de contato entre eles e seus defensores.

Somado a isso, o índice de reeducandos que estavam sem representantes era de aproximadamente 39%. Tal fato influencia diretamente na violação de garantias constitucionais, como é o caso do princípio do contraditório e ampla defesa, disposto no artigo 5º, inciso LIV, da Constituição Federal de 1988. A situação fática também interfere no atraso de benefícios assegurados pela Lei de Execução Penal (LEP), em virtude da falta de diligências reivindicando o cumprimento desses direitos.

Portanto, são recorrentes os atrasos de progressões de regime e de audiências de justificações, assim como na análise de pedidos de transferências para ficar mais próximo dos familiares, de tratamento médico especializado ou de internação para drogadição.

É necessário destacar que as visitas realizadas pelos membros do projeto proporcionaram aos reeducandos a oportunidade de manifestar suas angústias, de sanar dúvidas acerca da execução penal e de analisar seus atestados de pena junto

aos advogados da Universidade, de modo a obter esclarecimentos sobre o tempo de suas reprimendas e os desdobramentos de suas condenações, bem como foram atendidos quando solicitaram alguma diligência.

As experiências adquiridas com essas atividades proporcionaram ao corpo discente a oportunidade de vivenciarem as subjetividades do sistema penitenciário brasileiro, posto que tiveram um conhecimento prático da exclusão social dos encarcerados que, além de lidarem com o abandono familiar, sofrem frequentemente com a negligência profissional.

Importa, ademais, destacar sobre os impactos dos Acordos de Não Persecução Penal na Comarca de Jacarezinho, visto que a celebração de tal instituto vem gerando resultados positivos para a comunidade local, além de proporcionar aos estudantes da Universidade um contato mais aprofundado com a fase pré-processual e os desdobramentos da justiça negocial no Direito Processual Penal.

Torna-se mister salientar que o Acordo de Não Persecução Penal é um instituto recentíssimo, desenvolvido junto à Lei nº 13.964/19 (Pacote Anticrime), a qual utiliza da justiça negocial para flexibilizar os mecanismos processuais do Direito Processual Penal, tornando-o mais célere para casos de menor gravidade sem violar os desdobramentos do devido processo legal. Sob a ótica de Nucci (2022):

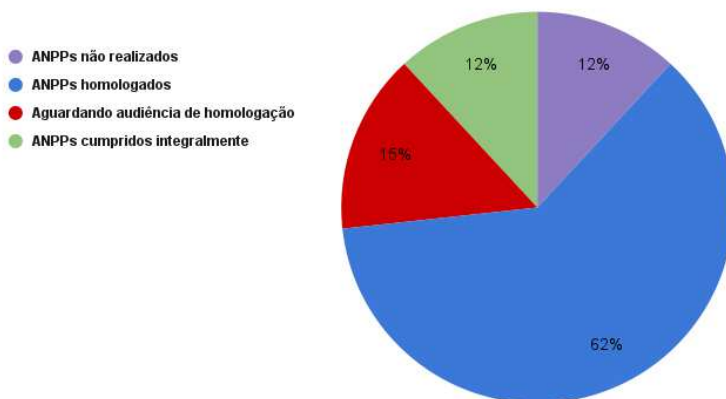
A finalidade é concretizar, por meio de mais um instituto consensual, uma espécie de justiça restaurativa, evitando o acúmulo de processos criminais, relativos a infrações penais cometidas sem violência ou grave ameaça à pessoa, para permitir uma atuação mais eficiente por parte da polícia, do Ministério Público e do Judiciário nas infrações penais efetivamente mais graves (2022, p. 45).

Vale mencionar que a Promotoria de Justiça oferece ao investigado a possibilidade de realização do Acordo de Não Persecução Penal, encaminhando-o ao projeto de extensão para conhecer os advogados nomeados para representá-lo no processo e, assim, tomar conhecimento dos desdobramentos

jurídicos de tal feito. Após essa triagem, é realizada uma audiência de oitiva para apresentar as condições de cumprimento do acordo, juntamente com a aceitação do investigado e, posteriormente, ocorre a audiência de homologação, momento em que o magistrado se certificará da existência de vícios e dará prosseguimento à fase de cumprimento do ANPP. Com a integralidade do adimplemento do acordo, a punibilidade do sujeito é extinta e o processo é arquivado.

Destaca-se que 26 pessoas já foram atendidas pelo projeto, com a possibilidade de firmarem o Acordo de Não Persecução Penal junto ao Ministério Público. Conforme o gráfico apresentado, é possível vislumbrar os desfechos dos Acordos de Não Persecução Penal já realizados:

Gráfico 1 - Controle das Execuções Penais de ANPPs do Projeto de Extensão



Fonte: Núcleo de Prática Jurídica (2022).

Ocorre que uma das exigências dispostas na lei para a celebração do acordo é a confissão do investigado pelo delito praticado. Deste modo, alguns assistidos, após as orientações dos advogados acerca dos riscos e benefícios de um processo criminal, optaram por não aceitar o acordo e, assim, dar pros-

seguimento à ação penal, visando comprovar a sua inocência perante as acusações.

Frisa-se que a representação em ações penais é um procedimento recentíssimo no presente projeto, demandando uma análise do caso para verificar se os defensores podem ou não continuar atuando em prol do assistido; caso a resposta seja negativa, ele é encaminhado ao Fórum da Comarca para constituir um defensor dativo. Vale destacar que, no presente momento, o projeto segue representando um único assistido na ação penal.

Destaca-se que uma das atividades rotineiramente realizadas envolve a análise minuciosa das subjetividades de cada investigado, de modo a contribuir com um ANPP que esteja condizente com a sua realidade. Em face disso, no decorrer dos atendimentos, é averiguada a condição socioeconômica, a disponibilidade em prestar serviço à comunidade em horário divergente do trabalho, assim como há o questionamento sobre a existência de problemas pessoais que possam ser um empecilho para o adimplemento do acordo.

Por conseguinte, ressalta-se que mesmo com as singularidades de cada caso concreto, os resultados alcançados até o presente momento mostram-se bem recebidos pelos assistidos, que agradecem pela oportunidade de realizarem o acordo junto ao escritório, garantindo-lhes o acesso à justiça gratuita e a oportunidade de não terem que lidar com os estigmas da sociedade após o arquivamento do processo, como também por toda atenção e dedicação dos membros do projeto no decorrer dos desdobramentos da execução.

Considerações finais

Em face de todo o exposto, é importante destacar que as ações extensionistas geraram resultados frutíferos para a população vulnerável de Jacarezinho, pois tiveram acesso a uma assistência jurídica gratuita, com profissionais e estudan-

tes que se dedicaram integralmente para fornecer um serviço prestativo e humanizado desde a fase pré-processual até o término da execução penal. Graças ao projeto, 23 pessoas foram contempladas com o ANPP, sendo que nenhum desses casos houve reincidência de comportamentos delitivos, expondo claramente os impactos da justiça negocial na esfera criminal. Ademais, os reeducandos da Cadeia Pública passaram a ter mais segurança na efetividade de seus direitos, graças às diligências realizadas pelo escritório, que possibilitaram a reivindicação de benefícios processuais em suas reprimendas, bem como diminuíram as angústias pela falta de amparo profissional que anteriormente sofriam.

É importante elucidar que o projeto também contribuiu com o corpo discente, oportunizando a experiência de conhecer os desdobramentos do Acordo de Não Persecução Penal na prática, por meio da vivência dos impactos desse instituto na sociedade. Outrossim, puderam contemplar a realidade do sistema penitenciário, de forma a contribuir com o desenvolvimento ético dos estudantes, pois proporcionou o conhecimento da vulnerabilidade e da exclusão desses grupos.

Portanto, o projeto de extensão tem impactado interna e externamente na comunidade local. Aplicando-se o método pesquisa-ação, foi possível colher frutos muito satisfatórios no decorrer deste ano, tanto no aprimoramento de uma assistência jurídica humanizada e gratuita, em um local onde há a ausência de defensoria pública, quanto no enriquecimento da aprendizagem dos estudantes que vivenciam os desdobramentos do Poder Judiciário na sociedade, sendo inegável, nesse sentido, que a presente atividade extensionista é um projeto transformador de realidades.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, à Fundação Araucária (bolsa PIBEX) e ao meu orientador.

Referências

BRASIL. Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Lei n.º 13.964, de 24 de dezembro de 2019. Brasília: **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13964.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Código de Processo Penal. Decreto lei n.º 3.689, de 03 de outubro de 1941. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del3689.htm>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Institui a Lei de Execução Penal. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 09 jun. 2022.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. **Revista Sequência**, n. 52, p. 233-242, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. **Metodologia científica na pesquisa jurídica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Processo Penal e Execução Penal (Esquemas e Sistemas)**. 7. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2022. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/>. Acesso em: 12 set. 2022.

CAPÍTULO 11

APOIO SOCIAL COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE A USUÁRIOS DE ÁLCOOL

Sarah Giovana Giolo Fernandes Dias
Lillian Souza Teixeira
Matheus Vinicius de Souza
Vitoria da Silva Armelin
Juliana Caroba da Silva
Cristiane Schell Gabriel
Marla Fabiula de Barros Hatisuka
Ana Lúcia De Grandi (Orientadora)

Introdução

O apoio social é um processo multidimensional, indicado para pessoas ou grupos que estão vivenciando algum problema que necessita de uma ajuda específica, envolvendo ações de práticas de sociabilidade e cuidado. Ele pode ser promovido por grupos, associações, equipamentos sociais, instituições e vem se fortalecendo nos pilares da autonomia, reinserção social e na promoção da saúde (Nóbrega *et al.*, 2020).

Dentro do apoio social temos a escuta ativa como uma das suas modalidades, que surge no atendimento como uma ferramenta de cuidado leve, voltada para o acolhimento e a humanização da assistência em saúde. Ela proporciona o enfrentamento das dificuldades e auxilia na construção da autonomia, além disso, a escuta ativa envolve o interesse pelo que está sendo dito e encoraja à continuidade da fala (Oliveira *et al.*, 2018).

Através da escuta ativa é possível compreender o que está sendo dito, as angústias e anseios do interlocutor, promovendo o acolhimento e a promoção da saúde (Silva; Samico, 2020; Evangelista *et al.*, 2020).

Essa metodologia de escuta ativa facilita para que as relações sejam de reciprocidade, de interação através do acolhimento, de vínculo, sendo o usuário de álcool protagonista do seu próprio cuidado (Militão *et al.*, 2022).

O acolhimento a partir de encontros em grupos e de roda de conversas é uma forma de apoio que possibilita a interação social e ajuda na redução do sofrimento mental que é envolvido no contexto do alcoolismo (Moreira *et al.*, 2021).

O uso de álcool afeta diretamente as relações interpessoais do indivíduo, incluindo a família, instituição em que são desenvolvidas as bases estruturais psíquicas de uma pessoa e na qual é construída sua identidade social, tornando-a capaz de lidar com problemas (Lopes *et al.*, 2015; Neves *et al.*, 2021).

A família do usuário de álcool é uma importante rede de acolhimento, sendo uma forma de apoio social que estabelece vínculo entre o usuário e seus entes, minimizando sofrimento, conflito e ansiedade. Esse acolhimento, que pode ser de esposa, filhos, pais, ajuda o usuário de álcool a ter maior confiança, trazendo o sentimento de capacidade de superar-se e manter a abstinência (Siqueira *et al.*, 2018).

A família, ao longo da sua existência, passa por diversos eventos estressantes, com sentimentos de desamparo diante do uso de álcool de seu ente querido. Ela busca o apoio social para amparar a si e também ajudar o seu familiar, participando de forma ativa nas reuniões e disputando um espaço de escuta e fala (Koch *et al.*, 2011).

O projeto “Atividades de psicoeducação para usuários de substâncias psicoativas” desenvolve atividades mensais junto ao ARA, um grupo de ajuda mútua para usuários de álcool que promove apoio social através do engajamento nas reuniões, contando com a participação de amigos e familiares dos usuários de álcool.

A equipe do projeto de extensão tem sido uma mola propulsora de reflexão entre os membros do grupo, mas principalmente com a família participante das atividades. Algumas fa-

mílias possuem mais de três membros participantes, havendo uma disputa pelo espaço de fala e de escuta.

Diante disso, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de promoção de apoio social a um grupo de ajuda mútua, denominado Associação de Recuperação do Alcoólatra (ARA), realizado por um projeto de extensão.

Metodologia

Os alunos do projeto de extensão desenvolvem atividades mensais, após as reuniões ordinárias, fundamentadas na técnica de psicoeducação para um grupo de ajuda mútua, com aproximadamente 15 participantes, localizado em um município de pequeno porte no Norte do Estado do Paraná.

O processo de promoção do apoio social ocorre através de reflexões estimuladas pelos integrantes do projeto por intermédio da abordagem de temas de interesse dos membros. Priorizam-se os temas indicados pelos membros do grupo ARA, mas em algumas situações os integrantes do projeto indicam o assunto a ser abordado.

Enfatiza-se o valor da rede social para a manutenção da abstinência alcoólica e, assim, minimização das consequências do uso de álcool. Considera-se como rede social de uma pessoa as suas relações interpessoais, ou seja, as suas interações no cotidiano e a qualidade delas.

Segundo Soccol *et al.* (2013), é muito difícil para o indivíduo usuário de álcool manter boas relações interpessoais, visto que passa por problemas e situações familiares de desentendimento que fragilizam essas relações. Por isso, o projeto se torna uma ponte entre o grupo ARA e seus familiares, possibilitando aproximações que são benéficas e tornando o ambiente mais acolhedor.

De forma geral, o apoio social é promovido com o acolhimento, a preocupação com o bem-estar do outro, a promo-

ção de atitudes de coragem e a expressão de sentimentos de forma compreensiva, como forma de produção do cuidado.

O projeto realiza a escuta ativa durante o momento da reunião, com atividades que estimulam a interação entre os membros e seus familiares, mantendo relações sociais e um espaço de fala sobre sentimentos e possíveis angústias. O apoio em grupo é trabalhado e desenvolvido no ARA a partir da motivação das pessoas, ajudando na manutenção da abstinência, na promoção do bem-estar, além de mostrar os fatores que podem influenciar na sua recuperação e estimular a participação proativa do grupo.

Resultados e discussão

Conforme já informado, o projeto “Atividades de psicoeducação para usuários de substâncias psicoativas” desenvolve atividades mensais junto ao ARA, promovendo apoio social através do engajamento nas reuniões; a ação conta com a participação de amigos e de familiares dos usuários de álcool. As atividades do projeto acontecem de forma voluntária desde o ano de 2011 e são desenvolvidas com o apoio de alunos de Enfermagem e de Ciências Biológicas.

O projeto nasceu por iniciativa dos próprios membros do ARA que procuraram por ajuda na universidade do município onde estão estabelecidos. Desse modo, a coordenadora do projeto, uma professora enfermeira, ouviu as necessidades do grupo e fez a proposta de trabalho.

Inicialmente as atividades eram desenvolvidas apenas por alunos voluntários do curso de Enfermagem, mas atualmente o projeto possui alunos bolsistas de extensão e alunos voluntários, tanto do curso de Enfermagem quanto do curso de Ciências Biológicas.

O apoio social promovido pelos membros do projeto através da escuta ativa é uma forma de capacidade de ouvir e de saber compreender uma mensagem que é transmitida por

alguém, de forma a demonstrar um interesse verdadeiro para se conectar com a pessoa, motivando a participação dos integrantes do ARA.

O processo inicial de recuperação de usuários de álcool que participam de um grupo de ajuda mútua ocorre quando um membro recém-chegado encontra um espaço de fala e pode ser ouvido a partir do silêncio respeitoso de outros participantes. Ou seja, é através da escuta ativa que é possível compreender realmente o que está sendo dito, as angústias e os anseios do interlocutor, exercendo assim o apoio social.

Durante anos, esse espaço esteve prejudicado devido ao membro familiar ser usuário de uma substância que afeta suas funções cerebrais e suas relações familiares e sociais. O álcool é uma droga que acarreta perdas sociais e familiares irreparáveis, mas com a mediação do projeto e os encontros de reflexão, suporte e acolhimento, muitos vínculos têm sido restabelecidos.

O uso de álcool acaba modificando todo contexto em que o indivíduo está inserido, trazendo diversas consequências negativas tanto para o usuário de álcool, quanto para sua família, o que acarreta também em uma desestabilização na saúde mental, com a tendência do indivíduo de se isolar e sentir-se envergonhado (Faquim et al., 2022).

Faquim *et al.* (2022) também retratam como o abalo emocional afeta as relações interpessoais, pois o usuário de álcool sente que a sociedade o encara de maneira preconceituosa, passando a se enxergar como uma pessoa incapaz de cuidar de si e da sua própria família.

Os integrantes do ARA relatam que a participação no projeto de extensão é significativa, pois eles se sentem motivados, acolhidos e valorizados, sendo um momento de debate em que podem tirar suas dúvidas e instituir vínculos com os integrantes do projeto.

Seixas *et al.* (2019) enfatizam que o vínculo pode ou não ser desenvolvido, pois isso depende do modo como se dão as

relações interpessoais. Os autores ainda enfatizam que o vínculo é um dos componentes operacionais que compõem as necessidades de saúde de um indivíduo ou coletivo. Desta forma, os integrantes do projeto conseguem desenvolver relações interpessoais saudáveis porque foi possível que desenvolvessem vínculo de compromisso e de corresponsabilidade, como relatado pelos participantes.

Vínculo é algo construído ao longo do tempo, envolvendo construção de relações de afetividade e confiança entre os membros do grupo ARA e alunos e professores do projeto, permitindo aprofundamento do processo de corresponsabilização das necessidades de saúde, carregando em si um potencial terapêutico (Seixas *et al.*, 2019).

Juntamente com o vínculo, temos o acolhimento, que como relatado por Arruda *et al.* (2012), é um processo constitutivo das práticas de produção e promoção de saúde. Acolher significa se preocupar, responsabilizar-se pelo outro, ouvir de forma a não julgar a pessoa pela sua experiência de vida.

Os conflitos causados na família pelo uso descontrolado de álcool provocam sofrimentos e prejuízos nas relações interpessoais, sendo que muitos desses conflitos se dão pela falta de orientação dos familiares a respeito do alcoolismo e de como lidar com a pessoa dependente (Jesus *et al.*, 2019). Nesse contexto, o apoio social é importante e pode ser feito através da realização de reflexões que trazem informações sobre o consumo de álcool e suas consequências.

O contato com o projeto a longo prazo incentiva a participação contínua dos membros do ARA, que podem participar de discussões relevantes. Além disso, o projeto funciona como uma rede de apoio a essa associação, cujo objetivo é a manutenção da abstinência alcoólica.

Algumas atividades realizadas de forma presencial no ARA foram: Caixa do Desabafo, que tinha como foco a discussão da importância de desabafar, conversar com amigos e familiares em momentos de angústia; a Árvore da Vida (figura

1), que tinha como objetivo motivá-los a ter metas e sonhos; na atividade de apoio com bexigas eles precisavam manter as bexigas no alto com ajuda uns dos outros, simbolizando a importância da família e de amigos no dia a dia como auxílio da manutenção da vida saudável. Além das atividades de reflexões, foram realizadas atividades que promoviam momentos descontraídos, como uma atividade com música, em que os membros podiam cantar e interagir com integrantes do projeto (figura 2).

A maioria do grupo é composta por homens idosos, que sofreram perdas tanto materiais como emocionais devido ao uso abusivo de álcool durante vários anos de suas vidas. É uma situação difícil de ser recuperada em razão do sofrimento familiar vivenciado, enfraquecimento dos vínculos e perda da confiança, pois a dependência envolve conflitos diversos. As reflexões promovidas pelo projeto, com suporte e acolhimento, têm proporcionado que muitos vínculos sejam restabelecidos.

O trabalho de psicoeducação, que objetiva tratar problemas de natureza emocional, cognitiva e comportamental, auxilia no estímulo da interação social entre os usuários de álcool, suas famílias, amigos e, principalmente, no grupo ARA, em que são desenvolvidas as atividades, pois o projeto torna o ambiente mais acolhedor, harmônico e aumenta a autonomia dos membros do grupo.

A psicoeducação é uma intervenção que promove habilidades cognitivas a partir de novas percepções de si e da realidade, fomentando a ampliação do autoconhecimento sobre as necessidades de saúde da pessoa, fenômenos mentais, sintomas e tratamentos específicos, inclusive a prevenção de recaídas. Essa modalidade de abordagem possui relevância científica, evidenciando-se que a sua aplicação está diretamente relacionada à neuroplasticidade, com respectiva modificação do comportamento (Bruggmann; Corrêa; Korb, 2022).

As atividades desenvolvidas pelo projeto promovem o apoio social, permitindo que o vínculo com a família melhore

devido ao espaço saudável para expressão de sentimentos. O apoio também auxilia a família e pessoas que convivem com os alcoolistas, pois através da psicoeducação elas puderam compreender o alcoolismo como doença e, com informações seguras, auxiliar seus entes queridos na manutenção da abstinência.

Figura 1 – Atividade Árvore da Vida, realizada no dia 29/05/2022



Fonte: os autores (2022).

Figura 2 – Atividade interativa com os membros do ARA, realizada no dia 01/07/2022



Fonte: os autores (2022).

Considerações finais

O grupo de ajuda mútua auxilia no enfrentamento de problemas decorrentes do uso de álcool e ajuda na promoção de um local seguro de fala e escuta ativa, estimulando o acolhimento e obtendo a redução do sofrimento mental de forma leve e humanizada.

A experiência do oferecimento de apoio social tem evidenciado sua importância como fator de proteção para os membros do grupo e de suas famílias, com melhora da quali-

dade das relações familiares, maior participação nas reuniões e aumento da confiança dos membros com a equipe do projeto.

O projeto traz benefícios a usuários de álcool em recuperação e auxilia na mudança do estilo de vida, possibilitando maior habilidade para discutir temas relacionados às necessidades individuais, promovendo reflexões, discussões e apoio.

A equipe do projeto espera que a psicoeducação possa auxiliar na transformação das atitudes, melhorando a qualidade de vida dos membros do grupo ARA. A atuação da enfermagem e de outros cursos é importante na construção de estratégias para minimizar os problemas que poderão surgir, através de informações científicas sobre o consumo de álcool.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, à Fundação Araucária (bolsa PIBEX) e à minha orientadora.

Referências

ARRUDA, Cecília; SILVA, Denise Maria Guerreiro Vieira da. Acolhimento e vínculo na humanização do cuidado de enfermagem às pessoas com diabetes mellitus. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 5, p. 758-766, 2012.

BRUGGMANN, Mario Sergio; CORRÊA, Sandra Mara; KORB, Djéssica. A psicoeducação no processo de trabalho do enfermeiro de saúde mental. **Archives of Health**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 555-568, 2022.

EVANGELISTA, Vítor de Moraes Alves. *et al.* Apoio social relacionado ao uso de drogas entre universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 199-211, 2020.

FAQUIM, Jaqueline Bogo. *et al.* Impactos do alcoolismo na saúde mental familiar: a intervenção da enfermagem no tratamento. **Revista Gepes Vida**, v. 8, n. 18, p. 244-3545, 2022.

JESUS, Shirley Patriota de. *et al.* Conduta do dependente do álcool: antes e depois de frequentar o grupo de alcoólicos anônimos. **Temas em Saúde**, v. 19, n. 3, p. 147-177, 2019.

KOCH, Rosane Fátima. *et al.* As relações familiares de usuários de álcool: uma revisão bibliográfica. **Revista Contexto & Saúde**, v. 11, n. 20, p. 151-160, 2011.

LOPES, Ana Patrícia Araújo Torquato. *et al.* Abuso de bebida alcoólica e sua relação no contexto familiar. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 22-30, 2015.

MILITÃO, Larissa de Freitas. *et al.* Usuários de substâncias psicoativas: desafios à assistência de enfermagem na Estratégia Saúde da Família. **Escola Anna Nery**, v. 26, p. e20210429, 2022.

MOREIRA, Marta Lettnin Haertel. *et al.* Rede social de pessoas que fazem uso abusivo de álcool ao sul do Brasil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 16, p. e142101623326-e142101623326, 2021.

NEVES, João Victor Viana da Silva *et al.* Uso de álcool, conflitos familiares e supervisão parental entre estudantes do ensino médio. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 4761-4768, 2021.

NÓBREGA, Waleska Fernanda Souto. *et al.* A importância do apoio social para a reabilitação de usuários de drogas: uma análise no território brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e785986437-e785986437, 2020.

OLIVEIRA, Maria José Santos de. *et al.* A escuta ativa como estratégia de humanização da assistência em saúde. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 6, n. 2, p. 33-38, 2018.

SEIXAS, Clarissa Terenzi. *et al.* O vínculo como potência para a produção do cuidado em Saúde: o que usuários-guia nos ensinam. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e170627, 2019.

SILVA, Ana Lúcia Cavalcanti de Azevedo; SAMICO, Fernanda Cabral. Considerações sobre a importância da fala da psicanálise e sua afinidade com o programa de doze passos de Alcoólicos Anônimos. **Revista Mosaico**, v. 11, n. 1, p. 107-112, 2020.

SIQUEIRA, Daiana Foggiato de. *et al.* Ações de cuidado para familiares de usuários de substâncias psicoativas: intencionalidades/expectativas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 2221-2228, 2018.

SOCCOL, Keity Laís Siepmann. *et al.* O cuidado familiar ao indivíduo dependente de álcool e outras drogas. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 14, p. 549-57, 2013.

CAPÍTULO 12

AJUDE – APOIO JURÍDICO E DESENVOLVIMENTO EMPRESARIAL

Giovanna Calixto Liberman
Denny Amari Nishitsuji (Orientador)

Introdução

O Programa de extensão Ajude é ofertado aos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, *campus* de Cornélio Procópio, e tem como missão oferecer auxílio de gestão e capacitação empresarial para empreendedores e oportunizar aos alunos a participação em atividades no programa de extensão, na comunidade e região, buscando a referência na UENP como um programa de extensão, tendo como valores a ética, a responsabilidade, a credibilidade e o comprometimento. E, com o início das atividades presenciais na UENP, a partir do mês de fevereiro de 2022, foram retomados os trabalhos presenciais no programa de extensão do Ajude, juntamente com as atividades da bolsista do Programa de Apoio à Inclusão Social (PI-BIS). Este programa é uma iniciativa da Fundação Araucária, que visa estimular ações de pesquisa e de extensão por acadêmicos que são oriundos de escolas públicas (<https://uenp.edu.br/doc-proec/pibis>).

Scheidemantel, Klein e Teixeira (2004) afirmam que a extensão possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes, como a prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa, podendo atender às demandas da maioria da população. Isso vem ao encontro com o papel do Programa de extensão

do Ajude, que é auxiliar no momento de dificuldades dos empreendedores da cidade e da região, além de poder disseminar conhecimentos do nosso Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), para qualquer grupo que necessite, juntamente com a participação de um bolsista em nosso programa, e também oportunizar aos nossos alunos vivenciar o que aprenderam em sala de aula, na prática. Desse modo, o presente resumo tem como objetivo divulgar o projeto e as atividades da bolsista junto à comunidade acadêmica.

Metodologia

Uma das principais atividades do programa Ajude é prestar auxílio aos empresários da nossa região, por isso, a metodologia utilizada para verificar quais são as principais dificuldades nos seus negócios, foi o *design thinking* que, segundo Tim Brown (2020), tem como função entender os desafios enfrentados pelos negócios e pela sociedade, com uma abordagem criativa e focada na resolução de problemas e no ser humano. Ela propicia a descoberta de novas soluções, extrapola as habilidades de um *designer* e disponibiliza ferramentas para qualquer indivíduo dominar a sua mentalidade e seus métodos, buscando encontrar as melhores respostas para os desafios que todos nós encontramos. Outra estratégia aplicada foi a participação da bolsista em todas as etapas das atividades propostas, desde o planejamento, a organização e a execução, a fim de que tais empresários compreendessem qual era o objetivo do trabalho e, conseqüentemente, enxergassem o comprometimento necessário para obter o sucesso desejado e a relevância da dedicação no seu desempenho.

Resultados e discussão

Enquanto a Universidade estava de forma remota, foram realizados vários treinamentos com vistas a preparar a bolsista

para desempenhar as suas atribuições no programa de extensão, com relação à consultoria (controles financeiros, finanças pessoais, empreendedorismo, levantamento de custos), à palestra/ao treinamento (como falar em público, elaboração de material para apresentação), ao comportamento (saber ouvir e entender o problema do empreendedor, a ter discrição no âmbito dos assuntos tratados com os empreendedores) e também no que diz respeito à participação nas melhorias dos formulários do Google Forms, utilizados pelo programa de extensão.

A partir do momento em que as atividades presenciais se iniciaram na Universidade, houve a participação nas reuniões com as empreendedoras da cidade de Itamaracá que atuam no segmento alimentício (Convênio Sicredi/Ajude), e foram discutidas a formalização do negócio, licenças para comercialização do produto, canais de vendas, custos e atividades de marketing (Figura 1). Tal participação contou com a colaboração de dois bolsistas da parceria Ajude/Sicredi e da participação voluntária de dois discentes do 4^a ano do curso de Administração nas atividades referentes a marketing.

Figura 1 - Consultoria para as empresárias de Itamaracá – UENP
– *campus* de Cornélio Procópio



Fonte: os autores (2022).

Na realização do encontro dos produtores rurais (Convênio Sicredi/Ajude), a bolsista teve uma participação bem abrangente: atuou na organização da infraestrutura desse evento; recepcionou os convidados; e trabalhou na identificação das maiores dificuldades encontradas pelos produtores por meio da metodologia do *Design Thinking*, com a finalidade de planejar a próxima fase da consultoria (Figura 2). Nela, compareceram onze produtores rurais e dois bolsistas da parceria Ajude/Sicredi.

Figura 2 - Encontro dos produtores rurais – UENP – *campus* Cornélio Procópio



Fonte: os autores (2022).

Como historicamente os empreendedores, normalmente, têm dificuldades em controlar suas finanças, iniciou-se um ciclo de palestras para a comunidade, com o objetivo de atingir as mais diversas classes. Foram realizadas três palestras no Colégio Castro Alves, na cidade de Cornélio Procópio, para os alunos do ensino médio, pertencentes ao Técnico em Ad-

ministração (2º e 3º ano) e ao Desenvolvimento de Sistemas (1º ano). Nelas, houve a participação da bolsista na elaboração das apresentações (material a ser apresentado e disponibilizado ao público) e na apresentação da palestra juntamente com o seu orientador, pois, além de abordar a importância de poupar, foi explanado pela bolsista a importância da Universidade, da bolsa PIBIS e do aprendizado adquirido. Foram 67 alunos que presenciaram esse ciclo de palestras (Figura 3).

Figura 3 - Palestra no Colégio Castro Alves – Cornélio Procópio



Fonte: os autores (2022).

A bolsista também buscou pela prospecção de qual segmento teria interesse nessas palestras, o que resultou na apresentação em uma instituição religiosa na cidade de Cornélio Procópio. Na palestra realizada na igreja, abordou-se a importância de poupar e a influência no cenário econômico em nosso dia a dia (Figura 4), com a presença de público bastante varia-

do, tais como: jovens, empresários, profissionais liberais etc., totalizando vinte e sete pessoas.

Figura 4 - Palestra na primeira Igreja Batista de Cornélio Procopio



Fonte: os autores (2022).

Essas atividades foram divulgadas por meio do site: <https://sites.google.com/uenp.edu.br/ajude2022in%C3%ADcio/eventos-e-not%C3%ADcias>.

Abaixo, na Tabela 1, está demonstrada a síntese das principais ações da bolsista no programa Ajude, nas quais ela esteve presente em todas as fases de preparação das atividades, cujos resultados foram a aprendizagem, o amadurecimento e o comprometimento.

Tabela 1 – Atividades realizadas pela bolsista

Data	Tema	Instituição	Cidade	Nº participantes
16/03/2022	Poupar para quê?!	Colégio Castro Alves	Cornélio Procópio - Pr.	22 alunos do 2º ano do ensino médio - técnico em administração
26/04/2022	Poupar para quê?!	Colégio Castro Alves	Cornélio Procópio - Pr.	21 alunos do 3º ano do ensino médio - técnico em administração
03/05/2022	Encontro dos produtores rurais	UENP/AJUDE/SICR EDI	CEPESA - UENP	11
Maio/2022 - 3 encontros	Formalização da empresa, comercialização, processo industrial, marketing, custos	Empresárias de Itambaracá	CEPESA - UENP	Equipe Ajude, Sicredi, 2 alunos do 4º ano e os bolsistas Sicredi e Pibis
15/06/2022	Poupar para quê?!	Colégio Castro Alves	Cornélio Procópio - Pr.	24 alunos - 1º ano do ensino médio - Desenvolvimento de sistemas
24/06/2022	Poupar para quê?!	Primeira Igreja Batista	Cornélio Procópio - Pr.	27

Fonte: os autores (2022).

Considerações finais

A bolsa PIBIS tem como diferencial proporcionar ao discente, que frequentou a escola pública no ensino fundamental e no ensino médio, a chance de participar do programa de extensão Ajude, propiciando a ele o aprendizado prático daquilo que foi aprendido em sala de aula. Dessa forma, foi proporcionado à bolsista uma rica experiência para a vida pessoal e profissional, pois além de participar nas consultorias, nos eventos, também foi vivenciada a prática de transmitir conhecimentos aos alunos do ensino médio. Além disso, também pôde divulgar o seu papel como participante do projeto, o que motivou

o público jovem, bem como despertou o interesse pelas novas atividades dessa natureza.

Por essas razões, ficou evidenciado que o Programa de Apoio à Inclusão Social (PIBIS) cumpriu o seu papel, pois, além do diferencial citado anteriormente, capacitou a bolsista para melhor empregabilidade, já que o seu aprendizado esteve intimamente ligado à prática de suas atividades.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Norte do Paraná, à Fundação Araucária e ao meu orientador, bolsa PIBEX.

Referências

BROWN, Tim. **Design Thinking**: as lições da IDEO para potencializar a inovação e conduzir a sua empresa ao sucesso. 1. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

Programa Institucional de Bolsas de apoio à Inclusão Social (PIBIS). Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-proec/pibis>. Acesso em: 16 out. 2022.

SCHEIDEMANTEL, Sheila Elisa; KLEIN, Ralf; TEIXEIRA, Lúcia Inês. A importância da extensão universitária: o projeto Construir. *In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004.

CAPÍTULO 13

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA CULTURA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE CULTURA PARA UENP E REGIÃO NORTE DO PARANÁ

Beatriz Rodrigues Cunha
Fernando Bessa Gonçalves Vieira
James Rios de Oliveira Santos
Rui Gonçalves Marques Elias (Co-orientador)
Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo (Orientadora)

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948), em seu artigo 27, assegura que “toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Na mesma perspectiva, o artigo 215 da Constituição Federativa do Brasil afere ao Estado a responsabilidade de garantir a todos, indistintamente, “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988, p. 202).

As Universidades Estaduais Paranaenses participam da vida cultural e do ambiente construído das cidades, por meio do ensino, pesquisa, extensão e cultura, atuando, sobretudo, na articulação entre órgãos e instituições internos e externos para amplificar a troca de conhecimentos e de experiências. Os Programas de Desenvolvimento Institucional (PDI's) das universidades estaduais apontam para a necessidade de fortalecimento das ações que estabeleçam interlocuções com as regiões onde estão inseridas. Nessa perspectiva, são as ações de extensão/pesquisa e as políticas culturais das instituições

as responsáveis pela articulação de um diálogo efetivo sobre cultura, arte e educação na esfera social.

O Programa de Desenvolvimento da Cultura da Região Norte do Paraná é fruto de um trabalho desenvolvido pela UENP ao longo dos últimos oito anos. Trata-se de uma proposta assentada na experiência obtida pela Instituição no trato com a gestão de políticas públicas de cultura dentro e, sobretudo, fora dos muros acadêmicos. Sempre aberta e em franco diálogo com os municípios que compõem a Associação dos Municípios do Norte Pioneiro (AMUNORPI) e com a Associação dos Municípios do Norte do Paraná (AMUNOP), a UENP busca, dentro de sua competência enquanto instituição pública, cumprir o seu papel no seio da comunidade onde está inserida.

O Programa está fundamentado a partir de três dimensões, sendo elas: a gestão cultural, o fomento às expressões culturais e artísticas locais e o fortalecimento do turismo regional, por meio do fomento aos bens patrimoniais. O primeiro segmento constitui ações voltadas à formação dos gestores públicos, à implementação de Conselhos Municipais de Cultura e Sistemas de Cultura, além de assessoria para a construção de políticas públicas para a cultura que garantam o desenvolvimento e continuidade de ações artístico-culturais locais. Já a próxima vertente tem o foco na manutenção da cadeia produtiva cultural regional, por meio da mobilização de recursos provenientes de editais de fomento para atividades culturais e artísticas, recursos privados e a aplicação de recursos próprios dos municípios para a promoção de eventos e projetos de caráter cultural. A terceira dimensão tem como objetivo o levantamento de bens patrimoniais da região, a elaboração de estratégias para garantir sua preservação e manutenção; a criação do Museu de Arte Popular do Norte do Paraná e do Centro de Documentação Histórica, bem como o apoio às prefeituras na elaboração de projetos patrimoniais e institucionalização de museus locais.

Figura 1 - Lançamento do Programa de Desenvolvimento da Cultura da Região Norte do Paraná



Fonte: Assessoria de Comunicação UENP (2021).

A Universidade Estadual do Norte do Paraná pretende, com uma rede de parcerias, “criar e multiplicar uma estrutura de oportunidades que envolvam diferentes atores” que figuram na cena cultural: o mercado, as instituições (públicas e privadas) e os trabalhadores da cultura (Botelho, 2017, p. 47). Tudo isso com objetivo de fortalecer e acolher as demandas que se colocam frente ao Estado, dividir custos entre os municípios e fomentar, substancialmente, o desenvolvimento deste setor na região.

Metodologia

Para a execução do Programa, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) realização de pesquisa junto às prefeituras dos municípios da região Norte do Paraná, com intuito de compreender suas respectivas realidades culturais;

- b) análise dos dados da pesquisa e obtenção do diagnóstico preliminar;
- c) escrita do projeto e estabelecimento das linhas de atuação;
- d) realização das ações.

Resultados e discussão

Em relação à primeira dimensão do Programa, voltada à gestão cultural, as principais ações desenvolvidas até o momento foram voltadas principalmente aos editais de fomento à cultura, como o serviço de assessoria para aplicação da segunda fase da Lei 14.017/2020 – Lei Aldir Blanc, por meio do qual a Universidade auxiliou na elaboração de editais, formatos de distribuição de recursos de acordo com a vocação local e avaliação de projetos propostos dentro de chamamentos públicos. A partir dessa necessidade, a equipe de cultura da PROEC realizou também o I Fórum dos trabalhadores do Norte do Paraná, evento no qual foram discutidas e elucidadas as novas leis emergenciais para a cultura: Lei Paulo Gustavo (LC 195/2022) e Lei Aldir Blanc 2 (14.399/2022), seus formatos de aplicação e recomendações para sua aplicação tanto para os gestores municipais, quanto para os trabalhadores do setor cultural da região, para que todos estejam preparados para a implementação e distribuição de recursos federais. Seguindo o mesmo objetivo, foi realizado também o painel “Inovação na gestão cultural: as novas Leis Aldir Blanc e Paulo Gustavo”, durante a sétima edição da GeniusCon, onde também foi lançado o Inventário Cultural do Norte do Paraná, plataforma em que agentes culturais terão suas atividades registradas e divulgadas, formando, assim, uma rede de contatos que intenta otimizar a comunicação do setor cultural no Norte do Paraná.

No que se refere à segunda linha do Programa, isto é, ao “fomento cultural, economia criativa e ações interinstitucionais”, foram realizadas duas mostras culturais em formato

online, devido às restrições sanitárias impostas pela Covid-19, sendo elas a Mostra Indígena, em abril de 2021, que reuniu materiais produzidos pelas comunidades indígenas da região por meio da Lei Aldir Blanc e contou com a participação de dezoito municípios, além do IFPR- *campus* de Jacarezinho. É importante frisar, neste contexto, que o referido material se tornou uma referência para o trabalho com as comunidades tradicionais nas escolas da região e em demais formações artístico-culturais. Em parceria com mais três universidades, apoiadores institucionais, patrocínios do setor privado e doze municípios, a sétima edição da Mostra de Arte e Cultura Afro-brasileira movimentou o Norte do Paraná e cidades do sul do Estado de São Paulo. O evento, que teve ações, prioritariamente, veiculadas pelas redes sociais das instituições parceiras, com a realização de atos presenciais em alguns municípios, contou com o aporte financeiro de cinco prefeituras e selecionou mais de vinte e cinco artistas e trabalhadores da cultura através de editais de seleção de trabalhos e premiações.

Ainda na segunda linha do Programa, derivado do Encena - Mostra de Teatro de Jacarezinho, recentemente foi realizado o Conexão Encena - Mostra de Teatro do Norte do Paraná, circulação que levou dois espetáculos teatrais produzidos por artistas de Jacarezinho e Ribeirão Claro para cinco municípios da região, conveniados ao Programa. O evento possibilitou a circulação de recursos financeiros do setor cultural das prefeituras, além de difundir a cultura local para a própria comunidade. Para além dessas ações, foram realizados os seguintes eventos, em parceria com a Prefeitura Municipal de Jacarezinho: 36º Salão de Artes Plásticas de Jacarezinho, XVI e XVII Encena – Mostra de Teatro de Jacarezinho e o projeto de longa duração “Oficinas Permanentes”.

Por fim, no que concerne à terceira linha do Programa, que abarca os patrimônios culturais e o turismo local, estão sendo levantados os equipamentos, patrimônios materiais e imateriais, festas e manifestações populares presentes na re-

gião através do Inventário Cultural do Norte do Paraná, plataforma que também possibilita o mapeamento desses espaços e expressões e equipamentos culturais locais. Nesse sentido, foi criado, ainda, o Museu de Arte e Cultura Popular do Norte do Paraná, espaço que objetiva preservar e difundir os saberes tradicionais, as religiosidades, as expressões artísticas e as festividades populares que constituem a identidade cultural desta região. O Museu fica localizado no recém-inaugurado Parque Universitário de Ciência, Cultura e Inovação da UENP, que abriga, ainda, o Centro de Documentação Histórica e o Galpão Cultural Romano Nunes Cabelo. Todos esses equipamentos culturais desenvolvem projetos alinhados com as linhas de atuação do Programa, tais como ações de educação patrimonial, oficinas culturais e ações formativas e artísticas e de lazer para a comunidade local.

Durante o primeiro ano de aplicação do Programa, é possível atestar que todas essas ações, compostas por eventos e projetos, movimentaram, consideravelmente, a cena cultural do Norte do Paraná, promovendo a integração da UENP com a comunidade externa e impactando, socialmente e financeiramente, toda a região. Portanto, até o momento, quantitativamente, o Programa conveniou dezesseis prefeituras municipais, realizou cinco eventos interinstitucionais, dois eventos de caráter formativo, a criação de três equipamentos culturais e uma plataforma de mapeamento cultural, o levantamento de mais de vinte e quatro patrimônios materiais e imateriais, manifestações artísticas e festas populares da região Norte do Paraná, além do serviço de assessoria prestado a pelo menos oito municípios conveniados.

Figura 2 - I Fórum dos trabalhadores da Cultura do Norte Pioneiro



Fonte: Assessoria de Comunicação UENP (2022).

Considerações Finais

O Programa de Desenvolvimento da Cultura da Região Norte do Paraná tem se consolidado como importante política pública de cultura que se encontra em plena articulação com a comunidade externa, mais especificamente com a região onde se encontra instalada. Considerando, pois, o fato que a UENP não possui em sua grade cursos nas áreas de cultura e arte, o Programa se tornou uma possibilidade de promover o fomento de atividades artístico-culturais por meio de seus alunos, professores e agentes universitários, os quais têm encontrado no seio da comunidade artística regional a ressonância necessária para o seu desenvolvimento.

Noutra perspectiva, é importante frisar que o referido Programa tem se constituído como ente norteador para todo Norte do Paraná. Isto porque suas ações, estrategicamente elaboradas a partir de dados provenientes de um diagnóstico preciso, estão gradativamente fortalecendo e estimulando a

cadeia econômica da economia criativa bem como, pela mesma via, contribuindo com o fortalecimento de um setor que se encontrava desarticulado. Em suma, o Programa de Desenvolvimento da Cultura da UENP se apresenta como materialidade daquilo que se conhece por extensão universitária.

Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Estadual do Norte do Paraná por oportunizar a construção de políticas públicas para a cultura, todos os municípios conveniados pelo comprometimento com os trabalhadores do setor cultural, os parceiros institucionais que acreditaram na possibilidade de transformação do Programa e as agências de fomento: Fundação Araucária, Fundo Paraná e também a Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior por todo o apoio prestado para a construção do Parque Universitário da UENP. Por fim, agradecemos a toda a equipe de colaboradores da cultura e PROEC por dedicarem todos os esforços para a concretização deste Programa.

Referências

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da Cultura: políticas culturais e seus desafios**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Diagnóstico Cultural dos Municípios da Amunorpi**. Editora Identidade Visual, 2018.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICA E SOCIAL. **Perfil da Região**. Curitiba: IPARDES. JUNIPER, T.; PARR, M. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 fev. 2021.

UENP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pró-Reitoria de Avaliação e Planejamento (PROPAV). Reitoria, 2020. .

UENP. **Diretrizes de Extensão e Cultura**: I Fórum de Extensão e Cultura. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Reitoria, 2011.

PARTE 3
TRABALHOS DE ENSINO PREMIADOS

CAPÍTULO 14

EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO “FEL”, DE JAVIER ARANCIBIA CONTRERAS (2020)

Maria Eduarda Rossito Andrade
Beatriz Tamyé Kayanuma
Bruna Luiza Nunes Cruz
Laysla Carolina dos Santos
Talita Maria Ribeiro dos Santos
Victor de Paulo Giroto
Ana Paula Franco Nobile Brandileone (Orientadora)

Introdução

O papel da literatura como parte integrante da formação humana é inegável. De acordo com Candido (1995), a literatura pode ser entendida como “[...] uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 1995, p. 241). Ainda segundo o autor, essa vasta produção ficcional, que se apresenta sob formas curtas e elementares ou sob complexas formas extensas, confirma o homem em sua humanidade, já que possui uma poderosa força, tanto educadora quanto formadora:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 249).

Importante destacar que, para Candido, a força educadora e humanizadora da literatura não se dá de acordo com convenções e/ou com a pedagogia oficial, porque “[...] ela age com o impacto discriminado da própria vida e educa como ela, - com altos altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972, p. 805). Em complemento a essa perspectiva, Jouve (2012) afirma que a literatura é um meio de compreender a complexidade da condição humana, na medida em que amplia e enriquece a nossa percepção e visão do mundo, o que promove o desenvolvimento de uma concepção mais crítica e emancipadora. Diante, então, do poder formador e transformador da literatura, que atua sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (Candido, 1972) –, e a sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra, mais que qualquer outro gênero textual (Bordini; Aguiar, 1993), é que os estudiosos apontam para a necessidade de ensinar mais a partir dos textos literários.

Nesse contexto, a figura do professor como mediador no esquema da comunicação literária faz-se essencial, cujo papel, como defende Antunes (2015, p. 12), é o de “[...] iluminar a obra no detalhe de sua construção textual, participando discretamente da busca do sentido empreendida fundamentalmente pelos alunos”. Daí a relevância da formação inicial do professor de literatura, futuro mediador de leitura, e da formação continuada, para que a leitura do texto literário e a resposta que o leitor constroi para ela vá além da mera leitura. Pois, segundo Cosson (2007), cabe ao professor levar o aluno a compreender criticamente o funcionamento do texto literário e, desse modo, ultrapassar o seu simples consumo. Nesse sentido, o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário, o que pressupõe a compreensão da indissociabilidade entre a mensagem e a sua organização, isto é, que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (Jouve, 2012, p. 90). Isso significa que no texto literário a construção dos seus

significados passa pelo modo como o texto é construído, ou seja, pelos seus aspectos composicionais (seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos expressivos e estilísticos em geral etc.).

Não por acaso é que dada a singularidade de que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (Cosson, 2013, p. 24), o professor de literatura precisa estar instrumentalizado teórica e analiticamente, crítica e pragmaticamente, para compreender a experiência da literatura e, assim, promover a aquisição de saberes e de técnicas, entre eles os “saberes sobre os textos”, como aponta Rouxel (2013). Além disso, como defende Cosson (2013), ser um professor leitor, ou seja, competente o suficiente para selecionar para seus alunos obras significativas, seja da produção contemporânea, sejam os textos herdados da tradição, além de congrega o ético e o estético, como alerta Rouxel (2013). Aspecto corroborado por Silva (2009, p. 28): “[...] caso ele próprio [o professor] não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, são mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura”. E ser, também, um professor, educador, “[...] aquele que incorpora em seu processo formativo um repertório de técnicas e métodos de ensino da literatura” (Cosson, 2013, p. 21-22) e, desse modo, pavimentar o processo do letramento literário, que tem na sistematização dos procedimentos didáticos uma de suas principais premissas.

Nessa perspectiva é que se faz premente a adoção de uma metodologia de ensino que sirva de suporte para a prática da leitura do texto literário em sala de aula e atenda às peculiaridades da obra literária e do público alvo, norteando, assim, a finalidade para o ato de aprender e oferecendo subsídios para a construção do conhecimento dos educandos. Aqui, isso tem a ver com as experiências educativas em torno da literatura, entendida com um objeto de conhecimento e que, por isso, requer o compromisso que todo saber exige (Cosson,

2007). Considerando, portanto, que a literatura demanda um processo educativo que a mera prática de leitura não consegue sozinha se efetivar, é que a literatura deve ser escolarizada, o que inclui, segundo Soares (2011), procedimentos de seleção, exclusão, avaliação, metodologia etc.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo apresentar Projeto de Ensino desenvolvido no âmbito do Estágio Supervisionado de Literatura, no curso de Letras, *campus* Cornélio Procópio, visando a apontar para uma prática pedagógica que possibilitasse aos docentes em formação inicial, adotar uma (nova) estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de guiar o trabalho de formação do leitor literário. As atividades que orientaram o Projeto estiveram voltadas para ações voltadas ao letramento literário, baseando-se nos pressupostos metodológicos de Cosson (2007), para o desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando produção escrita, análise linguística e prática da oralidade. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática básica (Cosson, 2007), tendo como objeto de estudo e análise o conto “Fel”, de Javier Arancibia Contreras (2020), que tem como pano de fundo a pandemia da Covid-19. A proposta didática foi implementada para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, no município de Cornélio Procópio, no segundo semestre de 2022, nos meses de outubro a dezembro.

Metodologia

Com marcante caráter de intervenção, as atividades implementadas a partir de junho de 2022, foram conduzidas de forma presencial e remota, abrangendo as seguintes etapas: estudos de embasamento teórico-metodológico, levantamento diagnóstico dos dados do contexto educacional, formulação de estratégias de intervenção embasadas na abordagem de letramento literário, análise e interpretação do *corpus* literário

selecionado, execução das estratégias com a supervisão da orientadora de Estágio Supervisionado, organização do material didático.

Resultados e discussão

A proposta didática: da elaboração à prática

A sequência didática básica possui quatro etapas: motivação, introdução, leitura (dividida em intervalos) e primeira interpretação. A primeira etapa é a motivação, cujo propósito é fazer com que o leitor adentre no universo da obra selecionada; a segunda, introdução, refere-se à apresentação da obra e do autor; a terceira é a da leitura que, usualmente, ocorre extraclasse. Nos intervalos compete a leitura integral do texto literário, que devem ser preenchidos com momentos enriquecedores de leitura do texto principal. A quarta etapa é a da primeira interpretação, em que o aluno apresenta sua visão global, impressões e impactos gerados pela obra; qualquer que seja a atividade escolhida, a sugestão é que deve ser realizada em sala de aula.

Antes, porém, de dar início às etapas que compõem a sequência básica, foi distribuído aos alunos um formulário de expectativas a partir do qual, através de perguntas tanto objetivas quanto argumentativas, foram contextualizados a respeito do Projeto de Ensino e apresentaram sua relação com o texto literário. Entre as perguntas objetivas, os discentes foram mobilizados a responder às seguintes perguntas: 1. Como você classifica seu envolvimento com leitura de obras literárias? () leio bastante () leio só na escola () nunca leio () não gosto de texto literário 2. Há algum livro que você tenha lido que marcou seu repertório de leitura? () Sim. Qual o título? () Não. 3. Quais assuntos mais chamam sua atenção para a leitura (ficção científica, relato pessoal, drama, estória de amor, aventura, violência, pano de fundo histórica, biografia, temas sociais)?

Pode escolher mais de um. Com relação ao terceiro questionamento, 37% dos alunos responderam preferir a leitura de textos literários com temática social e/ou ligada à violência.

Pode-se inferir, portanto, que a preferência de leitura se dá por obras literárias que figuram fragmentos da sua realidade e tudo o que a povoa, orientando e explicando a sua vida: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas, valores, etc. Já as respostas coletadas no que se refere à primeira pergunta objetiva dão pistas sobre a importância da escola no processo de mediação entre a literatura e o aluno-leitor. Isso porque 43% dos alunos responderam a opção “leio só na escola”, 28% que leem bastante, 15% que nunca leem e 13% que não gostam de ler texto literário. A partir desses dados, constata-se o papel central da escola para a promoção da leitura, uma vez que a grande maioria dos alunos não só tem acesso ao livro porque está na escola, mas também só lê porque está na escola. Nesse contexto, ganham destaque as políticas públicas de fomento à leitura literária, como o PNLD Literário, vigente desde 2017, que abastece as bibliotecas das escolas públicas com obras literárias. Tendo em vista um cenário bastante complexo em que a leitura está inserida, como revelam esses indicadores empiricamente coletados em uma escola do município de Cornélio Procópio e, portanto, uma ínfima amostra do contexto escolar brasileiro, a mediação assume, cada vez mais, aspecto essencial na e para a formação de leitores, seja por exercer o papel de condutor, de impulsionador e guia, seja por favorecer o encontro do aluno com o texto no sentido de um contato mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra lida.

Em se tratando do conto selecionado, “Fel” narra um recorte da vida de Roberto, um homem de classe alta, que sente os impactos da quarentena, gerada pela pandemia. O conto tem início quando Roberto, sentindo-se mal, é consultado por um médico. A partir dessa consulta, o médico dá a Roberto um diagnóstico de ansiedade e prescreve, junto aos ansiolíticos, a prática de atividades físicas no quintal de casa. Entretanto,

Roberto decide passear com Hans, o cachorro de Ana Estela, sua esposa. No passeio com o cachorro, Roberto se choca com o mundo externo. Embora a narrativa tenha início no ambiente doméstico, é na praça que Roberto se depara com eventos significativos da trama. Depara-se com o bairro abandonado e fétido, devido ao acúmulo de lixo nas ruas, a praça descuidada, com a grama alta e repleta de resíduos, além da presença de moradores de rua, o que o traz insegurança e despertencimento. Atordoado com a realidade externa brutal que se apresentava aos seus olhos, deixa escapar o cachorro, que reaparece sendo conduzido por um dos moradores de rua. Roberto sente repulsa ao presenciar o cachorro lambendo os pés do morador de rua, que eram “enegrecidos pela sujeira” (Contreras, H3). O medo da contaminação por aquele homem desconhecido, somado à sua ansiedade e à perda material, provoca em Roberto um mal súbito. Deitado, imóvel no chão, assim como os demais corpos espalhados pelas ruas, Roberto encontra a morte.

Diante dessa breve síntese do conto, pode-se afirmar que “Fel” traz à tona uma reflexão a respeito da experiência humana em tempos de pandemia. Além de traduzir a faceta extrema da pandemia, a morte, também põe à mostra a falta de convivência social, a ansiedade, a angústia e a perda material. O vírus escancarou, ainda, as fissuras sociais, dadas as diferentes condições de existência social, econômica e habitacional; aspecto figurado no conto pelo homem em situação de rua em contraposição a Roberto que, segundo o médico, era “um privilegiado” (Contreras, H3). Problemáticas que mimetizam algumas das muitas situações que acometeram a humanidade, o que inclui os alunos de todos os cantos do Brasil, que tiveram que (con)viver com as diferentes proporções assumidos pelo vírus. Considerando aspectos de ordem temática e formal apresentados pelo conto é que se elaborou a sequência didática básica, abaixo descrita.

Na etapa da motivação, os alunos assistiram ao curta-metragem denominado **Tamo Junto**, que retrata a vida de dois vizinhos, um moço jovem e uma senhora de idade que, juntos, procuram lidar com a pandemia, valendo-se de estratégias para manter o afeto e a comunicação. Em seguida, os alunos foram convidados a responder oralmente alguns questionamentos: 1. Para vocês, quais os sentimentos desencadeados pela pandemia?. Aspectos como condição econômica, idade, gênero etc influenciaram na forma das pessoas lidar com esses sentimentos? 3. Na opinião de vocês, a proximidade com outras pessoas nos ajuda/ajudou a lidar com esses sentimentos? 4. O que tornou possível a proximidade entre as pessoas durante o período do isolamento social? Essas perguntas norteadoras tinham como finalidade favorecer a compreensão do curta-metragem, fomentar a interação entre os alunos e os graduandos, respeitando, porém, os objetivos delimitados para esta etapa, que consistia em despertar nos alunos o interesse pelo texto literário, bem como articular, de forma antecipada, os impactos da pandemia na vida cotidiana; temática central do filme e do texto literário.

Na introdução foi feita a apresentação do autor do conto e a análise das expectativas dos alunos em relação à obra, direcionando a atenção deles para o título e buscando possíveis antecipações de leitura, de forma a levá-los a associar o vocábulo “fel” com o conto. A discussão se deu de forma oral, a partir de algumas questões norteadoras: 1. Vocês já ouviram falar no vocábulo “fel”? O que essa palavra remete a vocês? 2. Caso os alunos desconheçam o significado da palavra “fel”, que dá título ao conto, os graduandos trarão o significado e perguntarão: Qual a relação que a palavra “fel” pode estabelecer com a ansiedade, solidão e morte? 3. O que vocês compreendem por ansiedade, morte, solidão? Argumente. 4. Vocês já se sentiram ansiosos ou solitários? 5. A partir do significado, levá-los, a partir da interação entre eles, a associar o vocábulo com os personagens, situações narrativas etc. A proposta era instigar

os alunos a fazerem inferências e, a partir dessa recepção, prepará-los para a leitura do conto, respeitando “[...] a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio” (Cosson, 2007, p. 61).

Na etapa da leitura, os graduandos entregaram uma cópia do conto “Fel”, e a leitura foi feita integralmente em sala de aula, com os alunos lendo seções individuais em voz alta. A fim de promover as implicações subjetivas provocadas pelo conto, foi proposta uma discussão voltada às reações produzidas a partir da leitura do conto, bem como se as hipóteses de leitura, conduzidas na etapa da introdução, foram confirmadas ou não: sobre o título, associação do significado com a construção dos personagens, situações narrativas etc.

O primeiro intervalo foi contemplado a partir de uma atividade que tinha por objetivo verificar a compreensão do conto “Fel”. Para isto, foram produzidas paráfrases, que buscavam manter o conteúdo temático e semântico de certas passagens consideradas relevantes para o entendimento do texto literário. A sala foi, então, dividida em dois grupos, que tinham o conto em mãos. O jogo consistia na leitura das paráfrases para os alunos, que deveriam encontrar no texto o trecho original. Para evitar a desordem em sala de aula, foram estabelecidas regras para o funcionamento do jogo: para que uma resposta fosse válida, o aluno deveria erguer a mão e esperar, em silêncio, que o professor responsável o chamasse; era proibida a utilização de celulares durante a prática. Além disso, cada grupo tinha que esperar até o fim da leitura da paráfrase para começar a procurar a passagem no texto; para isso tinham 40 segundos. Na atividade seguinte, foram apresentados aos alunos os conceitos de narrador e personagem, bem como suas tipologias e classificações, a fim de explorar a distinção conceitual entre eles e evidenciar os efeitos de sentidos suscitados no conto.

No segundo e último intervalo, objetivava-se consolidar os conceitos aprendidos e o aprofundamento da leitura, buscando comparar a realidade social dos personagens, tanto do

curta-metragem quanto do conto, a fim de trazer à tona a perspectiva da desigualdade socioeconômica. Assim, foi desenvolvida uma discussão oral em que os alunos foram levados a comparar e a refletir sobre as diferentes realidades socioeconômicas dos personagens, a partir dos efeitos de sentido gerados pelo espaço narrativo do filme e do texto literário.

Para a etapa referente à Primeira Interpretação, propôs-se uma atividade de dramatização, a fim de verificar o impacto da obra sobre o leitor. Por conta de uma demanda da escola, foi preciso que essa etapa fosse antecipada e constasse como mais um intervalo de leitura. Desse modo, foi necessário estabelecer uma nova atividade para a última etapa da sequência básica. Foi proposto que os alunos reescrevessem o conto alterando o tipo de narrador e a focalização; conceitos que já haviam sido explorados no primeiro intervalo de leitura. Levando em consideração que “Fel” é narrado por um narrador heterodiegético com focalização onisciente, para a reescrita os alunos foram convocados a escolher entre um narrador autodiegético ou homodiegético, com focalização interna ou externa.

Para a atividade referente à Primeira Interpretação, a sala foi dividida em quatro grupos e foi realizado um sorteio de quatro situações-chaves para a dramatização do conto “Fel”, a partir das quais os alunos eram provocados a criar diálogos e usar a imaginação: 1. Crie diálogos e dramatize interações de Roberto e sua esposa; 2. Dramatize a reação de Ana Estela após perder o cachorro Hans; 3. Crie diálogos e dramatize a interação entre o médico e Roberto; 4. Crie diálogos e dramatize a interação entre Roberto e o homem em situação de rua.

Como se pode verificar, a partir do exposto, as questões norteadoras provocaram os alunos a não apenas perquirir as respostas levando em conta os operadores do texto narrativo e seus efeitos de sentido para compreensão do conto, mas também a manifestar-se subjetivamente. Como defende Jouve, além de parte constitutiva do processo/ato de ler, a dimensão subjetiva é, ainda, exploração das experiências e vivências pessoais do leitor, já que “[...] cada um projeta um pouco de si

na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (2013, p.53). Parte-se, portanto, do entendimento que formar leitores prevê, também, criar e conduzir atividades de aproximação dos estudantes com os textos, de maneira a desenvolver habilidades, gosto, criticidade, afeto em relação à leitura do texto literário; enfim, condições de aproximação entre o sujeito e o envolvimento proporcionado pela literatura.

Importa destacar que o objetivo de elaborar uma proposta de intervenção didática tendo como objeto de estudo e análise texto literário que toma como mote a pandemia do Coronavírus, teve a sua origem em Projeto de Pesquisa intitulado “A Literatura Brasileira Contemporânea em tempos de pandemia”, financiado pela Fundação Araucária, que se desdobra em duas frentes. A primeira com o objetivo de investigar a produção brasileira na contemporaneidade, sobretudo a que toma como objeto de representação aspectos da vida humana relativos à pandemia; a segunda, voltada para práticas de letramento e educação literária no espaço escolar. Neste contexto, a proposição do Projeto de Ensino buscou oportunizar ao estudante o contato com temas presentes em seu cotidiano, oferecendo-lhe a oportunidade, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, de experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora por meio do confronto com imagens ligadas a um período de crise e, por isso, de alterações nas dinâmicas social, política, econômica, cultural, no cotidiano e na subjetividade dos indivíduos.

A escolha dessa temática alicerça-se, também, no pressuposto de que “[...] o primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele” (Bordini; Aguiar, 1993, p.18). Para as autoras, textos literários com os quais o aluno facilmente se situa, dada a sua familiaridade com a linguagem, o ambiente, os caracteres dos personagens

e/ou pelos problemas colocados, geram predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler. Outra justificativa para a seleção de “Fel” está em documentos oficiais que norteiam a Educação Básica, como a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018), que defende a promoção da educação integral do aluno, (re)afirmando a concepção de que o desenvolvimento dos sujeitos precisa acontecer na sua complexidade e sem reducionismos, de forma que

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Dessa forma, o documento explicita seu compromisso com o desenvolvimento global do ser humano, o que compreende questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo.

Considerações finais

Tendo em vista que as ações didático-pedagógicas tinham por objetivo estimular os alunos a refletirem a respeito das “engrenagens do texto literário” para que eles construíssem os sentidos do texto literário, a partir da configuração do narrador, da focalização, da construção dos personagens e do

espaço narrativo, pode se afirmar que a implementação obteve certo êxito. Isso porque os alunos conseguiram ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando uma leitura mais global e densa, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. Os espaços oportunizados para a socialização das ideias e/ou reflexões, instigadas por meio das atividades orais e escritas propostas à turma e já descritas anteriormente, possibilitaram aos alunos o aprimoramento de suas habilidades de leitura, oralidade, além da expansão do repertório de leitura e desenvolvimento do pensamento crítico, pavimentando, também, o processo de letramento literário.

Também desvelou que a partir de uma prática pedagógica sistematizada, os conteúdos curriculares podem e devem dialogar com temáticas contemporâneas vivenciadas pelos próprios discentes, como a pandemia, conforme rege a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fixada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Pleno (CP), que demarca a escola como espaço para a promoção da discussão de temas atuais e cotidianos. Nesse contexto, pode-se afirmar que a temática da pandemia foi essencial para a aproximação dos alunos-leitores ao conto, pois a representação de determinadas realidades sociais, econômicas e subjetivas, provocada pelo contexto pandêmico, levou-os a se identificarem, despertando o interesse para discutir o texto literário selecionado; aspecto relatado pelos alunos ao preencherem um formulário, cujo objetivo foi apreender a recepção deles em relação ao estudo do texto literário selecionado e ao Projeto de Ensino.

Dentre as dificuldades encontradas durante a implementação, percebeu-se a fragilidade emocional de alguns alunos para lidar com temas como a solidão e a ansiedade, bem como o baixo nível de comprometimento de outros para a realização das atividades propostas. Isto pôde ser observado com mais nitidez na atividade da dramatização, já que alguns não quiseram participar e, outros, apesar da participação, tiveram um desempenho abaixo do esperado, pelo menor nível de dedicação.

Essa adesão parcial dos alunos pode ser creditada à dificuldade que possuem em se colocar como sujeitos na construção do conhecimento, uma vez que estão habituados com uma situação de reprodução e não de produção de conhecimento. Isto é, com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir respostas dadas pelo professor. Por outro lado, a maior parte dos alunos engajou-se na produção e reprodução das cenas, que pode ser traduzido pela caracterização dos personagens: o uso do jaleco para figurar o médico; paletó e gravata, para retratar Roberto; roupas surradas e sujas para representar o morador de rua; coleira para retratar Hans, o cão, bem como fones de ouvido, que foram transformados em estetoscópio. Os alunos ainda adaptaram o cenário, bem como o texto para a oralização.

A intervenção evidenciou, também, a defasagem que a pandemia causou no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, haja vista que concluíram o 6º e 7º anos (quase que) integralmente de forma remota, o que gerou muitas lacunas. Foi possível observar uma certa dificuldade com a organização textual, ortografia e, até mesmo, com comportamento em sala de aula; aspecto último que tem a ver com as consequências causadas pelo distanciamento social e que ainda se faz evidente na convivência cotidiana. Observou-se, ainda, uma alta taxa de cópia entre os alunos, sobretudo nas atividades que exigiam resposta às questões norteadoras. Por isso, foram adotadas, ao longo da implementação do material didático, algumas alternativas para contornar essa situação, como o compartilhamento das respostas em voz alta e socialização das respostas entre os colegas para agregar a compreensão integral da atividade; sem falar na checagem das respostas no diário de leitura.

O processo de formação de leitores, sobretudo literários, demanda tempos, espaços, ações, repertórios e disposição. Sabemos que isso não se resolve com um projeto, em uma série ou segmento da educação básica. Trata-se de algo a ser cultivado desde sempre e para sempre. Por isso, surge a consciência da importância de um ambiente escolar que proporcione tanto

a complexificação nos modos de ler, pela presença de acervos variados, quanto a garantia de tempos e espaços para que a leitura literária seja perene. Fica, portanto, o desejo de seguir estimulando a participação ativa dos estudantes, promovendo a interação e o diálogo em sala de aula e incentivando a leitura crítica e reflexiva sobre o mundo e sobre o ser, a partir da sistematização dos procedimentos didáticos.

Agradecimentos

À orientadora de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa/Literatura e orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, às professoras da Educação Básica, Profa. Me. Ieda Maria Sorgi Pinhaz Elias e Profa. Amanda Rodrigues de Almeida, ao Colégio Estadual Zulmira Marchesi da Silva, de Cornélio Procópio, à Fundação Araucária e à organização do VIII Encontro de Integração da UENP.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura** – a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, dez. 2018.

CONTI, Pedro. **Tamo Junto**. Disponível em: <https://youtu.be/NL3Kx0S1RzQ>. Acesso em: 22 de set 2022.

CONTRERAS, Javier Arancibia Fel. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, abr. 2020. Na Quarentena, H3.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CNE - Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, abr. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.)*. **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11-26.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012. p. 81-02.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.)*. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013, p. 53-65.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos. *et al.* (orgs.). **Mediação de Leitura** – discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 23-26.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CAPÍTULO 15

UTILIZAÇÃO DE MODELOS 3D DE CRÂNIOS DE HOMINÍNEOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA EVOLUÇÃO HUMANA

Paola Rodrigues

Maria Júlia Ranucci de Grandi

Lais Priscila da Silva

Mayra Costa da Cruz Gallo de Carvalho (Orientadora)

Introdução

O uso da tecnologia 3D para ensino facilita a compreensão, já que essa técnica consiste na construção de objetos sólidos que podem ser manuseados e observados de diferentes pontos (Neto, 2020). No entanto, o uso desses modelos é ainda restrito no ambiente escolar e universitário, especialmente para o ensino da evolução humana (Lima, 2013).

A evolução é um fenômeno natural observado ao longo do tempo e que compreende mudanças herdáveis em características populacionais as quais, em escala maior, acabam por culminar em eventos de cladogênese ou especiação (Ayala, 2007). O fenômeno foi explicado por Darwin na teoria de evolução das espécies por seleção natural (Vieira, 2012).

A evolução humana é um assunto que desperta muita curiosidade na sociedade em geral e que, de certa forma, desafia os princípios evolutivos de acúmulo de mudanças graduais e diferenciação de espécies, uma vez que somos a única espécie viva na Terra que representa o gênero *Homo*. O estudo dos fósseis de nossos ancestrais, entretanto, nos revela que o gênero *Homo* pertence a um grupo de animais bípedes denominado de hominíneos (humanos e seus ancestrais bípedes diretos) que, por sua vez, está dentro do grupo denominado de

hominídeo (grandes primatas e humanos). Diferentes gêneros e espécies de hominíneos, cujos fósseis foram encontrados em diferentes partes do planeta, mas principalmente na África, contam a nossa história (Darwin, 1859; Penny *et al.*, 1999).

Os principais aspectos indicativos da evolução hominini são as alterações no esqueleto que indicam o bipedalismo e alterações no crânio, tais como: caixa craniana (volume craniano em relação ao volume corporal), dentição, osso supra orbital (sobrancelhas), o palato (boca), a mandíbula (Lima, 2013). O homem moderno, *Homo sapiens sapiens* adquiriu capacidade de viver em diferentes habitats e desenvolveu de forma única a cognição, características por vezes relacionadas a fixação de um cérebro complexo e volumoso (Leakey, 2010). Mas é curioso notar que já houve na nossa história exemplares com volume craniano maior que o atual e que foram extintos. Dessa forma, por esse e outros aspectos da nossa história, dizemos que a nossa evolução não pode ser contada como um processo linear. Assim, notadamente os modelos 3D dos crânios de hominíneos chave nos auxiliam a transpor uma história composta por muitas linhas, que se sobrepõem. Conceito de difícil abstração a partir de uma figura de um livro.

Diversas pesquisas realizadas com professores de ciências relatam ser a maioria criacionista e registram ausência do ensino da evolução humana ou muita dificuldade na condução do tema em sala de aula, o que aumenta o desprezo à teoria evolutiva pelos alunos (Castro *et al.*, 2009; Pazza *et al.*, 2009; Silva *et al.*, 2009; Roberto *et al.*, 2012; Oliveira, 2009). Possivelmente, o desenvolvimento de novas ferramentas que possibilitem o alcance de teorias abstratas irá favorecer a difusão do conhecimento e auxiliar os próprios professores de ciências a materializar e compreender de forma mais profunda os temas relacionados à teoria evolutiva (Lima, 2013).

Metodologia

Impressão dos modelos 3D

A impressão dos modelos dos crânios 3D foi realizada no laboratório de prototipagem da Agência de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual da UENP (AITEC) utilizando uma impressora 3D Flashforge Guider II e filamentos branco PLA. Foram selecionados 5 modelos de crânios de hominíneos para a impressão: *Sahelanthropus tchadensis*, *Australopithecus afarensis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*. Todos os modelos foram obtidos gratuitamente através do site www.sketchfab.com.

Os modelos foram apresentados a um grupo de estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET), do ensino superior, curso de Ciências Biológicas da UENP-CLM. Foi realizado um estudo junto às referências bibliográficas para redimensionamento dos modelos de acordo com o volume da caixa craniana observado nos registros fósseis de cada espécie. Uma vez produzidos os modelos, os acadêmicos petianos utilizaram-nos para observação de características usadas na classificação dos fósseis bem como na inferência de seus possíveis hábitos.

Resultados e discussão

A utilização das tecnologias digitais 3D como ferramenta para construir instrumentos didáticos são facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, os modelos de crânios utilizados serviram como fonte de estudo para o grupo de estudantes, pois a partir da observação e análise dos exemplares apresentados, os estudantes conseguiam descrever as similaridades e diferenças entre os crânios das espécies: *Sahelanthropus tchadensis*, *Australopithecus afarensis*, *Homo erectus*, *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*.

O grupo tinha que comparar os crânios e observar as diferenças e semelhanças entre as estruturas dos modelos hominíneos apresentados, evidenciando a evolução do grupo e relação das alterações morfológicas com os aspectos ambientais à época. De acordo com Martins *et al.*, (2005) e com Pres-tes (2012), o interesse sobre o conteúdo científico é facilitado pela eficiência do recurso didático e sua eficácia como uma ferramenta de motivação à aprendizagem. Nos crânios dos ancestrais hominíneos ficou fácil observar que na região frontal há uma forte saliência acima dos olhos, tornando o supercílio saliente. Essa estrutura dava um aspecto rude, não observado no homem moderno, em quem normalmente, a fronte termina na borda superior da órbita (Lacerda, 2009).

Diante dessa abordagem, foi perceptível que o manuseio das peças tridimensionais permite a vista de diferentes posições, podendo ter uma visualização mais específica de determinadas regiões do crânio, como, por exemplo, a do supercílio citada anteriormente. Foi possível comparar o prognatismo bastante evidente nos fósseis robustos e a perda dessa evidência de forma gradual até o homem moderno. Além disso, pudemos observar que nos primeiros bípedes, grandes molares estavam presentes, relacionados a uma alimentação vegetariana, o que também mudou ao longo do tempo nos hominíneos mais carnívoros. A utilização dessa ferramenta estimulou a participação do grupo em questão, quando comparada a apenas a exposição do conteúdo referente à evolução humana.

Após essa atividade, o grupo foi questionado oralmente, acerca do que acharam dos modelos em 3D apresentados e como eles contribuem para uma melhor aprendizagem. De forma sucinta, a opinião da maioria foi que proporcionou uma melhor compreensão da evolução humana, pois facilitava o entendimento e a desmistificação de conceitos errôneos, que foram repassados sobre a evolução humana ao longo de toda vida escolar. O uso de recurso didático eficaz motiva os estudantes na compreensão do novo conceito que está sendo passa-

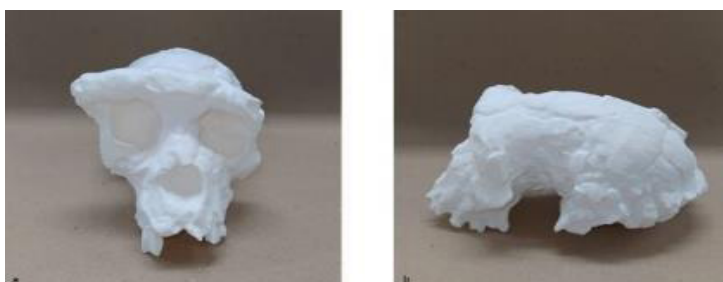
do pelo professor, então a escolha do recurso e o planejamento da atividade é de suma importância. Segundo Bento (2016), a motivação pelo uso de modelos 3D ou de ambientes 3D é superior à motivação oferecida pelas imagens 2D ou de ambientes 2D. Além disso, as atividades com recursos didáticos 3D possibilitam melhor acesso às estruturas morfológicas e anatómicas quando comparado com os recursos didáticos 2D.

Tabela 1- Medida do perímetro craniano

Espécies	volume cm³
<i>Sahelanthropus tchadensis</i>	320-350
<i>Australopithecus afarensis</i>	400
<i>Homo erectus</i>	850-1100
<i>Homo neanderthalensis</i>	1450
<i>Homo sapiens</i>	1350

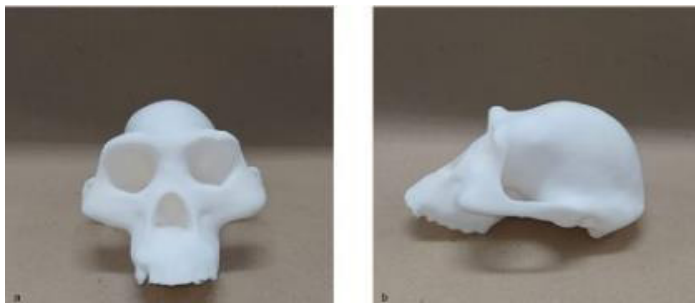
Fonte: Walter A. Neves (2022).

Figura 1 – Modelo de crânio impresso 3D *Sahelanthropus tchadensis*, (a) vista frontal, (b) vista lateral



Fonte: Walter A. Neves (2022).

Figura 2 – Modelo de crânio impresso 3D *Australopithecus afarensis*, (a) vista frontal, (b) vista lateral



Fonte: Walter A. Neves (2022).

Figura 3 – Modelo de crânio impresso 3D *Homo erectus*, (a) vista frontal, (b) vista lateral



Fonte: Walter A. Neves (2022).

Figura 4 – Modelo de crânio impresso 3D *Homo neanderthalensis*, (a) vista frontal, (b) vista lateral



Fonte: Walter A. Neves (2022).

Figura 5 – Modelo de crânio impresso 3D *Homo sapiens*, (a) vista frontal, (b) vista lateral



Fonte: Walter A. Neves (2022).

Considerações finais

O uso de modelos 3D como recurso didático facilita o entendimento para o ensino da evolução humana, já que as principais evidências do processo são registradas nos fósseis. Com a impressão dos modelos, os alunos conseguem fazer uma análise melhor das estruturas anatômicas, podendo comparar crânios de diversos ancestrais humanos.

Agradecimentos

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) pelo apoio financeiro e concessão de bolsas, a orientadora pelo incentivo e orientação e a Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Referências

AGUIAR, Leonardo De Conti Dias. **Um processo para utilizar a tecnologia de impressão 3D na construção de instrumentos didáticos para o Ensino de Ciências**. 2016. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) –

Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

AYALA, Francisco J. Darwin's Greatest Discovery: Design Without Designer. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, [S.l.], v. 104, n. 1, p. 8567-8573, mai. 2007.

BENTO, João José Fernandes; GONÇALVES, Vítor Barrião. Ambientes 3D no processo de ensino e aprendizagem. **Eduser, Revista de Educação**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 45-58, 2016.

CASTRO, Natiane Bonani Lopes de; AUGUSTO, Thaís Gimenez Silva da. Análise dos trabalhos sobre o ensino de evolução biológica publicados nos anais do VI ENPC. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 6., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009.

DARWIN, Charles. **A Origem das espécies**. Tradução: Joaquim da Mesquita Paul. Curitiba: Lello e Irmão Editores, 2003.

LEAKEY, Richard. Os Homens Fósseis Africanos. *In*: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO Brasília/MEC/UFSCar, 2010. cap. 18, p. 491-510.

LIMA, Ulisses Dardon Barbosa. **Uma proposta didática para o ensino de evolução humana no ensino médio utilizando um recurso 3d**. 2013. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Modalidade EAD, Universidade do Brasil, Campo Grande, 2013.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com Imagens. **Revista Ciência e Cultura** São Paulo, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.

NETO, Josaphat Soares. *et al.* Um Estudo Sobre a Tecnologia 3D Aplicada Ao Ensino De Anatomia: Uma Revisão Integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, 2020.

NEVES, W. A. E no princípio... era o macaco. **Estudos avançados**, v. 20, n. 58, p. 1-37, 2023.

OLIVEIRA, G. S. **Aceitação e rejeição das teorias evolutivas entre estudantes**. São Paulo, SP: FEUSP, 2009. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2009.

PAZZA, Rubens; PENTEADO, Pierre R.; KAVALCO, Karine F. Misconceptions about Evolution in Brazilian Freshmen Students. **Evolution, Education and Outreach**, v. 3, n. 1, p. 107-113. 2010.

PENNY, David; POOLE, Anthony. The Nature of the last Universal Common Ancestor. **Curr. Opin. Genet. Dev.**, v. 9, n. 6, p. 672-677, dez. 1999.

PRESTES, S. B. S. **A paleontologia no ensino fundamental II: metodologia complementar aplicada ao ensino paleontológico**. Campo Grande, RJ, 2012. Originalmente apresentada como monografia para conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

ROBERTO, E. C.; BONOTTO, D. M. B. **Ensino de evolução: concepções e conflitos em sala de aula**. UNESP Rio Claro: Biosfera, 2012.

SILVA, C. S. F; LAVAGNINI, T. C; OLIVEIRA, R. R. **“O homem veio do macaco?” O que pensam os alunos da 3ª série do ensino médio sobre a evolução humana.** Enseñanza de las Ciencias, Numero Extra, VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona.1454-1457. 2009.

VIEIRA, Viviane. **Uma experiência no ensino do tema teoria da evolução numa escola confessional adventista.** 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012.

CAPÍTULO 16

O JOGO BATALHA NAVAL COMO UM MATERIAL DIDÁTICO PARA AS AULAS DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM REALIZADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Bruno Lauriano
Anna Letícia Liutti Luiz
Nashla Aline Gomoziás (Orientadora)

Introdução

O presente texto pretende discutir o lugar do lúdico e dos jogos na aula de História, articulando as considerações de Mullet e Giacomoni (2018), bem como apresentar as experiências, possibilidades e resultados do processo de intervenção pedagógica realizado no 3º ano do Ensino Médio vespertino do C.E. Rui Barbosa, em Jacarezinho/PR, no âmbito do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

O Colégio Estadual Rui Barbosa, localizado no centro da cidade, recebe alunos de diversas classes sociais em seus três turnos de funcionamento. Nas turmas do vespertino (período em que o estágio está sendo desenvolvido) predominam os estudantes provenientes da zona rural e de bairros afastados do Centro, majoritariamente de famílias de classe média-baixa.

O 3º ano C é uma turma de maioria masculina, com cerca de vinte estudantes frequentando as aulas regularmente, sendo esse um número pequeno, levando em conta que há apenas um 3º ano no período vespertino. Considerando os dados de observação e os relatos da professora regente, ficou perceptível a facilidade com a qual os alunos se dispersam durante a aula, além do fato de que não são todos os conteúdos que atraem a atenção deles. Entretanto, é uma sala que se mostrou relativamente participativa nas aulas de História.

O desafio geral do trabalho docente no pós-pandemia certamente perpassa a “reconquista” da presença e da consciência dos estudantes no espaço da sala de aula. Como o remédio amargo do ensino remoto nos mostrou, é possível estar presente fisicamente em um local e ser virtualmente assíduo em espaços simultâneos no éter. Do mesmo modo, embora o ensino presencial regular já tenha se restabelecido, não raro observamos que as dinâmicas da internet se estabeleceram como elemento de cotidianidade na sala de aula.

Foi com o intuito de instigar ainda mais o interesse dos estudantes pelas aulas de História e promover a socialização da sala em grupos, que a professora regente solicitou que nós, estagiários, elaborássemos um jogo de batalha naval, voltado para o tema que estava sendo abordado durante as últimas aulas, no caso, a Guerra Fria. O jogo proporcionaria aos estudantes uma revisão do conteúdo de forma criativa, possibilitando que eles o compreendessem da melhor forma e tirassem dúvidas para avaliação que seria aplicada pela professora nas próximas semanas.

Metodologia

Como destacado por Mullet e Giacomoni (2018), deixadas de lado as perspectivas anacrônicas e o abstractismo, cabe aos professores e professoras buscar espaços de encontro nas aulas de História, construir possibilidades e circunstâncias que favoreçam a dimensão relacional, dialógica e crítica. Nesse contexto, o uso do jogar surge como apelo às faculdades mais primárias do desenvolvimento (de fato, antes de uma criança escrever ela joga) individual e coletivo.

Em uma turma consideravelmente individualizada, a primeira formulação possível para a realização da atividade foi o trabalho em equipe. Levando em conta a distinção entre conhecer e aprender apresentada pelos autores, ao montar o protótipo do jogo focamos em mecanismos de tomada de deci-

sões coletivas, e o modelo do Batalha Naval (que já estava na proposta curricular) foi adotado com algumas alterações.

Em tempo: conhecer significaria formular explicações exemplares e memorizar datas e eventos, um passo importante e de modo algum desprezível na aula de História. Aprender, porém, abrange uma teia de relações que vão além do aluno-indivíduo e se estendem para o ambiente e para uma sala de aula, que é também comunidade. Obviamente, também aqui temos a questão da permanência das dinâmicas da internet, mesmo com a retomada do ensino presencial, de modo que a sala de aula se apresenta simultaneamente como ambiente concreto e como comunidade *on-line* (cortesia de Kozinetz), pois como destacamos, além da presença física na sala, as conexões virtuais em grupos, chats e salas de bate-papo se apresentou como uma realidade constante, de modo que principalmente os celulares se tornaram objetos centrais dessa conexão entre o real e o virtual.

Pensando nisso, a ideia de possibilitar o uso dos celulares e a pesquisa na internet apareceu não como completa rendição ao avanço desse "mundo virtual", mas como uma maneira de instrumentalizá-lo para os propósitos da sala de aula.

Resultados e discussão

A atividade foi aplicada no dia 5 de outubro de 2022, com 60% dos alunos presentes. Inicialmente, pedimos que os estudantes se dividissem em dois grupos. Posteriormente, juntamente com a professora supervisora, explicamos que o intuito do jogo era fazer uma revisão do conteúdo que havia sido trabalhado nas últimas semanas. A partir disso, distribuimos um tabuleiro para cada grupo – numerados de 01 a 11 e de A a J -, juntamente com três embarcações, sendo elas: um porta avião, um avião e um submarino, e círculos vermelhos, como mostra a imagem abaixo.

Figura: Tabuleiro para batalha naval



Fonte: os autores (2022).

Explicamos que o jogo funcionaria da seguinte maneira: os dois grupos jogariam o dado e aquele que tirasse o número maior, iniciaria respondendo as questões sobre a Guerra Fria. Cada acerto, daria direito a um tiro – uma letra e um número –, o intuito era atirar e acertar a embarcação do outro grupo. Para que o jogo não se estendesse muito, foi determinado que apenas um tiro seria suficiente para afundar uma embarcação. Venceria o grupo que afundasse as três embarcações do oponente.

Perguntas não muito complexas foram feitas acerca do fim da II Guerra e início do período da Guerra Fria, muito embora priorizando a construção de uma narrativa e não apenas enunciação de datas e fatos, como, por exemplo: Quem foi Mussolini? Explique o que foi o Holocausto? O que levou o Japão a atacar Pearl Harbor? Explique o que foi o Nazismo, dentre outras. Os alunos, em maioria, conseguiram responder apenas com o auxílio do celular/internet. Para estimular a não

consulta à internet, propusemos que as questões que fossem respondidas sem a utilização do celular passariam a valer dois tiros.

Durante a aplicação da atividade, foi possível perceber o quanto o jogo despertou a competitividade (leia-se sob um prisma interessante: ambos os grupos venceram diferenças internas e entre os alunos e o interesse pela aula. Todavia, foi nítida a dificuldade dos alunos em responderem as perguntas sem o auxílio do celular. O que reflete algumas das dificuldades enfrentadas por eles e pela professora regente durante as aulas em que o conteúdo foi trabalhado (sendo a mais óbvia a compressão de carga horária e subsequente diminuição das aulas de História). Além de escancarar a dependência digital que se instalou entre os adolescentes durante o período da Pandemia e que se perpetua até os dias atuais.

Considerações finais

A despeito das claras dificuldades no processo de construção e aplicação da proposta (em grande parte devido à compressão da carga horária), acreditamos que ela contribuiu, ainda que minimamente, no processo formativo dos e das estudantes, se não pela dimensão das estruturas formais (que incluiriam a memorização em algum nível) ao menos pelo prisma do desenvolvimento relacional, do trabalho coletivo e, principalmente, da atribuição de sentido para as ferramentas da internet, que deixaram, ainda que por alguns minutos, o lugar de passatempo para ocupar a posição de instrumentos da aula de História.

O contato direto com o trabalho docente (em suas dores e delícias) seguramente será fundamental no exercício de nosso ofício futuro, seja como pesquisadores ou professores, principalmente, quando tudo aponta para a presença cada vez mais constante da tecnologia e do mundo virtual na escola e na vida.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Estadual do Norte do Paraná por esta oportunidade essencial para o nosso processo de formação profissional.

Referências

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o caos: os jogos no ensino de História. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2018.

PARTE 4
TRABALHOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO
PREMIADOS

CAPÍTULO 17

BRASIL UN DESTINO ACADÉMICO: ¿CÓMO ES ESTUDIAR UNA MAESTRÍA FUERA DEL PERÚ? AQUÍ TE CUENTO

Jordy Arcadio Ramirez Trejo
Eliane Segati Rios (Orientadora)

La elección es posible en un sentido, pero lo que no es posible es no elegir. Siempre puedo elegir, pero tengo que saber que, si no elijo, también elijo. Sartre.

Introducción

El presente trabajo es escrito en primera persona, pues relata detalles de las experiencias de un estudiante peruano en Brasil. En ese sentido, se intentará responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es la importancia de estudiar fuera del Perú? Responderé desde la experiencia de la educación pública en Perú, así como enlazar la educación pública universitaria de Brasil. El objetivo de trabajo es brindar al lector la experiencia de un estudiante peruano en Brasil.

En ese sentido, esta experiencia académica internacional de estudiar la maestría fuera de Perú, trajo consigo muchas oportunidades académicas y personales, puesto que me brindó conocer excelentes personas en el camino que me brindaron apoyo para esta travesía académica. En este relato brindo una serie de momentos claves que hicieron para que mi vida académica y profesional me llevaran a un destino académico llamado *Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP* en Jacarezinho, Paraná, Brasil.

En este breve relato se puede identificar una serie de momentos que hicieron que realizara ese sueño académico de estudiar fuera de Perú, por ello, en la primera parte organizo

un esbozo general sobre mi educación en el Perú, de una perspectiva de educación pública desde la educación básica hasta la educación universitaria. Por esa razón, en esta primera parte realizo un breve relato sobre mi educación en las diferentes etapas.

Para iniciar mi relato en la etapa universitaria, debo señalar que en la facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Federico Villarreal conocí amigos que estudiaron cursos en otro país, tal vez aquello haya sido mi referencia para hacer la maestría fuera de Perú, por ese motivo en la segunda parte de mi relato, comento de cómo conocí a la *Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP*, una referencia académica en Brasil y cómo el destino me llevó a estudiar en su programa de postgrado, dando como resultado un aprovechamiento positivo en mi carrera profesional y académica.

El inicio de una aventura académica

Ser estudiante en el Perú.

En el Perú, la educación está dividido en: **(1)** Educación Básica Regular (EBA), en ella pueden ubicarse tres etapas: *(i)* inicial - 3 a 5 años, *(ii)* primaria - 6 a 11 años y *(iii)* secundaria - 12 a 16 años; y, por otro lado, **(2)** Educación Superior, en este caso se divide en: *(i)* educación universitaria e *(ii)* institutos. La educación tanto básica como superior pueden ser públicas o privadas.

Para enfocar el relato en mi persona, debo precisar que estudié la educación básica regular inicial, primaria y secundaria en instituciones públicas del distrito de Chavín de Huántar a 3,137 m.s.n.m., ubicado en la provincia de Huari y departamento de Áncash en la zona sierra del Perú, al norte-centro de la capital Lima.

Mi educación primaria lo realicé en la I.E. N° 86349 “República de Honduras”, la curiosidad de las instituciones

públicas de educación básica regular es que llevan un número para ser identificados, otra curiosidad es que los estudiantes tienen un único profesor para todas las materias desde el 1er grado hasta 6to grado. El profesor Marcial Gantú Osorio, fue mi profesor durante los 6 años de mi estadía en dicha institución. En esta etapa pude participar en competencias deportivas y académicas.

Mi educación secundaria la realicé en la I.E. “Carlos Alberto Izaguirre”, donde la historia cambia y tal vez la curiosidad para un nuevo inquilino es que cada materia tiene un profesor distinto, pero siempre hay una profesora que te inspira a ser mejor en el futuro, mis recuerdos me llevan al último año de la secundaria, donde tuve como profesora a la licenciada Dalila Cerna, del curso de Ciencia, Tecnología y Ambiente (Física), alguna vez ella me dijo que estudie para ser ingeniero, pero yo ya tenía decidido estudiar Derecho, si me preguntan el porqué, no tengo la respuesta, pero posiblemente con el pasar de los años pude notar ese interés. Siento que esta etapa es una de las mejores, por los amigos, por los recuerdos y por los eventos que pude participar.

Una vez culminado la secundaria tenía que buscar donde estudiar Derecho, puesto que el distrito de Chavín de Huántar no cuenta con instituciones de educación superior, motivo por me mudé a la capital de la República del Perú, Lima, una ciudad que se caracteriza por otorgar oportunidades en relación a la educación superior, puesto que existe diversidad de universidades e institutos.

Fue el año 2012 que llegué a la capital con la finalidad de postular a una universidad pública, sin embargo, el camino para ingresar a una universidad pública no ha sido fácil, el primer paso fue estudiar en un academia pre universitaria, el segundo paso fue postular a la universidad, “solo” dos pasos, aparentemente fácil. Sin embargo, el tiempo entre el primer y segundo paso duró más de lo previsto (2 años).

La primera vez que postulé a la universidad y no ingresé fue el año 2012, continué la preparación para postular, así el año 2013 volví a postular y tampoco ingresé, recibir el mensaje “no ingresó” es realmente difícil, sobre todo triste, puesto que encuentras muchas emociones tanto personales como familiares; sin embargo, con la finalidad de seguir alguna carrera decidí postular a una carrera técnica de 3 años de duración en el Instituto Superior Público “Carlos Cueto Fernandini”, donde ingresé a la carrera de Computación e Informática 2013-2015.

Ya estudiando en el instituto, volví a postular a la universidad, el sueño de estudiar Derecho tenía que ser realidad. El primer paso que inició en la academia (2 meses de preparación) no salía de la biblioteca, hasta que por fin llegó ese segundo paso de tantas emociones, ingresar a la universidad. Duró más de lo previsto, pero el año 2014 ingresé a la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Ingresar a la facultad no fue el paso final, aún tenía un camino largo por recorrer con pasos firmes y sobre todo no desistir. Durante los años en la facultad, como parte del crecimiento profesional, entre los años 2014 y 2018 formé parte de la Asociación Civil “Seminario de Estudios Jurídicos” conformado por estudiantes de la facultad y encargados de la publicación de la Revista de Derecho Sociedad Jurídica. Junto con ellos participamos y organizamos eventos académicos nacionales e internacionales.

El año 2016, junto con algunos colegas de la Facultad de Derecho y la Facultad de Economía decidimos fundar Sociedad de Debate UNFV, grupo destinado a participar en competencias y torneos de debate académico en el formato parlamentario británico¹ asimismo, el año 2017 dicho grupo, junto con

¹ En este formato participan cuatro equipos diferentes, donde dos equipos defienden la moción y los otros dos son contrarios a la moción. Gana el equipo que tiene mejores argumentos para defender su postura.

los representantes de las diferentes universidades del Perú fundaron Torneo Nacional de Debate Universitario.

En ese camino de pregrado, participé de muchos eventos académicos donde conocí profesionales del derecho nacionales e internacionales. El año 2016 comencé con las prácticas preprofesionales, inicié en una empresa minera, posterior a ello fui al Poder Judicial donde trabajé con el Dr. Reyler Rodríguez, quien me invitó a formar parte de la organización de la “I Convención Mundial de Derecho Fundamentales y Garantías Constitucionales” en homenaje al Dr. Robert Alexy en Lima, Perú, donde tuvimos la participación de juristas de diferentes países. Dicho evento me permitió conocer a profesores, promotores y jueces de Brasil, sobre todo a los profesores vinculados a la *Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP* y al *Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM*.

El año 2017, fui invitado por el Prof. Dr. Teófilo Marcello de Arêa Leão Junior a participar de los Grupos de Trabajo del II Congreso Latinoamericano Por La Paz organizado en la Universidad Católica Sedes Sapientiae – UCSS en Perú, donde participé con un trabajo titulado “Derecho Humano de acceso a Internet como medio para promover la paz”. En la fecha de dicho congreso, también tuve la oportunidad de organizar una conferencia en mi facultad con profesores de Brasil y Perú, la conferencia se denominó “Jornada Internacional de Derecho Ambiental e Intereses Difusos”.

Posterior a dichos eventos, el Juez Federal de Jacarezinho Dr. Rogerio Cangussu Dantas Cachichi y el Desembargador de Curitiba Dr. José Sebastião Fagundes Cunha junto con otros profesores de Brasil firmaron un acuerdo de intercambio académico con el Dr. Reyler Rodríguez Chávez, Juez de la Corte de Justicia de Lima Norte. Este intercambio consistió en que estudiantes de Perú realicen visita académica en Brasil y estudiantes de Brasil realicen visita académica en Perú.

Gracias a ese acuerdo de intercambio académico pude viajar a Brasil en octubre de 2017, donde realicé visitas técnicas al Ministério Público Federal, Justicia Federal, Tribunal Estadual de Paraná en Curitiba. También tuve la oportunidad pude brindar una conferencia en UniCuritiba. Así como, otorgar breves seminarios sobre Derecho e Internet en *FACCREI - Cornelio Procopio*, *FANORPI - Santo Antonio da Platina*, *UENP - Jacarezinho* y *UNIVEM - Marilia*. Finalicé mi visita académica en Brasil participando de la “II Convención Mundial de Derechos Fundamentales y Garantías Constitucionales” organizado en Brasilia, capital de Brasil.

Esta experiencia de intercambio académico me permitió conocer más de cerca la cultura brasileña, su comida, su música y sobre todo ese cariño con el que fui recibido en este hermano país latinoamericano. A pesar de las dificultades por el idioma, pude compartir gratos momentos académicos y personales.

En los dos últimos años de pregrado (2018-2019) fui parte del equipo de arbitraje de la Universidad Nacional Federico Villarreal, esta fue otra de las experiencias académicas a nivel internacional que me tocó vivir, puesto que dicho equipo participó en la Competencia Internacional de Arbitraje² (Moot Arbitraje) en Bogotá, Colombia el año 2018 y en Asunción, Paraguay el año 2019, esta competencia contribuye a los estudiantes de pregrado en defender un caso simulado como abogado de parte en un proceso arbitral.

Todas estas experiencias han contribuido en mi formación personal y académica, estudié en una escuela pública, instituto público y universidad pública, por eso con mucho orgullo puedo decir que soy formado en educación pública. Aprendí

2 La Competencia es co-organizada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario, Bogotá. La Competencia es una propuesta educativa con formato competitivo, cuyo propósito es fomentar el estudio del derecho comercial internacional y el arbitraje como método de resolución de conflictos. Disponible en: <http://www.ciarbitraje.org/>.

a defender la educación pública por mis padres Arcadio Ramirez Ramirez y Norma Mirian Trejo García son docentes en educación primaria pública, enseñanza de vida.

Estudiar la maestría en Brasil

Si mis recuerdos no me fallan era inicios del año 2015, cuando mi amigo Gyan Ramos viajó a Madrid-España para estudiar por un mes, fue ese el motivo para iniciar una conversación con una colega y amiga de la facultad, Guajahira Maza, a quien le comenté que al culminar el pregrado estudiaría la maestría fuera de Perú.

A partir de esa premisa, preciso realizar algunas preguntas: ¿Cómo llegué a Brasil? ¿Cómo llegué a la maestría en ciencias jurídicas? ¿Cómo llegué a Jacarezinho? Tal vez para responder estas preguntas tendría que volver el tiempo, en específico a diciembre de 2016 cuando conocí a los profesores de Brasil en el marco de la “I Convención Mundial de Derechos Fundamentales y Garantías Constitucionales”.

Desde aquella convención mantuve contacto con los profesores y amigos de Brasil con la finalidad de mantener la amistad y continuar participando en eventos académicos internacionales, como relaté líneas arriba, se me otorgó la oportunidad de realizar el intercambio académico en Brasil donde tuve cierto acercamiento con la *Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP*.

El año 2018 el Dr. Rogerio Cangussu, me comenta que salió una convocatoria para alumnos extranjeros en la maestría en *Ciências Jurídicas en la UENP*, era una posibilidad que se acrecentó aún más cuando me vuelve escribir el año 2019; sin embargo, aún estaba en pregrado, razón por la cual no pude participar en dichas convocatorias.

Debo señalar que mi acercamiento con la carrera del derecho fue con los grupos de estudio donde participé; sin embargo, ese gusto por la carrera fue durante mis prácticas pre

profesionales. Primero en una empresa minera, donde aprendí sobre la tramitación antes el poder judicial y entes administrativos (es lo primero que uno aprende cuando inicia la carrera), posteriormente, realicé mis prácticas en el Poder Judicial.

En el julio de 2017, ingresé a como practicante en el estudio “Yataco Arias Abogados & Asociados” donde pude trabajar viendo diferentes materias del Derecho, conseguí un mayor acercamiento con la práctica de la abogacía, puesto que pude ver de cerca los procesos, a finales de 2018, ingresé como practicante al Estudio Sacovertiz-Landerer Abogado, estudio que pertenece a una firma internacional denominada BBGS (Colombia, Chile, México y Perú).

En el 2019 último año de pregrado, pasé a formar parte de “CYC Abogados”, lugar donde aprendí mucho sobre la procesos civiles y arbitrales, materias donde me quería especializar, puesto que me dieron la oportunidad de participar como un abogado más dentro estudio. En dicho estudio fui orientado por dos grandes amigos el Dr. Gianfranco Ferruzo y el Dr. Bryan Cilloniz.

Aun siendo estudiante de pregrado, a finales de 2019, pasé un concurso para trabajar como Asistente Legal en la Superintendencia de Transporte Terrestre de Personas, Carga y Mercancías – SUTRAN, inicié mis labores en diciembre de 2019 en una entidad del Estado que cuida del transporte a nivel nacional.

En marzo de 2020, el mundo se apagó, comenzó una etapa difícil en la historia de la humanidad, etapa que posiblemente sea difícil de superar, aun así, tenemos que ser fuertes y nuestro objetivo debe ser alentar a los nuestros a ser mejores cada día, la pandemia nos ha demostrado que la vida puede cambiar de un día para otro, que es corta, pero que la debemos hacer cada día más grande, por esa razón, mientras tengamos la oportunidad de seguir en este mundo tendremos la responsabilidad de elegir lo correcto, con nuestras características, pero siempre en el respeto a los demás.

Fue en esa etapa difícil, donde nuestra casa se convirtió en un espacio de convivencia entre la familia y el trabajo, donde los espacios académicos ya no eran los auditorios o salas de las facultades, sino todo pasó al mundo de la virtualidad, consecuentemente el crecimiento de plataformas virtuales. Fue en esa etapa que, junto a amigos de la Universidad San Martín de Porres, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y la Universidad Nacional Federico Villarreal, todos de área del Derecho, creamos *IusTech* como una plataforma informativa del Derecho y las Nuevas Tecnologías junto a ello nació también “*IusTech Revista de Derecho y Tecnología*” publicada con IJ Editores (Argentina).

A mediados del año 2020 recibí, una vez más, el mensaje del Dr. Rogerio Cangussu sobre la convocatoria para estudiantes extranjeros en la maestría en *Ciência Jurídica* de la UENP. Un momento de incertidumbre, que posiblemente se debían tomar decisiones porque la de un día para otro cambiaba todo, decidí postular a la convocatoria de la UENP, presenté todos los requisitos necesarios. El resultado de esta convocatoria fue que ingresé a la maestría, así llegó mi vínculo oficial con la *Universidade Estadual do Norte do Paraná*.

Consideraciones finales

Fui informado que formaría parte de la promoción XVIII de la Maestría en *Ciência Jurídica* de la *Universidade Estadual do Norte do Paraná*, esta nueva etapa de la vida académica inició el 2021, el primer año de clases fueron vía *online*, puesto que aún continuaba la emergencia sanitaria, consecuentemente no podía salir de Perú; a pesar de la distancia conocí a los amigos de la promoción y profesores de forma remota, un poco extraña, puesto que entender las clases fue desafiador, debido al idioma.

Aun así, con mi poco conocimiento del idioma portugués, pude aprovechar al máximo los cursos, aprendí sobre la

legislación brasileña, pude brindar algunas comparaciones en relación a la legislación peruana. El nivel académico de una maestría es alto, pude percibir ello en los colegas. Los profesores imparten clases de manera minuciosa, con los detalles necesarios de cada materia. En ese sentido, a pesar de las clases remotas, pude conocer y aprovechar más cerca los estudios de la maestría con colegas y profesores de excelente nivel académico.

El 2022 viajé a Brasil, llegué a Jacarezinho el 19 de marzo de 2022 con la finalidad de culminar la maestría, quedaba pendiente culminar un curso presencial y lo que resta de la maestría. Nada se compara con la presencialidad, en mi caso, estar cerca de la facultad, y participar de manera permanente en diferentes actividades el aprovechamiento es mayor. Puesto que estas más ligado con la maestría y tu propia línea de investigación.

En la maestría además de lo académico me brindó amigos, *parceiros*, con quienes compartimos la mirada de dos culturas diferentes y similares a su vez. Aprendí sobre la cultura culinaria de Brasil: *feijoada*, *churrasco*, *cachaça*. Por otro lado, preparé Ceviche, plato tradicional peruano. Fue un intercambio cultural.

Finalmente, puedo señalar que el resultado ha sido positivo dentro de mi formación académica y profesional, no es fácil estar lejos de casa, pero en Jacarezinho encontré un espacio, encontré nuevos amigos que me recibieron con los brazos abiertos. Soy un peruano más por el mundo, un peruano en Jacarezinho, Paraná, Brasil.

Expresiones de agradecimiento

Mi agradecimiento especial a las autoridades de la UENP por permitir que estudiantes extranjeros formen parte de sus programas, agradecimiento también al Programa de postgrado en Ciencias Jurídicas de la UENP, así como a los profesores

del programa. Asimismo, agradecer a la UENP por brindarme la oportunidad ser bolsista de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, CAPES y la *Fundação Araucária*.

Referencias

SARTRE, Jean Paul. **El existencialismo es un humanismo**. Ediciones Huascar: Argentina, 1972.

CAPÍTULO 18

MODALIDADE INTERNACIONAL NO CANADÁ – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ademilson Julio da Silva Junior
Mahara-Daian Garcia Lemes Proença (Orientadora)

Introdução

A Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) possui convênios/parcerias com diversas universidades e países do continente Americano e Europeu. Dentro da universidade, o órgão responsável para articular, informar e gerenciar essas parcerias é a Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI), a qual tem como objetivo:

[...] articular e apoiar atividades de natureza cultural, científica e tecnológica entre a UENP e instituições estrangeiras; apoiar o intercâmbio internacional de docentes e discentes; apoiar a Reitoria na formulação de políticas de relações internacionais; estabelece relacionamento com as estruturas de relações internacionais de outras universidades ou instituições de pesquisa; propõe convênios com universidades e instituições de pesquisa internacionais; propõe políticas de relações internacionais da UENP com instituições congêneres de outros países; coordena a interação da Universidade com a iniciativa pública e privada, visando o processo de internacionalização das atividades da UENP, além de relacionar-se com as agências de apoio ao desenvolvimento de projetos de âmbito internacional (CRI-UENP, 2022).

Desta forma, os convênios ativos e a gerência da CRI entre discentes/docentes e universidades estrangeiras tornam estes intercâmbios de troca social, cultural e científica possível.

Figura 1 - Página inicial da Coordenadoria de Relações Internacionais da UENP



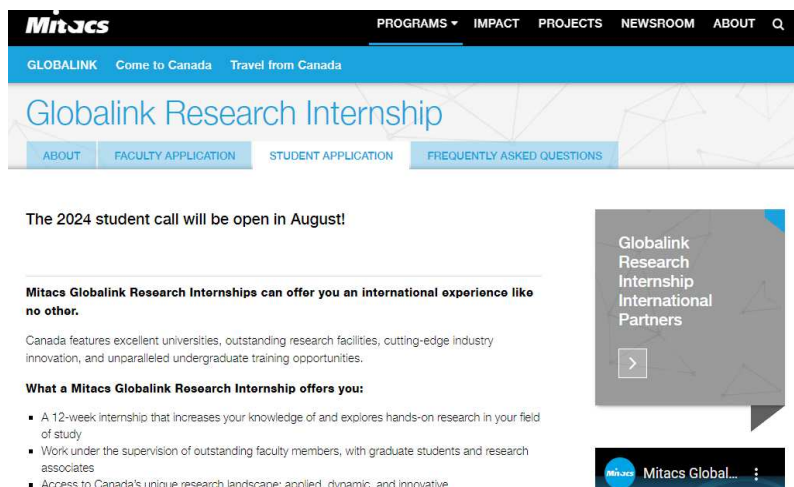
Fonte: <https://cri.uenp.edu.br> (2022).

A internacionalização não acarreta apenas vantagens institucionais (importância e renome) ou acadêmicas (melhoria da formação do ensino e da pesquisa). No Brasil, ela assume relevância adicional para as Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que a Capes a toma como condição para a concessão das notas máximas de avaliação no âmbito da pós-graduação (Marrara, 2007). O objetivo da internacionalização consiste em estreitar o relacionamento entre universidades estrangeiras e brasileiras e desenvolver o intercâmbio acadêmico e cultural nas áreas linguística, acadêmica, de pesquisa e outras atividades.

O autor deste relato de experiência participou de um programa de pesquisa de verão na *Université de Moncton*, na província de *New Brunswick*, no Canadá, durante três meses (22/05/2022 a 17/08/2022). O programa chama-se *Mitacs Globalink Research Internship* e é uma iniciativa internacional competitiva para alunos que estejam em um curso de graduação, cujos aplicantes mais bem classificados participam de um

estágio de pesquisa de 12 semanas (três meses) sob a supervisão de um professor Canadense nas mais diversas áreas acadêmicas, desde ciências da saúde, matemática e engenharias até humanidades e ciências sociais.

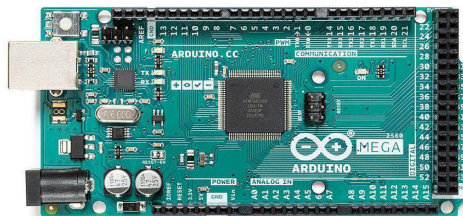
Figura 2 - Página inicial da MITACS com informações do programa *Mitacs Globalink Research Internship*



Fonte: <https://www.mitacs.ca/en/programs/globalink/globalink-research-internship> (2022).

O projeto desenvolvido pelo aluno intercambista foi o “Conception of low-cost tools for human movement analysis in industrial and occupational work environment”, no qual elaborou um circuito utilizando um microcontrolador Arduíno Mega 2560, um sensor LIDAR e a criação de um código no MatLab. Este circuito teve como objetivo analisar a velocidade de marcha de indivíduos em distâncias pré-determinadas (por exemplo, 3 metros, 5 metros ou 8 metros). O objetivo do estudo era desenvolver esta ferramenta e compará-la com um sistema de câmeras (Theia3D, padrão ouro para análises de marcha e biomecânica) e verificar a sua confiabilidade.

Figura 3 - Arduino Mega 2560



Fonte: <https://store-usa.arduino.cc/products/arduino-mega-2560-rev3?selectedStore=us> (2022).

O Arduino Mega 2560 é uma placa microcontroladora baseada no ATmega2560. Possui 54 pinos de entrada/saída digital (dos quais 15 podem ser usados como saídas PWM), 16 entradas analógicas, 4 UARTs (portas seriais de hardware), um oscilador de cristal de 16 MHz, uma conexão USB, um conector de alimentação, um conector ICSP, e um botão de reinicialização. Ele contém tudo o que é necessário para suportar o microcontrolador; basta conectá-lo a um computador com um cabo USB ou ligá-lo com um adaptador AC-to-DC ou bateria para começar.

Figura 4 - Sensor LIDAR



Fonte: https://www.sparkfun.com/distance_sensor_comparison_guide

(2022).

Um sensor LIDAR é um tipo de sensor de distância a laser que mede o alcance ou a profundidade de uma superfície. Eles funcionam emitindo pulsos em todas as direções e medindo quanto tempo leva para eles ricochetear nos alvos.

Durante o intercâmbio não foi possível realizar a comparação dos dois sistemas e analisar a confiabilidade, somente foi possível a criação do protótipo. Outro estudante irá terminar o projeto ao longo do ano. Além do projeto principal, o aluno intercambista também auxiliou em outros projetos que estavam sendo desenvolvidos por outros estudantes do laboratório, como o projeto “Evaluation of walking performance in a Virtual Reality environment” e “Assessing the feasibility and acceptability of including web-based software in a community exercise program for older adults” .

Figura 5 - Descrição do projeto *Assessing the feasibility and acceptability of including web-based software in a community exercise program for older adults no website* do laboratório

[IN REGARDS TO](#) [NEWS](#) [MEMBERS](#) [PROJECTS](#) [PUBLICATIONS](#) [OPPORTUNITIES](#)

Assessing the feasibility and acceptability of including web-based software in a community exercise program for older adults.

G.Handrigan, T.Bergeron

By Grant Handrigan in [research projects](#)
JANUARY 24, 2022

[Dance to health!](#) ↗

[About the project:](#) ↗

Fonte: <https://beamlab.ca/projets/dvs/> (2022).

Figura 6 - Descrição do projeto Evaluation of walking performance in a virtual reality environment no *website* do laboratório

IN REGARDS TO NEWS MEMBERS PROJECTS PUBLICATIONS OPPORTUNITIES

Evaluation of walking performance in a Virtual Reality environment

N.Parsa, G.Handrigan

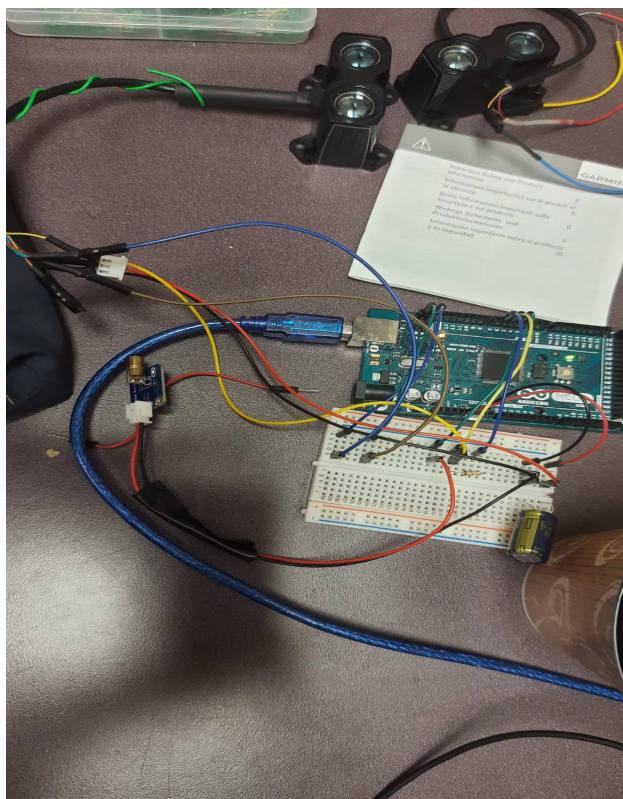
By Grant Handrigan in [research projects](#)
JANUARY 10, 2022

Every year, falls affect one in three people aged 65 and over. A sample of 50 to 60% of them develops a fear of falling which in turn increases this prevalence and leads to a decrease in their quality of life. The prevalence of falls, a multifactorial concept, is affected by various individualized elements that should be taken into consideration during physical interventions. Indeed, it has been well demonstrated that the addition of behavioral components to physical components of interventions leads to a greater reduction in the risk of falls. The behavioral components represent strategies to reduce fear-related anxiety and avoidance, while the physical components include fall prevention exercise programs. Current research demonstrates that multifactorial exercise programs are not always feasible and that behavioral components are likely to be often overlooked in interventions. Therefore, one-dimensional interventions bring only limited benefits to the health of the individual. Cognitive behavioral therapy (CBT) generates research-backed behavioral components to reduce prevalence of quality of life of falls. The latter has the

Fonte: <https://beamlab.ca/projets/dvs/> (2022).

Durante o intercâmbio foi desenvolvido um circuito utilizando um microcontrolador Arduíno Mega 2560, um sensor LIDAR e a criação de um código no MatLab com a finalidade de analisar a velocidade de marcha de indivíduos em distâncias pré-determinadas (por exemplo, 3 metros, 5 metros ou 8 metros), como mostra a Figura 7. O objetivo da pesquisa era desenvolver esta ferramenta e compará-la com outro sistema (um laboratório com câmeras para análise biomecânica) e verificar o quão confiável e preciso a ferramenta era.

Figura 7 - Circuito desenvolvido



Fonte: os autores (2022).

Durante o estágio, o aluno intercambista desenvolveu a ferramenta e iniciou os testes com o sistema para verificar se ele estava funcionando e exibindo a velocidade de marcha da pessoa dentro das distâncias pré-determinadas. Não foi possível realizar a comparação entre os dois sistemas por questão de tempo, porém outro aluno vai terminar o projeto. As habilidades necessárias para participação deste projeto era conhecer o mínimo da biomecânica e ter uma noção de programação.

O aluno intercambista é Técnico em Informática pelo Instituto Federal do Paraná – *campus* Jacarezinho, titulação que influenciou bastante no seu desempenho no estágio no Ca-

nadá. Por lá, trabalhou-se bastante a lógica de programação e o conhecimento de novas plataformas de programação, como o MatLab e Hugo Aperio. Além disso, em relação à área da biomecânica, o aluno utilizou seus conhecimentos adquiridos de seus 2 anos de graduação em Fisioterapia para auxiliar na análise biomecânica que se fez necessária em outros projetos de outros alunos do laboratório, além, claro, da interação com um sistema de análise biomecânica que o aluno nunca tinha visto, que no caso era o Theia3D.

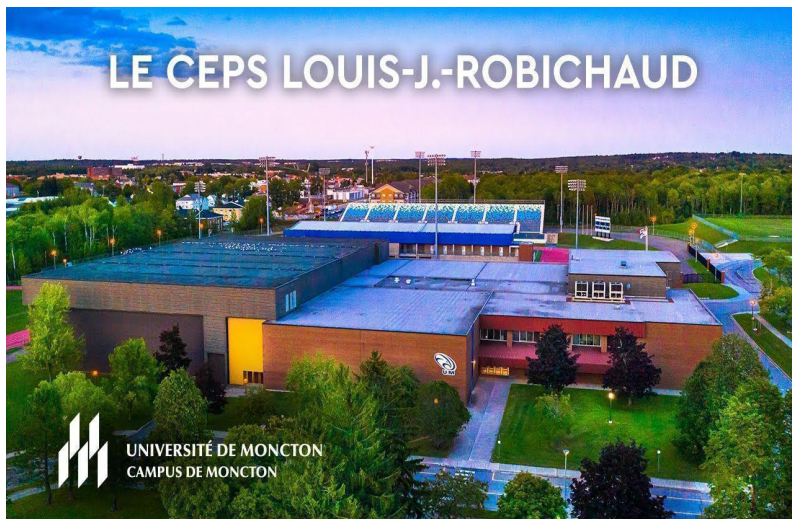
Figura 8 - Theia3D



Fonte: <https://www.theiamarkerless.ca> (2022).

Theia3D é um rastreamento sem marcadores para biomecânica. Todos os aspectos do Theia3D, desde os recursos 2D rastreados até as definições de segmento e restrições articulares, foram selecionados para garantir a precisão biomecânica e a relevância dos resultados e seguir as práticas e convenções padrão no campo.

Figura 9 - O CEPS (bloco onde o laboratório se encontra) – local de estágio



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JjvSjR7hgTY> (2022).

Figura 10 - Aluno intercambista na fachada da *Université de Moncton*



Fonte: os autores (2022).

Considerações finais

Esses três meses no Canadá foram de muito crescimento pessoal, acadêmico e profissional para o bolsista. Esta experiência trouxe para o aluno maturidade, autoconfiança, desenvolvimento da comunicação em língua inglesa, responsabilidade e conhecimentos inéditos.

Agradecimentos

À profa Dra. Mahara Proença e ao prof. Dr. Fábio Antonio Neia Martini, à toda equipe do CRI da UENP, à UENP, à Fundação Araucária e ao governo Canadense que tornaram esta experiência possível.

Referências

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, 11, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Coordenadoria de Relações Internacionais. Disponível em: <https://uenp.edu.br/coord-relacoes-internacionais>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PARTE 5
TRABALHOS DE HOT SCIENCE PREMIADOS

CAPÍTULO 19

EFEITOS DO EXTRATO DE BRÁCTEAS DE *MUSA PARADISIACA* SOBRE OS NEURÔNIOS ENTÉRICOS E A PAREDE DO COLO DISTAL DE RATOS

Giovana Maruyama Domingos
Maria Vitória Bispo dos Santos
Nathalia Caroline dos Santos
Renata Waner Mariquito
Raiane dos Santos Guidi
Ana Paula da Silva Barbosa
Igor Birelo Sanches
Erika Cosendey Toledo de Mello Peixoto
João Paulo Ferreira Schoffen (Orientador)

Introdução

Infecções parasitárias do trato gastrointestinal representam importante barreira à produção animal, provocando perdas econômicas expressivas. Neste contexto, resistência anti-helmíntica corresponde a uma das maiores causas de dificuldades no controle parasitário (Santos *et al.*, 2019).

O desenvolvimento de produtos de origem vegetal configura importante medida estratégica para minimizar a ocorrência de resistência farmacológica, bem como o impacto de resíduos medicamentosos sintéticos. Estudos têm demonstrado alta eficácia da *Musa paradisiaca* na inibição de helmintos intestinais (Nogueira *et al.*, 2012; Marie-Magdeleine *et al.*, 2014; Gregory *et al.*, 2015; Leme *et al.*, 2020).

Entretanto, o processo de validação e aplicação de produtos com potencial efeito farmacológico abrange a elucidação dos processos de manipulação, farmacocinética e efeitos *in vitro* e *in vivo*, tornando-se necessária a realização prévia de ensaios pré-clínicos (Benavides *et al.*, 2017). Sanches *et al.*

(2020a) estabeleceram um Procedimento Operacional Padrão como estratégia para avaliação toxicológica e registro de plantas medicinais, em especial para execução e repetibilidade da avaliação de efeitos hepatotóxicos e nefrotóxicos do extrato hidroalcoólico de brácteas de *Musa paradisiaca* (EHAMp) em ratos Wistar.

Nesse sentido, considerando que o sistema digestório é o primeiro a interagir com a planta medicinal e que o sistema nervoso entérico (SNE) desempenha papel crucial em diversas atividades realizadas pelo intestino e que modificações em sua inervação estão diretamente relacionadas às respostas aos estímulos que este órgão recebe (Tortora; Derrickson, 2016), o objetivo deste trabalho foi avaliar os efeitos de diferentes dosagens de EHAMp 10% sobre os neurônios mioentéricos e a parede do colo distal de ratos.

Metodologia

Animais e tratamento

Foram utilizados 20 ratos Wistar machos (*Rattus norvegicus*) obtidos do Biotério da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os animais foram acondicionados e tratados no biotério da UENP/CLM em caixas de polipropileno e ficaram em ambiente com temperatura e luminosidade controladas (25 °C; 12h/12h claro/escuro). Foram alimentados com ração comercial peletizada Labina Purina® (Paulínia, Brasil) e água *ad libitum*.

Os animais foram divididos em grupos experimentais (n=5): G300, G1000 e G2000 que receberam 300, 1000 e 2000 mg/ kg de EHAMp 10%, respectivamente; e GC que recebeu solução salina estéril a 0,9% (grupo controle). As doses únicas foram administradas por gavagem esofágica.

Quatorze dias pós-exposição ao EHAMp 10%, os animais foram submetidos a eutanásia por meio de injeção in-

tra-peritoneal de associação anestésica, seguida de punção cardíaca e injeção intra-cardíaca de cloreto de potássio. Após laparotomia, foi coletado o intestino grosso, sendo as amostras do colo distal limpas e fixadas. Todos os procedimentos foram aprovados pelo CEUA da UENP (Declaração N° 02/2019).

Dados de ingestão diária de ração e água, da pesagem dos animais antes e após aplicação do extrato, das determinações bioquímicas, assim como a avaliação periódica dos animais, considerando os potenciais sinais associados a toxicidade, foram obtidos preliminarmente por Sanches *et al.* (2020b).

Material e preparo do EHAMP 10%

Brácteas (coração da bananeira) de *Musa paradisiaca* cultivar Prata Anã (HUEM: 31695) foram coletadas na Fazenda Escola, e a produção do EHAMP 10% foi realizada pelo Laboratório de Bioterápicos e Plantas Medicinais da UENP/CLM (Sanches *et al.*, 2020b).

Análise quantitativa e morfométrica neuronal

Para essas análises foram obtidos preparados da túnica muscular através da remoção da túnica mucosa e submucosa das amostras intestinais, por meio de dissecação sob estereomicroscópio. Os preparados de membrana foram corados pelo método de Giemsa, desidratados em séries de concentrações crescentes de etanol, diafanizados em xilol e montados entre lâmina e lamínula com resina sintética.

As contagens dos corpos celulares neuronais foram realizadas em 40 gânglios por animal em imagens microscópicas capturadas em aumento de 400X. Para a análise morfométrica neuronal, efetuou-se a mensuração da área (μm^2) de corpos celulares e núcleos de 100 neurônios do colo distal de cada animal. A área do citoplasma foi estimada pela subtração da área do núcleo da área do perfil do corpo celular. A captura

de imagens foi efetuada em microscópio de luz acoplado com câmera e a análise morfoquantitativa realizada com o *software* Image-Pro Plus® 4.5.

Análise da parede intestinal

Amostras do colo distal foram desidratadas em séries de concentrações crescentes de etanol, diafanizadas em xilol, incluídas em parafina para obtenção de cortes histológicos semi-seriados com 5 μm de espessura, sendo corados pelo método de Hematoxilina-Eosina (H.E.).

Após a montagem das lâminas, imagens foram capturadas em microscópio de luz acoplado com câmera. Em seguida, foram mensurados 100 pontos da parede total, túnica mucosa, túnica muscular externa e criptas por animal no *software* Image-Pro Plus® 4.5, sendo os resultados expressos em micrômetros (μm).

Análise quantitativa de células caliciformes

Cortes histológicos foram submetidos à técnica histoquímica com o Ácido Periódico de Schiff (P.A.S.) para evidenciar as células caliciformes produtoras de mucinas neutras. A quantificação da população de células caliciformes foi realizada com auxílio do *software* Image-Pro Plus® 4.5, em 50 imagens microscópicas (0,079 mm^2/campo) por animal capturadas em microscópio de luz acoplado com câmera, com objetiva de 40X.

Análise estatística

O *software* GraphPad Prism® 7.0 foi utilizado para análise estatística dos dados obtidos, aplicando-se Análise de Variância (one-way ANOVA) seguido pelo teste de Tukey, com

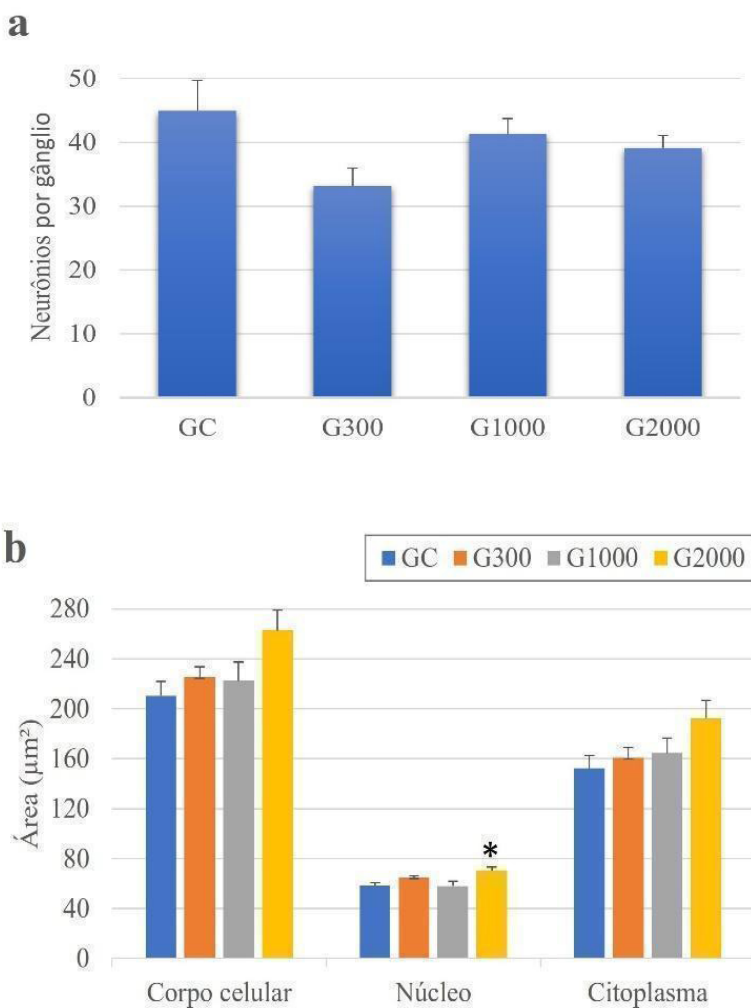
nível de significância de 5% ($p < 0,05$), sendo os resultados expressos como média \pm erro padrão.

Resultados e discussão

A partir da análise quantitativa neuronal, verificou-se que não houve diferença estatística significativa no número de neurônios mioentéricos por gânglio entre os grupos estudados (Fig. 1a). Esse resultado indica potencial inocuidade da *Musa spp.* à inervação do colo distal. No que diz respeito à análise morfométrica, verificou-se manutenção no tamanho do corpo celular e do citoplasma neuronal entre os grupos, entretanto, um aumento estatisticamente significativo de 26,37% foi observado na área nuclear em G2000 em relação a GC. Diferenças significativas no tamanho do núcleo entre os demais grupos não foram encontradas (Fig. 1b).

A hipertrofia nuclear observada pode estar correlacionada a um maior metabolismo neuronal, já que o tamanho do núcleo está intimamente ligado às atividades metabólicas da célula (Junqueira; Carneiro, 2005). Apesar de não haver alteração significativa no perfil celular dos neurônios, cabe destacar que o corpo celular e o citoplasma destas células foram maiores ($p > 0,05$) no grupo que recebeu 2000 mg/kg do EHAMP 10% (Fig. 1b). Esse dado, somado ao aumento nuclear constatado, permite-nos inferir que uma maior demanda funcional dos neurônios mioentéricos do colo distal pode estar ocorrendo a fim de se aumentar o peristaltismo. Todavia, novas investigações são necessárias para confirmar essa hipótese.

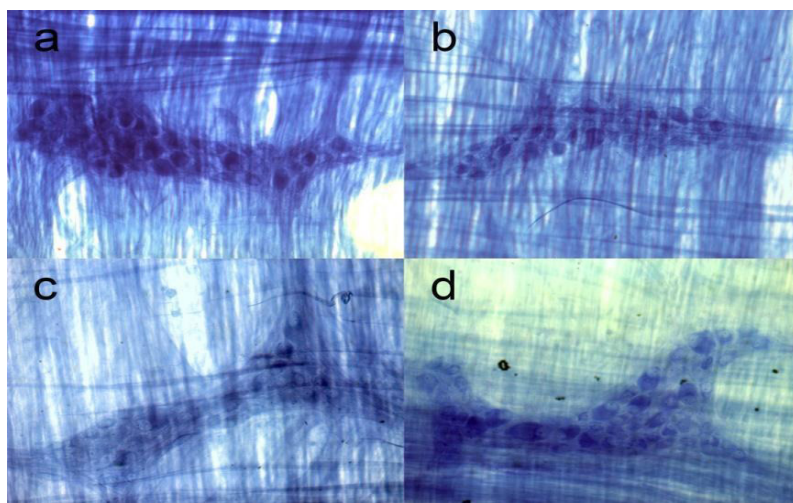
Figura 1 - Médias do número (a) e da área do corpo celular, núcleo e citoplasma (b) dos neurônios mioentéricos no colo distal do grupo controle (GC) e dos grupos que receberam 300 mg/kg (G300), 1000 mg/kg (G1000) e 2000 mg/kg (G2000) de EHAMp 10%. Média \pm erro padrão (n = 5). (*) $p < 0,05$ comparado a GC. One-way ANOVA, seguido pelo pós-teste de Tukey



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Os gânglios com neurônios mioentéricos do colo distal dos grupos de estudo podem ser vistos na Figura 2.

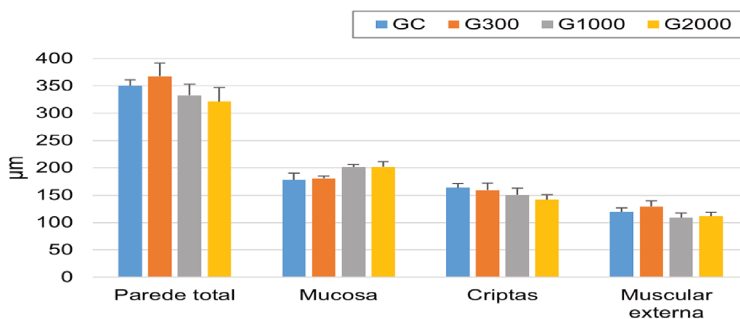
Figura 2 - Fotomicrografia de gânglios com neurônios do plexo mioentérico no colo distal de ratos do (a) grupo controle (GC) e dos grupos que receberam (b) 300 mg/kg (G300), (c) 1000 mg/kg (G1000) e (d) 2000 mg/kg (G2000) de EHAMp 10%. Coloração: Giemsa. (Ampliação total: 400X)



Fonte: arquivo dos autores (2022).

A análise morfométrica da parede colônica distal revelou que as diferentes dosagens do EHAMp 10% não provocaram alterações significativas na parede total, túnica mucosa, na profundidade das criptas e na túnica muscular (Fig. 3). A manutenção morfológica da parede intestinal entre os grupos de estudo pode ser visualizada na Figura 4. Esses resultados indicam potencial inocuidade da Musa ao colo distal.

Figura 3 - Parâmetros morfométricos da parede do colo distal do grupo controle (GC) e dos grupos que receberam 300 mg/kg (G300), 1000 mg/kg (G1000) e 2000 mg/kg (G2000) de EHAMP 10%. Média \pm erro padrão (n = 5). Diferença não significativa ($p > 0,05$). One-way ANOVA, seguido pelo pós-teste de Tukey



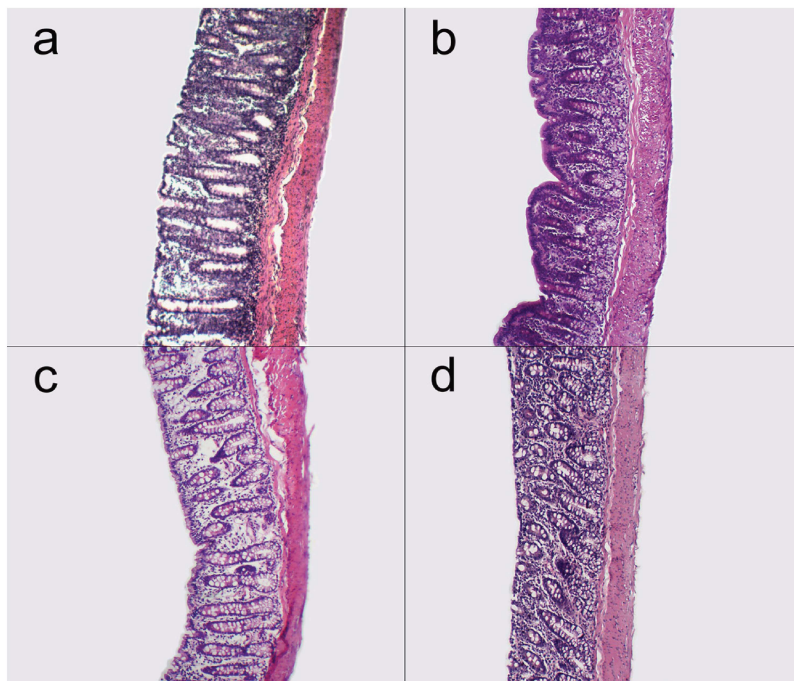
Fonte: arquivo dos autores (2022).

Em relação à população de células caliciformes, constatou-se manutenção no número dessas células entre os grupos experimentais (Fig. 5). Estudos feitos com diferentes dietas mostram a capacidade destas de diminuir o número de células caliciformes (Rizo, 2008; Soares *et al.*, 2015) e a quantidade de muco colônico (Mukai *et al.*, 2020). O muco forma a primeira linha de defesa da mucosa (Mello *et al.*, 2012) e age na motilidade intestinal, facilitando o trânsito fecal (Shimotoyodome *et al.*, 2000). Considerando que são as células caliciformes que produzem o muco encontrado no intestino, a manutenção no número dessas células indica uma normal lubrificação por mucinas do colo distal.

A porção final do intestino grosso absorve uma baixa quantidade de água e nutrientes presentes no bolo fecal, o qual apresenta substâncias que devem ser excretadas, com escassa presença de nutrientes (Tortora; Derrickson, 2016). A integridade morfológica da inervação mioentérica, da parede e do número de células caliciformes do colo distal, possivelmente

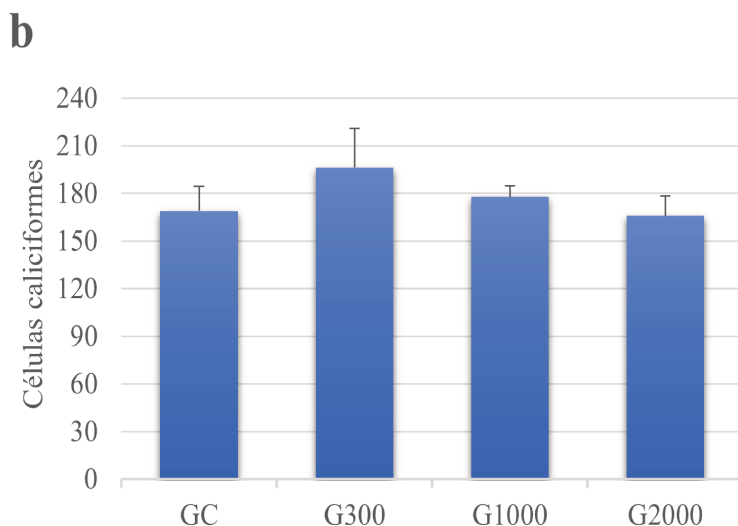
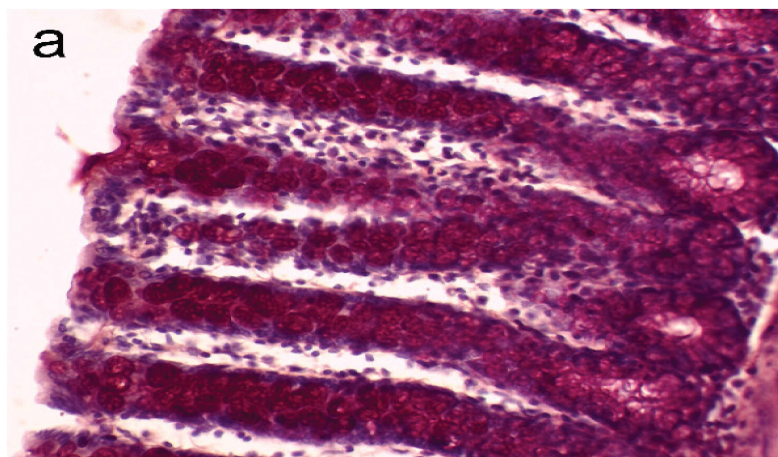
garante que o armazenamento das fezes esteja sendo realizado normalmente, apesar da possível elevação da atividade metabólica/funcional inferida para os neurônios do grupo G2000. Vale ressaltar que, no colo proximal desses animais (porção inicial do intestino grosso que promove absorção de água e eletrólitos), registram-se alterações morfométricas em parâmetros da parede e na quantidade de células caliciformes com as doses testadas do EHAMP, porém, sem alterar morfoquantitativamente a população neuronal mioentérica (Mariquito, 2023). Estudos de toxicidade do extrato da *Musa paradisiaca* sobre os intestinos e/ou a inervação intrínseca mioentérica de animais ou humanos não foram encontrados na literatura.

Figura 4 - Fotomicrografia da parede do colo distal de ratos do (a) grupo controle (GC) e dos grupos que receberam (b) 300 mg/kg (G300), (c) 1000 mg/kg (G1000) e (d) 2000 mg/kg (G2000) de EHAMP 10%. Coloração: H.E. (Ampliação total: 100X)



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Figura 5 - (a) Fotomicrografia do colo distal com células caliciformes (em vermelho) evidenciadas pela técnica histoquímica de P.A.S. (Ampliação total: 400X). (b) Número de células caliciformes na mucosa colônica do grupo controle (GC) e dos grupos que receberam 300 mg/kg (G300), 1000 mg/kg (G1000) e 2000 mg/kg (G2000) de EHAMP 10%. Média \pm erro padrão (n = 5). Diferença não significativa ($p > 0,05$). One-way ANOVA, seguido pelo pós-teste de Tukey



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Com relação à ação anti-helmíntica e a toxicidade da *Musa spp.*, estudos indicam que seu uso é seguro e tolerável (Ajijolakewu *et al.*, 2021). Sanches *et al.* (2020b) demonstraram potencial inocuidade do EHAMP 10%, com ausência de alterações comportamentais e bioquímicas em ratos expostos à aplicação única do extrato nas doses de 300, 1000 e 2000 mg/kg. Leme *et al.* (2020), utilizando um extrato hidroalcolólico 10% proveniente do botão floral da *M. paradisiaca*, demonstraram efetividade na inibição da eclodibilidade dos ovos e na migração larval dos helmintos intestinais de ovinos.

Estudo realizado em camundongos com extratos aquosos por via intraperitoneal resultou em baixa toxicidade nas concentrações 302,7 mg/ml, 1.011,0 mg/ml (provenientes das folhas das bananeiras), de 451,5 mg/ml e 969,6 mg/ml (provenientes do coração da bananeira) e 450 mg/ml e 1.000 mg/ml (provenientes do pseudocaule). Os extratos aquosos oriundos das folhas, pseudocaule e bráctea, apresentam alta eficácia na inibição da eclosão dos ovos de parasitas gastrointestinais, dentre eles as folhas possuem potencial vermífugo moderado (Nogueira *et al.*, 2012).

Testes realizados em ratos com extrato fermentado do botão floral da *Musa spp.*, em doses de 200, 400 e 800 mg/kg (dosagem única via gavagem), apontam que plantas ricas em taninos possuem efeitos antioxidantes, além de antiparasitários, uma vez que as doses administradas do extrato da *Musa spp.* não causaram efeitos significativos de toxicidade nos animais (Ugbogu *et al.*, 2018). Após análises patológicas do rim e do fígado, bem como análises dos parâmetros hematológico e bioquímico dos animais, Ugbogu *et al.* (2018) consideraram o uso terapêutico do extrato seguro.

Apesar de não se constatar sinais de toxicidade, alterações no peso corporal, na ingestão de ração e água, assim como nenhum grau de mortalidade dos animais nas dosagens de EHAMP 10% (Sanches *et al.*, 2020b), além de manutenção morfológica da inervação mioentérica e da parede colônica

distal, ressalte-se que um maior acúmulo de fezes nos intestinos do grupo G2000 foi registrado nesta pesquisa. Isso indica que as doses elevadas do extrato da *Musa spp.* podem ter prejudicado o trânsito do bolo fecal no intestino dos animais. Portanto, investigações fisiológicas poderiam contribuir para se obter um quadro toxicológico intestinal mais bem delineado.

Considerações finais

Conclui-se que a aplicação única do EHAMP a 10% (nas dosagens de 300, 1000 e 2000 mg/kg) não provocou alterações morfoquantitativas nos neurônios mioentéricos e na parede do colo distal de ratos Wistar. Entretanto, verificou-se maior presença de fezes no lúmen intestinal em doses mais altas do extrato, com aumento no tamanho nuclear neuronal na dose de 2000 mg/kg. Dessa forma, tais resultados demonstram potencial inocuidade do EHAMP sob a morfologia do colo distal, todavia, apontam a necessidade de mais pesquisas para elucidação dos efeitos deste extrato sob a fisiologia dos intestinos.

Agradecimentos

Agradecemos à UEM, à UENP, à Fundação Araucária e aos colaboradores do Laboratório de Bioquímica e Morfologia Experimental (LABIMEX).

Referências

AJIJOLAKEWU, Kamoldeen Abiodun et al. A review of the ethnomedicinal, antimicrobial, and phytochemical properties of *Musa paradisiacal* (plantain). **Bulletin of the National Research Centre**, v. 45, n. 1, p. 1-17, 2021.

BENAVIDES, Juan Carlos Romero *et al.* Medicinal plants used as anthelmintics: ethnomedical, pharmacological, and

phytochemical studies. **European Journal of Medicinal Chemistry**, v. 129, p. 209-217, 2017.

GREGORY, Lilian *et al.* Dried, ground banana plant leaves (*Musa spp.*) for the control of *Haemonchus contortus* and *Trichostrongylus colubriformis* infections in sheep. **Parasitology Research**, v. 114, n. 12, p. 4545–4551, 2015.

JUNQUEIRA Luiz Carlos Uchôa; CARNEIRO José. **Biologia celular e molecular**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

LEME, Matheus Eduardo *et al.* Ação in vitro do extrato do botão floral da bananeira (*Musa spp.*) sobre nematódeos gastrintestinais de ovinos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

MARIE-MAGDELEINE, Carine. *et al.* In vitro effects of *Musa x paradisiaca* extracts on four developmental stages of *Haemonchus contortus*. **Research Veterinary Science**, v. 96, p. 127-132, 2014.

MARIQUITO, Renata Waner. **Efeitos do extrato de brácteas de *Musa paradisiaca* sobre a morfologia e inervação intrínseca do colo proximal de ratos Wistar**. 2023. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Bandeirantes, 2023.

MELLO, Rodrigo Oliveira de *et al.* Avaliação do número de células caliciformes nas criptas da mucosa colônia com e sem trânsito intestinal. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 39, n. 2, p. 139-145, 2012.

NOGUEIRA, Flávia Aparecida *et al.* Anthelmintic efficacy of banana crop residues on gastrointestinal nematodes of sheep: *in vitro* and *in vivo* tests. **Parasitology Research**, v. 111, n. 4, p. 317-323, 2012.

RIZO, Gabriela Vasconcelos. **Efeitos da dieta de cafeteria sobre o intestino grosso de ratos Wistar**. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SANCHES, Igor Birelo *et al.* **Avaliação toxicológica do extrato hidroalcoólico de brácteas de *Musa paradisíaca***. In: VI Encontro de integração UENP, p. 794-800. 2020b.

SANCHES, Igor Birelo *et al.* Procedimento operacional padrão como estratégia para avaliação toxicológica e registro de plantas medicinais. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 62280-62292, 2020a.

SANTOS, Jessica Maria Leite dos *et al.* Quantitative molecular diagnosis of levamisole resistance in populations of *Haemonchus contortus*. **Experimental Parasitology**, v. 205, p. 1-6, 2019.

SHIMOTOYODOME, Akira *et al.* Decreased colonic mucus in rats with loperamide-induced constipation. **Comparative Biochemistry & Physiology**, v. 126, n. 2, p. 203-212, 2000.

SOARES, Angelica *et al.* Intestinal and neuronal myenteric adaptations in the small intestine induced by a high-fat diet in mice. **BMC Gastroenterology**, v. 22, n. 15, p. 1-9, 2015.

TORTORA, Gerard J.; DERRICKSON, Bryan. **Corpo humano: fundamentos de anatomia e fisiologia**. São Paulo: Artmed, 2016.

UGBOGU, Eziuche Amadike *et al.* Toxicological profile of the aqueous-fermented extract of *Musa paradisiaca* in rats. **Avicenna Journal of Phytomedicine**, v. 8, n. 6, p. 478-487, 2018.

CAPÍTULO 20

ESTUDOS DE MEMBRANAS BIOLÓGICAS PARA REPARO DE LESÕES CORNEANAS EM CÃES E GATOS

Beatriz Lara Beretta
Francielle Gibson da Silva Zacarias
Gianinne Faduli Muchizuki de Carvalho
Helloaine Mayumi Ueda
Igor Felipe dos Santos
Juan Carlos da Silva Marques
Thais Stefany Batista Ruy
Ademir Zacarias Junior (Orientador)

Introdução

A córnea é uma membrana transparente, avascular e multilaminar que compõe a porção anterior da túnica fibrosa do globo ocular. Além de outras funções, esse tecido é responsável pela proteção da estrutura intraocular, enquanto permite a refração da luz para a retina (Gelatt *et al.*, 2021; Kong *et al.*, 2016). A córnea é composta por quatro camadas celulares distintas: epitélio estratificado, estroma, membrana de Descemet e endotélio (Maggs *et al.*, 2017). Na maioria dos casos, a perfuração de córnea está correlacionada ao trauma ocular agudo ou devido à úlcera progressiva de córnea (Gelatt *et al.*, 2021). Os sinais clínicos geralmente associados a perfuração ocular incluem edema de córnea, epífora, blefaroespasma, endoftalmite e prolapso de íris (Borgaro *et al.*, 2022).

Na oftalmologia veterinária, o enxerto conjuntival é o procedimento cirúrgico de eleição para o tratamento de perfuração corneana. No entanto, a deiscência precoce da sutura, presença de cicatriz estromal e falta de integridade estrutural,

acarretando perda de humor aquoso, são algumas das complicações dessa técnica. Dessa forma, o emprego de novos biomateriais com maior integridade estrutural pode contribuir para solução de alguns desses problemas (Gelatt *et al.*, 2021). Algumas técnicas cirúrgicas inovadoras foram descritas para o manejo de perfurações oculares, incluindo transplantes de membrana amniótica, enxerto de cápsula renal equina e submucosa de intestino delgado de suínos. Embora essas técnicas sejam associadas à alta taxa de sucesso, o grau de restauração da transparência da córnea e a qualidade da visão, é variável (Dulaurent *et al.*, 2014).

A pele de tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) é um subproduto acessível e de ampla disponibilidade, por se tratar de um resíduo durante o processamento de peixes (Lima-Verde *et al.*, 2020; Silvipriya *et al.*, 2015). Estudos prévios relatam que a ceratoplastia com pele de tilápia resulta em uma córnea mais lisa, brilhante, transparente e avascular quando comparada com a técnica de retalho conjuntival (Melo *et al.*, 2022). Esse biomaterial atua como fonte alternativa de colágeno tipo I que induz a expressão do fator de crescimento epidérmico (EGF), estimulando a proliferação celular na superfície corneana (Song *et al.*, 2019). Sendo assim, acredita-se que o colágeno presente na pele de tilápia possa atuar como biomaterial promotor do processo de cicatrização (Melo *et al.*, 2022).

Dessa forma, o presente trabalho avalia, de forma clínica, a eficiência da ceratoplastia com pele de Tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) no tratamento de perfurações oculares em cães atendidos no Hospital Veterinário Escola (HVE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Metodologia

Foram coletadas duas tilápias com peso aproximado de 1000 gramas, procedentes de tanque de piscicultura próximo ao município de Bandeirantes-PR. Após a captura rea-

lizada com auxílio de rede, os peixes foram insensibilizados por choque térmico, com o uso de caixa isotérmica contendo água e gelo na proporção de 1:1. Em seguida, os peixes foram encaminhados para o Laboratório de Microbiologia da UENP – *campus* Luiz Meneghel, para o abate por secção de medula (Barreira *et al.*, 2022).

Em sequência, as peles foram retiradas com um alicate turquesa e limpas com o auxílio de bisturi. Posteriormente, foram lavadas em água corrente e acondicionadas em um recipiente contendo solução estéril de NaCl a 0,9%. As peles foram recortadas em segmentos de 2,0 x 2,0 centímetros e dispostas em grupos de sete fragmentos, mantidas em uma placa de Petri estéril preenchida com gluconato de clorexidina a 2% por 30 minutos. Posteriormente, os fragmentos foram lavados com NaCl a 0,9% estéril e acondicionados em novo recipiente estéril, contendo solução de gluconato de clorexidina a 2%, por mais 30 minutos. Em seguida, os fragmentos foram novamente lavados com solução estéril de NaCl a 0,9% e mantidos em outra placa de Petri estéril com 50% de glicerol e 50% de solução estéril de NaCl a 0,9% (Barreira *et al.*, 2022; Lima-Junior *et al.*, 2017).

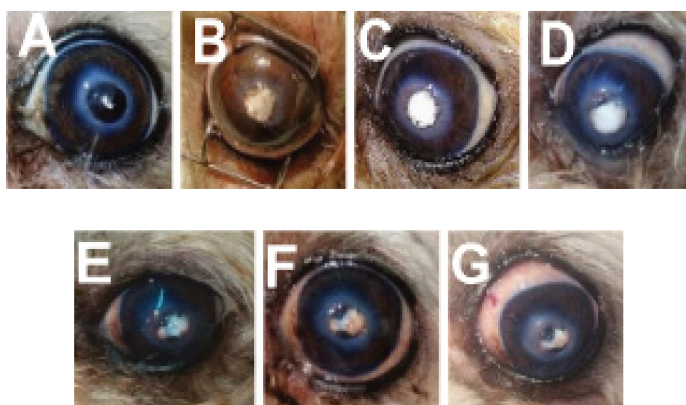
Após o período de 24 horas, os segmentos de pele foram lavados com solução estéril de NaCl a 0,9% e acomodados na placa de Petri estéril contendo 75% de glicerol e 25% de solução estéril de NaCl a 0,9% por 3 horas. Após esse período, as peles foram lavadas com solução estéril de NaCl a 0,9% e imersas em placas de Petri estéreis com solução 100% de glicerol por mais 3 horas. Em sequência, os fragmentos foram acondicionados em envelopes plásticos estéreis e armazenados em geladeira a 4°C por até 60 dias, com análises macroscópicas periódicas em busca de sinais de contaminação (Barreira *et al.*, 2022).

Relato de caso 1 - Foi atendido, no HVE da UENP, um cão da raça Shih-tzu, fêmea, 14 anos de idade, apresentando perfuração corneana e prolapso de íris no olho esquerdo. Foi

indicado o tratamento cirúrgico utilizando o enxerto com pele de Tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) previamente preparado e descontaminado. O fragmento de pele de tilápia foi posicionado sobre a lesão e suturado com fio nylon 8-0 em pontos simples separados. Ao final da cirurgia, o enxerto apresentava bom posicionamento em relação à córnea do animal. A paciente foi avaliada nos dias 7, 14, 21, 28, 42 e 68 após o procedimento (Figura 1).

Durante todo o período de recuperação, foi possível observar retração progressiva do fragmento de pele de tilápia, associado ao aspecto corneano lubrificado, ausência de melanose e sem presença de secreção ocular. Após 68 dias, foi identificado uma pequena elevação central no local de retração do enxerto, com teste de fluoresceína negativo, indicando epitelização corneana na região.

Figura 1 – Enxerto de pele de tilápia para correção de perfuração corneana no olho esquerdo em um cão da raça Shih-tzu, fêmea, 14 anos de idade; (A) lesão corneal no atendimento, com perfuração e opacidade corneana central e presença de prolapso de íris; (B) aspecto transcirúrgico; (C) pós-cirúrgico após 7 dias; (D) pós-cirúrgico após 14 dias; (E) pós-cirúrgico após 21 dias; (F) pós-cirúrgico após 42 dias; (G) pós-cirúrgico após 68 dias

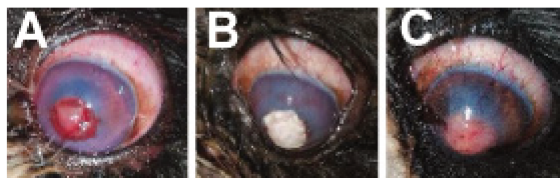


Fonte: arquivo dos autores (2022).

Relato de caso 2 - Foi atendido, no HVE da UENP, um cão da raça Shih-tzu, macho, 4 anos de idade, apresentando perfuração corneana e prolapso de íris no olho esquerdo. Foi indicado o tratamento cirúrgico utilizando o enxerto com pele de Tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) previamente preparado e descontaminado. O fragmento foi posicionado e suturado sobre a lesão com fio nylon 8-0 em pontos simples separados, e ao final da cirurgia a membrana apresentava boa posição sobre córnea subjacente. O paciente foi avaliado nos dias 7, 10, 17 e 30 após o procedimento (Figura 2).

Durante os 10 primeiros dias pós-operatório, observou-se quemose e hiperemia conjuntival com presença de neovascularização e injeção ciliar na região próxima à lesão. No décimo sétimo dia após a cirurgia, o animal se apresentou ao retorno e dessa vez, notou-se retração do enxerto que apresentava aspecto opaco e coloração avermelhada, devido à vascularização na região. No trigésimo dia após o procedimento, foi verificada retração considerável da membrana, vascularização sobre o tecido enxertado, com diminuição da hiperemia conjuntival e edema corneano. O resultado do teste de fluoresceína foi negativo, indicando reepitelização sobre a lesão.

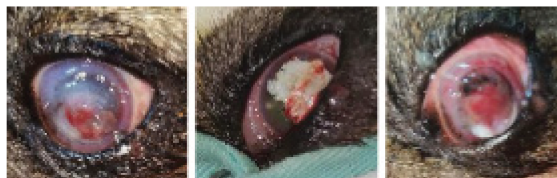
Figura 2 – Enxerto de pele de tilápia para correção de perfuração corneana no olho esquerdo em um cão da raça Shih-tzu, macho, 4 anos de idade; (A) lesão corneana no atendimento, com perfuração corneana central, prolapso de íris e sinais de uveíte; (B) pós-cirúrgico após 7 dias; (C) pós-cirúrgico após 30 dias



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Relato de caso 3 - Foi atendido, no HVE da UENP, um cão da raça Pug, macho, 6 anos de idade, apresentando perfuração corneana e uveíte grave no olho esquerdo. Foi indicado o tratamento cirúrgico utilizando o enxerto com pele de Tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) previamente preparado e descontaminado. A membrana foi posicionada sobre a córnea e suturada com fio nylon cirúrgico 8-0 em pontos simples separados, garantindo boa aposição sobre a lesão. No entanto, cinco dias após o procedimento, o animal retirou o colar elisabetano e se autolesionou, provocando nova perfuração corneana. O tratamento foi interrompido por 3 dias, sem recomendação veterinária, tornando o prognóstico desfavorável para restauração da visão. Nesse momento, foi indicada a enucleação, impossibilitando a continuidade do estudo (Figura 3).

Figura 3 – Enxerto de pele de tilápia para correção de perfuração corneana no olho esquerdo em um cão da raça Pug, macho, 6 anos de idade; (A) lesão corneana no atendimento, com perfuração corneana central e uveíte; (B) aspecto trans-cirúrgico; (C) pós-cirúrgico após 5 dias, com recidiva da perfuração ocular devido ao autotraumatismo



Fonte: arquivo dos autores (2022).

Resultados e discussão

Estudos recentes relatam que o enxerto de escama de peixe apresentou alta biocompatibilidade e capacidade de suporte após uma avaliação de 180 dias (Yuan *et al.*, 2014). O presente estudo avaliou a restauração da córnea por um período de 68 e 30 dias no caso 1 e 2, respectivamente. Podemos

considerar que o tempo de avaliação pode alterar os resultados obtidos. Outra pesquisa sugere que injeções subconjuntivais de plasma rico em plaquetas se apresentam como uma terapia satisfatória para tratamento de úlcera de córnea em cães (Farghali *et al.*, 2021). Por sua vez, a aplicação da pele de tilápia (*Oreochromis niloticus*) no tratamento de perfuração ocular em cães mostrou-se uma alternativa eficiente aos métodos cirúrgicos convencionais (Melo *et al.*, 2022).

Durante o estudo, foi observada a diminuição do edema corneano com resolução do prolapso de íris e reepitelização da lesão no caso 1 e 2. Acredita-se que o insucesso do tratamento no caso 3 tenha sido motivado pela lesão autoprovocada pelo animal e procura tardia por atendimento veterinário, acarretando na recidiva da perfuração ocular. Foi indicado enucleação do olho lesionado e, sendo assim, não foi possível avaliar a resposta ao tratamento com pele de tilápia.

O manejo cirúrgico de perfurações oculares com uso da pele de tilápia mostrou-se eficiente, ao mesmo tempo em que se obteve boa aposição corneana, capacidade de regeneração e poucas complicações. No geral, os resultados parciais dessa pesquisa são satisfatórios, sendo possível observar a eficácia na absorção do tecido enxertado, com mínima opacificação corneana. Além disso, o enxerto com pele de tilápia apresentou capacidade de prevenir a perda do humor aquoso que geralmente evolui para sinéquias anteriores, com risco de glaucoma e enoftalmia.

No entanto, devido à pequena amostragem de animais analisados, associado ao quadro de enucleação do caso 3 e ao tempo reduzido de acompanhamento pós-cirúrgico, sugere-se que sejam prosseguidos os estudos.

Considerações finais

O uso de pele de tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) no tratamento de perfuração ocular nos dois casos acompanha-

dos apresentou boa adesão corneal, permitindo a reepitelização da lesão. Essa pesquisa aborda uma aplicação alternativa e inovadora para ceratoplastias corneais em cães.

Agradecimentos

À Fundação Araucária pela concessão da bolsa e oportunidade para execução da pesquisa.

Referências

BARREIRA, Nicolle Kasai *et al.* Avaliação microbiológica da pele de Tilápia do Nilo (*Oreochromis niloticus*) armazenada após descontaminação química para realização de curativos em cães. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 7, p. 51167-51178, 2022.

BORGARO, Michael Lima; LIMA, Dennis José da Silva. Ceratorrafia para correção de ruptura traumática de córnea em cão-relato de caso Keratorrhaphy for the correction of traumatic corneal rupture in dog. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 3937-3947, 2022.

DULAURENT, Thomas *et al.* Use of bovine pericardium (Tutopatch®) graft for surgical repair of deep melting corneal ulcers in dogs and corneal sequestra in cats. **Veterinary Ophthalmology**, v. 17, n. 2, p. 91-99, 2014.

FARGHALI, Haithem A. *et al.* Corneal ulcer in dogs and cats: novel clinical application of regenerative therapy using subconjunctival injection of autologous platelet-rich plasma. **Frontiers in Veterinary Science**, v. 8, p. 641265, 2021.

GELATT, Kirk N. *et al.* **Veterinary Ophthalmology**. John Wiley & Sons, 2021.

KONG, Bin; MI, Shengli. Electrospun scaffolds for corneal tissue engineering: A review. **Materials**, v. 9, n. 8, p. 614, 2016.

LIMA-JUNIOR, Edmar Maciel *et al.* Uso da pele de tilápia (*Oreochromis niloticus*), como curativo biológico oclusivo, no tratamento de queimaduras. 2017.

LIMA-VERDE, Maria Elisa Quezado *et al.* Nile Tilapia Fish Skin, Scales, and Spine as Naturally Derived Biomaterials for Tissue Regeneration. **Current Oral Health Reports**, v. 7, n. 4, p. 335-343, 2020.

MAGGS, David; MILLER, Paul; OFRI, Ron. **Slatter's Fundamentals of Veterinary Ophthalmology E-Book**. Elsevier Health Sciences, 2017.

MELO, Mirza *et al.* Enxerto de pele de tilápia (*Oreochromis niloticus*) em reparo de úlcera em cornea de cão: relato de caso. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, v. 5, n. 1, p. 367-375, 2022.

SILVIPRIYA, *et al.* Collagen: Animal sources and biomedical application. **Journal of Applied Pharmaceutical Science**, v. 5, n. 3, p. 123-127, 2015.

SONG, Wen-Kui *et al.* Physicochemical and biocompatibility properties of type I collagen from the skin of Nile tilapia (*Oreochromis niloticus*) for biomedical applications. **Marine Drugs**, v. 17, n. 3, p. 137, 2019.

YUAN, Fei *et al.* A cornea substitute derived from fish scale: 6-month followup on rabbit model. **Journal of Ophthalmology**, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Ademilson Julio da Silva Junior. Graduado em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: ademilson.silvajr@gmail.com

Ademir Zacarias Junior. Doutor em Ciência Animal e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: zacarias@uenp.edu.br

Amanda Guimarães Silva. Graduada em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: sgaguimaraes@gmail.com

Ana Lúcia De Grandi. Doutora em Saúde Coletiva, docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: analucia@uenp.edu.br

Ana Paula da Silva Barbosa. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: anna_paula.barbosa@hotmail.com

Ana Paula Franco Nobile Brandileone. Doutora em Letras e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Anna Letícia Liutti Luiz. Graduanda em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: liuttiannaleticia@gmail.com

Beatriz Lara Beretta. Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: beatrizberetta15@gmail.com

Beatriz Rodrigues Cunha. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
E-mail: assessoria.cultura@uenp.edu.br

Beatriz Tamyé Kayanuma. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: bekayanuma@gmail.com

Bruna Luiza Nunes Cruz. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: cruzbruna2002@gmail.com

Bruno Lauriano. Graduando em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: bruno.op18no2@gmail.com

Carlos Eduardo Pinto Lima Graziano. Mestre em Agronomia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: carlosplg@hotmail.com

Cristiane Schell Gabriel. Doutora em Sociologia e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: crisschell@uenp.edu.br

Deborah Francisco Ribeiro. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: bregafilho@uol.com.br

Denny Amari Nishitsuji. Mestre em Administração, docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: denny@uenp.edu.br

Eliane Segati Rios. Doutora em Estudos da Linguagem, docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: eliane_segati@uenp.edu.br

Erika Cosendey Toledo de Mello Peixoto. Doutora em Medicina Veterinária – Reprodução Animal pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, Câmpus de Jaboticabal - SP (UNESP).

E-mail: emellopeixoto@uenp.edu.br

Fábio Henrique Rosa Senefonte. Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: fabiosenefonte@uenp.edu.br

Fernando Bessa Gonçalves Vieira. Graduando em Música pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

E-mail: assessor.parque@uenp.edu.br

Francielle Gibson da Silva Zacarias. Doutora em Ciência animal pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: franciellegs@uenp.edu.br

Gabriela Morais Toledo. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: gabitoledo644@gmail.com

Gabriella de Almeida Coelho. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: gabriellaalmeidacoelho@gmail.com.

Gianinne Faduli Muchizuki de Carvalho. Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: gianinne.carvalho@discente.uenp.edu.br

Giovana Maruyama Domingos. Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: giovanamdomingos@gmail.com

Giovanna Calixto Liberman. Graduanda em Administração pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: giovannaliberman@gmail.com

Helloaine Mayumi Ueda. Graduanda o em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: helloaineueda@gmail.com

Heloisa Fogare. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: hfogare@gmail.com

Igor Birelo Sanches. Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: igorbirelo.sanches@gmail.com

Igor dos Santos Souza. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: igiorsantos@gmail.com

Igor Felipe dos Santos. Graduando do curso de Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: higorfelipe76@hotmail.com

Irinéa de Lourdes Batista. Doutora em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP).
E-mail: irinea2009@gmail.com

James Rios de Oliveira Santos. Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
E-mail: james@uenp.edu.br

João Paulo Ferreira Schoffen. Doutor em Ciências Biológicas e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: jpschoffen@uenp.edu.br

Jordy Arcadio Ramirez Trejo. Doctorando y Magister por la Universidad Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: jaramireztrejo@gmail.com

José Antonio Marcelino (Organizador). Doutor em Educação e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: josemarcelino@uenp.edu.br

Juan Carlos da Silva Marques. Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Julia Maria Zago. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: juliamariazagoo@gmail.com

Juliana Caroba da Silva. Graduanda em Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: juliana.caroba_silva@outlook.com

Juliane Priscila Diniz Sachs. Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática; docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: jsachs@uenp.edu.br

Laís Campos de Oliveira. Doutora em Ciências da Reabilitação; Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: oliveiralc@uenp.edu.br

Lais Priscila da Silva. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: laispriscilasilvaa@gmail.com

Laysla Carolina dos Santos. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: lalynha147@gmail.com

Leticia Siqueira Oliveira. Mestra em Ciências do Movimento pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: leticiasiqu1@gmail.com

Lillian Souza Teixeira. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: lillian.souzat98@gmail.com

Luis Ernesto Barnabé. Doutor em História e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: luis.ernesto@uenp.edu.br

Luís Guilherme Sachs. Doutor em Ciência de Alimentos, docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: sachs@uenp.edu.br

Luiz Antonio de Oliveira. Doutor em Educação e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: luizantonio@uenp.edu.br

Luiz Fernando Kazmierczak. Doutor em Direito Penal e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: lfkaz@uenp.edu.br

Mahara-Daian Garcia Lemes Proença. Doutora em Ciências da Saúde e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: mahara.proenca@uenp.edu.br

Marcela Luísa Foloni. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: marcela.foloni1@gmail.com.

Maria Eduarda de Faria Azevedo. Graduanda em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: maedu.fz@gmail.com

Maria Eduarda Rossito de Andrade. Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: dudarossito@gmail.com

Maria Júlia Ranucci de Grandi. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: juliaranucci3@gmail.com

Maria Vitória Bispo dos Santos. Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: mari.vih.274bispo.dos.santos@gmail.com

Marla Fabiula de Barros Hatisuka. Doutora em Saúde Coletiva e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: marla@uenp.edu.br

Matheus Vinicius de Souza. Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: matheussouzas65@gmail.com

Mayra Costa da Cruz Gallo de Carvalho. Doutora em Agronomia e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: mayra@uenp.edu.br

Milleny Decol Ferreira. Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: milllenny14@gmail.com

Nashla Aline Gomoziás. Doutora em História Social e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: nashla.gomoziás@uenp.edu.br

Nathalia Caroline dos Santos. Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: nathaliasantosc4@gmail.com

Nerynei Meira Carneiro Bellini. Doutora em Letras e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: nerynei@uenp.edu.br

Paola Rodrigues. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

E-mail: rodriguespaola2015@gmail.com

Raiane dos Santos Guidi. Mestra em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: raianeguidi_13@hotmail.com

Raphael Gonçalves de Oliveira. Doutor em Ciências da Reabilitação e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: rgoliveira@uenp.edu.br

Renata Waner Mariquito. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: renatawaner@gmail.com

Renato Bernardi. Doutor pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: bernardi@uenp.edu.br

Rui Gonçalves Marques Elias. Doutor em Educação Física e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: rgmelias@uenp.edu.br

Sarah Giovana Giolo Fernandes Dias. Graduanda em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: sarahgiiovana17@gmail.com

Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo. Doutora em Ciências da Saúde e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: simonecastanho@uenp.edu.br

Talita Maria Ribeiro dos Santos. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: talita.santos@uenp.edu.br

Thaís Quintino da Silva. Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: thaisquintino15@gmail.com

Thais Stefany Batista Ruy. Graduanda em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).
E-mail: thaisrui@gmail.com

Vanderléia da Silva Oliveira. Doutora em Letras e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: vanderleiaoliveira@uenp.edu.br

Victor de Paulo Giroto. Graduando em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail vdpaulo.giroto@gmail.com

Vitoria da Silva Armelin. Graduanda em enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: vitoria-armelin@hotmail.com

Vitória Fernanda da Silva Medeiros. Graduanda em Ciências Biológica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: vitoriamedeirosbio@gmail.com

Vladimir Brega Filho. Doutor em Direito e docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

E-mail: bregafilho@uol.com.br

